

Naomi Shafer

## Varietäten und Varianten verstehen lernen

Zum Umgang mit Standardvariation  
in Deutsch als Fremdsprache



Band 99

Materialien  
Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache



Universitätsdrucke Göttingen

fadaf  
fadaf  
fadaf



Naomi Shafer  
Varietäten und Varianten verstehen lernen:  
Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache

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 99 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2018

---

Naomi Shafer

Varietäten und Varianten  
verstehen lernen:  
Zum Umgang mit  
Standardvariation in  
Deutsch als Fremdsprache

Materialien  
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
Band 99



Universitätsverlag Göttingen  
2018

## 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.

Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg in der Schweiz, genehmigt mit dem Prädikat summa cum laude von der Philosophischen Fakultät auf Antrag von Herrn Prof. Dr. Thomas Studer (1. Gutachter) und Herrn Prof. Dr. Rudolf de Cillia (2. Gutachter).

Freiburg, den 23. 03. 18. - Frau Prof. Dr. Bernadette Charlier Pasquier, Dekanin

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 Fremdsprache veröffentlicht werden.

[http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat\\_daf/](http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/)



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

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

Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Naomi Shafer

Titelabbildung: Michael Disley, Sculpture: „Listening To The Sea (Girl and Shell Stone Carving)“

[http://www.artparks.co.uk/artpark\\_sculpture.php?sculpture=8690&sculptor=michael\\_disley](http://www.artparks.co.uk/artpark_sculpture.php?sculpture=8690&sculptor=michael_disley)

Umschlaggestaltung: Jutta Pabst

© 2018 Universitätsverlag Göttingen

<https://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-383-6

DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2018-1124>

eISSN: 2566-9281

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis .....	VI
Abbildungsverzeichnis .....	VII
Tabellenverzeichnis.....	VIII
Kapitel 1 Einleitung.....	1
Kapitel 2 Varietäten und Varianten des Deutschen.....	7
2.1 Einleitung.....	7
2.2 Vielfältiges Deutsch.....	8
2.2.1 Diversität als Normalität .....	8
2.2.2 (De-)Standardisierungsprozesse.....	11
2.2.3 Modelle räumlicher Varietäten .....	12
2.2.4 Zwischenfazit .....	15
2.3 Variation im Standarddeutschen .....	17
2.3.1 Standardsprache: Definition(en) .....	17
2.3.2 Standardvariation: Variantenbeispiele .....	18
2.3.3 Gründe für Standardvariation .....	21
2.3.4 Modellierung von Standardvariation .....	23
2.3.5 <i>Plurizentrik i. w. S.</i> als Mittelweg?.....	36
2.3.6 Resümee.....	39
2.4 Vielfältige Standardaussprache .....	39
2.4.1 Theoretische Vorüberlegungen.....	39
2.4.2 <i>Duden-Aussprachewörterbuch</i> .....	41
2.4.3 Aussprachevariation: Beispiele.....	43
2.5 Resümee .....	50
Kapitel 3 Standardvariation im DaF-Unterricht.....	53
3.1 Einleitung.....	53
3.2 Rückblick auf ABCD und DACH(L).....	54
3.2.1 Vorbemerkung.....	54
3.2.2 Ende der 1960er: Anfänge von IDV und DaF.....	56

---

3.2.3 IDT 1986 in Bern: DaF trifft Plurizentrik.....	57
3.2.4 ABCD-Gruppe und ABCD-Thesen (1990).....	58
3.2.5 Mauerfall und (Landeskunde-)Materialien.....	59
3.2.6 Österreichisches Deutsch als Politikum .....	60
3.2.7 1990er: Blütezeit trinationaler Zusammenarbeit .....	61
3.2.8 Zwischen Normalmodus und Kooperation.....	62
3.2.9 Plurizentrik um die Jahrtausendwende .....	65
3.2.10 Vom D-A-CH-Konzept zum DACH-Prinzip .....	68
3.3 Diatopische Varietäten im Fachdiskurs DaF .....	70
3.3.1 Vorbemerkung.....	70
3.3.2 Fokus auf die Praxis.....	70
3.3.3 Fachdiskurs DaF.....	76
3.3.4 Ein problematisches Tabu?.....	84
3.3.5 Zusammenfassung.....	85
3.4 Argumente und offene Fragen .....	86
3.4.1 Vorbemerkung.....	86
3.4.2 Implizite Gründe .....	87
3.4.3 Explizite Argumente .....	91
3.4.4 Offene Fragen.....	98
3.4.5 Zusammenfassung.....	106
3.5 Zwischenfazit .....	107
Kapitel 4 Hörverstehen und Sprachvariation.....	111
4.1 Einleitung.....	111
4.2 Hörverstehen: Theoretische Grundlagen .....	113
4.2.1 Einleitung.....	113
4.2.2 Verstehen als (inter-)aktive Rezeption .....	114
4.2.3 Kognitive Prozesse und Modelle .....	116
4.2.4 Hörverstehen soziolinguistisch .....	118
4.2.5 L1-/L2-Hörverstehen: Unterschiede .....	119
4.2.6 Fokus auf L2-Hörverstehen.....	121
4.2.7 Kategorien der Verständlichkeit .....	122
4.2.8 <i>Accented speech as listening effort</i> .....	123
4.2.9 Zusammenfassung.....	125



---

4.3 Varietätenverstehen: Sicht der Didaktik .....	125
4.3.1 Vorbemerkung.....	125
4.3.2 Varietätenverstehen in der Fachliteratur.....	126
4.3.3 Sprachliche Vielfalt im Referenzrahmen .....	128
4.3.4 Wahrnehmungstoleranz .....	133
4.3.5 Zusammenfassung.....	137
4.4 Umgang mit Akzent: Empirische Studien .....	138
4.4.1 Vorbemerkung.....	138
4.4.2 Übersicht und Einflussfaktoren .....	138
4.4.3 Studien zu L2-Varietätenverstehen.....	141
4.4.4 Zwischenfrage: Differenzierungsfähigkeit .....	144
4.4.5 Beispiele von Studien zu DaF .....	146
4.4.6 Kritik an <i>Intelligibility Studies</i> .....	149
4.4.7 Zwischenfazit.....	151
4.5 Zusammenfassung.....	152
Kapitel 5 Resümee, Ziele und Fragen .....	153
Kapitel 6 Instrument.....	161
6.1 Das <i>Deutsch-Quiz</i> im Überblick.....	161
6.2 Vorüberlegungen .....	162
6.2.1 Untersuchungsdesign.....	162
6.2.2 Art der Aufgaben.....	163
6.2.3 Online-Instrument .....	164
6.3 Konzipierung der Aufgaben .....	165
6.3.1 Aufgaben: Auswahl.....	165
6.3.2 Aufgaben: Parameter .....	165
6.3.3 Aufgaben: Adaption.....	166
6.4 Auswahl der Sprecherinnen .....	168
6.4.1 Kriterien.....	168
6.4.2 Geschlecht.....	169
6.4.3 Anzahl .....	170
6.5 Aufnahme und Aufbereitung des Inputs.....	170

6.6 Sprecherinnen-Validierung.....	173
6.6.1 Arten der Validierung .....	173
6.6.2 Online-Quiz <i>D, A oder CH?</i> .....	174
6.6.3 Methodologisches.....	175
6.6.4 Durchführung.....	176
6.6.5 Auswertung.....	176
6.6.6 Interpretation .....	179
6.7 Konstruktion der Fragebögen .....	181
6.7.1 Theoretische Begründung.....	182
6.7.2 Inhaltliche Konzipierung.....	182
6.7.3 Methodische Konzipierung .....	183
6.7.4 Lernerfragebogen .....	184
6.7.5 Lehrerfragebogen .....	184
6.8 Konstruktion des Hörverstehenstests .....	185
6.8.1 <i>Latin-Square-Design</i> .....	185
6.8.2 Frage der Antwortpflicht.....	187
6.9 Pilotierung und Überarbeitung.....	188
6.10 Das Instrument in der Endversion.....	189
Kapitel 7 Datengrundlage.....	193
7.1 Datenerhebung.....	193
7.2 Studienteilnehmende .....	195
7.2.1 Lernende .....	195
7.2.2 Institutionen.....	198
7.2.3 Lehrende .....	200
7.3 Datenaufbereitung.....	201
7.3.1 Allgemeines .....	201
7.3.2 Zur Kodierung von Teil 2.....	202
7.3.3 Umgang mit halben Punkten.....	204
Kapitel 8 Ergebnisse .....	205
8.1 Einleitung.....	205
8.2 Übersicht: Gesamtergebnis .....	206

---

8.3 Hauptforschungsfrage.....	209
8.3.1 Deskriptive Statistik .....	209
8.3.2 Inferenzielle Statistik.....	212
8.4 Zusatzforschungsfragen .....	217
8.4.1 Ausgewählte Variablen .....	218
8.4.2 Merkmale der Lernenden .....	221
8.4.3 Varianz als Zufall.....	224
8.5 Zwischenfazit .....	226
Kapitel 9 Diskussion.....	227
9.1 Die Arbeit im Rückblick.....	227
9.2 Interpretationsansätze .....	229
9.2.1 Standardvariation als <i>Höranstrengung</i> ? .....	233
9.2.2 Varietätenverstehen als Wahrnehmungstoleranz?.....	234
9.2.3 Andere Sorgen auf Anfangsniveau? .....	235
9.3 Limitationen der Studie .....	236
9.3.1 Instrument und Design .....	236
9.3.2 Generalisierbarkeit .....	239
9.4 Relevanz der Studie .....	241
9.4.1 Forschungsmethodologisch.....	241
9.4.2 Fach(wissenschaft)lich .....	242
9.5 Implikationen für DaF.....	243
9.5.1 Zur Problematik der Plurizentrik.....	243
9.5.2 Ein regionales 3D-Modell? .....	245
9.5.3 Überlegungen für den Unterricht .....	250
Kapitel 10 Schluss .....	253
Literaturverzeichnis.....	259
Anhang.....	287
Anhang A: <i>Latin-Square-Design</i> .....	288
Anhang B: Lernerfragebogen.....	289
Anhang C: Lehrerfragebogen.....	294
Anhang D: Kodierung Teil 2 .....	299

## Abkürzungsverzeichnis

ABCD	Österreich – BRD – Schweiz – DDR
A/AT	Österreich
CH	Schweiz
DACH	Deutschland – Österreich – Schweiz
DACHL	Deutschland – Österreich – Schweiz – Liechtenstein
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaM	Deutsch als Muttersprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
D/DE	Deutschland
GER	<i>Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen</i> (Europarat 2001)
GLMM	<i>Generalised Linear Mixed Model</i>
IDV	Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e.V.
IDT	Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
L1	Erstsprache
L2	Fremd- oder Zweitsprache
NS	<i>native speakers</i>
NNS	<i>non-native speakers</i>
ÖSD	Österreichisches Sprachdiplom Deutsch
TN	Teilnehmende
VWB	<i>Variantenwörterbuch des Deutschen</i> (Ammon et al. 2004, 2016)

## Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Übersicht korrekter Zuordnungen (N=267)
- Abb. 2 Korrekte Zuordnung der Sprecherinnen
- Abb. 3 *Deutsch-Quiz*: Startseite
- Abb. 4 Teil 1: Voice-Mail-Texte
- Abb. 5 Übersicht Alter der Teilnehmenden
- Abb. 6 Gesamtergebnis der Stichprobe
- Abb. 7 Gesamtergebnis nach Standardvarietät
- Abb. 8 Gesamtergebnis nach Sprecherin
- Abb. 9 Lösungswahrscheinlichkeit je nach Aufenthalt in D-A-CH-L
- Abb. 10 Lösungswahrscheinlichkeit nach Geschlecht der Teilnehmenden
- Abb. 11 Lösungswahrscheinlichkeit nach Tätigkeit der Teilnehmenden
- Abb. 12 Lösungswahrscheinlichkeit nach Tätigkeit der Teilnehmenden (II)
- Abb. 13 Lösungswahrscheinlichkeit nach L1 der Teilnehmenden
- Abb. 14 Auflistung der Schwierigkeit jedes Items nach Varietät
- Abb. 15 Regionales 3D-Modell diatopischer Variation im DACH-Raum
- Abb. 16 Regionales 3D-Modell mit Fokus Österreich
- Abb. 17 Regionales 3D-Modell mit Fokus Deutschschweiz

## Tabellenverzeichnis

- Tab. 1 Übersicht Hörverstehenstest
- Tab. 2 Übersicht DACH-Sprecherinnen
- Tab. 3 Übersicht Quiz-Teilnehmende
- Tab. 4 Zuordnung nach Nationalität der Befragten (Durchschnitt)
- Tab. 5 Zuordnung pro Sprecherin nach Nationalität der TN
- Tab. 6 Zugriff auf die Quiz-Versionen R-Z
- Tab. 7 Übersicht Untersuchungsteilnehmende
- Tab. 8 Anzahl Fremdsprachen der TN
- Tab. 9 Quiz-Teilnahmen nach Land
- Tab. 10 Art der Lerninstitution
- Tab. 11 Vergleich Auf-/Abrundung des Scores 0.5
- Tab. 12 Prozentsatz korrekter Items pro Testteil
- Tab. 13 Prozentsatz korrekter Lösungen pro Item
- Tab. 14 Lösungswahrscheinlichkeit nach Varietät
- Tab. 15 Lösungswahrscheinlichkeit nach Sprecherin
- Tab. 16 GLM-Modell mit Varietät
- Tab. 17 GLM-Modell ohne Varietät
- Tab. 18 Vergleich der GLM-Modelle
- Tab. 19 Lösungswahrscheinlichkeit je nach Aufenthalt in D-A-CH-L
- Tab. 20 Lösungswahrscheinlichkeit je nach Tätigkeit der TN

## Kapitel 1 Einleitung

Auf den ersten Blick sah das mir zugewiesene Zimmer durchaus nicht unbehaglich aus. Es hatte eine Tür, ein Bett, einen Sessel, eine Waschschüssel, ein vergittertes Fenster. Aber die Tür blieb Tag und Nacht verschlossen, auf dem Tisch durfte kein Buch, keine Zeitung, kein Blatt Papier, kein Bleistift liegen, das Fenster starrte eine Feuermauer an; rings um mein Ich und selbst an meinem eigenen Körper war das vollkommene Nichts konstruiert.<sup>1</sup>

So beschreibt Dr. B. sein Zimmer im Hotel *Metropole* in Wien. Dorthin wird der Protagonist von Stefan Zweigs *Schachnovelle* nach seiner Verhaftung durch die Gestapo gebracht und in Isolationshaft genommen. Als ich die *Schachnovelle* zum ersten Mal las – als Schullektüre im gymnasialen Deutschunterricht –, stellte ich mir ein karges, leeres, trostloses Zimmer vor, in dem es zwar einen Tisch gibt, aber dazu nicht einmal einen Stuhl – doch, was für ein Glück, immerhin eine gemütliche Sitzgelegenheit in Form eines bequemen Sessels! Dass der österreichische Autor Stefan Zweig mit dem „Sessel“ in Dr. B.s Hotelzimmer indes kein weiches Polstermöbel, sondern einfach *dasjenige* Möbelstück gemeint haben dürfte, das man in Deutschland oder in der Schweiz „Stuhl“ nennt, erklärte uns unser Deutschlehrer nicht. Erst Jahre später fiel mir mein Irrtum wie Schuppen von den Augen.

---

<sup>1</sup> <http://gutenberg.spiegel.de/buch/schachnovelle-7318/2> (zuletzt geprüft: Juli 2018).

Nicht im ganzen amtlich deutschsprachigen Raum wird ganz genau gleich Deutsch gesprochen. Diese Tatsache kann im konkreten Fall sowohl zu Missverständnissen und Irritationen führen als auch zu Überraschungen und Aha-Erlebnissen – und damit zwei grundsätzlich gegensätzliche Wahrnehmungen und handlungsleitende Standpunkte begünstigen:

Wer sprachlicher Heterogenität gegenüber prinzipiell kritisch und skeptisch eingestellt ist, für die/den ist die (*eine*) Standardsprache ein Wert, den es anzustreben, zu verteidigen und zu tradieren gilt. Andere Varietäten – z. B. Regiolekte, Dialekte, Soziolekte – haben im Alltag zwar durchaus ihre Existenzberechtigung. In Wörterbüchern, Grammatiken, im Lehramtsstudium, in Lehrwerken und im Sprachunterricht haben sie dagegen höchstens als exotischer Exkurs und amüsante Unterhaltung Platz. Denn Varietäten sind nach dieser Sicht grundsätzlich *das Andere*, die Ausnahme von der Regel, die Abweichung von der Norm und von der Sprachform, bei der man genau weiss, was richtig und was falsch ist. Variation bringt Unruhe ins Spiel, macht Einfaches und Eindeutiges komplex und mehrdeutig, führt bei Lehrenden und Lernenden zu Verwirrung. Dieses auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) anzutreffende Verständnis sprachlicher Variation gilt es erst einmal zu respektieren.

Dasselbe gilt für eine *andere*, affirmativere Perspektive auf die Diversität der deutschen Sprache. *Variatio delectat*: Vielfalt bzw. ein Bewusstsein für Vielfalt kann, wie eingangs illustriert, Aha-Momente auslösen, den eigenen sprachlichen Horizont erweitern und das Fenster zu einem neuen Blick auf die Welt aufstossen. Und wem Variation erst einmal den Kopf verdreht hat, der/die beginnt Varianten oft zu sammeln wie Fussballbildchen: Nur in der Schweiz und Vorarlberg sagt man „Ende Jahr“ statt „Ende des Jahres“? Auf der Pizzaschachtel des österreichischen Lieferdiensts steht wirklich „Dr.“ vor dem Namen der Kollegin? Und in Deutschland heisst der Schwager des Ehepartners bzw. der Schwester/des Bruders tatsächlich „Schwippschwager“? Faszinierend!

Der Umgang mit Sprach- bzw. Standardvariation im Bereich DaF, um den es in dieser Arbeit geht, scheint also nicht zuletzt eine Sache der Einstellung zu sein. Natürlich kann und soll es im Deutschunterricht nicht bloss um Varietäten und Varianten gehen. Genauso kritisch scheint aber, diese von Vornhinein systematisch aus Theorie, Empirie und Praxis auszuklammern. Denn früher oder später kommt jede/r Deutschlernende damit in Kontakt. Als Wissenschaftler/in oder Lehrer/in vor der Vielfalt des Deutschen die Augen zu verschliessen, scheint demnach problematisch. Sinnvoller dürfte sein, darüber zu diskutieren, was die empirisch belegbare Diversität von Deutsch für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache bedeutet. Denn bisher scheint die Fachwissenschaft die Unterrichtspraxis mit dieser Frage noch eher allein zu lassen. Doch Variation ist ein Fakt, sogar bei Berufssprecher/innen. Das anerkennt etwa auch das *Deutsche Aussprachewörterbuch* (Krech et al. 2009: 259):



Die Aussprache von Berufssprecherinnen und -sprechern, wie sie in den elektronischen Medien zu hören ist, unterscheidet sich im deutschsprachigen Raum so stark, dass erkennbar ist, aus welchem Land die oder der jeweilige Sprechende stammt. Die Unterschiede sind jedoch so gering, dass das Verständnis nicht beeinträchtigt wird.

Die Frage ist, ob diese Nicht-Beeinträchtigung des Verständnisses auch für Lernende des Deutschen gilt – oder ob *sie* durch Variation verwirrt werden. Konkret: Was bedeutet Standardvariation für DaF-Lerner/innen? Wie gehen Lernende auf GER-Niveau A2 beim Hörverstehen damit um? Verstehen Anfänger/innen Sprecher/innen aus dem nördlichen Teil Deutschlands, aus Österreich und der Deutschschweiz grundsätzlich gleich gut? Um solche Fragen geht es in der empirischen Untersuchung, die den Kern der vorliegenden Arbeit darstellt.

Das Fundament der Studie bildet eine systematische Aufarbeitung linguistischer und didaktischer Grundlagen. Diese hat zum Ziel, die diatopische Vielfalt des Deutschen variations- und soziolinguistisch zu beschreiben und den Umgang damit im Fach DaF und beim Hörverstehen von L2-Lernenden zu beleuchten. Nach der Dokumentation der empirischen Querschnittstudie und der Darstellung ihrer Befunde werden im letzten Teil der Arbeit (weiterführende) methodologische, theoretische und unterrichtspraktische Implikationen und Überlegungen zur Diskussion gestellt.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, auf Basis fundierter theoretischer Grundlagen aus der Variationslinguistik, DaF-Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik ebenso wie auf Basis einer empirischen Querschnittstudie mit 375 Teilnehmenden einen Beitrag zu leisten zu einer reflektierte(re)n, empirisch besser abgestützten fachlichen Auseinandersetzung mit der (standard-)sprachlichen Vielfalt des Deutschen in der Theorie und Praxis von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Konkret gliedert sich die Arbeit hierfür in folgende drei Teile:

## Teil I

Der erste Teil der Arbeit legt ein umfassendes theoretisches Fundament für die spätere empirische Studie. Dazu werden einschlägige Fachpublikationen (publ. bis Anfang 2017) systematisch resümiert und in Bezug auf die zentrale Forschungsfrage kritisch evaluiert, und es werden zentrale theoretische Ansätze, Begriffe und Konzepte definiert. Als erstes wird die deutsche Sprache in ihrer räumlichen Vielfältigkeit skizziert, v. a. mit Blick auf *standardsprachliche* Variation und unter besonderer Berücksichtigung der Standardaussprache (Kap. 2). Danach geht es um den Umgang mit der Vielfalt des Deutschen als zentralem Erkenntnis- und Vermittlungsgegenstand im Fach DaF. Nach einer Rückschau und einer Bestandsaufnahme des aktuellen DaF-Fachdiskurses werden implizite und explizite Argumente, die *für* oder *gegen* die Berücksichtigung diatopischer Variation in DaF zirkulieren, dargestellt und kritisch eingeschätzt (Kap. 3). Nach theoretischen und didakti-

schen Grundlagen zum Hörverstehen im Allgemeinen und zum Varietätenverstehen im Besonderen werden alsdann empirische Studien zur mündlichen Rezeption sprachlicher Vielfalt v. a. des Englischen als L2 besprochen und die Relevanz einschlägiger wissenschaftlicher Studien für DaF-Anfänger/innen dargelegt (Kap. 4).

## Teil II

Verwirrt Variation? Konkret: Sind DaF-Lernende auf Anfangsniveau bei der Rezeption verschiedener gesprochener Standardvarietäten aus D-A-CH überfordert? Oder verstehen sie deutsche, österreichische und Schweizer Sprecherinnen generell etwa gleich gut? Um diese Fragen dreht sich die im zweiten Teil dokumentierte empirische Studie. Zuerst werden Implikationen der theoretischen Grundlagenkapitel resümiert und daraus Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen abgeleitet (Kap. 5). Dann wird die Entwicklung des Untersuchungsinstruments, ein Online-Hörverstehenstest (*Deutsch-Quiz*), detailliert und damit intersubjektiv nachvollziehbar beschrieben (Kap. 6). Zum Schluss werden die Studienteilnehmenden vorgestellt und die Erhebung und Aufbereitung der Daten dokumentiert (Kap. 7).

## Teil III

Der dritte Teil der Arbeit umfasst die Auswertung und Diskussion der empirischen Studie. Zuerst werden die Analyse der Daten mittels deskriptiven und inferenziellen statistischen Verfahren dokumentiert, danach die Ergebnisse der Studie beschrieben (Kap. 8). Im Diskussionskapitel (Kap. 9) werden die theoretischen Grundlagen der Arbeit mit den datenbasierten Befunden verknüpft. Hieraus werden für das Fach DaF tentative theoretische und didaktische Implikationen abgeleitet und mögliche künftige fachwissenschaftliche und praxisorientierte Pisten für den Umgang mit räumlicher Sprachvariation in DaF angedacht. Die Arbeit wird mit einem Resümee, Fazit und Ausblick abgerundet (Kap. 10).

Zum Abschluss dieser Einleitung noch ein paar Worte zur Situierung, Kontextualisierung und Eingrenzung der vorliegenden Qualifikationsarbeit:

Deutsch als Fremdsprache (DaF), Varietäten und Varianten, Linguistik und Didaktik, Hörverstehen in der L2 – all diese Aspekte werden nachfolgend unter theoretischen, unterrichtspraktischen und empirischen Gesichtspunkten thematisiert. Die Arbeit ist damit dezidiert in einem angewandten Kontext an der Schnittstelle u. a. von (diatopischer) Variations- bzw. Soziolinguistik, Sprachlehr- und Sprachlernforschung und Fremdsprachendidaktik angesiedelt und versteht sich als umfassender, konzeptuell fundierter, empirisch abgestützter Denk- und Diskussionsanstoß für eine Auseinandersetzung mit diatopischer Sprachvariation im Fach und Unterricht DaF/DaZ.

Obwohl im Text bisweilen von „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ die Rede ist und das Verhältnis von DaF und DaZ in der heutigen mobilen, digitalen Zeit wohl einer umfassenden Rekonzeptualisierung bedürfte, liegt der Fokus der Arbeit auf Deutsch als *Fremdsprache* (DaF) im Sinne der Vermittlung und Aneignung von Deutsch *ausserhalb* des deutschsprachigen Raums. Eine automatische Übertragbarkeit der Beobachtungen, Überlegungen und Befunde auf DaZ- und DaM-Kontexte ist nicht intendiert (vgl. z. B. zu DaZ El-Hariri 2011, Ender/Li/Straßl 2007 bzw. zu DaM Fink-Heinrich 2010, Maitz 2015, Wyss/Davies/Wagner 2016, Ransmayr/Fink/de Cillia 2016).

Mit „(Sprach-)Variation“ oder „sprachlicher Variation“ ist, sofern nicht anders markiert, die *diatopische*, d. h. räumliche, regionale Vielfalt des Deutschen gemeint. Im Zentrum der Arbeit steht (v. a. phonologische) Variation auf *Standard*ebene, also nicht im Dialekt (z. B. Schwyzerdütsch/Schweizerdeutsch), sondern in der Hochsprache (z. B. Schweizer Hochdeutsch).<sup>2</sup> „Räumliche Variation“ wird als Synonym des mehrdeutigen Ausdrucks „regionale Variation“ benutzt. „Regional“ kann in einem allgemeinen, weiten Sinne „diatopisch, räumlich bedingt, areal“ meinen, in einem engen Sinn aber auch „lokal begrenzt“, oder, noch enger und teils wertend, „landschaftlich, dialektnah, dialektal, umgangssprachlich“ und damit „non-standardsprachlich“ (vgl. Elspaß/Dürscheid 2017: 87). Auf die Verwendung des Begriffs „regionale Variation“ wird infolge dieser Mehrdeutigkeit möglichst verzichtet.

Substandardsprachliche Varietäten sind nur am Rande Thema der Arbeit. Unberücksichtigt bleiben auch primär sozial-situativ definierte Konzepte wie Umgangssprache(n), Alltagsdeutsch, *Colloquial German*, Sprechsprache, Gesprochene Sprache (vgl. z. B. Berend 2009, Elspaß 2010, Durrell 2006, Rug 2008, Schwitalla 2010, Imo 2012, Reeg et al. 2012, Moraldo et al. 2012, Weidner 2012, Burwitz-Melzer et al. 2014, Schneider 2015). Die Ausklammerung dieses Themenfelds lässt sich durch den Fokus der Studie auf die *Standard*ebene in ihrer räumlichen, phonologischen Ausprägung begründen sowie durch eine dezidiert *trinationale* Perspektive, die zum Zeitpunkt des Schreibens z. B. in der auf Deutschland fokussierten Fachliteratur zu Gesprochener Sprache bisher keine Rolle zu spielen scheint.

Einen zentralen Referenzpunkt dieser Arbeit bildet die Plurizentrik bzw. Plurizentrität (vgl. z. B. Clyne 1984, Ammon 1995), welche in der Linguistik sowohl als „Modell“ als auch „Konzept“ bezeichnet wird (vgl. z. B. Reiffenstein 2001, Ammon et al. 2004, Elspaß 2005, Schmidlin 2013). Insbesondere in der didaktischen Literatur liest man oft von „einem“ bzw. „dem“ plurizentrischen „Ansatz“ (vgl. z. B. Maijala 2009, Glaboniat et al. 2013, Zhang 2017 bzw. Hägi 2006a, Demmig et al. 2013, Zhang 2017), z. T. auch von einem „plurizentrischen Modell“ (vgl. Pusswald 2007, Krech et al. 2009, Davies et al. 2014). Termini wie „plurizen-

---

<sup>2</sup> In dieser Varietät (Schweizer Hochdeutsch) ist auch die vorliegende Arbeit verfasst, was sich z. B. daran erkennen lässt, dass potentielle „ß“ konsequent als „ss“ realisiert sind.

trisch“, „plurinational“, „pluriareal“, „unizentrisch“ und „monozentrisch“, aber auch „Umgangssprache“ oder „(Sub-)Standard“ werden in der Arbeit als etablierte deskriptive Fachausdrücke verwendet für (zugeschriebene) Auffassungen und Einstellungen zur Gliederung des deutschen Sprachraums, ohne dass damit eine normative Wertung intendiert ist. Denn die Frage nach *richtig* und *falsch*, Normen und Fehlern liegt nah, wenn es um Varianten und damit Alternativformen geht. Unter „Normen“ werden hier Aufforderungen im Sinn allgemeiner Handlungsorientierungen verstanden, die implizite oder explizite Anweisungen oder zu erreichende Ziele vorgeben (vgl. Börner/Vogel 2000: IX).

Aus Platzgründen werden in dieser Arbeit die Fachliteratur aus anderen Fremdsprachendidaktiken, aber auch Konzepte und Studien z. B. aus der Interkomprehensionsforschung, Mehrsprachigkeitsdidaktik oder experimentellen Psycholinguistik nicht systematisch, sondern nur punktuell berücksichtigt, wenn sich für die Fragestellung der Studie eine direkte Relevanz erkennen lässt. Nebst dem kognitionspsychologischen bleiben auch der sprachproduktive Umgang mit Variation sowie die Beschäftigung mit Variation aus *affektiver* Sicht aussen vor, z. B. bzgl. Einstellungen und Motivation von Lernenden. Ebenso wenig geht es in dieser Arbeit darum, wie gut Deutschlernende Varietäten *erkennen* und *differenzieren* können oder über welches diesbezügliche (kulturelle, soziolinguistische, metasprachliche) Wissen sie verfügen.

Im Zentrum der Qualifikationsschrift steht also das hörende Verstehen bzw. Verstehen lernen von Varietäten und Varianten des Deutschen durch DaF-Lernende im Spezifischen sowie der Umgang mit (standard-)sprachlicher Variation im Fach Deutsch als Fremdsprache im Allgemeinen – ein Themenfeld, das auch in der in- und ausländischen Germanistik durchaus auf Interesse stösst. So fragt etwa Elspaß (2005: 306) in Anlehnung an Durrell (2004): „Erleichtert oder erschwert man DaF-Lernern das Erlernen der deutschen Sprache, indem man die Variation des Deutschen berücksichtigt? Sollte man Anfängern ‚eine einheitliche Sprachform‘ anbieten oder die tatsächliche Variation in angemessener Weise berücksichtigen (Durrell 2004: 70)?“ – und stellt resümierend fest: „Die Behandlung von sprachlicher Variation ist für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache (DaF) eine grundsätzliche, aber bisher zu wenig gewürdigte Frage“. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, sich dieser Grundsatzfrage aus verschiedensten Perspektiven, aber immer mit dezidiertem Fokus auf die Theorie und Praxis von Deutsch als Fremdsprache ein Stück weit anzunähern.

## **Kapitel 2 Varietäten und Varianten des Deutschen**

### **2.1 Einleitung**

Die deutsche Sprache wird weltweit von ca. 15 Millionen Menschen als L2 gelernt (AA 2015: 6). In folgenden europäischen Ländern ist Deutsch offizielle nationale Amtssprache: in der Bundesrepublik Deutschland, in der Republik Österreich, der Schweizerischen Eidgenossenschaft, im Fürstentum Liechtenstein und im Grossherzogtum Luxemburg. In der Deutschsprachigen Gemeinschaft Ostbelgiens und in der Autonomen Provinz Bozen-Südtirol fungiert Deutsch als regionale Amtssprache und in weiteren Ländern wie z. B. Dänemark, Brasilien, Rumänien, Namibia oder Mexiko wird Deutsch als Minderheitensprache gesprochen (vgl. Ammon 2015, Ammon et al. 2016). Dass eine Sprache, die an so vielen Orten in Gebrauch ist, nicht überall genau gleich tönt, versteht sich von selbst.

In diesem Kapitel geht es um unterschiedliche theoretische Ansätze und Konzepte zur Beschreibung und Erklärung dieser diatopischen Vielfalt im amtlich deutschsprachigen Raum. Ziel ist es, damit die variations- und soziolinguistischen Grundlagen und Prämissen darzulegen, auf denen die nachfolgend beschriebene empirische Studie zum Hörverstehen von DaF-A2-Lernenden basiert. Ein erstes Unterkapitel (Kap. 2.2) verdeutlicht die Selbstverständlichkeit sprachlicher Variabilität, bevor der Prozess der (De-)Standardisierung des Deutschen rekonstruiert wird. Nach einem Verweis auf den Konstruktionscharakter linguistischer Modelle,

Begriffe und Konzepte werden Vorschläge zur Visualisierung von diatopischer Variation im Deutschen präsentiert.

Das nachfolgende Unterkapitel (Kap. 2.3) fokussiert auf die Vielfalt der deutschen *Standardsprache* in Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz. Nachdem dieser Begriff definiert und Gründe für Variation im Standard umrissen wurden, wird die Vielfältigkeit des Standarddeutschen durch Variantenbeispiele aus der Lexik, Grammatik, Orthografie und Pragmatik illustriert, und es wird gefragt, wie sich die Vielfalt von Hochdeutsch linguistisch beschreiben und erklären lässt. Hierzu werden verschiedene Ansätze – monozentrische, plurizentrische und pluriareale – wissenschaftsgeschichtlich aufgerollt und kritisch kontrastiert, bevor zum Schluss ein integrativer Ansatz als möglicher Mittelweg skizziert wird (vgl. Sutter 2017: 43).

Im letzten Unterkapitel (Kap. 2.4) liegt der Schwerpunkt auf Variation in der *Standardausprache*. Nach definitorischen Vorüberlegungen werden phonologische Varianten im Bereich der Prosodie, des Vokalismus und Konsonantismus exemplarisch beschrieben und mittels konkreter Beispiele illustriert.

## 2.2 Vielfältiges Deutsch

### 2.2.1 Diversität als Normalität

Variation ist ein Wesensmerkmal aller lebenden Sprachen. Es gibt im Deutschen darüber hinaus – historisch bedingt – in größerem Umfang als in vielen anderen europäischen Sprachen sprachlandschaftliche Unterschiede. Diese betreffen auch die Standardsprache und manifestieren sich, neben lexikalischen und grammatischen Besonderheiten, vor allem auch im Bereich der Aussprache. (Kleiner/Knöbl 2015: 29)

So heisst es im *Duden-Ausprachewörterbuch* (Kleiner/Knöbl 2015), und genau um diese „sprachlandschaftlichen Unterschiede“, die auch die Standard(aus)sprache betreffen, geht es im Folgenden. Denn was aus dem Englischen, Spanischen oder Portugiesischen als bestens bekannt gilt, gilt auch für das Deutsche: Grundsätzlich ist es nicht Einheitlichkeit, sondern Vielfältigkeit, die Sprache zu Sprache macht; sowohl als System als auch in der Anwendung (vgl. z. B. Berend 2005b: 279). In der Linguistik gilt als unumstritten, dass lebendige Sprachen nie völlig uniform und homogen sind, weder auf gesellschaftlicher noch auf individueller Ebene (vgl. Hove 2002: 153). Sprachvariation gilt demnach als Norm und nicht als Ausnahme. Mehr noch: Seit mehreren Jahrzehnten lässt sich in der Linguistik ein wachsendes empirisches Interesse an Variabilität, Varianz, Variation, Varietäten und Varianten im heutigen Deutsch konstatieren (vgl. Neuland 2006b: 10).

Variabilität, Varianz und Variation: Diese in der Literatur bisweilen synonym verwendeten Ausdrücke beziehen sich auf die grundsätzliche Eigenschaft von Sprachen, bestimmte sprachliche Einheiten in konkreten Äußerungen unterschiedlich zu realisieren (vgl. Sinner 2014: 27). Das heisst: Ein bestimmter Inhalt kann mit unterschiedlichen Formen ausgedrückt werden, oder eine bestimmte Form kann sich auf unterschiedliche Inhalte beziehen. Dabei werden üblicherweise eine diatopische, eine diachrone, eine diastratische und eine diaphasische/diasituative Dimension unterschieden (vgl. z. B. Nabrings 1981, Coseriu 1988: 280, Löffler 1995, zit. in Löffler 2005: 19, Sinner 2014: 27):

- *Diatopische* Variation bezieht sich auf sprachliche Vielfalt im geografischen Raum (von griech. „dia“ (quer durch) und „topos“ (Ort)) und bildet den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit.
- *Diastratische* Variation bezeichnet Unterschiede zwischen den Sprechweisen von sozialen Gruppen oder Klassen, also z. B. Fach-, Berufs- oder Jugendsprachen, also Unterschiede zwischen „soziokulturellen Schichten der Sprachgemeinschaft“ (Coseriu 1988: 280).
- *Diaphasische* Variation betrifft verschiedene stilistische „Arten der Ausdrucksweise“ (Coseriu 1988: 280) bzw. die kommunikative Situation, in der Sprache benutzt wird. Wer diaphasische Variation untersucht, interessiert sich demnach für Aspekte wie Formalität, Stil und Register. Für Coseriu (1988: 280) zählen zu diaphasischer Variation auch „Unterschiede, die – in ein und derselben soziokulturellen Schicht – für bestimmte ‚biologische‘ Gruppen (Männer, Frauen, Kinder, Jugendliche) und Berufssparten charakteristisch sind“).
- *Diachrone* Variation ist der Gegenstand, mit dem sich Sprachhistoriker/-innen befassen, d. h. mit sprachlichen Entwicklungen, Veränderungen und Phänomenen von Sprachwandel im Wandel der Zeit.

Dreh- und Angelpunkt dieser Arbeit bildet *diatopische*, d. h. räumliche oder regionale Variation im heutigen Deutsch – mit besonderer Berücksichtigung verschiedener Varietäten des *Standarddeutschen*. Unter regionalen Aspekten erfolgt die sprachwissenschaftliche Unterteilung des amtlich deutschsprachigen Raums heute i. d. R. anhand der zweiten, hochdeutschen Lautverschiebung (vgl. Roelcke 2011: 19), also durch Abgrenzung des niederdeutschen Sprachgebiets, in dem die konsonantische Lautverschiebung nicht vollzogen wurde (z. B. „appel“, „water“, „maken“) vom hochdeutschen Raum (z. B. „Apfel“, „Wasser“, „machen“), der sich in einen mittel- und oberdeutschen Raum gliedern lässt. Im Gegensatz zur Einteilung von engeren Dialekträumen aufgrund lautlicher und grammatischer Phänomene herrscht, was die Einteilung weiterer synchroner, z. B. nationaler, sozialer oder funktionaler Varietäten betrifft, weit weniger Konsens (vgl. Roelcke 2011: 19).

Der wertfrei intendierte Terminus „Varietät“ (vgl. Sinner 2014: 27) meint ein „Subsystem innerhalb einer natürlichen Sprache, sozusagen eine ‚Sprache in der Sprache‘“ (Elspaß 2005: 298, Fussnote 5, vgl. Sinner 2015: 27, Spiekermann 2010: 344), z. B. Jugendsprache, Wirtschaftsdeutsch, Schwäbisch oder Schweizer Hochdeutsch. Eine Sprache ist demnach nichts anderes als eine Sammlung von Varietäten (vgl. z. B. Baßler/Spiekermann 2001b: 205, Löffler 2005: 19, Ammon 2015: 108). Die Abgrenzung von Varietäten von anderen Subsystemen derselben Sprache basiert auf einer relativ stabilen Teilmenge konkreter sprachlicher *Varianten* (vgl. Elspaß 2005: 298, 5), d. h. unterschiedliche Realisierungen von abstrakten, in ihrer Ausprägung veränderlichen linguistischen Einheiten (Variablen) (vgl. Elspaß 2005: 198, Fussnote 5) – z. B. die Varianten „Abitur“ (D), „Matura“ (A/CH) und „Matur/Maturität“ (CH) für die Variable „Schulabschlussprüfung zur Erlangung der Hochschulreife“ (Duden).

Doch trotz aller Variation: Selbstredend überwiegen im Deutschen nicht Unterschiede, sondern Gemeinsamkeiten, auch wenn es sich bei Deutsch nach einem viel zitierten Diktum der britischen Soziolinguisten Barbour/Stevenson (1998: 11) um „eine äusserst vielgestaltige Sprache“ handle. Doch *wie* vielgestaltig Deutsch tatsächlich ist, ist primär Ansichtssache. Denn Sprachen „sind“ nicht einfach „schön“ oder „hässlich“ oder „einfach“ oder „schwierig“, sondern werden erst in der diskursiven Aushandlung mit solchen Merkmalen versehen und sprachlich so bezeichnet (vgl. Altmayer z. B. 2013). Anders gesagt: Als *wie* „vielgestaltig“, hetero- oder homogen das Deutsche wahrgenommen und dargestellt wird und was als richtig und falsch, was als Norm oder als Fehler zählt, liegt letztlich im Auge des Betrachters bzw. Bezeichners und hängt von dessen erfahrungs- oder theoriebasierten Massstäben und Vergleichswerten ab.

Dennoch wird niemand, der schon einmal deutschen, österreichischen und deutschschweizerischen Nachrichtensprecherinnen, Fussballkommentatoren oder Politiker/inne/n zugehört hat, die Existenz sprachlicher Variation im Deutschen ernsthaft negieren wollen. Zu offensichtlich springen z. B. phonologische und lexikalische, aber auch grammatische oder pragmatische Unterschiede ins Ohr und geben die Herkunft des Sprechers oder der Sprecherin preis – auch wenn diese/r Standarddeutsch spricht. Die germanistische Linguistik versteht Varianten heutzutage nicht als Fehler oder Verstösse gegen die *eine* korrekte Norm, sondern als typische Merkmale lebendiger, natürlicher Sprachen, die sich entwickeln und verändern, gesellschaftlichen Wandel begleiten und der Konstruktion sozialer Identität dienen (vgl. Elspaß 2005: 297). Sprachliche Variation ist damit aus sprachwissenschaftlicher Sicht gemeinhin nicht negativ konnotiert, sondern wird als Anzeichen gesehen, dass sich eine Sprache in Gebrauch befindet und ihre Funktion der individuellen und sozialen Zugehörigkeit und Abgrenzung wahrnimmt (vgl. Elspaß 2005) – auch dann, wenn wir Standarddeutsch sprechen.



### 2.2.2 (De-)Standardisierungsprozesse

Standarddeutsch wurde im deutschen Sprachraum natürlich nicht schon immer gesprochen. De facto dauerte es jahrhundertlang, bis sich aus einer ursprünglichen Vielzahl germanischer Dialekte eine (relative) Einheitssprache herauskristallisierte. Im Folgenden soll der komplexe Standardisierungsprozess holzschnittartig resümiert werden (vgl. Besch 1983, Moser 1960, beide zit. in Spiekermann 2008: 7, Barbour/Stevenson 1998: 45-53, Spiekermann 2008: 6-24, Schmidlin 2011, Glück/Sauer 1992, Haas 2000, Auer 2011, Roelcke 2011: 20-23).

Bis ins 8. Jahrhundert bildeten gesprochene Dialekte das einzige Mittel der Kommunikation im deutschen Sprachgebiet. Aus diesen Dialekten entwickelten sich bis ins 15. Jahrhundert landschaftlich gebundene Schreibdialekte, u. a. die Schriftsprache der Hanse. Aus diesen Schreibdialekten entstanden bis zum 19. Jahrhundert überregionale, noch *unnormierte* Schreib- bzw. Schriftsprachen. Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde die entstandene Standardsprache kodifiziert, d. h. in ihrer geschriebenen bzw. gesprochenen Form festgehalten: zuerst in Konrad Dudens orthografischem Wörterbuch, später in Siebs' Leitfaden „Deutsche Bühnenaussprache“ (1898). Das heisst, die Kodifizierung der gesprochenen Standardsprache basierte auf geschriebenen Normen und sie wurde dezidiert im Zusammenhang mit einer ganz spezifischen kommunikativen Situation definiert: der öffentlichen Rede auf der Bühne – einer Situation, der nur wenige Sprachbenutzer/innen im Alltag regelmässig begegnen dürften (vgl. Deppermann et al. 2013: 83).

Die Normierung und Standardisierung des Deutschen schlug sich also zuerst im Geschriebenen nieder und später – darauf basierend – auch in der gesprochenen Sprache (vgl. Spiekermann 2008: 346). Abgeschlossen war die Entwicklung damit aber mitnichten. Heutzutage wird für Deutschland von einer zunehmenden Diversifikation innerhalb der vereinheitlichten Standardsprache ausgegangen (vgl. z. B. Bellmann 1983, Mattheier 1990, Auer 1997, zit. in Spiekermann 2008: 7, Auer 2011, Spiekermann 2010: 345, Schmidlin 2011: 63-69): Seit Mitte des 20. Jahrhunderts zeige sich sowohl a) ein Dialektabbau als auch b) eine Tendenz zu Destandardisierung. Die kontinuierliche Veränderung des Deutschen dürfte also mitnichten zum Stillstand gekommen sein.

War der Dialekt bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts die bevorzugte bzw. einzige alltagssprachliche Varietät, basiert die Alltagssprache in Deutschland heute – infolge Normskepsis und zunehmender Toleranz für Variation im Standard – eher auf regionalsprachlichen oder standardnah-regionalen Varietäten (vgl. Elspaß 2010: 420, Schmidlin 2011: 64). Durch den Prestigegewinn und die Aufwertung umgangssprachlicher und regionaler Sprachformen und Ausspracheakzente verwässert sich der Gegensatz zwischen Dialekt und Standard (vgl. Bellmann 1983, Mattheier 2003, beide zit. in Spiekermann 2008: 8, Auer 2011). Nach dem Aussterben traditioneller Dialekte sind es also regionale sub- und standard-sprachliche Varietäten, welche in Deutschland die Funktion als Marker regionaler

Zugehörigkeit und Identität übernommen haben (vgl. Auer 2011: 498) – im Gegensatz etwa zur Deutschschweiz, wo Zugehörigkeit und Identität nach wie vor eng mit Dialekt verknüpft sind (vgl. Hägi/Scharloth 2005: 27). Wie lässt sich diese komplexe Sprachsituation variationslinguistisch am besten fassen – und damit ggf. auch im Deutschunterricht lehr- und lernbar machen?

### 2.2.3 Modelle räumlicher Varietäten

Der Komplexität der Sache entsprechend, lässt sich die Frage nach der adäquatesten Darstellung des deutschen Sprachraums linguistisch ganz unterschiedlich beantworten. Löffler (2005) exploriert und reflektiert konzeptuelle Fragen und Definitionen zu Variation und Standard und unterstreicht den theoretischen Charakter (sprach-)wissenschaftlicher Klassifikationssysteme:

Wie die deutsche Gemeinsprache ein Kunstprodukt ist und nicht die Sprache eines politischen und kulturellen Mittelpunktes [sic] eines Hofes oder einer Hauptstadt – so sind auch alle Einteilungsvorschläge und so genannte Definitionen zur Binnengliederung der [sic] Deutschen Kunstprodukte, allesamt an den Schreibtischen der Sprachwissenschaftler entstanden. [Im] ‚Datensalat‘ der Sprachwirklichkeit [...] trifft man ein grenzenloses, nicht abgrenzbares Durcheinander an, einen großen Brei, in den man mit keinem Messer klare Schnitte einbringen oder mit terminologischen Förmchen Figuren ausstechen könnte. Sobald man ansetzt, fließt sofort alles wieder ineinander. So kommt es, dass jeder an seinem Schreibtisch den Brei etwas anders durchschneidet. Das ist nicht weiter schlimm, solange niemand behauptet, ihm sei es gelungen, klare Schnitte anzubringen und haltbare Figuren auszusteichen, dies [sic] ein allgemein akzeptiertes terminologisches System ergeben. (Löffler 2005: 25)

Obwohl immer mehr empirische Daten vorliegen, auf denen Klassifikationsvorschläge basieren können, hat Löfflers „Datensalat“ der [deutschen] Sprachwirklichkeit“ noch nichts von seiner Breihaftigkeit, Flüssig- und Flüchtigkeit verloren. So erfolgt die folgende selektive Diskussion einiger Modelle im Bewusstsein, dass linguistische Ansätze, Theorien, Konzepte, Modelle und Kategorisierungen, genau wie Normen und Regeln, immer bloss „Menschenwerk“ sind (Götze 2001: 131).

Für die Beschreibung und Modellierung diatopischer Varietäten hat sich die Dreiteilung in Standard, Dialekt und eine Zwischenform eingebürgert (vgl. Löffler 2005: 11). Die Abgrenzung der drei Ebenen erfolgt in Abhängigkeit ihrer kommunikativen Reichweite (vgl. Spiekermann 2010: 346). Im Fall des Standards umfasst dieser Radius das gesamte Sprachgebiet. Dialekten – lokale Mundarten und Ausdruck traditionellen Sprachgebrauchs an bestimmten geografischen Orten – wird nur eine relativ kleinräumige Kommunikationswirkung attestiert. Von Deutschland als Referenzkategorie ausgehend, wird zwischen diesen beiden Polen des Spektrums eine Gruppe von Varietäten mittlerer Kommunikationsreichweite angesetzt. Dabei handelt es sich um definitorisch schwer fassbare substandard-

sprachliche Varietäten, für die man in der Literatur diverse Termini und Definitionen antrifft, z. B. Umgangssprache, Regionalsprache, Regiolekt, Alltagsdeutsch, Gesprochene Sprache oder *Colloquial German* (vgl. Auer 2011: 491, Lameli 2010: 387).

Umgangssprache kann dabei diatopisch oder sozial-situativ definiert werden: als Sprachform zwischen Dialekt und Standard *oder* als alltagssprachlicher Sprechstil (vgl. Ammon et al. 2016: LV, Sutter 2017: 22-23). Nach Spiekermann (2007: 121) wird Regionalsprache bzw. Umgangssprache in

nicht zu formellen, aber auch nicht zu informellen Situationen, also z. B. im Gespräch mit Fremden verwendet, sie zeigt eine gewisse Orientierung an der standardsprachlichen Norm, ohne diese aber jemals zu erreichen, sie weist eine Vielzahl dialektaler Merkmale auf, ist aber dennoch relativ weiträumig verständlich.

Auch Möller/Elspaß (2015: 520) definieren Alltagssprache als das,

was man am betreffenden Ort ‚normalerweise hören würde – egal, ob es mehr Mundart oder Hochdeutsch ist‘, [also Sprachverwendung] in informellen Situationen im lokalen Rahmen [...], nicht nur im familiären Nähebereich [...] sondern auch unter nicht näher miteinander bekannten Sprechern in einem lokalen Kontext, etwa im örtlichen Lebensmittelgeschäft.

Nach Spiekermann (2008: 36) wurde das binäre System *Dialekt-Hochsprache* zwar bereits in frühen dialektologischen Darstellungen Anfang des 20. Jahrhunderts um die oben skizzierten Zwischenstufen ergänzt. Deren theoretische Beschreibung und empirische Erforschung wurde aber lange „stiefmütterlich behandelt“, auch, weil sie so schwierig festzupinnen war und ist.

### 2.2.3.1 Pyramidenmodell (Moser 1969)

Moser (1969) modelliert die traditionelle Dreifaltigkeit zwischen Dialekt und Standard im Deutschen in Pyramidenform. Dabei stellt er „Volkssprache“ (Mundarten und Fachsprachen) unten, „landschaftliche Verkehrs- bzw. Umgangssprachen“ in der Mitte und „Hochsprache“ in der Spitze des Dreiecks dar. Spiekermann (2008: 38) kritisiert die vereinfachte Darstellung der Verhältnisse des vielzitierten Modells (vgl. z. B. Schönfeld 1985, zit. in Rues 2005: 232-233). Dieses differenzierte national und regional ungenügend zwischen unterschiedlichen Varietäten, v. a. in Standardnähe („Hochsprache“) – obwohl Moser für die Situation um die Mitte des 17. Jahrhunderts auch in der Schriftsprache von unterschiedlichen Varietäten ausgeht: Ostmitteldeutsch, Oberdeutsch, Schweizerdeutsch und Niederländisch (vgl. Moser 1969: o. S., Karte 11). Dafür illustriert das Pyramidenmodell gut den Gegensatz zwischen der relativ einheitlichen Hochsprache und der Dialektvielfalt wie z. B. Alemannisch, Bairisch, Obersächsisch oder Friesisch (vgl. Moser 1969: o. S., Karte 12) (vgl. Spiekermann 2008: 38).

### 2.2.3.2 *Dialekt/Standard-Typologie (Auer 2005)*

Auer (2011, vgl. auch Auer 2005) skizziert eine soziolinguistische Typologie der europäischen Sprachlandschaft. Der Autor unterscheidet fünf Typen von Konstellationen – u. a. Diglossie, Diaglossie und Dialektschwund. Diese stellt er mittels unterschiedlicher Kegel dar und konzeptualisiert sie als konsekutive Etappen auf dem Weg von älteren Dialekten hin zu endoglossischen Standardvarietäten. In Bezug auf den amtlich deutschsprachigen Raum unterscheidet Auer (2005, 2011) drei Konstellationen: a) ein Kontinuum zwischen Dialekt und Standard (Süddeutschland und Österreich), b) ein diglossisches Nebeneinander von Dialekt und Hochdeutsch (Schweiz und Teile Norddeutschlands) und c) eine Situation des Dialektschwunds (in Teilen Nord- und Mitteldeutschlands).

Die Deutschschweiz wird von Auer (2011: 489) als mediale Diglossie (Type A) mit einem endoglossischen Standard definiert, die durch den Standard als geschriebene Kommunikationsform und Dialekt als gesprochene Sprache geprägt ist (vgl. aber Berthele 2004). In einer diaglossischen Sprachsituation füllen unterschiedliche „layers of speech“ wie z. B. Umgangs- oder Regionalsprachen den Leerraum zwischen den beiden Polen (Dialekt und Standard) des Kontinuums aus. Es liegt nahe, das österreichische und das bundesdeutsche Sprachgebiet – mit Ausnahme des alemannischen Vorarlbergs im Westen (vgl. Ender/Kaiser 2009) bzw. der Plattdeutschregion im Norden Deutschlands – als diaglossisch zu typisieren. Die Distanz zwischen Dialekt und Standard muss innerhalb des Sprachgebiets dabei nicht immer gleich gross sein (vgl. Auer 2011: 492). In Regionen wie dem Ruhrgebiet oder Niedersachsen sind Dialekte ausgestorben bzw. wurden durch starke Regionalsprachen ersetzt. Dadurch wird das negative soziale Prestige lokaler Dialekte vermieden, aber dennoch die Möglichkeit bewahrt, regionale Identität auszudrücken. Diese regionalen Varietäten besitzen eigene Normzentren, meist grössere Städte (vgl. Auer 2011: 496-497).

### 2.2.3.3 „Fahnenmodell“ (Baßler/Spiekermann 2001a)

Auch Baßler/Spiekermann (2001a, 2001b) und Spiekermann (2007) unterscheiden drei Ebenen diatopischer Variation. Das zwischen Dialekt und Standard liegende Kontinuum skizzieren sie in Form einer dreieckigen „Fahne“ mit fließendem Übergang von Standard (dünne Spitze, links) bis Dialekte (Breitseite, rechts). Zwischen Standard und Dialekt listen die Autoren – horizontal – nationale Standardvarietäten, regionale Standards (auch: Regionalstandards) sowie Regionalsprachen (auch: Umgangssprachen) auf. Je standardnäher, desto grösser die kommunikative Reichweite und der Gebrauchsradius der jeweiligen Sprachform, desto formeller die Situation, desto geringer die Verwendung dialektaler Merkmale und desto kodifizierter und normtreuer die Formen (Spiekermann 2007: 120-121). Dabei gehen Baßler/Spiekermann davon aus, „dass es die eine Standardsprache nicht gibt“ (2001a: o. S.). Stattdessen unterscheiden sie drei Ausprägungen derselben:

- Als erstes wird ein Standard als Konstrukt im Sinne einer reglementierten sprachlichen Norm postuliert, deren sprachliche Besonderheiten in Aussprache- und Rechtschreibwörterbüchern sowie Grammatiken kodifiziert sind und deren Gebrauch Berufssprecher/innen vorbehalten ist.
- Die zweite Art des Standards bilden kodifizierte nationale Standardsprachen, wobei der österreichische und schweizerische Standard von Bundesdeutsch abgegrenzt wird.
- Die dritte Standardform umfasst Regionalstandards wie z. B. süd- oder mitteldeutscher, aber auch bairischer Regionalstandard (Baßler/Spieckermann 2001b). Diese werden in Deutschland in formalen Situationen verwendet, sind aber nicht kodifiziert. Auf Basis linguistischer Merkmale dialektalen Ursprungs sind sie aber regional unterscheidbar (vgl. Baßler/Spieckermann 2001a). Als Beispiel einer solchen „standardnahe[n] Varietät, die in öffentlichen Situationen gebraucht wird und durch Reste regional-sprachlicher Merkmale gekennzeichnet ist“, beschreibt Spieckermann (2008: 1) z. B. den regionalen Standard in Baden-Württemberg.

Gemäss den Autoren gilt das „Fahnenmodell“ für die diaglossischen süddeutschen und teils für die mitteldeutschen Gebiete sowie für den österreichischen Raum (vgl. Spieckermann 2007: 120). Für die diglossische Deutschschweiz und für Norddeutschland – jedenfalls dort, wo Dialekte nach wie vor in Gebrauch sind – wird das Modell durch Spieckermann (2007) angepasst, indem der Bereich der Regionalsprachen ausgeblendet wird. Denn anders als in anderen Teilen des deutschen Sprachraums finden sich in der diglossischen Deutschschweiz keine regional gefärbten Umgangssprachen, sondern eine klare Trennung zwischen Dialekt und Standard (vgl. Auer 2011, Ammon et al. 2016: L). Regionale Standards hingegen verbleiben im modifizierten „Fahnenmodell“ (Spieckermann 2007), ohne dass präzisiert wird, was damit z. B. für die Schweiz gemeint ist. Mutmasslich sind dies Färbungen in der Aussprache, die auf das Lautsystem des Schweizer Herkunftsdialekts des Sprechers oder der Sprecherin verweisen (vgl. Siebenhaar 1994, Bickel/Landolt 2012, Kolly 2013, Ammon et al. 2016: LI). Ob es auch für andere Ebenen, also z. B. die Lexik und Grammatik, regionale schweizerhochdeutsche Standards gibt, wurde m. W. bisher nicht empirisch untersucht. Insgesamt dürfte die Schweizer Standardvarietät nach Schmidlin (2011: 101) homogener sein als diejenige Österreichs und Deutschlands.

#### 2.2.4 Zwischenfazit

Dialekt und Standard werden in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz unterschiedlich verwendet (Diaglossie vs. Diglossie). Dies ist nur *ein* Grund, weshalb sich eine allgemeingültige länderübergreifende variationslinguistische Modellierung des heutigen Deutsch als Herausforderung erweist. Weitere Gründe sind Unterschiede zwischen *mündlichem* und *schriftlichem* Sprachgebrauch – mehr (pho-

nologisch bedingte) Variation im gesprochenen als im geschriebenen Deutsch – sowie die Frage nach dem Sprachvariation konstituierenden Verhältnis zwischen zugrunde liegenden Dialekträumen einerseits und Staatsgrenzen andererseits (s. Kap. 2.3.3). Die oben diskutierten Modelle versuchen, der komplexen Situation auf jeweils etwas andere Weise (grafisch) Herr zu werden. Aber wie nützlich erscheinen die verschiedenen Modelle für die vorliegende Studie – und für DaF im Allgemeinen?

Zwar erlauben es alle drei Modelle gut, die relative Homogenität des Standards der breiten Heterogenität der Dialekte gegenüberzustellen (vgl. Spiekermann 2008: 38) und bieten sich dafür u. U. auch für angewandte Kontexte zur Veranschaulichung der komplexen Sprachsituation an. Im Gegensatz zu Mosers Pyramidenmodell (1969), das von einer monozentrischen Konzeption des Deutschen ausgeht und die Standardsprache nicht subkategorisiert (vgl. Spiekermann 2008: 44), berücksichtigen sowohl Auer als auch Baßler/Spiekermann (2001a) die Komplexität der Konstellationen in den verschiedenen Ländern (Diglossie, Diaglossie, Dialektschwund). Dabei ist der differenzierte Umgang von Baßler/Spiekermann (2001a) mit *Standardsprache* positiv hervorzuheben. Die Autoren unterscheiden einen kodifizierten Standard (Konstrukt), nationale und schliesslich regionale Standards. Was die Nützlichkeit des „Fahnenmodells“ schmälert, ist, dass nicht der *gesamte* deutschsprachige Raum in einem einzigen Modell abgebildet werden kann, sondern dazu zwei separate Darstellungen nötig sind (vgl. Spiekermann 2008: 40, Schmidlin 2011: 27). Ideal wäre z. B. im Kontext der Lehrerbildung, in Lehrhandbüchern und ggf. im Unterricht m. E. *ein* Modell, das den gesamten deutschen Sprachraum abzubilden vermag, was aber u. U. gar nicht realisierbar ist (vgl. Spiekermann 2008: 44).

Kritisch anzumerken ist auch, dass Baßler und Spiekermann (2001) nicht explizit spezifizieren, ob sich ihr Modell auf den mündlichen und/oder auch auf den schriftlichen Sprachgebrauch bezieht. Hingegen ist die Intention zu valorisieren, die traditionell *vertikale* und damit potentiell wertende Darstellung von Sprachvariation (vgl. Moser 1989) mittels einer *horizontalen*, egalisierenden Abbildung zu überwinden. Was den angewandten Kontext von Deutsch als Fremdsprache betrifft, spielt theoretisch und praktisch bisher unhinterfragt der Standard die Hauptrolle (vgl. z. B. Baßler/Spiekermann 2001a). Deshalb könnte sich für DaF für den Moment das Festhalten an einer klassischeren, vertikalen Illustration anbieten. Denn diese Abbildung, die das höhere Prestige des Standards auch grafisch sichtbar macht, dürfte mit mitgebrachten Präkonzepten der Akteurinnen und Akteure leichter vereinbar, weniger neuartig und damit einfacher zugänglich sein als das horizontale „Fahnenmodell“.

Dennoch bildet das „Fahnenmodell“ sowohl für das Fach DaF (vgl. Hägi 2007b: 7, Hägi 2013b: 103) als auch für diese Arbeit eine sinnvolle konzeptuelle Basis zur Auseinandersetzung mit Variation, Varianten und Varietäten des Deutschen und hilft, den komplexen abstrakten Gegenstand der empirischen Studie –

Standardvariation – besser einordnen und nachvollziehen zu können. Die Stärke des Modells ergibt sich m. E. aus der übersichtlichen Darstellung des Kontinuums zwischen Standard und Dialekt, aus dem Einbezug nationaler *und* regionaler Standards und aus der Annahme einer grundsätzlichen Kompatibilität des pluriarealen und plurizentrischen Ansatzes (s. Kap. 2.3.5).

## 2.3 Variation im Standarddeutschen

Im obigen Abschnitt (Kap. 2.2) wurde der amtlich deutschsprachige Raum in seiner diatopischen Vielfalt zwischen Dialekt, regional-umgangssprachlichen Varietäten und Standard skizziert. In diesem Abschnitt (Kap. 2.3) wird zuerst letztere Ebene, also der Standard, in den Fokus gerückt und definitiv erfasst. Danach wird die empirisch nachweisbare Variationsbreite des Standards erläutert und mit Beispielen illustriert. Zum Schluss werden diesbezügliche Erklärungs- und Beschreibungsansätze kontrastiert. Dabei werden insbesondere die Entwicklung und Charakteristika der Plurizentrik detailliert nachgezeichnet, da es gemeinhin dieses Konzept bzw. Modell ist, auf welches sich Variationsbefürworter/innen in DaF beziehen, dieses in der Linguistik aber durchaus nicht unumstritten ist. Ein fundiertes Verständnis der Plurizentrik scheint darum auch für eine künftige Weiterentwicklung des Umgangs mit sprachlich-diatopischer Vielfalt in DaF sinnvoll.

### 2.3.1 Standardsprache: Definition(en)

Nach Löffler (2005: 13) ist es „offensichtlich ein Merkmal von allgemein verbreiteten und eingängigen Bezeichnungen, so diffus zu sein, sodass sich jeder darunter etwas (anderes) vorstellen kann.“ Auch für den Modebegriff „Standardsprache“ gilt laut Elspaß/Dürscheid (2017: 89): „Alle führen ihn im Munde, kaum einer aber weiss, wie er genau definiert werden kann“. Tatsächlich lassen sich in der Literatur eine Vielzahl unterschiedlicher, zwischen einem normorientierten und einem gebrauchsbasierten Pol angesiedelte Definitionen ausmachen (vgl. Muhr 1997c, Sutter 2017: 9ff.).

Normorientierte Ansätze setzen die Standardsprache grob gesagt mit einem fixen Set von Regeln und Richtlinien gleich, die befolgt werden oder nicht (vgl. Auer 2011: 486). So erachtet z. B. Ammon (1995) zwar auch Merkmale wie Schriftlichkeit, Überregionalität, Oberschichtlichkeit, Ausgebautheit und Invarianz als Merkmale einer Standardsprache. Das wichtigste Kriterium sei aber deren Normierung (vgl. Spiekermann 2005: 101, 2010: 349) bzw. Kodifizierung (vgl. Ammon 1986, zit. in Scharloth 2006a: 237). Standardsprachlichkeit wird von Ammon (1995: 73-82) also nicht primär strukturlinguistisch definiert, sondern als Resultat sprachsoziologischer Prozesse, die sich in einem sozialen Kräftefeld abspielen, das von Normautoritäten, Modellbenutzer/innen, Sprachexpert/innen und Kodifizierer/innen geprägt ist (vgl. Scharloth 2006: 237). Die Standardsprache ist also

die „sprachliche Norm in öffentlichen und formellen Kommunikationssituationen und wird als solche i. d. R. von allen Sprechern anerkannt“ (Ammon 1995, zit. in Kellermeier-Rehbein 2014: 25), sie ist überregional verbreitet, amtlich institutionalisiert, präskriptiv kodifiziert und in der Schule Gegenstand *und* Mittel zum Zweck.

Normorientierte Definitionen der Standardsprache sind nicht unumstritten. Elspaß (2007: 30) nennt kodifizierte Normen und tatsächliche Gebrauchskonventionen „zwei verschiedene Paar Schuhe“, die nicht immer übereinstimmen müssten (vgl. auch Sutter 2017: 18). In traditionellen dialektologischen Definitionen von Standardsprache wird Kodifizierung denn auch nicht zwingend vorausgesetzt (vgl. Auer 2011: 486). Stattdessen gilt Standardsprache als Varietät, die a) in formalen Situationen verwendet und b) überregional in den deutschsprachigen Ländern verständlich ist (vgl. Löffler 1990, zit. in Baßler/Spiekermann 2001a: o. S.). Ebenfalls nicht norm-, sondern gebrauchsbasiert definiert z. B. Muhr (1997c: 62, 2000: 32) einen österreichischen „Innen- und Aussenstandard“, und für Deutschland setzen Berend/Knif-Komlósi (2001) „regionale Standards“ an (vgl. auch Spiekermann 2008), Baßler/Spiekermann (2001a) „Regionalstandards“, Berend (2005a) „regionale Gebrauchsstandards“, Deppermann et al. (2013) einen „Gebrauchsstandard“ („standard usage“). Dabei liegt der Fokus – anders als z. B. bei Ammon et al. (2016) – dezidiert auf einer empirisch beschriebenen *gesprochenen* (Standard-)Sprache.

Auch für die Entwicklung der *Varietätsgrammatik* definieren Elspaß/Dürscheid (2017: 92-93) in Anlehnung an Kleiner/Knöbl (2015) schriftliche Gebrauchsstandards als u. a. formal-öffentliche, geografisch definierte Varietäten, deren Varianten nicht zwingend kodifiziert sein müssen. Bzgl. Kodifizierung unterscheiden Elspaß/Dürscheid (2017: 92) dezidiert zwischen einem präskriptiv kodifizierten Standard und einem tatsächlich verwendeten Gebrauchsstandard. Auch die vorliegende Arbeit basiert grundsätzlich auf einer gebrauchsbasierten, offenen, variationstoleranten Sichtweise von Standardsprache als „die heute in der Sprachwissenschaft übliche Bezeichnung für die Sprachform, die in einer Sprachbevölkerung überregional und über alle gesellschaftlichen Schichten hinweg akzeptiert ist“ (Elspaß 2005: 294, Fussnote 1), vgl. auch Schmidlin 2011: 1, Fussnote 2). *Standarddeutsch* wird dabei als Synonym von *Standardsprache* verwendet. Dagegen meint *Standardvarietät* in dieser Arbeit eine Teilmenge von Standarddeutsch oder Standardsprache. Das Gleiche gilt für (*bundes-*)*deutsches (Standard-)Deutsch*, *schweizerisches/Schweizer Hoch-/Standarddeutsch* oder österreichisches (*Hoch-/Standard-*)*Deutsch*.

### 2.3.2 Standardvariation: Variantenbeispiele

„Deutsche Standardsprache“ – wer sich unter diesem Begriff eine Varietät vorstellt, die sich auf allen linguistischen Beschreibungsebenen durch Einheitlichkeit auszeichnet, irrt sich. Die Einheitlichkeit der deutschen Standardsprache ist allenfalls ein Konstrukt in den Köpfen von Leuten, die mit ihrem persönlichen Sprachnormenverständnis nicht in Übereinstimmung bringen können, dass



eine Standardsprache Variation enthalten kann. (Christen/Knipf-Komlósi 2002: 13)

Auch Standardsprache enthält aus linguistischer Sicht also Variation, eben Standardvariation – nach Schmidlin (2011: 300) ein omnipräsentes Phänomen und „kein Phantom“. Trotzdem bleibe Standardvariation konzeptuell „ein schwer aufzulösendes Oxymoron, das bei den Sprachverwendern und -verwenderinnen im Verhältnis zur empirischen Nachweisbarkeit wenig Akzeptanz findet“ (Schmidlin 2011: 4). Anders als die Vielfalt der Dialekte existiere die Vielfalt des Standards in den Köpfen der Sprecher/innen oft nicht als eigenes Konzept. De facto aber werde die Plurizentrik als solche praktiziert und lasse sich empirisch in öffentlichen und breit rezipierten Texten nachweisen. Allerdings zeigten sich je nach regionaler Herkunft der Texte, der Textsorte, des Erscheinungsjahres oder des Genres andere Variantendichten (vgl. Schmidlin 2011: 300). Um standardsprachliche Vielfalt fassbarer zu machen, soll diese nun mittels einiger Beispiele in der Lexik, Grammatik, Orthografie und Pragmatik illustriert werden (vgl. Ammon et al. 2016, Schmidlin 2011, Kellermeier-Rehbein 2014). Als Einstieg dient ein – zugegebenermaßen speziell variantenreicher – Lead-Text eines Artikels in der *Südostschweiz-Zeitung* über ein Parkplatzproblem im Schweizer Skigebiet Hoch-Ybrig (13. 03. 13):

## Krach um Hoch-Ybrig-Parkplätze

Auf den Parkanlagen im Hoch-Ybrig werden fleissig Bussen verteilt. Denn: Das Gratis-Parkieren ist nur noch Gästen von Bahnen und Beizen erlaubt. Es ist die Retourkutsche an die Mitglieder des SAC [Schweizer Alpen Clubs, nsh], die Einsprache gegen den Bau des Laucherenstöckli-Sessellifts erhoben.<sup>3</sup>

Nicht nur das fehlende Eszett in „fleissig“ oder „Bussen“ gibt die regionale bzw. nationale Herkunft des Minitextes preis, sondern auch lexikalische Varianten: „parkieren“, „Einsprache erheben“ – gemeindeutsch: „Berufung einlegen“ – und „Beizen“ (laut *Variantenwörterbuch (VWB)* auch in Vorarlberg und im Südwesten Deutschlands üblich). „Retourkutsche“ wird vom Duden als „umgangssprachlich“ bezeichnet; laut *VWB* jedoch hat man es bei „Retour/retour-“ in Zusammensetzungen mit einem standardsprachlichen österreichischen und schweizerischen Bestimmungswort zu tun.<sup>4</sup>

Dass Varianten nicht nur eine Angelegenheit *regionaler* Medien wie der *Südostschweiz-Zeitung* sind, zeigt das folgende Beispiel, eine Fortsetzung des obigen Parkplatz-Krachs. Im darauffolgenden Winter titelt die überregionale *Neue Zürcher*

<sup>3</sup> [www.suedostschweiz.ch/zeitung/krach-um-hoch-ybrig-parkplaetze](http://www.suedostschweiz.ch/zeitung/krach-um-hoch-ybrig-parkplaetze) (zuletzt geprüft: 16. 04. 17).

<sup>4</sup> Für den Hinweis auf diese Variante, die mir als Leserin entgangen war, ebenso wie für seine wertschätzende, inspirierende und konstruktive wissenschaftliche Begleitung meines Dissertationsprojekts im Allgemeinen bedanke ich mich an dieser Stelle einmal mehr sehr herzlich bei Herrn Prof. Dr. Thomas Studer (Universität Freiburg).

*Zeitung* (23. 02. 14) „Parkbussen für Tourenskifahrer“: Wiederum fehlt das Eszett in den „Bussen“ und erneut wird „parkiert“ statt „geparkt“. Neu sind auch „Schlittler“ betroffen – laut *Variantenwörterbuch* die in der Schweiz und in Deutschland (südwest) übliche Bezeichnung für Schlitten fahrende Personen – ebenso wie Fahrzeughalter, die „verzeigt“ bzw. „angezeigt“ werden – vierzig Personen „seit Anfang Jahr“ – auch das gemäss *VWB* ein (grammatischer) Helvetismus:

## Parkbussen für Tourenskifahrer

Parkieren im Hoch-Ybrig ist nur Kunden der Bergbahnen erlaubt. Nun hagelt es Bussen für Tourenskifahrer.

Im Schwyzer Hoch-Ybrig herrscht unter Tourenskifahrern und Schlittlern dicke Luft. Wer kein Bergbahnticket löst, darf seit einem Jahr nicht mehr gratis auf den Parkplätzen der Hoch-Ybrig AG parkieren. [...] Der Effekt ist, dass es Bussen hagelt: Allein seit Anfang Jahr wurden 40 Fahrzeughalter verzeigt.

Auf Wortschatzebene lassen sich onomasiologische und semasiologische Alternativformen unterscheiden, d. h. Ausdrucks- und Bedeutungsvarianten (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 35-36, 75ff.). *Onomasiologisch* heisst: *ein* Inhalt, mehrere Formen, so z. B. das Schweizer und deutsche „Komma“ vs. das österreichische „Beistrich“ oder das österreichische und süddeutsche „Stiegenhaus“ vs. das schweizerische und nord-/mitteldeutsche „Treppenhaus“. *Semasiologische* Varianten sind Varianten, bei denen *eine* Form mehrere (regional oder national variierende) Bedeutungen trägt. Was in Österreich und Deutschland ein/e „Paprika“ ist, ist in der Schweiz eine „Peperoni“, und was in Deutschland „Peperoni“ heisst, heisst in Österreich „Pfefferoni“ und in der Schweiz „Peperoncino“ (vgl. Ammon et al. 2016). Und Stefan Zweigs „Sessel“ wäre in der Schweiz oder Deutschland eben ein „Stuhl“ und „Sessel“ eher eine gepolsterte Sitzmöglichkeit („Fauteuil“ in Österreich und der Schweiz).

Mit Ausnahme des strikten Schweizer Verzichts auf das Eszett – also immer „ss“ statt „ß“ – sind orthografische Unterschiede seit der Rechtschreibreform 1996, an der sich alle deutschsprachigen Länder beteiligten, vernachlässigbar (vgl. Ammon et al. 2016: LXXIII-LXIV), mit Ausnahme der Schreibweise bestimmter Fremdwörter. So würden z. B. italienische Schreibungen in Österreich und in der Schweiz übernommen, in Deutschland jedoch eingedeutscht, etwa bei „Brokkoli“ (Broccoli) oder „Spagetti“ (Spaghetti) (vgl. Ammon et al. 2016: LXXIV).

Morphosyntaktische Standardvarianten betreffen z. B. das Geschlecht oder den Plural von Substantiven oder die Verbgrammatik (vgl. Ammon et al. 2016: LXXIV-LXXVI). So kann z. B. „eine E-Mail“ in Österreich und der Schweiz auch „ein (das) E-Mail“ sein. Im Süd(west)en des Sprachraums spricht man von „den Wägen“, andernorts von „den Wagen“ (vgl. Elspaß 2007: 33). Und im Norden Deutschlands „hat“ man bekanntlich gegessen, gelegen oder gestanden, im Süden „ist“ man es. Ein potentiell grammatisches Schibboleth ist auch die Präposition

„am“, die in Österreich und im Südosten Deutschlands häufig in Verbindungen verwendet wird, in denen anderswo „auf dem“ gebraucht wird, z. B. „am Bau“, „am Bauernhof“, „am Dach“, „am Land“ oder „am Programm stehen“ (vgl. Ammon et al. 2016: 31). Varianten finden sich auch in der Wortbildung, z. B. bei Fugenzeichen in Wortzusammensetzungen (vgl. Ammon et al. 2016: LXXV, Elspaß 2007: 33). In der Schweiz wird z. T. auf Fugenelemente verzichtet (z. B. „Badmeister“ statt „Bademeister“, „Wartsaal“ statt „Wartesaal“, „Zeigfinger“ statt „Zeigefinger“). In Österreich wird an das Erstglied oft ein „-s“ angefügt, besonders nach „-g“, „-k“ oder „-ch“, z. B. in Substantiven wie „Aufnahmsprüfung“ (Aufnahmeprüfung), „Auslandsreise“ (Auslandreise), „Gepäcksstück“ (Gepäckstück) oder „Geschenksidee“ (Geschenkidee).

Was die Pragmatik betrifft, d. h. den situationsabhängigen Sprachgebrauch, ist die Datenlage bisher eher dünn. Beobachtungen betreffen z. B. den Sprecherwechsel: So würden in Deutschland „GesprächspartnerInnen eher in ihrer Rede unterbrochen als in der Schweiz und vielleicht auch eher als in Österreich, wo man mehr Wert darauf legt, sie ausreden zu lassen“ (Ammon et al. 2016: LXXVII). Das habe zur Folge, dass Deutsche auf Schweizer/innen bisweilen unhöflich wirkten. Umgekehrt könne es sein, dass Deutsche Schweizer Diskussionspartner/innen „langweilig finden“ (Ammon et al. 2016: LXXVII).

Die „allerschönsten Helvetismen“ finden sich nach Peter Bichsel (1998: o. S.) aber „unter den Redewendungen. Da lassen sich die Schweizer nämlich auf Äste hinaus, stehen wie Esel am Berg, gehen über die Bücher und streichen sich so manches ans Bein.“ Dafür gilt in der Mitte und im Süden Deutschlands: „Was ein Häkchen werden will, krümmt sich beizeiten“ (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 90). Der Ausdruck „null Komma nichts“ oder „null Komma plötzlich“ heisst in Österreich mitunter salopp „null Komma Josef“, und sitzt man in Deutschland und Österreich bisweilen „zwischen zwei Stühlen“, fallen oder sitzen Eidgenossen „zwischen Stuhl und Bank“.

### 2.3.3 Gründe für Standardvariation

Bzgl. der Frage, wie die empirisch belegbare standardsprachliche Heterogenität eigentlich zustande kommt und was die Herausbildung regionaler und nationaler Varianten beeinflusst, lassen sich grob zwei Faktorenbündel unterscheiden, welche einerseits *geografische*, andererseits *sprachpolitische* Ursachen priorisieren (vgl. Ammon et al. 2016: XLI, Kellermeier-Rehbein 2014: 148-157).

Was die geografische Kategorie betrifft, wird die Einwirkung historisch gewachsener und staatsnational übergreifender Dialekträume auf die Standardsprache betont (vgl. Scheuringer 1996, Reiffenstein 2001, Schulz 2006). So entwickelte sich die heutige (nord-)deutsche Standardvarietät im niederdeutschen Dialektraum, Schweizer Hochdeutsch basiert auf den alemannischen Dialekten, und das österreichische Standarddeutsch – mit Ausnahme von Sprecher/inne/n aus Vorarlberg – ist durch zugrunde liegende bairische Dialekte geprägt. Dies zeigt sich

v. a. in der Lautung, aber auch in der Lexik. Aber nicht nur historisch verankerte Dialektmerkmale, sondern auch aktuelle Tendenzen der Destandardisierung tragen in Deutschland empirisch nachweisbar zur Ausbildung und Abgrenzbarkeit regionaler Standardvariation bei (vgl. z. B. Spiekermann 2010: 349).

Doch auch Kontakt mit anderen Sprachen beeinflusst die Entstehung von Varianten, z. B. – v. a. im österreichischen und Schweizer Hochdeutsch – mit Französisch und Italienisch. Beim Umgang mit Lehnwörtern kommen z. T. sprachpflegerische Massnahmen zum Tragen, die nach Ammon et al. (2016: XLI) vielfach national geprägt sind. Als Beispiel lassen sich für Deutschland die Verdeutschung französischer Lehnwörter während des 19. Jahrhundert nennen oder heutige sprachpuristische Anstrengungen, Anglizismen fernzuhalten. Dem stehen in Österreich sog. varietätspuristische Bemühungen gegen bundesdeutsche Varianten gegenüber (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 154), was sich in der Schweiz z. T. mit Blick auf den Dialekt beobachten lässt. So sah sich z. B. der Schweizer Supermarktriase Coop nach öffentlichem Aufschrei gezwungen, den knackigen Werbeslogan seiner Sommerkampagne „Chame das *grille?*“ („Kann man das *grillen?*“) zugunsten des dialektalen Originals „Jetzt chame *grilliere*“ („Jetzt kann man *grillieren*“) zurückzuziehen (Hervorheb. nsh).<sup>5</sup>

Standardvariation hat aber auch soziohistorische Gründe (vgl. Christen/Knipf-Komlósi 2002: 14): Anders als in Frankreich koexistierten im deutschen Sprachraum stets mehrere politische und kulturelle Zentren. Aus diesen bildeten sich kommunikative Räume mit jeweils eigenen Varietäten und unterschiedlichem Einfluss auf sprachgeschichtliche Standardisierungsprozesse heraus (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 137-148). Auch die heutigen amtlich deutschsprachigen Nationalstaaten spielen bei der Normierung und Kodifizierung des Deutschen eine wichtige Rolle, indem sie z. B. durch ihr Rechtswesen, ihre Verwaltung, Bildungsinstitutionen, Verlage und Medien die Herausbildung nationaler Varianten begünstigen (vgl. Ammon et al. 2016: XLI). Via das Staatswesen – u. a. durch Gesetze, Verordnungen, Institutionen, Ämter und politische Prozeduren – wandern z. B. Ausdrücke aus Politik, Verwaltung, Verkehrs-, Gesundheits- und Versicherungswesen, Recht, Militär, Bildung und Kultur in die jeweilige Standardvarietät ein (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 154, Spiekermann 2010: 349).

Zudem geben Deutschland, Österreich und die Schweiz eigene Wörterbücher heraus, z. B. den *Duden*, das *Österreichische Wörterbuch* oder den *Schweizer Schülerduden*. Auch diese eigenstaatlichen Sprachplanungsmassnahmen beeinflussen die standardsprachliche Verwendung des Deutschen z. B. an Schulen, Universitäten oder in den Medien, welchen damit eine Vorbildfunktion für die Herausbildung und Tradierung sprachlicher Normen und damit nationaler Varietäten zugeschrieben werden kann (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 154).

<sup>5</sup> [www.blick.ch/news/schweiz/sprachstreit-endlich-grilliert-coop-wieder-id2281998.html](http://www.blick.ch/news/schweiz/sprachstreit-endlich-grilliert-coop-wieder-id2281998.html) (zuletzt geprüft: 25. 06. 17).

Nicht zu vergessen sind kulturelle Spezifika der verschiedenen Länder und Regionen wie z. B. österreichische Lebensmittelbezeichnungen („Erdäpfel“, „Potwidl“, „Palatschinke“, „Marillen“, „Topfen“ etc. (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 155)). Nicht zuletzt spielen auch geo- und topografische Verhältnisse eine Rolle, etwa durch den Einfluss einer alpinen vs. maritimen Umgebung auf den (u. a. kulinarischen) Sprachgebrauch (vgl. Ammon et al. 2016: XLI) – womit sich der Kreis zwischen geografischen und politischen Einflussfaktoren wieder schliesst.

### 2.3.4 Modellierung von Standardvariation

Je nachdem, wie bedeutsam man als Sprachwissenschaftler/in Varianten und Variation im Deutschen überhaupt findet und auf welche Einflussfaktoren man fokussiert, lässt sich die deutsche Sprache anders konzeptualisieren, z. B. als monozentrisch, plurinational, plurizentrisch oder pluriareal. Diese Begriffe und Ansätze werden im Folgenden (Kap. 2.3.4) genauer erörtert, bevor abschliessend für einen linguistisch konsensfähig scheinenden Kompromissvorschlag (*Plurizentrik i. w. S.*) plädiert wird (vgl. Schmidlin 2011, Kleiner/Knöbl 2015, Sutter 2017) (Kap. 2.3.5).

#### 2.3.4.1 Hauptform Binnendeutsch

Varianten wie „parkieren“, „Stiegenhaus“ oder „gesessen sein“, die heute linguistisch zum Standard gezählt werden, galten früher als Abweichungen von der bundesdeutschen Idealnorm der deutschen Standardsprache. Deren „regionale Varianten“ kategorisiert Moser (1985) nach der Mitte des 20. Jahrhunderts dominanten Lehrmeinung so (vgl. auch Schrodt 1997: 13, Elspaß 2005: 299):

- Hauptform: Binnendeutsch (bis 1945: Reichsdeutsch)
  - Hauptvariante Bundesrepublik
  - Variante DDR
- Regionale Varianten
  - Österreichische Variante
  - Schweizer Variante
  - Westvarianten (z. B. Letzeburgesch, Elsässisch, Belgiendeutsch)
  - Überseevarianten (z. B. Deutsch in den USA, in Kanada, Namibia, Brasilien)

In diesem monozentrischen Sprachverständnis bildet das „Binnendeutsch“ Westdeutschlands die Hauptvariante, d. h. die Norm, an der der Sprachgebrauch der anderen Gebiete, die sog. Neben- oder Aussenvarianten, zu messen ist (vgl. Schmidt 1978, zit. in Moser 1989: 1687). Als homogen konzipierte Hauptvariante existieren im Binnendeutschen aus dieser Sicht keinerlei Besonderheiten oder Abweichungen, was die Anerkennung bundesdeutscher Varianten weder konzeptuell

noch terminologisch nötig machte (vgl. Schrodt 1997: 13, vgl. aber von Polenz 1988: 216).

#### 2.3.4.2 Pluralistischer Paradigmenwechsel

Mit dem Aufkommen der Soziolinguistik in den 1970er Jahren stieg das Interesse für den Zusammenhang zwischen Sprache und sprecherbezogenen Faktoren wie Alter, Geschlecht oder Gruppe (vgl. Scharloth 2006b: 82, Roelcke 2011: 13). Durch das wachsende Interesse an verschiedenen Sprachvarietäten erschienen auch der Begriff der Standardsprache, deren Stellenwert und Sprachverwendungsfunktionen in neuem Licht. So war nach einer kritischen Auseinandersetzung mit dem dominanten monozentrischen Ansatz Anfang der 1980er Jahre die Zeit reif für einen Paradigmenwechsel von einer monozentrischen zu einer pluralistischeren, egalisierenden Sichtweise auf die deutsche Sprache (vgl. Elspaß 2005: 299). Dabei dürfte der Impetus dazu durch den australischen Soziolinguisten Michael Clyne (1982, 1984) nicht zufällig von einem Auslandsgermanisten aus dem anglophonen Raum gekommen sein, wo das gleichberechtigte Nebeneinander nationaler Varietäten des Englischen längst anerkannt war (vgl. Elspaß 2005: 299). In Anlehnung an Kloss (1978, zit. in Clyne 1984: 1) definiert Clyne Deutsch als plurizentrische Sprache mit mehreren nationalen Standardvarietäten:

German, like English, French, Serbo-Croatian, Spanish, Arabic, Bengali, Chinese, and other languages, is an instance of what Kloss (1978: 66-7) terms a pluricentric language, i.e. *a language with several national varieties, each with its own norms*. German is the mother tongue of over 94 million people divided among a number of different countries, and has official (or quasi-official) status in six. In each of these it appears in a different form and has different functions. *Each nation has its own standard variety of German with which its people identify*. (Clyne 1984: 1, Hervorheb. nsh)

#### Plurizentrisch oder plurinational?

Clyne (1989: 358) definiert plurizentrische Sprachen also als Sprachen, die in verschiedenen Ländern in Gebrauch sind und über unterschiedliche Normen sowie mehrere Zentren verfügen, von denen jedes eine nationale Varietät mit eigenen Normen besitzt. Indem er Zentren, Nationen und Standardvarietäten des Deutschen gleichsetzt (vgl. Ammon 1995: 132), meint Clyne (1989) mit dem nach Ammon (1995: 48) „undeutlichen Terminus plurizentrisch“ de facto inhaltlich das, was Ammon (1995: 95-100) später als „plurinational“ bezeichnet, d. h. Deutsch als Sprache mit mehreren nationalen Varietäten – ein Konzept, das bis heute stark kritisiert wird (vgl. z. B. Elspaß/Dürscheid 2017: 93). So verschwindet der Begriff „plurinational“ schon bald wieder, sowohl aufgrund negativer geschichtlicher Assoziationen als auch aus linguistischen Gründen einer empirisch nicht haltbaren Einheitlichkeit der nationalen Varietäten (vgl. Elspaß 2005: 302). Der Begriff

„plurizentrisch“ erweist sich als konsensfähiger und wird z. B. auch im *Variantenwörterbuch* wie folgt verwendet:

Von einer plurizentrischen Sprache spricht man dann, wenn diese in mehr als einem Land als nationale oder regionale Amtssprache in Gebrauch ist und wenn sich dadurch standardsprachliche Unterschiede herausgebildet haben. Typische Beispiele für plurizentrische Sprachen sind neben dem Deutschen das Englische (unterschiedliche Ausprägung der Standardsprache in Großbritannien, den USA, Australien und anderen Ländern), das Französische (standardsprachliche Besonderheiten in Frankreich, der Schweiz, Belgien und andernorts), das Spanische oder das Portugiesische. (Ammon et al. 2016: XXXIX)

### Sprachzentren des Deutschen

Anders als Clyne (1984: 1), der Zentren mit Nationen gleichsetzt, definiert Ammon (1995: 95) den Begriff „nationales Sprachzentrum“ oder „nationales Zentrum einer Sprache“ als entweder eine Nation, z. B. Österreich, oder als eine Sprechergemeinschaft als Teil einer Nation, wie z. B. die Deutschschweiz. Dadurch, dass Deutsch in mehreren Ländern als Amtssprache verwendet wird, haben sich nach Ammon et al. (2004: XXXI) standardsprachliche Unterschiede herausgebildet. Je nachdem, ob diese Varianten in eigenen Kodizes festgehalten sind, gilt eine Nation oder eine Region als ein Vollzentrum (Deutschland, Österreich, Schweiz) oder als ein Halbzentrum:

Von einem Vollzentrum spricht man dann, wenn die standardsprachlichen Besonderheiten in eigenen Nachschlagewerken, vor allem Wörterbüchern, festgehalten und autorisiert sind. [...] Beim Fehlen eigener sprachlicher Nachschlagewerke spricht man von nationalen Halbzentren einer plurizentrischen Sprache. Nationale Halbzentren des Deutschen sind Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. (Ammon et al. 2004: XXXI)

Sowohl in Voll- als auch Halbzentren ist Deutsch demnach staatliche (nationale oder regionale) Amtssprache (vgl. Ammon et al. 2016: XII) – anders als in den sog. „Viertelzentren“, die in der zweiten Auflage des *VWB* (2016) berücksichtigt werden (Rumänien, Namibia und Mennoniten-Siedlungen in Mexiko) und über als standardsprachlich anerkannte „nationale Varianten“ verfügen.

### Varietäten und Varianten

Im Gegensatz zu *Varietät*, einem sprachlichen Subsystem, ist mit *Variante* ein spezifisches (z. B. lexikalisches, grammatisches, phonologisches) Merkmal dieses Subsystems gemeint. Ammon (z. B. 1996: 132) unterscheidet deutsches, schweizerisches und österreichisches Deutsch als nationale Varietäten der deutschen Standardsprache. Diese fungieren als das geschriebene und oft auch gesprochene Kommunikationsmedium überregionaler Medien, als prestigereiche sprachliche

Wahl in u. a. formellen Situationen des öffentlichen Bereichs und i. d. R. als Medium und Inhalt schulischen Unterrichts (vgl. Ammon 1995: 73-74). „Nationale Varianten“ sind für Ammon (1995: 70, Hervorheb. nsh) „diejenigen Sprachformen, die Bestandteil der Standardvarietät mindestens einer Nation, aber nicht der Standardvarietäten *aller* Nationen der betreffenden Sprachgemeinschaft sind“.

Nationale Varianten, die nur oder vorwiegend in *einem* deutschsprachigen Land vorkommen, nennt Ammon (vgl. 1995: 99) „Austriazismen“, „Helvetismen“ bzw. „Deutschlandismen“ oder „Teutonismen“ – durchaus im Bewusstsein um die problematischen Konnotationen der letzten zwei Termini (vgl. Ammon 1996: 132, Sutter 2017: 29-30, Fussnote 23). *Spezifische* Varianten sind nur in *einer* Nation Teil der Standardvarietät, so z. B. das österreichische „Marille“ oder das deutsche „Abitur“. *Unspezifische* Varianten sind quantitativ ungleich häufiger: Sie sind Teil mehrerer Standardvarietäten, d. h. werden über Landesgrenzen hinaus standard-sprachlich verwendet (vgl. Schmidlin 2011: 5), so z. B. „Schein“ als Banknote in Österreich und Deutschland (vgl. Ammon et al. 2016). Zusätzlich zu ihrer standard-sprachlichen Verwendung in mind. *einem*, aber nicht in *allen* amtlich deutschsprachigen Ländern müssen nationale Varianten Entsprechungen in den übrigen Standardvarietäten haben. Dadurch werden länderspezifische Ausdrücke wie „SAC“ im oben zitierten Zeitungsartikel oder Sachspezifika wie „Eisbein mit Sauerkraut“ ausgeschlossen (vgl. Ammon 1995: 66).

Nationale Varianten gibt es laut Ammon (1995: 69) per Definition nur in Standardvarietäten. Er ist dagegen, auch von „nationalen *Nonstandardvarietäten*“ – wobei Dialekte gemeint zu sein scheinen – zu sprechen, da deren „Geltungsbereich – im Gegensatz zu dem von Standardvarietäten! – in aller Regel nicht mit den nationalen Grenzen kongruiert“ (Ammon 1995: 69). Welche Rolle in dieser binären Konzeptualisierung Regiolekte bzw. Regionalstandards spielen, bleibt offen. Doch trotz klarem nationalen Fokus blendet Ammon, anders als vielfach kritisiert, die länder- und regionsübergreifende Verwendung von Varianten nicht kategorisch aus. Es könne also gut sein,

dass nationale Varianten auch in anderen, ja sogar in allen Nationen der betreffenden Sprachgemeinschaft *verwendet* werden. Sie dürfen nur nicht überall Bestandteil der Standardvarietät, sondern müssen dann in mindestens einer dieser Nationen nonstandardsprachlich sein. (Ammon 1995: 70, kursiv im Original)

#### Kriterium: Normen und Kodizes

Was dabei als (non-)standardsprachlich, d. h. sozusagen als Dialekt gilt, darüber entscheidet nach Ammon (1995: 73-82) ein sog. „soziales Kräftefeld“ aus a) (Korrekturen von) Normautoritäten, b) Sprachkodizes bzw. deren Entwickler (Kodifizierer), c) (Fachurteile durch) Sprachexperten sowie d) (Modelltexte von) Modellsprechern und Modellschreibern. Diese Akteure beeinflussen sich dabei – unter Berücksichtigung des Sprachgebrauchs der Bevölkerungsmehrheit – in ihrer Ent-



scheidung über Standardsprachlichkeit gegenseitig, etwa indem ihre Texte als Grundlage von Kodizes dienen und diese Kodizes von denselben Sprecher/innen/n wiederum zu Rate gezogen werden.

Dabei ist eine nationalstaatliche Prägung des sozialen Kräftefelds (Ammon 1995) unübersehbar – z. B. durch nationale oder überregionale Medien, eigene staatliche Kodizes sowie durch den Sprachgebrauch im Verwaltungs- und Bildungswesen. All diese Akteure sind ihrerseits geprägt durch historische, dialektale, kontaktsprachliche, sprachpuristische, politische und kulturelle Bedingungen und Entwicklungen (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 137-157). Standardvariation und Normenunterschiede gehen demnach nach Ammon (1995) massgeblich auf nationalspezifische Standardisierungsprozesse und die professionelle Verwendung des Deutschen in den Sprachzentren zurück, in denen es als Amtssprache in Gebrauch ist (vgl. Scharloth 2006a: 237, Kellermeier-Rehbein 2014: 33).

### Asymmetrische Sprachwirklichkeit

Bickel (2001: 22) argumentiert: „Auch wenn es fünfzehn Mal mehr Deutsche als Deutschschweizer gibt, ist das deutschländische Deutsch keineswegs hochwertiger oder besser als das Schweizerhochdeutsche, sondern nur anders.“ Vermeintlich korrektere norddeutsche Ausdrücke und Aussprachevarianten sind gemäss Ammon et al. (2016: XLI) also *nicht* richtiger als süddeutsche, schweizerische oder österreichische:

Die plurizentrische Auffassung von der deutschen Sprache bedeutet, dass sprachliche Besonderheiten der Zentren des Deutschen nicht als Abweichungen von einer übergreifenden deutschen Standardsprache gelten, sondern als gleichberechtigt nebeneinander bestehende standardsprachliche Ausprägungen des Deutschen.

Strukturlinguistisch klingt diese Gleichwertigkeit von Varianten gut. In der faktischen Sprachwirklichkeit und im Bewusstsein der Sprecher/innen hat sie es infolge der offensichtlichen Asymmetrie zwischen Deutschland und seinen kleinen deutschsprachigen Nachbarn aber schwer (vgl. Scharloth 2006a). Bereits Clyne (1997: 126) war sich des Einflusses demografischer, politischer und wirtschaftlicher Stärke auf den Status und das Prestige einer nationalen Standardvarietät bewusst und unterscheidet zwischen D(ominanten) und A(ndern) (vgl. Clyne 1993: 3-4, Hervorheb. nsh):

Die D-Nationen neigen dazu, aufgrund überschneidender sprachlicher Indizien ‚*nationale Variation*‘ mit ‚*regionaler Variation*‘ zu verwechseln, ohne die Funktion, den Status, den symbolischen Charakter der Nationalvarietäten und deren Indizien zu berücksichtigen. Diese Verwirrung kommt auch in aus D-Nationen stammenden Wörterbüchern zum Ausdruck. [...] Die D-Nationen betrachten *ihre Nationalvarietäten im allgemeinen als Standard und sich selbst als Träger der Standardnor-*

*men.* Sie beschreiben die Nationalvarietäten der A als *Abweichungen, Nicht-Standard und exotisch, herzlich, charmant und etwas veraltet.* Kultureliten der A-Nationen unterwerfen sich den Normen der D-Nation(en). [...] Sprecher der A-Nationalvarietäten neigen mehr dazu, sich den *D-Normen anzupassen als umgekehrt.* [...] Die D-Nationen verfügen ebenfalls als Veröffentlicher von Grammatiken und Wörterbüchern über bessere Mittel, die Sprache zu kodifizieren. [...] Es herrscht, vorwiegend in den D-Nationen, die Vorstellung, daß sprachliche Variation in der Standardsprache nur in der gesprochenen Norm existiert.

Hägi/Scharloth (2005) oder Schmidlin (2011) belegen einige von Clynes Thesen empirisch. In Schmidlins (2011) Online-Befragung von über 900 deutschsprachigen Gewährspersonen (GP) aus den Jahren 2004-2006 zeigte sich z. B., dass „Helvetismen in Bezug auf ihre Standardsprachlichkeit von [Gewährspersonen] aus A, teilweise auch von GP aus anderen Regionen, höher eingeschätzt werden als von GP aus CH selbst“. Die Schweizer/innen hielten ihre Varianten also eher für Dialekt. Zudem wählten diejenigen Befragten aus der Schweiz, „die ihre Standardkompetenz hoch einschätzen und von sich sagen, die Standardsprache regelmässig zu verwenden, [...] besonders häufig Fremdvarianten (v.a. Varianten aus D-nord/mittel)“. Das entspricht Clynes Hypothese der Anpassung von Kultureliten der A-Nationen an D-Normen (vgl. Schmidlin 2011: 297-299).

#### 2.3.4.3 Österreich: Linguistik als Politikum

In Österreich entwickelten sich innerhalb des neu entstandenen plurizentrischen Ansatzes unterschiedliche fachliche Positionen bzgl. des/eines Österreichischen/österreichischen Deutsch: eine als „österreichisch-national“, eine als „deutsch-integrativ“ und eine gemässigtere, als „österreichisch-integral“ bezeichnete (vgl. Wiesinger 2010: 361, Ebner 2008: 11). Die „österreichisch-nationale“ Sicht beruht auf einem strengen plurizentrisch-plurinationalen Modell einer Einheit von Staatsterritorium, Nation und Sprache („Österreichisch“) (vgl. Clyne 1984, Clyne 1992, Muhr 1993). Vertreter des „deutsch-integrativen“, pluriarealen Gegenmodells (vgl. Wolf 1994, Scheuringer 1996, Pohl 1997) kritisieren die Verzahnung von Standardsprache und Nationalstaat und relativieren diese zugunsten grenzüberschreitender Gemeinsamkeiten, v. a. im oberdeutschen Sprachraum. Zudem negieren sie – mit Ausnahme des amtlichen Sprachgebrauchs (vgl. Zeman 2005: 299) – die Existenz rein österreichischer Spracheigentümlichkeiten und kritisieren Clynes Ansatz als „Pluriunizentrismus“ (Scheuringer 1996: 151). Die meisten Linguist/innen nahmen nach Wiesinger (2010: 361) aber einen vermittelnden ‚österreichisch-integralen‘ Standpunkt ein, bei dem das österreichische Deutsch als eigenständige *Varietät* der deutschen Standardsprache gilt, zusammengesetzt aus den in Österreich vorkommenden Varianten, unabhängig von deren räumlichen, staatlichen oder regionalen Verbreitung.

#### 2.3.4.4 *Meilenstein* Variantenwörterbuch

2004 erschien mit dem trinational erarbeiteten *Variantenwörterbuch des Deutschen* (*VWB*) (vgl. Ammon et al. 2004) ein lexikografischer Meilenstein. Das Referenzwerk dokumentiert auf 1000 Seiten erstmals systematisch nationale und regionale standardsprachliche Varianten v. a. der Lexik. Nebst einer unerwarteten Ubiquität von Varianten macht das *VWB* v. a. deutlich, wie selten sich diese genau an Staatsgrenzen halten. Folglich werden Österreich und Deutschland im *Variantenwörterbuch* in vier bzw. sechs überregionale Grossgebiete unterteilt und Varianten statt nur mit „D“ oder „A“ z. B. mit „D-südost“ oder „A-ost“ präzisiert. In einer Rezension urteilt Faro (2005: 393), mit dem *Variantenwörterbuch* habe die Germanistik nicht nur ein nützliches Werkzeug erhalten, sondern

ein regelrechtes Manifest des Plurizentrismus [...], symbolisch von Forschern der drei Vollzentren der deutschen Sprache unterschrieben. [...] Das neue Wörterbuch stellt den vorläufigen Gipfelpunkt einer Reihe von Stationen im Rahmen der Bewusstwerdung der Plurizentrik des Deutschen dar.

#### 2.3.4.5 *Die Plurizentrik in der Kritik*

Trotz des „Gipfelpunkts“ *Variantenwörterbuch* ist die Plurizentrik in der Linguistik nach wie vor nicht unumstritten (vgl. Scheuringer 2017, Seifter/Seifter 2014, 2015). Dabei lässt sich ein eher sprachlicher und ein eher politisch-ideologischer Kritik- und Gegenargumentationsstrang unterscheiden.

Strukturlinguistisch wird erstens die Konzeptualisierung eigener (nationaler) Varietäten auf Basis quantitativ doch verhältnismässig weniger (nationaler) Unterschiede kritisiert – nach Koller (1999: 142) handelt es sich dabei bloss um „lexikalische Oberflächenphänomene“. Mit dem sog. „Überschneidungsargument“ (Muhr 1997c: 42) wird zweitens moniert, die Verwendung von Varianten kongruiere oft nicht mit Staatsgrenzen. Doch aus sprachpolitisch-nationalistischen Gründen werde eine nationale Einheitlichkeit der Standardvarietäten postuliert, die in dieser Form nicht existiere. Drittens betont das sog. „Uneinheitlichkeitsargument“ (Muhr 1997c: 42), dass Varianten oft nur in einzelnen Regionen eines Landes (z. B. nur in Norddeutschland) oder in *mehr als einem* Land (z. B. Deutschland und Österreich) verwendet würden. Rein z. B. gesamtbundesdeutsche Varianten seien rar (vgl. Elspaß/Niehaus 2014: 50-51). Durch die Betonung der Unterschiede auf nationaler Ebene werde die regionale Vielfalt innerhalb der Vollzentren, v. a. Deutschlands, vernachlässigt (vgl. Elspaß 2007: 35).

Des Weiteren wird das Primat des Gegenwartsbezugs in den Arbeiten Clynes (1984), Muhrs (1993) oder Ammons (1995) (vgl. Glauninger 2013) kritisiert und ein Unterschied zwischen kolonial bedingten plurizentrischen Sprachen wie Englisch, Spanisch oder Portugiesisch und einer sog. genetisch inhärenten Vielfalt des Deutschen betont (vgl. Glauninger 2013, Elspaß 2005: 299, Auer 2014: 26). Unter terminologischen und konzeptuellen Aspekten kritisiert z. B. Auer (2014: 21-22)

einen nachlässigen Umgang mit dem Begriff „Zentrum“. Elspaß (2005: 309, Fussnote 17) moniert sachliche Ungenauigkeiten und Widersprüche im *VWB*, etwa die Markierung „Grenzfall des Standards“ bei „Erdapfel“. Besonders scharf kritisiert wurde und wird der Ausdruck „Teutonismus“, der heute mutmasslich als etabliert, aber kaum als akzeptiert gelten dürfte.

Nicht nur aus linguistischer Sicht wird der plurizentrische Ansatz kritisiert, sondern bisweilen auch als sprachpolitisches, -planerisches oder -ideologisches Konzept. Gestützt auf die Idee der Überdachung eines Sprachraums durch einen politischen Staat (vgl. Elspaß/Niehaus 2014: 50) ginge es dabei nicht primär um linguistische Beschreibung, sondern oft um nationalistische Motive und Interessen, etwa im Umfeld des österreichischen Deutsch zur Stärkung einer nationalen Identität (vgl. Scheuringer 1996). Weiters wird bisweilen die Kritik laut, mittels des plurizentrischen Konzepts werde theoretisch simplifizierend, sprachpolitisch agierend und mit Verweis auf normative Kodizes eine vermeintliche Wirklichkeit konstruiert, tradiert und (um-)interpretiert, die empirisch weder in der Realität noch in den Köpfen der Sprachbenutzer/innen existiere, jedoch durch Kodizes wie dem *Variantenwörterbuch* massgeblich mitgestaltet und mitgeprägt werde (vgl. Scharloth 2005, Schmidlin 2011, Scharloth/Hägi 2005).

Auch Auer (2014) kritisiert, dass bestimmte, nicht-kodizierte Varianten im plurinationalen Ansatz ignoriert bzw. eliminiert, andere Varianten hingegen überbetont und als prototypisch für eine gesamte Varietät postuliert würden, was soziolinguistisch als *Enregisterment* bezeichnet wird (vgl. Agha 2003, 2007, zit. in Auer 2014). Gleichzeitig würden aus ideologischen Gründen alternative Varianten im Deutsch Deutschlands ignoriert. Durch ein solches *Erasure* (vgl. Auer 2014: 45) wird ein soziolinguistisches Themengebiet vereinfacht, indem bestimmte Akteure unsichtbar gemacht und Fakten, die mit dem Konzept nicht übereinstimmen, unbemerkt bleiben oder wegerklärt werden (vgl. Irvine/Gal 2000, zit. in Auer 2014). Scharloth (2006: 263) spricht gar von einem Art Eigenleben des plurizentrischen Konzepts, das sich s. E.

längst von einer Beschreibungskategorie für standardsprachliche Variation zu einem Faktor im sprachpolitischen Diskurs verselbständigt [hat], indem es die Entstehung nationaler Kodizes begünstigt und damit die Aufwertung ehemals regionaler Varianten zu nationalen Varianten und teilweise zu Markern für nationale Identität ermöglicht.

Indem plurizentrisch orientierte Linguist/inn/en selber Kodizes erstellen und regionale Varianten zu nationalen erklärten, agiere die Linguistik als aktive Akteurin im Prozess standardsprachlicher Normenbildung und bewirke de facto die Konstruktion ihres eigenen, eigentlich nur zu beschreibenden Gegenstandes (vgl. Scharloth 2006b: 94). Vor dem Hintergrund von Ammons (1995: 80) sozialem Kräftermodell heisst das, dass die separaten Kräfte der Kodifizierer/innen einerseits und der Fach-/Sprachexpert/inn/en andererseits nicht mehr unabhängig

agierten, sondern in Personalunion mit der Macht, bestimmte Varianten zu Standard oder Nonstandard zu erklären – jedoch nicht mehr anhand traditionell lexikografischer Grundlagen und Überlegungen, sondern beeinflusst durch bestimmte unterliegende linguistische Theorien und Positionen (vgl. Scharloth 2006b: 94).

#### 2.3.4.6 Die Kritikpunkte im Detail

##### Plurizentrik als Politik

Aussagen wie z. B. von de Cillia (1995: 130), der EU-Beitritt Österreichs stelle „eine historische Chance dar, dem Prestige des österreichischen Deutsch außerhalb unserer Grenzen, wohl auch innerhalb, auf die Beine zu helfen“, helfen nicht gerade, den Vorwurf sprachplanerischer Interessen und politischer Beweggründe von Vertreter/innen der Plurizentrik von der Hand zu weisen. Auch Schmidlin (2011: 83) anerkennt die Propagierung des Konzepts nationaler Varietäten durch Angehörige non-dominanter Zentren u. a. als Auflehnung gegen die u. a. sprachliche Übermacht der D-Varietät, deren Überlegenheit als Sprachimperialismus empfunden werde:

Die Rebellion ist eine mögliche Gegenreaktion auf das sprachliche Minderwertigkeitsgefühl der kleineren Zentren. Durch die Festigung der eigenen Nationalvarietät wird gleichzeitig die Festigung der eigenen kulturellen Identität, wenn nicht Nation, erwartet. Nationale Varianten können also als Mittel zum nationalen Management werden, möglicherweise auch provoziert durch sprachliches Dominanzverhalten des grösseren Zentrums (Ammon 1995: 518).

V. a. in Österreich und in der Schweiz seien aktive Bemühungen zu konstatieren, als fremd (i. d. R. bundesdeutsche oder als bundesdeutsch empfundene) wahrgenommene Varianten aus dem eigenen Sprachgebrauch fernzuhalten (vgl. Schmidlin 2011: 83) – womit man allerdings auch über das Ziel hinausschiessen kann, wie Putz (2002: 57-62) im DaF-Kontext illustriert. Durch Überbetonung nationaler Variation könne im ausländischen Deutschunterricht der verzerrte Eindruck entstehen, österreichisches Deutsch sei etwas ganz anderes als bundesdeutsches bzw. *normales* Deutsch. So hätten sich um die Jahrtausendende

die halbstaatlichen österreichischen Sprachinstitute in Italien veranlasst [gefühl], durch Werbeplakate darauf aufmerksam zu machen, dass man nicht nur in Deutschland Deutsch spreche! Soweit war also bereits im allgemeinen italienischen Verständnis die Vorstellung vom ‚austriaco‘ gediehen, dass deren Verfechter aus kommerziellen Gründen bremsen mussten und um ein Ausbleiben der Deutsch-Lernwilligen fürchteten. (Putz 2002: 62)

Reiffenstein (2001: 87) hingegen argumentiert gegen eine Instrumentalisierung linguistischer Konzepte als nationalstaatliche Identifikationssymbole und für ein wertfreies, deskriptives Verständnis von Begriffen wie *österreichisches Deutsch* oder

*bundesdeutsche Standardvarietät* – ein Ansatz, der für eine erwünschte Versachlichung des wissenschaftlichen Diskurses sehr zu begrüßen ist.

### Zur Rolle der Staatlichkeit

Was die Kritik betrifft, Variation halte sich nicht an Landesgrenzen, scheint sich das so pauschal nicht halten zu lassen, zumindest was standardnahen Sprachgebrauch betrifft (vgl. Schmidlin 2011: 82). Die Relevanz von Staatlichkeit für Standardvariation lässt sich mit Ammons (1995) sozialem Kräftenmodell begründen, das nationalstaatlichen Instanzen wie dem Verwaltungs- und Bildungswesen, d. h. staatlich legitimierten Institutionen oder vom Staat angestellten Lehrpersonen (vgl. Sutter 2017: 33), aber auch nationalen und überregionalen Medien eine zentrale Rolle für die Herausbildung von Varianten zuweist (vgl. Hägi 2013b: 99). Auch Hirschfeld/Siebenhaar (2013: 132) anerkennen den Einfluss des Kräftenmodells auf Medien und die Lehrerausbildung: Da Fernseh- und Radioprogramme weitgehend national oder regional finanziert und Lehrpersonen i. d. R. staatlich ausgebildet würden, orientierten sich diese Sprecher/innen an nationalen Kodizes bzw. Aussprachekonventionen.

Auch bei der Erarbeitung des pluriarealen *Atlas zur deutschen Alltagssprache* fielen hinsichtlich Faktoren der Arealbildung sprachlicher Varianten „zuerst die Rolle der Staatsgrenzen ins Auge“ (Möller/Elspaß 2015: 531): In vielen Karten des Atlases sei die „Übereinstimmung von Isoglossen und politischen Grenzen unübersehbar“ – nicht nur in der Lexik (Möller/Elspaß 2015: 531). Als Gründe werden Einflussfaktoren wie Bildungs- und Vereinswesen, öffentlicher Verkehr, Sprachkontakte, national organisierte Medien, nationale Wörterbücher und die Vermittlung nationaler Varianten in der Schule genannt, aber eben auch sprachpolitisch motivierte sprachpuristische Bemühungen.

Dass diese wirken können, zeigt Schmidlin (2011: 297), indem sie empirisch die Relevanz der Landesgrenzen als pragmatische und kognitive Grenze, d. h. mentale Isoglosse nachweist. Diese Feststellung sei zwar nicht neu, wird in einer Fragebogenstudie mit über 900 deutschsprachigen Gewährspersonen (GP) aber erstmals großflächig empirisch nachgewiesen (vgl. Schmidlin 2011: 297). Dabei zeigten sich deutliche Einflüsse sprachpolitischer Bemühungen insbesondere Österreichs ums Jahr 2000, denn (v. a. ost- und mittel-)österreichische Befragte schätzten die Standardsprachlichkeit von Varianten generell als relativ hoch ein (vgl. Schmidlin 2011: 298). Auch fand sich

die Antwort ‚unbeantwortbar‘ auf die Frage, wo und von wem das beste Standarddeutsch gesprochen und geschrieben werde – aus plurizentrischer Sicht die einzig richtige Antwort –, [...] öfters bei GP aus A als bei GP aus CH und D [...]. Dieser Befund kann als Normskepsis interpretiert werden, die in A weiter verbreitet scheint als in CH und D, und die in A zu einem größeren Bewusstsein einer österreichischen Standardvarietät geführt zu haben scheint, welches

auf die binnennational hohe Einschätzung der Standardsprachlichkeit von Varianten durch GP aus A rückwirkt. (Schmidlin 2011: 298)

Die regionalsprachliche Heterogenität innerhalb Deutschlands dagegen wirkte sich bei vielen Fragen zu Einstellungen von Standardsprachlichkeit und Dialektalität nicht aus. So solidarisierten sich Befragte aus Süddeutschland oft nicht mit Österreicher/inne/n und Schweizer/inne/n, sondern glichen in den Antworten eher Gewährspersonen aus Mittel- und Norddeutschland (vgl. Schmidlin 2011: 297).

Regionalität *wird* anerkannt

Nach Hägi (2013b: 100) sind „Landesgrenzen [...] also durchaus auch Sprachgrenzen – wenn auch sicher nicht die einzigen und wichtigsten“. Andere und wichtigere Gründe für Sprachvariation bestreiten auch Muhr (2000: 29-30) und Ammon (1996: 135-136) nicht. Letzterer anerkennt die Pluriregionalität des Deutschen bisweilen explizit als plurizentrische Teilkategorie und damit die Existenz (über-)regionaler Varianten. Dass Kritiker/innen dies oft negieren, könnte einerseits am offenkundigen Hauptinteresse Ammons an *nationalen* Varietäten und Varianten (Plurinationalität) liegen, andererseits an Inkonsistenzen: Teils verweist Ammon (1999: 42) regionale Unterschiede auf eine Nonstandardebene und erkennt ihnen damit den gleichen Status wie nationalen Varietäten ab. Das *Variantenwörterbuch* hingegen geht von einer (sechsfachen) regionalen Differenzierung innerhalb Deutschlands aus und spricht von „regionaler und nationaler Variation des Standarddeutschen“ (Ammon et al. 2016: IX, XI), von „nationalen und regionalen standardsprachlichen Varianten“ (XII) und von „nationalen und regionalen Eigenheiten/Unterschieden/Besonderheiten“. Im Gegensatz zu Clyne (1984), der explizit von „nationalen Varietäten“ spricht – jede mit eigenen Normen –, wird der *nationalstaatliche* Aspekt im *VWB* also zugunsten regionaler Differenzierungen reduziert. Die zweite, neu bearbeitete und erweiterte Auflage (Ammon et al. 2016) geht hier gar noch einen Schritt weiter als die Erstauflage, wie die Gegenüberstellung zeigt (Hervorheb. nsh):

Die plurizentrische Auffassung des Deutschen bedeutet, dass *sprachliche Besonderheiten nationaler Zentren* nicht als Abweichungen von einer *nationenübergreifenden deutschen Standardsprache* gelten, sondern als gleichberechtigt nebeneinander bestehende standardsprachliche Ausprägungen des Deutschen. (Ammon et al. 2004: XXXII)

Die plurizentrische Auffassung von der deutschen Sprache bedeutet, dass *sprachliche Besonderheiten der Zentren des Deutschen* nicht als Abweichungen von einer *übergreifenden deutschen Standardsprache* gelten, sondern als gleichberechtigt nebeneinander bestehende standardsprachliche Ausprägungen des Deutschen. (Ammon et al. 2016: XLI)

Aus „nationalen Zentren“ (2004) wurden also „Zentren des Deutschen“ (2016). Trotz solch regionaler Toleranz bezichtigt z. B. Auer (2014: 45) Plurizentriker/-innen eines Prozesses des *Erasure*, d. h. eines Ignorierens oder Wegerklärens inkonsistenter Fakten. Der Spiess lässt sich aber auch umdrehen: So wird in pluriareal orientierten Publikationen oft ignoriert, dass Ammon und andere regionale Varianz durchaus anerkennen und als sog. Grenzfälle des Standards auch im *VWB* berücksichtigen. So erwähnt z. B. Auer (2014) in seiner kritischen Auseinandersetzung mit der Plurizentrik keinerlei den Unterschied zwischen *unspezifischen* und *spezifischen* Varianten, sondern definiert Austriazismen, Teutonismen und Helvetismen im engen Sinn als „features that only occur in the language space of Germany, Austria or German-speaking Switzerland“ (Auer 2014: 26).

#### 2.3.4.7 Pluriarealität als Gegenmodell

Als explizites Gegenmodell zur plurizentrischen Konzeption des Deutschen kristallisierte sich in den 1990er Jahren eine als *pluriareal* bezeichnete Auffassung des Deutschen heraus (vgl. Wolf 1994, Scheuringer 1996, Pohl 1997, in jüngerer Zeit: Elspaß 2007, Dürscheid et al. 2011, Niehaus 2015). Denn das Kriterium der Staatlichkeit sei nur eines unter vielen zur Gliederung des vielfältigen deutschen Sprachraums:

Die Arealität, also die Räumlichkeit des Deutschen äussert sich in den verschiedenartigsten Mustern. Nur eines davon, ein zwar von manchen Linguisten herausgehobenes, vielleicht auch von vielen Nichtlinguisten als besonders signifikant empfundenenes, ist Staatlichkeit. [...] [Doch gerade] in bezug auf die deutsche Standardsprache in Österreich sind Räumlichkeiten, die z.B. einen altbayerisch-österreichischen Raum ergeben, oder solche, die einen gesamtdeutschen Raum zeigen, weitaus häufiger als staatliche, und auch Räumlichkeitsmuster unterhalb der staatlichen Ebene existieren. (Scheuringer 1996: 152)

Da er an das „Primat *natürlicher* Räume“ glaube und Staatlichkeit eben nur *ein* Merkmal des Deutschen sei, spricht sich Scheuringer (1996: 151) dafür aus, Deutsch zwar plural, aber primär als *pluriareal* und nicht als plurizentrisch zu konzeptualisieren. Die Arealität des Deutschen werde empirisch durch konkrete Beispiele gestützt, die sich „bis heute zum allergrössten Teil nicht an die Staatsgrenzen halten“ (Scheuringer 1996: 151, vgl. auch Földes 2002, Földes 2005). Vielmehr sei die synchron beobachtbare Variation v. a. auf zugrunde liegende historisch gewachsene Dialekträume zurückzuführen. Partiiell unterstützt wird diese These nicht zuletzt durch das *Variantenwörterbuch* mit seiner Unterteilung Deutschlands in sechs und Österreichs in vier grosse Regionen (s. Kap. 2.3.4.4) (vgl. Wiesinger 2010: 361). Die Publikation basiert damit zwar konzeptuell auf dem plurizentrischen Ansatz, illustriert praktisch aber eine *areale* Gliederung und Strukturierung des deutschen Sprachraums (vgl. Elspaß/Dürscheid 2017: 89).



Maitz/Elspaß (2012: 52) nennen die Existenz nationaler Standardvarietäten „heute ein sprachpolitisches Faktum“. Dennoch plädieren die Autoren für die Anerkennung von *Varianz innerhalb* dieser nationalen Standards. Denn es sei „eine empirisch überprüfbare linguistische Tatsache, dass auch die Standardvarietät des Deutschen in Deutschland areal variiert, d.h. sie umfasst nicht ‚alternativlose‘ Einzelformen, sondern räumlich verschieden verbreitete Standardvarianten“ (Maitz/Elspaß 2012: 52). Diese Standardvarianten auf morphosyntaktischer Ebene nachzuweisen, ist das Ziel der *Variantengrammatik*, die auf der Basis standard-schriftsprachlicher Quellen regionale bzw. areale Unterschiede grammatischer Varianten dokumentiert (vgl. Elspaß/Dürscheid 2017). Dabei gehen Elspaß/Dürscheid (2017: 93) „von der Koexistenz verschiedener (gross-)areal verbreiteter Standardvarietäten des Deutschen aus, nicht von der Existenz nationaler Standardvarietäten und schon gar nicht von der Existenz eines einheitlichen Standarddeutsch“. Bei den Gründen, die sie für einen pluriarealen und gegen einen plurinationalen Ansatz anführen, wird sowohl Muhrs (1997c) „Überschneidungsargument“ als auch das „Uneinheitlichkeitsargument“ aufgegriffen (Dürscheid et al. 2011: 127):

Diatopische Variation [...] macht selbstverständlich nicht an den Landesgrenzen Halt. Wir gehen also nicht davon aus, dass wir in Zeitungstexten grammatische Varianten finden werden, die z.B. exklusiv an die deutsche, schweizerische oder österreichische Standardvarietät geknüpft sind. Ohnehin gilt nicht in allen Fällen, dass eine Standardvarietät im ganzen Land im Gebrauch ist. Dies sieht man an der Schweiz, wo nur 17 der 26 Kantone einsprachig (deutsch) sind. Aus diesen Gründen sind denn auch Bezeichnungen wie ‚plurinationale Variation‘ bzw. ‚Plurinationalität‘, die sich in den Arbeiten von Ammon (1995 und öfter) finden, problematisch. Geeigneter scheint uns das pluriareale Konzept, das in der sprachlichen Heterogenität des Deutschen ein typologisches, nicht an Staatsgrenzen gebundenes Merkmal sieht (vgl. etwa Scheuringer 1996, Reifenstein 2001).

Im Gegensatz zur *Variantengrammatik*, die auf schriftlich-formellen Daten basiert, untersucht der *Atlas der deutschen Alltagssprache* (AdA) informellen Sprachgebrauch. Auch er orientiert sich an einem pluriarealen Verständnis des Deutschen und hat u. a. zum Ziel, „die diatopische Variation im alltäglichen informellen Gebrauch des Deutschen in der Gegenwart möglichst umfassend zu dokumentieren“ (Möller/Elspaß 2015: 519). Anders als die *Variantengrammatik* berücksichtigt der *Atlas der deutschen Alltagssprache* aber nicht nur die Standardsprache, sondern erfasst

das, was man am betreffenden Ort „normalerweise hören würde – egal, ob es mehr Mundart oder Hochdeutsch ist“ [...]. Wie die zitierte Formulierung deutlich macht, ist der Gebrauch in informellen Situationen im lokalen Rahmen gemeint, nicht nur im familiären Nähebereich [...] sondern auch unter nicht näher miteinander bekannten Sprechern in einem lokalen Kontext, etwa im örtlichen Lebensmittelgeschäft. (Möller/Elspaß 2015: 520)

Diese Sprachform – Alltagssprache bzw. Alltagsdeutsch – manifestiere sich „noch heute eher in regionalsprachlichen Varietäten als in den nationalen und regionalen Standardvarietäten“ (vgl. Elspaß 2010: 420).<sup>6</sup> Wer sich mit Deutsch als pluriarealer Sprache befasst, kann dies also offensichtlich sowohl mit Blick auf substandard-sprachliche Varietäten (vgl. Elspaß/Möller 2015) als auch auf z. B. grammatische *Standardvarianten* tun (vgl. Dürscheid/Elspaß 2017). Aufgrund empirischer Daten wie dem *Variantenwörterbuch* oder der *Varietätengrammatik*, aber auch durch die breitere Dokumentation umgangssprachlicher Varianten in Karten und Atlanten dürften pluriareale Auffassungen nach Wiesinger (2010: 361) künftig an Relevanz gewinnen. Die akademische Debatte zwischen pluriarealen und plurizentrischen Positionen – in Österreich auch staatlich gefördert, etwa durch die Broschüre mit Materialien für den Deutschunterricht „(ÖSTERREICHISCHES) DEUTSCH als Unterrichts- und Bildungssprache“ des Bundesministeriums für Bildung und Frauen (BMBF 2014) oder den Spezialforschungsbereich „Deutsch in Österreich: Variation – Kontakt – Perzeption“ des österreichischen Wissenschaftsfonds – scheint damit alles andere als abgeschlossen, sondern in jüngster Zeit eher wieder neu aufzuflammen.

So setzen sich z. B. Seiffter/Seiffter (2015, 2016) und Seiffter (2016) sehr kritisch mit der Plurizentrik auseinander und machen sich für einen alternativen, „regionornormativen Ausweg“ stark, den sie theoretisch zwischen pluriarealer und monozentrischer Auffassung ansiedeln. Mit diesem Konzept sollen regionale und dialektale Varietäten als wertvoll begriffen, aber gleichzeitig *ein* – alle Deutschsprachigen einander – Standard angenommen werden (vgl. Seiffter 2016: 26-27). Im DaM-Unterricht soll damit das „(mutter-)sprachliche Bewusstsein der Schüler faktenbasiert“ gefördert werden und einer unkritischen „Ein-Weg-Didaktik“ entgegengewirkt werden, wie sie durch die BMBF-Broschüre betrieben werde (vgl. Seiffter/Seiffter 2016). Seiffter/Seiffter (2016) illustrieren den Einsatz des „regionornormativen Modells“ im DaM-Unterricht didaktisch. Eine detaillierte Beschreibung der theoretischen Grundlagen des „regionornormativen Ansatzes“ dagegen scheint bis dato noch auszustehen.

### 2.3.5 Plurizentrik i. w. S. als Mittelweg?

Sprachgrenzen werden im deutschsprachigen Raum eben doch auch von Staatsgrenzen mitdefiniert (vgl. Bickel 2001: 21, Schmidlin 2011: 82, Hägi 2013b: 100, Möller/Elspaß 2015: 531). Dies wirft die Frage auf, ob sich die beiden konträren Ansätze – der plurizentrische und der pluriareale – konzeptuell vielleicht gar nicht

---

<sup>6</sup> Konzeptuell und terminologisch klar zu trennen sind nach Elspaß (2010: 420) indessen die Begriffe *Alltagssprache* und (*regionale*) *Umgangssprache*. Letztere sind „Sprachlagen zwischen Dialekt und Standardsprache, die entweder als eigene Varietäten (Regiolekte) oder als dynamischer Kontinuumsbereich (auch: ‚Regionalsprachen‘) modelliert werden (Löffler 2005: 18-22)“. *Alltagssprache* dagegen umfasse nicht nur regionalsprachliche Merkmale, z. B. aus dem Südwesten Deutschlands, sondern auch überregionale Merkmale des gesprochenen Deutsch (z. B. „ähm“) (vgl. Elspaß 2010: 420).

kategorisch ausschliessen müssen. Tatsächlich findet man in jüngster Zeit Überlegungen in Richtung eines Kompromisses zwischen plurizentrischen und pluriarealen Ansätzen, wie sie bereits Reiffenstein (2001: 85) postulierte, der früh auf die Durchkreuzung und Unterlagerung der nationalen Varietätsgrenzen durch regionale Variation hingewiesen hatte. Denn schliesslich müsse ein Staat nicht zwingend nur *ein* Sprachzentrum umfassen; vielmehr existierten im deutschen Sprachraum mehrere Zentren auch *innerhalb* nationaler Zentren (vgl. Reiffenstein 2001: 86, auch Muhr 2000: 30), wodurch sich regionale Standardvarietäten herausbilden können. So seien sich auf phonetischer Ebene süddeutsches, österreichisches und schweizerisches Hochdeutsch viel ähnlicher als die Aussprache eines Nord- und Süddeutschen (vgl. Reiffenstein 2001: 87).

Auch Schmidlin anerkennt den Einwand einer pluriarealen Konzipierung des Deutschen gerade für den oberdeutschen Sprachraum. Ihrer Ansicht nach ist die Plurizentrik „so lange kein Widerspruch zur Pluriarealität, als man nicht nur nationale Varianten, sondern auch regionale Varianten berücksichtigt, deren Geltungsareale über nationale Grenzen hinausgehen“ (Schmidlin 2011: 4, Fussnote 6). Handelt es sich beim plurizentrischen und pluriarealen Ansatz also vielleicht gar nicht um zwei *so* entgegengesetzte Positionen, wie es beim Lesen der (v. a. älteren und österreichischen) Fachliteratur den Anschein macht? Tatsächlich scheint es einen Versuch wert, nationale und regionale Varianten, bei denen länderübergreifende Elemente sowieso ungemein häufiger sind als sog. *spezifische* Varianten (vgl. Schmidlin 2011: 82), nicht gegeneinander auszuspielen. Stattdessen könnte es sich anbieten, nationale und regionale Vielfalt als komplementäre Fokussierungen unter einem breit definierten, sog. „gemässigten“ (vgl. Krech et al. 2009: 229) plurizentrischen Ansatz zu kombinieren (vgl. z. B. Ammon 1996, Ebner 2008: 7-8, Schmidlin 2011: 82, Kleiner/Knöbl 2015, Sutter 2017: 42-43).

Denn mit Scheuringer (1996: 15) bemerkt auch ein früher Pluriarealitäts-Vertreter, die deutsche Sprache habe „zwar viele Zentren und wäre so gesehen plurizentrisch, würde der Terminus in seiner neutralen geografischen Bedeutung verwendet. Der vorherrschende, staatsbezogene Gebrauch des Wortes aber zeichnet ein falsches Bild“. Indessen bekräftigen auch empirische Daten Reiffensteins (2001) Konzept einer „regionalen Plurizentrität des Deutschen“. So weist nicht zuletzt das *Variantenwörterbuch* nach, dass nationale und regionale standardsprachliche Variation eng verwoben ist (vgl. Schmidlin 2011: 82). Auch für Sutter (2017: 42-43), die sich in ihrer Dissertation mit diatopischer Variation in Wörterbüchern befasst, haben „sowohl das Plurizentritäts- als auch das Pluriarealitätsmodell ihre Berechtigung“. Diese sieht sie „nicht als konkurrenzierend, vielmehr ist für die Gliederung der deutschen Sprache eine Darstellung adäquat, in welcher sich nationale, regionale und areale Varianten über- und unterlagern.“ Im Bereich der Lexik etwa könnte „bei einer Gruppe von Varianten [...] das Plurizentritätsmodell passend sein (z. B. bei aus der Verwaltungsterminologie stammenden Varianten), während bei einer andern Phänomengruppe das Pluriarealitätsmodell eher zutrifft

(z. B. bei aus dem Dialekt stammenden Varianten)“ (Sutter 2017: 42-43). Auch Sutter (2017) bemüht sich damit um konzeptuelle Brückenbildung und die Integration ehemals konträrer Positionen im Rahmen eines breit definierten plurizentrischen Ansatzes.

Das Problem scheint also weniger das vage, in einem weiten und neutralen Sinn verstandene plurizentrische Konzept per se als dessen staatspolitische, bisweilen nationalvarietätspuristische Instrumentalisierung zu sein, die in der germanistischen (Sozio-)Linguistik von pluriarealer Seite auf Kritik stösst. Anlass dazu gibt also v. a. die *plurinationale* Auslegung der Plurizentrik, die z. B. in der Diskussion um ein eigenständiges österreichisches Deutsch, in einer vermeintlichen Homogenisierung Deutschlands und in simplifizierenden und teils negativ konnotierten Termini wie „Austriazismen“, „Helvetismen“ oder „Teutonismen“ Ausdruck findet. Konsensfähiger erscheint dagegen ein Verständnis von *Plurizentrik in weitem Sinne* (*Plurizentrik i. w. S.*) im Sinne eines politisch wertfreien, theoretisch weitgefassten und inkludierenden Oberbegriffs für regionale *und* nationale Vielfalt in der deutschen Standardsprache, bei dem die beiden Ebenen nicht als sich exkludierend, sondern komplementär betrachtet werden.

Dieses integrative Verständnis bildet auch die theoretische Grundlage dieser Arbeit, in der Deutsch als plurizentrische Sprache i. w. S. verstanden wird (vgl. z. B. Ammon et al. 2004, Schmidlin 2011, Kleiner/Knöbl 2015, zum Terminus: Studer 2002: 119, Fussnote 12). Denn der Ausdruck *Plurizentrik* ist auch heute noch im linguistischen und didaktischen Fachdiskurs eine Art heisse Kartoffel, an der man sich leicht die Finger verbrennt. So dürfte es kein Zufall sein, dass in der neubearbeiteten 7. Auflage des *Duden-Aussprachewörterbuchs* (Kleiner/Knöbl 2015: 10) im Vorwort die deutsche Sprache weder als *plurizentrisch* noch als *pluriareal* bezeichnet wird, sondern – theoretisch unverfänglicher – als „polyzentrische und polyareale Sprache“. Nebst der weniger vorbelasteten Vorsilbe „poly-“ statt „pluri-“ dürfte auch die Konjunktion „und“ kein Zufall sein. Mit der „allgemeinen Anerkennung des Deutschen als polyzentrische und polyareale Sprache“ akzeptieren Kleiner/Knöbl (2015: 8) sowohl

nationale Varianten, bei denen Unterschiede im Gebrauch zwischen Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz zu verzeichnen sind [als auch] subnationale großregionale Varianten, wie sie sich vor allem innerhalb Deutschlands häufig als Differenz Süddeutschlands zum übrigen Deutschland manifestieren.

Da sich süddeutsche Varianten nicht selten mit solchen deckten, die auch in Österreich und/oder Schweiz üblich seien, gehen für Kleiner/Knöbl (2015: 8) „nationale und subnationale Varianten [...] in vielen Fällen Hand in Hand“. Mit dieser Sicht trägt der *Ausspracheduden* m. E. zu einer sinnvollen Versachlichung des Diskurses und einer Versöhnung kontroverser Perspektiven bei, was der weiteren empirischen Erforschung des Gegenstands (standard-)sprachlicher Variation zu-

gutkommen dürfte – und damit hoffentlich auch dessen konstruktiver Rezeption im Kontext von Deutsch als Fremdsprache.

### 2.3.6 Resümee

Nachdem „Standardsprache“ definiert, Variantenbeispiele präsentiert und Einflussfaktoren auf Standardvariation diskutiert wurden, wurden in Kap. 2.3 unterschiedliche Konzeptualisierungen des Standarddeutschen beschrieben. Dabei lag der Schwerpunkt auf dem in DaF bisher am breitesten rezipierten und einflussreichsten Plurizentrik-Konzept. Doch laut *Duden-Aussprachenörterbuch* gehen nationale und überregionale Variation „Hand in Hand“ (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 10). So scheint es naheliegend, bei der variationslinguistischen Modellierung des amtlich deutschsprachigen Raums – auch für eine Nutzung im DaF-Kontext – sowohl nationale als auch (über-/gross-)regionale Vielfalt anzuerkennen und einzu beziehen, eben auch in der Standardsprache.

Im Sinne eines Mittelweges wurde deshalb für die konzeptuelle Kombination pluriarealer und plurizentrischer Ansätze plädiert, in deren Zuge sowohl nationale als auch (über)regionale Varietäten und Varianten als Teil einer gebrauchsbasiert definierten Standardsprache anzuerkennen sind (vgl. Schmidlin 2011: 4, Schmidlin 2011: 82, Kleiner/Knöbl 2015, Niehaus 2015: 164, Shafer 2016: 254, Sutter 2017: 42-43). Denn weder der plurizentrische (plurinationale) Ansatz i. e. S. noch eine primär an Substandards orientierte Pluriarealität dürften als linguistischer Theorie-rahmen dem Umgang mit diatopischer Sprachvariation im Deutschunterricht vollumfänglich gerecht werden.

Folglich sind die Begriffe „Plurizentrik“ bzw. „plurizentrisch“ in dieser Arbeit weder eng als „plurinational“ noch als rein sprachpolitisch-patriotisches Programm zu lesen. Stattdessen sollen sie im Rahmen eines moderaten, integrativen und weiten Begriffsverständnisses dazu beitragen, die regionale und nationale Variation der deutschen Standardsprache im DaF-Unterricht integriert zu berücksichtigen (*Plurizentrik i. w. S.*) – als Schritt auf dem Weg zu einem pluralistischen, linguistisch zeitgemässen Sprachbegriff, wie er im Fach Deutsch als Fremdsprache – anders als in der zentralen Bezugsdisziplin der Linguistik – bislang nicht wirklich angekommen zu sein scheint (s. Kap. 3.3).

## 2.4 Vielfältige Standardaussprache

### 2.4.1 Theoretische Vorüberlegungen

In den obigen Abschnitten lag der Fokus vorwiegend auf lexikalischen und z. T. grammatischen Aspekten von Standardvariation in ihrer zumeist schriftlichen Ausprägung. Im Folgenden steht mit der Standard*aus*sprache des Deutschen die mündliche und phonologische Dimension im Zentrum. „Standardaussprache“

wird in der Literatur unterschiedlichst definiert, auch hinsichtlich diatopischer Variation. Definitionen reichen von alltäglichen Sprachgebrauchsweisen bis zu abstrakt-idealisierten Konstrukten und von einer präskriptiv kodifizierten Norm bis zu empirisch erhobenen Gebrauchsstandards. Zwei Beispiele – aus dem *Deutschen Aussprachewörterbuch (DAWB)* und aus dem *Duden-Aussprachewörterbuch* – sollen das Spektrum möglicher theoretischer Zugänge exemplarisch illustrieren. Nach dem *DAWB* ist die Standardaussprache

dialektneutral und enthält keine regional gefärbten umgangssprachlichen Formen. Sie wird überregional und in allen sozialen Gruppen verstanden und verfügt damit über eine weite Geltung. Sie wird besonders in offiziellen öffentlichen Situationen genutzt bzw. erwartet. Ihre Verwendung ist in solchen Situationen prestigefördernd. Sie ist durch unterschiedliche Grade der Artikulationspräzision (phonostilistische Differenzierungen) gekennzeichnet, die ihre Anwendung auch im nicht öffentlichen Bereich ermöglichen. Sie ist kodifiziert und kann somit als explizite Norm regulative Funktionen erfüllen. Ihre Kodifikation berücksichtigt den erwarteten und den realen Sprachgebrauch, der ständiger Überprüfung bedarf. Die kodifizierte Norm ist in unterschiedlichem Maß verbindlich. Ihre Nichtbefolgung kann unter bestimmten Bedingungen negative Sanktionen auslösen. (Krech et al. 2009: 7)

Man hat es bei der Standardaussprache nach Krech et al. (2009: 7) also mit einer einigermaßen homogenen, kodifizierten und „dialektneutral[en], keine regional gefärbten umgangssprachlichen Formen“ aufweisenden, von allen überall verstandenen und v. a. im offiziell-öffentlichen Kontext verwendeten Sprachform zu tun. Trotz vermeintlich allgemeiner Verfügbarkeit orientiert sich die Kodifizierung, wie sie im *Deutschen Aussprachewörterbuch* festgelegt ist, jedoch explizit an Berufssprecher/innen/n, zumindest für das Bundesdeutsche. Maitz/Elspaß (2013: 42) kritisieren dieses Verständnis von Standarddeutsch als unrealistisch:

Wollte man etwa allen Ernstes behaupten, dass nur ein an den kodifizierten Aussprachenormen orientiertes Sprechen als korrektes Standarddeutsch gelten könne, würde das den absurden Schluss nahelegen, dass die weit überwiegende Mehrheit der Lehrer und anderen Normvermittler, z. B. auch Universitätsprofessoren, in den deutschsprachigen Ländern keine Standardsprecher sind.

Die Autoren bezeichnen die Vorstellung einer einheitlichen, überregionalen Aussprache des Hochdeutschen als Ideologie und die Annahme einer akzentfreien, regional unmarkierten Aussprache als „Sprachmythos“, der im deutschen Sprachraum weit verbreitet sei (vgl. Esling 1998, zit. in Maitz/Elspaß 2013: 42). Mit Ausnahme einer kleinen, professionell geschulten Berufsgruppe – z. B. Nachrichtensprecher/innen oder Schauspieler/innen – handelt es sich nach Maitz/Elspaß (2013) bei den in Aussprachewörterbüchern kodifizierten Standardnormen primär

um ein *Konstrukt* dieser Kodizes. De facto würde diese Sprachform von kaum jemandem konsequent gebraucht.

Da kodifizierter Anspruch und tatsächliche Wirklichkeit divergierten, plädieren Maitz/Elspaß (2013) dafür, einen i. E. ideologisch geprägten sog. „idealistisch-normativen Standardbegriff“ durch einen „realistisch-deskriptiven Standardbegriff“ zu ersetzen, auch bei der Modellierung eines gesprochenen Standarddeutsch. Dieses gesprochene Standarddeutsch sei zwingend als „Gebrauchsstandard“ zu rekonstruieren und müsse damit auch regionale und situative Variation berücksichtigen (vgl. Maitz/Elspaß 2013: 45-46). Diese Sichtweise wird übrigens auch im gesonderten Kapitel „Standardaussprache in der deutschsprachigen Schweiz“ des *Deutschen Aussprachewörterbuchs* (Krech et al. 2009: 259-277) berücksichtigt. Dessen Autor/inn/en nehmen ein gewisses Mass an interner Variation an, und aus ihrer Sicht sollen mit den Aussprachehinweisen

den Benutzern eine Norm zur Verfügung gestellt werden, welche der Sprachsituation und den Bedürfnissen der Sprechenden Rechnung trägt, indem sie sich auf den realen Sprachgebrauch stützt. Die Orientierung an der tatsächlichen Aussprache hat zur Folge, dass ein gewisses Maß an Variation zugelassen wird und die Besonderheiten der deutschen, der österreichischen und der schweizerischen Standardsprache berücksichtigt werden. [...] Als Grundlage für die Auswahl der Varianten, welche für die Aussprache in der Deutschschweiz empfohlen werden, dienen empirische Untersuchungen schweizerischer Standardsprache. (Krech et al. 2009: 259-262)

Die Meinungen dessen, was unter einer Standardaussprache zu verstehen ist, ob es eine solche überhaupt gibt, wer diese wann spricht und wie viel Variation diese aufweisen darf, gehen in der germanistischen Sprachwissenschaft also auseinander. Das Gleiche gilt für deren Erfassung, bei der sich die Frage stellt, ob man es mit einem datenbasiert (*bottom-up*) zu beschreibenden, variationsreichen Gebrauchsstandard zu tun hat oder mit einer in traditionell präskriptiven Aussprachewörterbüchern (*top-down*) festgelegten, kodifizierten, einigermaßen einheitlichen, von regionalsprachlichen Markierungen freien Idealnorm.

#### 2.4.2 *Duden-Aussprachewörterbuch*

Als konkretes Beispiel für eine gebrauchsbasiert-deskriptive Rekonstruktion der Sprachwirklichkeit verweisen Maitz/Elspaß (2013: 42) auf den *Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards* (*AADG*) (vgl. Kleiner 2011ff.). Dessen Autoren zeichnen auch für die neuste Ausgabe des *Duden-Aussprachewörterbuchs* verantwortlich (vgl. Kleiner/Knöbl 2015). Die Daten, die in die Erstellung des *AADG* und des neuen *Aussprachedudens* einfließen, stammen aus dem Projekt *Gesprochenes Deutsch* des Instituts für Deutsche Sprache (vgl. Kleiner/Knöbl 2011), dessen Ziel in der systematischen Untersuchung der Heterogenität in der gesprochenen Standardaussprache bestand.

Grundlage der empirischen Studie stellte das 2006-2009 erhobene Korpus *Deutsch heute* dar, das u. a. Vorlesedaten von 671 Gymnasiast/inn/en aus über 190 Aufnahmeorten im ganzen deutschen Sprachraum umfasst (vgl. Kleiner 2011ff., Deppermann et al. 2013: 92) und Varianten im formellen Sprechstandard von Sprecher/inne/n mit höherer Schulbildung v. a. auf horizontal-diatopischer Ebene dokumentiert (vgl. Kleiner/Knöbl 2011: 5), wobei nicht nur durch die Schreibung und Orthoepie (Rechtlautung), sondern vielfach auch durch dialektale und politisch-administrative Räume ein Einfluss erkennbar ist (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 9).

Gesprochenes Deutsch bzw. gesprochene Standardsprache wird dabei als ein in öffentlichen und formellen Kontexten verwendeter, regional markierter, empirisch zu beschreibender Gebrauchsstandard konzeptualisiert – und nicht als (präskriptiv) kodifizierte Norm. Die Präzisierung „Gebrauchsstandard“ betone, dass die in diesen Standards auftauchenden Varianten „zwar im aktiven Gebrauch weit verbreitet sind, aber oft in den überwiegend präskriptiv ausgerichteten Kodizes (insbesondere solchen zur Aussprache) entweder gar nicht aufgeführt oder als umgangssprachlich markiert sind“ (Kleiner 2011ff.). Die Neuauflage des *Duden-Aussprachewörterbuchs* (2015) dokumentiert damit eine empirisch erhobene „authentische Gebrauchsnorm der deutschen Aussprache“ (Kleiner/Knöbl 2015: o. S., Vorwort) bzw. eine wie folgt definierte Standardaussprache:

eine Gebrauchsnorm, die der Sprechwirklichkeit nahe kommt, weil sie sich wesentlich auf Ergebnisse empirischer Methoden stützt (Sprachkorpora, Umfragen) und neben dem Sprachgebrauch von überregional tätigen Berufssprecher(inne)n auch die in der Bevölkerung übliche Standardaussprache berücksichtigt. [...] Sie enthält in der Mehrzahl überregional gebräuchliche Ausspracheformen, aber auch solche, die innerhalb des deutschen Sprachraums nur national oder grossregional üblich sind. [...] Das phonologische Muster bildet dabei die überregionale Standardaussprache, wie sie in Deutschland typischerweise von Berufssprecher(inne)n in den Medien verwendet wird. [...] Sie ist zwar in ihren Grundzügen schriftnah, folgt aber im Zweifelsfall auch dem tatsächlichen Sprachgebrauch, wenn dieser Diskrepanzen zu regelhaften Schreibungs-Aussprache-Korrespondenzen aufweist. (Kleiner/Knöbl 2015: 31)

Kleiner/Knöbl (2015: 31) beschreiben die Standardaussprache also als überregional variable Gebrauchsnorm einer breiten Sprachbevölkerung. Eichinger (2017: 16) spricht von einem eigentlichen Paradigmenwechsel: So erfahre die Orthophonie, die um das Jahr 1900 eine normative, vereinheitlichende und mündlichkeitsreduzierende Festlegung erfuhr, erstmals eine Konzeptualisierung, die neueren sprechsprachlichen Entwicklungen Rechnung trage. Zum ersten Mal überhaupt liege damit eine Publikation im Bereich Aussprache vor, die die länderübergreifende ebenso wie deutschlandinterne areale Variation des Deutschen systematisch berücksichtigt.



### 2.4.3 Aussprachevariation: Beispiele

#### 2.4.3.1 Vorbemerkung

Nicht nur das *Duden-Aussprachewörterbuch*, sondern auch das *Deutsche Aussprachewörterbuch* (DAWB) basiert auf einer pluralistischen Sicht des Deutschen und anerkennt die Unterscheidung überregionaler Standardvarietäten in ihrer geschriebenen und gesprochenen Form (vgl. Krech et al. 2009: 1). Der weitverbreitetsten Annahme einer vermeintlichen Einheitlichkeit der Standardaussprache widersprechend, halten dessen Autor/inn/en (Krech et al. 2009: 259) fest, dass die nationale Herkunft Deutschsprachiger sogar bei professionellen Sprachbenutzer/inne/n erkennbar sei. Ulbrich belegt diese Aussage empirisch (2003: 156-157): In ihrer Studie gelingt es 22 deutschsprachigen Linguist/inn/en, die Herkunft von 20 DACH-Nachrichtensprechern zu erkennen. Nur einer der 20 Sprecher wird nicht eindeutig, sondern nur von 50% als Schweizer erkannt. Die restlichen 19 werden zu 87% bis 100% korrekt identifiziert, wobei *Landsleute* i. d. R. generell öfter richtig tippen. Wenn sich gar im Deutsch von Nachrichtensprecher/inne/n so deutliche Unterschiede zeigen, liegt es nahe, anzunehmen, dass die Unterschiede in der Standardaussprache von Nicht-Berufssprecher/inne/n noch markanter sein dürften. Wie diese Unterschiede und wie phonologische standardsprachliche Variation tönt, soll anhand ausgewählter Beispiele segmentaler (vokalischer und konsonantischer) sowie suprasegmentaler prosodischer Aussprachevarianten beleuchtet werden (vgl. Kleiner/Knöbl 2015, Hove 2002, Ulbrich 2005, Ehrlich 2009, Krech et al. 2009, Bickel/Landolt 2012, Hirschfeld/Siebenhaar 2013: 133-134, Ammon et al. 2016, Kolly 2013, Kleiner 2011ff.).

Vorauszuschicken ist: Erstens ist standardsprachliche Variation auf phonologischer Ebene natürlich ein so häufiges Phänomen, dass diese hier nicht erschöpfend ausgeleuchtet werden kann. Mit den exemplarischen, rein deskriptiven, nicht präskriptiv oder wertend intendierten Ausführungen ist also keinerlei Anspruch auf systematische Vollständigkeit verbunden. Zweitens manifestieren sich Unterschiede in der Aussprache, ebenso wie im Wortschatz, selbstredend nicht immer entlang staatsnationaler Grenzen. Vielmehr ist gerade phonologisch von einer grossen varietätsinternen, aber auch inter- und intraindividuellen Heterogenität auszugehen. Zudem beeinflusst nach Rues et al. (2014: 67) z. B. auch die Spontaneität oder Formalität einer Kommunikationssituation die phonologische Realisierung dessen, was gesagt wird:

Allgemein kann man sagen, je spontaner eine Äußerung ist, desto größer ist der Einfluss der Prosodik auf die Aussprache. Beim Lesen ist er also am geringsten. Gelesene Texte werden rhythmisch relativ gleichmäßig realisiert. Inhaltlich geplante aber frei formulierte Reden weisen schon größere prosodische Variation auf, die aus der Unmittelbarkeit des Formulierens resultiert. Sehr bewegt können Gesprächsäußerungen ausfallen.

Verallgemeinerungen und Pauschalisierungen wie „in der Schweiz“, „bundesdeutsche Sprecher/innen“ oder „im österreichischen Deutsch“ sind darum mit Vorsicht zu geniessen und eher als relative Häufigkeiten denn als absolute Werte zu verstehen (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 18).

Schliesslich ist anzumerken, dass nachfolgend konzeptuell nicht strikt unterschieden wird zwischen Standardausssprache als kodifiziertem Konstrukt und Standardausssprache als national und regional gefärbtem Hochdeutsch im Sinne eines tatsächlichen Gebrauchsstandards. Ziel des Abschnitts kann und soll es nicht sein, eine phonetisch detaillierte Karte des deutschen Sprachraums oder eine minutiöse Klassifizierung der deutschen Standard(aus)sprache zu zeichnen. Ziel ist es vielmehr, durch eine deskriptive Illustration ausgewählter Aussprachevarianten – und dadurch Einblick in mündliche Standardvariation – die theoretischen Grundlagen für die Nachvollziehbarkeit der später berichteten, in einem didaktischen Anwendungskontext angesiedelten empirischen Studie bereitzustellen.

#### 2.4.3.2 Allgemeines

Als Gast der Podiumsdiskussion an der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) 1986 in Bern erklärte der Schweizer Sprachwissenschaftler Iwar Werlen seinen Gesprächspartnern aus der BRD, DDR und Österreich: „Und wenn uns dann ein Deutscher als aggressiv und schnell und unbeherrscht vorkommt, dann eben deswegen, weil er keine langen Pausen erträgt, und wenn wir [Schweizer/innen, nsh] den Deutschen als langsam und schwerfällig vorkommen, dann deswegen, weil wir eben höflich sind und ihn ausreden lassen und Pausen nicht scheuen“ (Werlen 1986, zit. in Thomke 1986: 64). Zumindest zum Teil dürfte die gegenseitige Zuschreibung von Charaktereigenschaften bzw. Stereotypisierung der deutschsprachigen Nachbarn, wie sie das Zitat illustriert, auch mit wahrgenommenen Unterschieden in deren Sprachweise zu tun haben (vgl. Ammon et al. 2016: LXV): So empfände man im Süden, v. a. in der Schweiz, die Norddeutschen bzw. deren Sprache als „zackig“; umgekehrt nähmen Norddeutsche südlicheres Deutsch bisweilen als langsam, „breiig“ und undeutlich wahr. Durch welche linguistischen Merkmale könnten sich diese subjektiven Bewertungen und kollektiven Einschätzungen erklären lassen?

Nach Ammon et al. (2016: LXV) ist in der Schweiz eine am Norddeutschen orientierte Aussprache höchstens auf der Bühne akzeptiert – im alltäglichen, auch medialen Sprachgebrauch gelte sie als „unschweizerisch“. Auch gemäss *Schweizerhochdeutsch-Duden* riskiert, wer sich als Schweizer/in „in der Schweiz nicht an die übliche Gebrauchsnorm hält und ein stark an die deutschländische Norm angenähertes Hochdeutsch spricht, [...] als fremd oder unnatürlich wahrgenommen zu werden.“ Infolge Dominanz des Dialekts als Alltagssprache beschränkt sich die produktive mündliche Hochdeutsch-Verwendung in der Deutschschweiz auf bestimmte öffentliche und formale, z. B. schulische Situationen oder auf Kontakt mit Anderssprachigen. Der mündliche Standard kann dabei mehr oder weniger

stark dialektal geprägt sein, was mit sprecher-, Hörer- und situationsbezogenen Faktoren zusammenhängt, etwa dem Grad der Formalität der Situation, wobei gilt: je formaler, desto standardnormgerechter und weniger dialektal (vgl. Hove 2007: 3). Zu Elementen dialektaler Aussprache zählen z. B. ein affriziert-kratziger [kx]-Laut z. B. in „kochen“, „Kino“ oder „Rucksack“ (vgl. Hove 2002: 89, Hove 2007: 2), wohingegen bei gebildeten Sprecher/innen und in formellen Situationen das behauchte [k<sup>h</sup>] überwiegt (vgl. Hove 2002: 89, Hove 2007: 3). Auch Assimilationen wie „Umfall“ für „Unfall“ indizieren Dialekteinflüsse ins Schweizerhochdeutsche (vgl. Ammon et al. 2016: LXV). Insgesamt orientiert sich die Schweizer Aussprache des sog. *Schriftdeutsch* stark am Schriftbild, das so z. T. in der Mündlichkeit reproduziert wird, z. B. indem Doppelkonsonanten in zweisilbigen Wörtern nach kurzem, betontem Vokal gedehnt ausgesprochen (Gemination) werden, so z. B. „n“ oder „t“ in Wörtern wie „Sonne“, „könnte“, „Donnerstag“, „bitte“, „Mittag“, „Wetter“ (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 56, 71).

Für Österreich unterscheiden Krech et al. (2009: 235) drei Register der Standardaussprache: a) eine gehobene Standardaussprache geschulter Sprecher, b) eine gemässigte Standardaussprache geschulter Sprecher, die sich im Grad unterscheiden, in dem österreichische Sprechkonventionen Eingang finden, und c) Standardaussprache von Laiensprecher/innen, welche „der österreichischen Sprechkonvention auf der Grundlage der verschiedenen großräumigen dialektbedingten Lautungen, Lautdistributionen, Lautkombinationen und Silbenverhältnisse [folgt], so dass sie entsprechend regional differenziert ist“. Folglich ist nach Ammon et al. (2016: LXIV) auch in formellen Kontexten und Situationen eine grosse Bandbreite von alltagssprachlichen Aussprachegewohnheiten zu beobachten, wobei auch dialektale oder regionale Lautungen erkennbar sind, z. B. Monophthongierung von Diphthongen („ei“, „au“ etc.) in Ostösterreich, Vokaldehnung oder alemannische Einflüsse in der Standardsprache von Vorarlberger/innen. Als typisch gilt auch ein im Gegensatz zur bundesdeutschen Norm weicher Stimmeinsatz (vgl. Ebner 2008: 42).

In Deutschland springt v. a. der Nord-Süd-Unterschied ins Auge (vgl. Ammon et al. 2016: LXV). Die im Süden und zum Teil in Mitteldeutschland verwendete Aussprache weist dabei viele Gemeinsamkeiten mit der schweizerischen und österreichischen Aussprache auf. Merkmale der davon deutlich abgesetzten norddeutschen Aussprache umfassen z. B. die häufig stimmhafte Aussprache des „s“ [z] vor Vokalen, etwa in „Sonne“, „Salat“ oder „Suppe“. Ein weiteres norddeutsches Merkmal sind Kurzvokale in einsilbigen Wörtern, die mit einem Plosiv oder Reibelaut enden (z. B. „Rad“ oder „Glas“). Dabei wird das geschriebene „g“ oft als Reibelaut ausgesprochen, etwa in „Tag“ [tax].

Was die Aussprache und Betonung von Fremdwörtern betrifft (vgl. Ammon et al. 2016: LXXI-LXXIII), werden z. B. französische Ausdrücke in Deutschland und Österreich i. d. R. auf der Endsilbe betont. Diese Endsilbenbetonung wird in der Schweiz als fremd und typisch für Deutschland empfunden. Schweizer/innen

betonen französische Lehnwörter eher schwebend (d. h. mit gleich starkem Akzent auf allen Silben) oder mit Betonung auf der Erstsilbe, z. B. bei „Billet“, „Peron“ oder „Réception“ (vgl. Bickel/Landolt 2012: 90). Auch für jüngere Entlehnungen aus dem Englischen sind nach Ammon et al. (2016: LXXIII) Eindeutungen nur in Deutschland üblich.

#### 2.4.3.3 Prosodie

Nach diesem ersten Überblick werden nun Aspekte wie Sprechtempo und Sprechmelodie fokussiert. Obwohl laienlinguistisch als auch fachtheoretisch gemeinhin von deutlichen Unterschieden zwischen Sprecher/innen aus den drei Ländern ausgegangen wird, sind effektive empirische Belege bis anhin rar (vgl. Ammon et al. 2016: LXVI) und unterschiedliche Intonationsverläufe und Silbenbetonungen in den drei Standardvarietäten bislang erst in Ansätzen beschrieben (vgl. Hirschfeld/Siebenhaar 2013: 134). Verglichen mit deutschem und österreichischem Deutsch, wird gemeinhin von einem durchschnittlich langsameren Sprechtempo und von längeren Pausen im Schweizerhochdeutschen ausgegangen (vgl. Ammon et al. 2016: LXVI). Auch der Tonhöhenverlauf wird bei Schweizer/inne/n als markanter wahrgenommen (vgl. Ulbrich 2005: 128). Aber, wie erwähnt, diesbezügliche fundierte empirische Studien fehlen bisher grösstenteils (vgl. Ammon et al. 2016: LXVI), sodass man in der Literatur öfters auch Widersprüche und Unstimmigkeiten antrifft.

Eine der bisher systematischsten Vergleichsstudien zu Sprechgeschwindigkeiten im Standarddeutschen legt Ulbrich (2005) vor. Anhand eines Datenkorpus von (vor-)gelesenen News- und Märchentexten analysiert Ulbrich das Hochdeutsch von Nachrichtensprecher/inne/n aus den DACH-Ländern. Im Zentrum des Interesses stehen prosodische Merkmale auf globaler Abschnitts- und Satzebene und auf lokaler Betonungsgruppen- und Silbenebene. Anhand von Perzeptionsversuchen mit Linguist/inn/en bzw. Phonetiker/inne/n und akustischen Messungen auf Basis auditiver prosodischer Notation und Transkription weist die Autorin zwar Unterschiede im auditiven Eindruck der *Sprechgeschwindigkeit* der deutschen, österreichischen und schweizerischen Berufssprecher/innen nach, d. h. Silben pro Sekunde inklusive Pausen. In der *Artikulationsgeschwindigkeit*, also Silben pro Sekunde ohne Pausen, zeigten sich keine Unterschiede. Die Schweizer und österreichischen Nachrichtensprecher/innen artikulierten also *nicht* langsamer als die deutschen. Im Vergleich zu den deutschen Kolleg/inn/en machten sie jedoch mehr *satzinterne Pausen*. Diese satzinternen Pausen fielen zudem bei den Österreicher/innen länger aus als bei Schweizer/inne/n und Deutschen (vgl. Ulbrich 2005: 227-229).

Zur Intonation (Sprachmelodie) gehören z. B. steigende, fallende oder schwebende Tonhöhenverläufe wie z. B. fragendes „So?“ vs. sachliches „So.“, Rhythmus oder Betonung (Wortakzent) bzw. lautliche Silbengrenzen. Im österreichischen Deutsch hängt die Sprachmelodie stark mit der Vokalbetonung zusammen.

Diese ist durch einen stärkeren Wechsel zwischen betonten und unbetonten Silben geprägt als in Deutschland (vgl. Ammon et al. 2016: LXVI). So werden z. B. im Norden Deutschlands betonte Silben mit Vollton und unbetonte Nebensilben durch Murrel- oder Schwa-Laut [ə] realisiert, durch Reduktion auf einen silbischen Konsonanten (bei Endsilben wie z. B. „-el“, „-em“, „-en“, „-er“) oder vollständigem Vokalausfall, z. B. in Infinitiven („kommen“, „gehen“, „fahren“). Dagegen variieren in Österreich betonte Vokale und schwach betonte Vokale stärker. Von nicht-professionellen Sprecher/innen wird statt des Schwa-Lauts [ə] in bestimmten unbetonten bzw. schwach betonten Silben oft ein volles, offenes „e“ [ɛ] realisiert (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 72), z. B. in der zweiten Silbe von „reden“. Dadurch entsteht der markante Wechsel zwischen betont/unbetont, den Deutsche bisweilen als „Singsang“ empfinden (vgl. Ammon et al. 2016: LXVI, Ebner 2012: 42). Auch in der Schweiz wird in unbetonten Endsilben meist ein voller Vokal gesprochen.

In einfachen, weder zusammengesetzten noch abgeleiteten Wörtern liegt die Betonung im Deutschen überall auf der ersten Silbe oder auf der Stammsilbe. Hingegen finden sich in den Varietäten bei Ableitungen und Zusammensetzungen Unterschiede (vgl. Ammon et al. 2016: LXVI-LXVII), wobei v. a. das Schweizerhochdeutsche durch Erstbetonung geprägt ist (vgl. Bickel/Landolt 2012: 90). Sind Erst- und Stammsilbe nicht identisch, wird im Norden tendenziell eher die Stammsilbe betont, im Süden eher die Erstsilbe, so z. B. in „unglaublich“ vs. „un-glaublich“. Ähnliches lässt sich bei aus dem Griechischen oder Lateinischen stammenden Lehn- und Fremdwörtern beobachten: südliche Erst- steht nördlicher Zweit- oder Drittsilbenbetonung gegenüber (z. B. in „aktiv“, „definitiv“, „reflexiv“) (vgl. Bickel/Landolt 2012: 90). Seltener ist auch Umgekehrtes der Fall (z. B. „Motor“, „Orient“). Akronyme wie „CD“, „FDP“ oder „WM“ sind in Österreich und Deutschland gewöhnlich schluss-, in der Schweiz erstbetont, genauso wie schweizerische Institutionen, die mittels buchstabierten Abkürzungen bezeichnet werden, z. B. die „AHV“, „IV“ oder „SBB“ (vgl. Bickel/Landolt 2012: 90).

#### 2.4.3.4 *Vokale*

Auch der folgende Blick auf die Vokalebene – Länge (Dauer, Quantität) und Qualität (Klangfarbe, Geräusch) – ist als exemplarisch und nicht als erschöpfend zu verstehen (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 63-67), v. a. infolge grosser Heterogenität innerhalb des deutschen Sprachraums, die nur in wenigen Fällen parallel zu den Staatsgrenzen verläuft. Nochmals erwähnt sei die als relativ systematisch beobachtbare norddeutsche und teilweise mitteldeutsche Vokalkürze in zahlreichen einsilbigen Wörtern mit einem Plosiv oder Reibelaut am Ende und bei Schreibung mit einfachem Konsonanten (z. B. „Glas“, „Rad“, „Tag“, „Bad“), wohingegen die flektierte, zweizeilige Form („Gläser“, „Tages“) immer mit langem Vokal gesprochen wird (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 65). Im Süden wird der Vokal in diesen Wörtern lang ausgesprochen. Das gilt auch für die Pronomen bzw. Artikel „das“,

„was“ oder „es“, die in akzentuierter Position häufig mit Langvokal realisiert sind ([da:s], [va:s], [e:s]) (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 65).

In Wörtern wie „erzählen“, „Käse“, „später“ oder „Bären“ wird der halboffene Langvokal „ä“ unterschiedlich realisiert (vgl. Hirschfeld/Siebenhaar 2013: 133): Trotz Empfehlungen in Aussprachewörterbüchern, den Laut als [ɛ:] wie in „zäh“ zu realisieren, dominiere heutzutage in Deutschland, aber auch in Ostösterreich eine Realisierung mit geschlossener [e:]-Qualität wie in „wen“ (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 64). Damit werden z. B. „Dänen“ und „dehnen“ identisch ausgesprochen. In der Schweiz hingegen sei diese Aussprache als fremd markiert, es werde überwiegend zwischen [ɛ:] und [e:] differenziert und die Aussprache von Ersterem sei häufig sehr offen, im Westen der Deutschschweiz sogar auch überoffen [æ:] (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 65).

Weitere Unterschiede lassen sich in der Standardaussprache des halboffenen Kurzvokals „ɛ“ feststellen, etwa in „Bett“ [bet], der in der Schweiz, in Österreich und Süddeutschland oft geschlossener realisiert wird als in Mittel- und Norddeutschland (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 64). Das helle „a“ wird in Österreich, Bayern und z. T. auch im übrigen Süddeutschland teilweise verdumpft bzw. dunkler ausgesprochen. In Wörtern wie „immer/Wille“, „wünschen/müssen“ und „Butter/uns“ realisiert man in Deutschland die Kurzvokale („i“, „ü“, „u“) in der ersten Silbe offen/ungespannt (ɪ ʏ ʊ), in Österreich und z. T. auch in der Schweiz meist geschlossen/gespannt (i y u) (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 64, Hirschfeld/Siebenhaar 2013: 133). In Deutschland wird geschriebenes „y“ im Standard gleich gesprochen wie „ü“, in der Schweiz „y“ oft wie ein „i“ realisiert (vgl. Ammon et al. 2016: LXVIII), so etwa in Ausdrücken wie „Gymnasium“, „Pyramide“ oder „System“.

Nasalierte Vokale werden im Süden üblicherweise eingedeutscht (ba'lo:n, be'to:n), im Norden mit unnasalierem Vokal und [ŋ] gesprochen (ba'loŋ, be'toŋ) (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 65). Die Diphthonge <au> /aʊ/ und <ei> /ɛi/ wie in „Haus“ oder „mein“ haben in Ostösterreich vielfach einen geringen Abstand zwischen Erst- und Zweitglied, wohingegen in der Schweiz Diphthonge typischerweise deutlich gespreizt ausfallen, d. h. mit grossem Abstand zwischen den Vokalen, mit längerem Erstglied und sehr geschlossenen Zweitglied bei „Haus“ und „mein“ (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 66).

Ein zentraler Unterschied zwischen dem nord- und süddeutschen Raum liegt im Glottalverschluss vor betonten Vokalen, d. h. beim vokalischen Wortanlaut, an morphologischen Grenzen im Wortinnern vor Vokalen, also nach Präfixen und an der Wortfuge in Komposita, und wenn einem un- ein betonter Vokal folgt (sog. Hiatt, z. B. „Oase“, „Ruine“, „Theater“) (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 63). Im nördlichen und mittleren Teil Deutschlands wird bei Wörtern oder Silben, die mit einem Vokal beginnen, ein Stimmritzenverschluss (Glottostop) vorgeschaltet (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 63, Ammon et al. 2016: LXVI). Dadurch werden Silben phonologisch deutlich voneinander abgegrenzt und Wortzwischenräume deutlicher gekennzeichnet, z. B. bei „im Allgemeinen“, „im Auto“, „einen Apfel essen“. Gleich-

ches gilt für mit Vokal beginnende Silben wie in „Ver|ein“, „ver|ändern“, „ge|eint“ usw. In Österreich ist sowohl im Dialekt als auch im Standard der weiche Vokaleinsatz gebräuchlich (vgl. Krech et al. 2009: 236) und auch im Schweizer Hochdeutsch ist der Glottostop unüblich, sodass Lautfolgen wie „im Auto“ quasi nahtlos ineinandergreifen und über die morphologische Grenze hinaus silbifiziert werden (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 63). Nach Ammon et al. (2016: LXVI) trägt dieser prosodieverändernde Unterschied „zum härteren, stakkatohaften Eindruck des nördlichen Deutschs für österreichische und schweizerische Ohren bzw. zum ‚weichen‘ Eindruck des südlicheren Deutschs für norddeutsche Ohren bei.“

#### 2.4.3.5 Konsonanten

Auch bzgl. konsonantischer Unterschiede (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 67-72, Ammon et al. 2016: LXIX-XXI, Ebner 2008: 42-43) werden erneut nur einige exemplarische Tendenzen illustriert. Im südlichen Sprachraum sind Verschlusslaute (Plosive: „p“, „t“, „k“, „b“, „d“, „g“) und Reibelaute (Frikative: „w“, „f“, „j“, „v“, „s“, „sch“, „ch“, „h“) tendenziell stimmlos. In (Nord-)Deutschland wird bei den Verschlusslauten „b/p“, „d/t“, „g/k“ klar unterschieden zwischen dem stimmlosen harten, scharfen Laut (Fortis) und einem stimmhaften weichen Laut (Lenis), welcher kürzer und mit weniger Muskelspannung realisiert wird (vgl. Ebner 2008: 42). Jedoch werden „p“, „d“ und „g“ am Wortende verhärtet und behaucht ausgesprochen (Auslautverhärtung), während in der Schweiz z. B. „Rad“ und „Rat“ unterschiedlich realisiert werden (vgl. Bickel/Landolt 2012: 89), also keine Aufhebung der Opposition zwischen Lenis und Fortis stattfindet. In Österreich werden Verschlusslaute i. d. R. stimmlos und weich realisiert. V. a. bei den Konsonantenpaaren „b/p“, „d/t“, „g/k“ und „v/f“ wird aber zwischen ungespannter und gespannter Aussprache unterschieden (Lenis/Fortis). So werden in Minimalpaaren wie „Bund/bunt“ oder „Tod/tot“ in Österreich, der Schweiz und Teilen Süddeutschlands Leniskonsonanten oft nicht fortisiert, sondern stimmlos ausgesprochen, aber mit anderer Verschluss- oder Reibungsdauer und ggf. höherer Dauer des vorangehenden Vokals (vgl. Kleiner/Knöbl 2015 70).

Im nördlichen Teil Deutschlands wird, anders als im südlichen Sprachgebiet, auch zwischen stimmhaftem und stimmlosem „s“ und „sch“ ein Unterschied gemacht, z. B. in Wörtern wie „böse – Blöße“, „Hose – große“ oder „Loge – koscher“ (vgl. Ammon et al. 2016: LXIX-XXI). In der Schweiz, z. T. auch in Österreich und Teilen Bayerns, können im Wortinnern Konsonanten-Paare wie „gg“, „pp“, „tt“, „ck“, „ss“, „sch“ oder „nn“, die einem betonten Kurzvokal folgen und einem unbetonten Vokal vorangehen, gelängt ausgesprochen werden (Geminisierung) (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 71), z. B. in „Gruppe“, „Latte“, „Acker“, „Masse“, „Masche“ oder „Sonne“.

Unterschiede finden sich auch in der Aussprache von Wörtern, die schriftlich mit „ch“, „g“, „ng“, „j“, „r“, „v“ oder „q“ realisiert werden, wobei sich z. T. grob regionale Unterschiede zeigen. So kann „ch“ im Wortanlaut, z. B. in „Chemie“

oder „China“, u. a. als Plosiv [k] oder als Reibelaut – als palataler [ç], velarer [x] oder postalveolarer [ʃ], [ç] Frikativ – realisiert werden, z. B. als [k<sup>h</sup>e'mi:] / [k<sup>h</sup>i:na] in Österreich oder Süddeutschland oder als [çe'mi:] / [çi:na], [ʃe'mi:], [ee'mi:] / [fi:na], [ei:n] in der Mitte und im Norden Deutschlands oder in der Schweiz teils auch als [xe'mi:] / [xi:na] (vgl. Kleiner 2011ff.). Folgt auf „ch“ ein „s“, wie etwa in „Wuchs“, kann dies plosivisch als [ks] oder, besonders in der Schweiz, frikativisch als [xs] realisiert werden (vgl. Kleiner 2011ff.). Hove (2007: 3) weist bzgl. der Schweizer Aussprache des sog. „ich“-Lauts in Wörtern wie „Licht“ oder „Milch“ empirisch nach, dass in formellen Situationen normgerechtes [ç] deutlich öfter realisiert wird als in einem informellen Kontext, wo in ihrer Studie fast die Hälfte der Laute mit dem hinteren Ach-Laut ([x]) ausgesprochen wurden, der auch im Schweizer Dialekt häufig vorkommt.

Im Wort- und Silbenauslaut lässt sich das geschriebene „g“ entweder als Verschlusslaut [k] oder als Reibelaut [ç] realisieren (vgl. Kleiner 2011ff., Ammon et al. 2016: LXX), so z. B. im Fall des „-ig“ in „König“, „sonnig“ oder „zwanzig“. Diesbezügliche Unterschiede halten sich nicht an nationale Grenzen; tendenziell ist im Süden aber eher der Verschlusslaut [-ik], in der Mitte und im Norden Deutschland der Reibelaut üblich [-iç] (vgl. Kleiner 2011ff.). In Wörtern wie „Zeitung“, „jung“ oder „lang“ wird in Norddeutschland, anders als im restlichen deutschen Sprachraum [ŋ], das geschriebene „-ng“ im Silben- und Wortauslaut oft plosivisch als [ŋk] ausgesprochen (vgl. Kleiner/Knöbl 2015:68, Ammon et al. 2016: LXX-LXXI).

Was das Phonem /r/ betrifft, lassen sich im Deutschen eine konsonantische und eine vokalische Artikulation unterscheiden (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 50-53). In der Schweiz wird geschriebenes „r“ quasi immer konsonantisch realisiert (vgl. Ammon et al. 2016: LXXI), also z. B. in der auslautenden Silbe „-er“ („Vater“) oder nach Langvokal („Uhr“) *nicht* zu einem [ʁ]-Laut vokalisiert. Zudem wird „r“ eher gerollt als in Österreich und Deutschland. Dort variiert die Aussprache – Zungenspitzen-*r*, Zäpfchen-*r* oder auch Reibe-*r* – stärker, sowohl nach Region als auch Stellung im Wort (vgl. Ammon et al. 2016: LXXI). Der Laut /l/ kann in der Schweiz teils velarisiert (verdunkelt) gesprochen werden, v. a. nach tiefen Vokalen (vgl. Kleiner/Knöbl 2015: 71), z. B. in „Saal“.

## 2.5 Resümee

Wenn ein deutschsprachiger Nicht-Deutscheschweizer bei seinem ersten Kontakt mit Deutschschweizern erleichtert feststellt, wie einfach er doch deren Dialekt versteht, hat er meistens Hochsprache/Standarddeutsch (schweizerischer Prägung) und Dialekt verwechselt.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> [cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2008/08/15/dialekt-versus-standardsprache](http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2008/08/15/dialekt-versus-standardsprache) (zuletzt geprüft: 14. 07. 17).



Die DaF-Bloggerin Cornelia Steinmann bringt es auf den Punkt: Nicht alles, was „anders“ klingt, ist automatisch Dialekt. Auch wenn Schweizer/innen und Österreicher/innen „absichtlich“ statt „absichtlich“ oder „unglaublich“ statt „unglaublich“ sagen und damit die Vorsilbe statt den Wortkern akzentuieren (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 107), sprechen sie eventuell trotzdem gerade Standarddeutsch. Dennoch springen Unterschiede in der Standardaussprache selbstredend ins Ohr (vgl. Hove 2002: 6, Ulbrich 2003) – ggf. mit Folgen für den Deutschunterricht, wie nachfolgend empirisch untersucht werden soll. Für diese Studie wurden im vorliegenden Kapitel die linguistischen Grundlagen gelegt.

Teil 1 des Kapitels skizzierte die Normalität sprachlicher Vielfalt, Prozesse der (De-)Standardisierung im deutschen Sprachraum sowie variationslinguistische Modellierungen desselben, wie sie u. a. in Pyramiden- (Moser 1969), Kegel- (Auer 2005, Auer 2011) oder Fahnenform vorliegen (Baßler/Spiekermann 2001a, Spiekermann 2007). Allerdings vermag keines dieser Modelle dem gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in seiner di- und diaglossischen Vielfalt Rechnung zu tragen. Da Baßler/Spiekermann (2001a) nationale *und* regionale Standardvarietäten einbeziehen, scheint das „Fahnenmodell“ als theoretischer Rahmen der vorliegenden Arbeit zum Verstehen von Hochdeutsch österreichischer, Schweizer und (nord-)deutscher Ausprägung durch DaF-Lernende am geeignetsten.

Der Fokus des zweiten Teils lag auf der deutschen Standardsprache. In der Linguistik gilt *der* eine homogene Standard als Konstrukt, das im natürlichen Sprachgebrauch de facto unerreichbar ist, während die Existenz mündlicher und schriftlicher Standardvariation unumstritten ist (vgl. z. B. Roelcke 2011: 19). Nach Variantenbeispielen wurden Beschreibungs- und Erklärungsansätze standardsprachlicher Variation im Deutschen historisch und theoretisch verortet, der monozentrische, plurinationale, plurizentrische und pluriareale Ansatz kontrastiert und zum Schluss ein Mittelweg skizziert: Da die Vielfalt der deutschen Standardsprache nachweislich sowohl auf staatlich-nationale als auch auf räumlich-regionale Bedingungen und Entwicklungen zurückgeht, bietet sich m. E. gerade im normorientierten DaF-Kontext eine Kombination plurizentrischer und pluriarealer Zugänge an (*Plurizentrik i. v. S.*), die sowohl *nationale* als auch *regionale* Standardvariation berücksichtigt.

Teil 3 widmete sich der Standard*aus*sprache, deren Definitionsspektrum von normorientiert-präskriptiv bis gebrauchsbasiert-deskriptiv reicht und deren Vielfalt durch prosodische, vokalische und konsonantische Varianten illustriert wurde. Durch solche Varianten „verraten“ sich Muttersprachler/innen oft unbewusst als Deutsche, Österreicher/innen oder Schweizer/innen (vgl. Ulbrich 2003). Das bedeutet aber nicht, dass es deshalb zwingend zu Verständnisproblemen kommen muss (vgl. Krech et al. 2009: 259, vgl. aber Sieber 2010: 375). Die Frage ist: Gilt das auch für DaF-Lernende auf Anfängerniveau?



## **Kapitel 3 Standardvariation im DaF-Unterricht**

### **3.1 Einleitung**

Verstehen DaF-Anfänger/innen alle drei Standardvarietäten des Deutschen – trotz Unterschieden in der Aussprache – in etwa gleich gut? Die Fragestellung soll nachfolgend empirisch beleuchtet werden. Doch zuerst resümiert Kapitel 3 den Umgang mit Standardvariation im Fach Deutsch als Fremdsprache im Wandel der Zeit. In der germanistischen Linguistik stellt räumliche (standard-)sprachliche Variation seit langem ein positiv konnotiertes Thema dar (vgl. Hofer 2006: 123) – in der Theorie und Praxis von DaF scheint das (bislang) weniger der Fall zu sein.

Den Anfang macht ein Blick zurück (Kap. 3.2). Zuerst wird die Beschäftigung mit Deutsch als diatopisch vielfältiger Fremdsprache in den letzten fünfzig Jahren aufgerollt. Die Geschichte der Plurizentrik bzw. des DACH-Prinzips in DaF wird hierbei als Diskursstrang verstanden, der durch eine Verstrickung und Verknüpfung gesellschaftlicher und (sprach-/fach-/verbands-)politischer, variations- und soziolinguistischer ebenso wie landeskunde- und kulturdidaktischer Entwicklungen geprägt ist. Ziel des interdisziplinär ausgerichteten Abschnitts ist es, dieses komplexe verwickelte Diskursknäuel der DACHL-Thematik in DaF ansatzweise zu entwirren.

Das nächste Unterkapitel (Kap. 3.3) widmet sich der Frage nach Variation und Norm(en) im Fach DaF aus der Gegenwartsperspektive. Im Sinne einer Bestandsaufnahme wird die (Nicht-)Auseinandersetzung mit diatopischer Sprachvariation

im aktuellen DaF-Fachdiskurs in den Blick genommen. Eine Analyse einschlägiger wissenschaftlicher Publikationsformen legt nahe, dass das Thema je nach Perspektive gänzlich unterschiedlich konzeptualisiert wird. Während eine plurizentrisch-plurinationale Minderheit die Plurizentrik des Deutschen als Vielfalt, Diversität, Reichtum valorisiert und propagiert, assoziiert eine schweigsame monozentrisch orientierte Mehrheit damit salopp gesagt Unordnung, Ländlichkeit und Luxusprobleme.

Wie das dritte Unterkapitel (Kap. 3.4) zeigt, basieren diese vielfach unbewussten Bilder auf unterschiedlichen politischen oder ideologischen Vorannahmen und Beweggründen. Diese werden selten offen diskutiert, aber manifestieren sich in Form expliziter linguistischer oder pädagogisch-didaktischer Argumente *für* oder *gegen* Sprachvariation im Deutschunterricht. Befürworter/innen diatopischer Diversität in DaF berufen sich auf Argumente wie politische Korrektheit, Vielfältigkeit als kommunikative Realität oder rezeptive Varietätenkompetenz (vgl. Studer 2002, Hägi 2006a, Glaboniat et al. 2013). Kritiker/innen führen primär konzeptuelle Punkte (Plurizentrik als Pluriunizentrismus) oder pädagogische Argumente ins Feld. Dazu gehören z. B. ein Einfachheitsprimat, Ressourcenmangel oder Verwirrung von Lehrenden und Lernenden. Was beiden Seiten gemeinsam ist, ist eine gewisse Programmatik, eine i. d. R. kaum reflektierte Normativität und eine v. a. anekdotische, selten empirisch abgesicherte Evidenzbasis. Vor diesem Hintergrund einen datenbasierten Diskussionsbeitrag zuhanden des DaF-Fachdiskurses zu leisten: So lautet eines der Ziele der vorliegenden Arbeit.

## 3.2 Rückblick auf ABCD und DACH(L)

### 3.2.1 Vorbemerkung

Dieser Abschnitt beleuchtet die Geschichte der Plurizentrik und Plurikulturalität im Deutschunterricht seit Mitte des 20. Jahrhunderts. Doch bekanntlich liegt es in der Natur von Geschichte(n), dass jede/r sie etwas anders erzählt. Auch bei dem hier möglichst systematisch nachgezeichneten Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in DaF handelt es sich demnach in erster Linie um eine individuelle Rekonstruktion einer Wirklichkeit, die der Untersucherin nicht direkt zugänglich ist, sondern nur anhand ausgewählter Knoten- und Kristallisationspunkte eines vielschichtigen Diskurses beschrieben werden kann – im Bewusstsein um die Subjektivität und Perspektivität dieses Vorgehens (vgl. Koreik/Pietzuch 2010: 1441).

Der Diskurs selber wird aus dieser Sicht als Zusammensetzung einer Vielzahl verknüpfter Erzählstränge konzeptualisiert (vgl. Koreik/Pietzuch 2010), die sich in Form konkreter Produkte und Praktiken manifestieren. Diese politischen, linguistischen und didaktischen Diskurs- und Erzählstränge verlaufen oft parallel,

überkreuzen sich aber immer wieder und sollen hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit ein Stück weit entwirrt werden. Dabei wird bewusst eine disziplinär breite, inklusive Sicht eingenommen, denn verschiedene fachliche, politische und gesellschaftliche Entwicklungen umspülen, unterlagern, beeinflussen, blockieren oder befruchten den „DACH-Diskurs“ z. B. in Form sprach-, bildungs- oder verbandspolitischer Entscheide.

Die Komplexität dieses Diskurses ist dabei nicht zuletzt der Mehrdimensionalität des Bereichs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache geschuldet (vgl. Krumm et al. 2010). DaF/DaZ umfasst u. a. eine (sprach-, bildungs-, verbands-) politische Ebene (Innen- und Aussenpolitik), eine Ebene der akademischen Fachwissenschaft DaF/DaZ inner- und ausserhalb des deutschsprachigen Raums, eine Ebene der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen, eine Umsetzungs- und Entwicklungsebene (Verlage, Lehr-/Lernmaterialien, Prüfungen, ...) sowie die Ebene der Unterrichtspraxis. Die Ziele, Gegenstände und Progressionsschritte dieser Ebenen sind selbstredend nicht immer deckungsgleich.

Mit Koreik/Pietzuch (2010: 1441) lässt sich deren Historisierung und Systematisierung als (Re-)Konstruktionsprozess verstehen, der auf spezifischen gegenstandstheoretischen Vorannahmen und Entscheiden basiert, was die Auswahl, Kombination, Interpretation und Wiedergabe einschlägiger Quellen, Inhalte und Positionen betrifft. Diese Überlegungen gelte es im Vorfeld möglichst transparent zu machen, was im vorliegenden Fall z. B. den Entscheid einer historisierenden Vorgehensweise und primär chronologischen Darstellung betrifft, für die ein mäandernder Fortschritt von traditionellen zu aktuellen linguistischen und kulturbezogenen Auffassungen angenommen wird (vgl. Koreik/Pietzuch 2010: 1444). Die Einteilung in bestimmte Phasen ist dabei als subjektive Setzung und potentieller Diskussionsgegenstand zu sehen.

Methodisch werden – als punktuelle Zeugnisse, Manifestationen und Verdichtungen der diskursiven Praktiken zum Thema DACH(L) in den letzten Jahrzehnten – nur Quellen berücksichtigt, die schriftlich vorliegen und öffentlich zugänglich sind, z. B. Protokolle, Fachbeiträge, Beschlüsse, Studien, Thesenpapiere, Websites, Lernzielbroschüren, Lehr- und Lernmaterialien. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Dissertation von Sorger (2010) zur Verbandsgeschichte des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV) zwischen Sprachpolitik und Fachvertretung, die auf Dokumentenanalysen und Interviews mit Beteiligten basiert. In solch *Oral History* zeigen sich notwendigerweise unterschiedliche subjektive Erfahrungen, Wahrnehmungen, Perspektiven und auch – u. a. durch die zeitliche Distanz oder den Wandel gesellschaftlicher Werte bedingt – widersprüchliche Darlegungen oder nachträgliche Beschönigungen eigener Handlungen (vgl. Sorger 2010: 37). Die subjektiven Erinnerungen der Interviewpartner/innen bereitet Sorger (2010) in einem selektiven, interpretativen Prozess zu einem kohärenten Narrativ auf, welches hier teilweise nochmals transformiert, reduziert, neu interpretiert und mit anderen Quellen verknüpft wird. Trotz deskriptiver Ziele ist eine subjektive Vor-

eingenommenheit der folgenden Beschreibungen, der Auswahl der Inhalte, deren Darstellung und interpretative Anordnung unvermeidbar – nicht zuletzt durch persönliche Erfahrungen der Verfasserin.<sup>8</sup>

Ziel dieses Abschnitts ist also keine erschöpfende historische Aufarbeitung des Themenkomplexes Plurizentrik und Plurikulturalität im Fach DaF. So fließt z. B. die auswärtige Kultur- und Sprachpolitik nur am Rande ein (vgl. Sartorius 1996, Ammon 2000, Sorger 2010). Vielmehr soll anhand ausgewählter, im Fachdiskurs dokumentierter Meilensteine der Umgang mit dem Thema DACH in DaF seit Beginn des Fachs punktuell retrospektiv nachgezeichnet werden – wie erwähnt unter Einbezug (variations/sozio)linguistischer, (landeskunde-)didaktischer und (gesellschafts-, institutions-, sprach-, bildungs-, fach- und verbands-)politischer Berührungspunkte. Dabei dient „DACH“ der Einfachheit halber als Oberbegriff für die Thematik der diatopischen Vielfalt auf Standardebene (Plurizentrik) und landeskundlich-kulturellen Vielschichtigkeit des amtlich deutschsprachigen Raums (Plurikulturalität).

### 3.2.2 Ende der 1960er: Anfänge von IDV und DaF

Der Blick zurück beginnt in der Zeit zweier Deutschlands. Seit Ende des Zweiten Weltkriegs hält der Kalte Krieg die Welt in Atem bzw. hält die Welt bisweilen den Atem an, wenn es zwischen Ost und West besonders heiss wird. Deutschland und Berlin sind zweigeteilt. Wer im Ausland Deutsch lernt, tut dies je nach politischer Ausrichtung seines Heimatlandes entweder mit Materialien aus der BRD oder aus der DDR und damit der Weltanschauung entsprechend (vgl. Sorger 2010, Rössler 1991: 2). Eine fachliche Zusammenarbeit der beiden Deutschlands im Bereich der Deutschvermittlung ist undenkbar – mit einer Ausnahme: im Kontext des Internationalen Deutschlehrerverbands (IDV). Dieser ist am 8. April 1968 an einer Konferenz des Fremdsprachenlehrerverbands FIPLV in Zagreb von 16 Deutsch-Fachleuten – u. a. aus der BRD, DDR, Schweiz und Österreich – gegründet worden (vgl. Sorger 2010: 316).<sup>9</sup>

In den ersten Jahren ist die Arbeit des IDV massgeblich durch den Kalten Krieg und die innerdeutsche Teilung geprägt. Wichtige Veranstaltungen finden abwechselnd in der BRD und DDR statt. Damit bietet der IDV Lehrenden, Fachleuten, Auszubildenden und Forschenden eine intensive und kontrastive Begegnungsplattform (vgl. Westhoff 2008: 61). Diesem Ziel dienen auch die sog.

<sup>8</sup> Die Verf. ist zum Zeitpunkt des Schreibens seit einem Jahr die Vertreterin des Ledafids in der DACHL-Arbeitsgruppe und seit der IDT 2017 die Expertin Schweiz des IDV-Vorstands.

<sup>9</sup> Die erste Internationale Deutschlehrertagung (IDT) hat indessen bereits ein Jahr zuvor in München stattgefunden (1967). An der Universität München wird rund zehn Jahre später (1978) auch der erste DaF-Lehrstuhl in der BRD eingerichtet (Berufung von Harald Weinrich). Auf die allererste DaF-Professur im deutschen Sprachraum ist jedoch bereits 1969 Gerhard Helbig am Herder-Institut in Leipzig (DDR) berufen worden. Die ersten DaF-Lehrstühle in Österreich und der Schweiz folgen 1993 (Wien), 1995 (Graz) und 1996 (Fribourg) (vgl. Sorger 2010).

Lehrbuchautorensymposien. Diese werden ab 1979 von der *Sektion Deutsch als Fremdsprache* des *Komitees für den Sprachunterricht in der DDR* in Zusammenarbeit mit dem IDV ausgerichtet. Die Lehrbuchautorensymposien finden alle zwei Jahre in einer anderen ostdeutschen Stadt und für bis zu 70 Fachleute aus über 20 Ländern statt (vgl. Sorger 2010: 400). Gleichzeitig dienen diese Symposien natürlich auch der Tradierung des sozialistischen Weltbilds und der Selbstdarstellung der DDR (vgl. Sorger 2010: 161-262).

### 3.2.3 IDT 1986 in Bern: DaF trifft Plurizentrik

Auch in den damaligen Lehr- und Lernmaterialien geht es entweder um die BRD oder um die DDR. Linguistisch dominiert das monozentrische Paradigma. Die erste offizielle Begegnung zwischen Plurizentrik und DaF wird im Fachdiskurs nach Bern platziert. Hier findet vom 4. bis 8. August 1986 die VIII. Internationale Deutschlehrertagung (IDT) statt. Bei deren Planung hatte Hans-Jürgen Krumm ein Podiumsgespräch zur sog. „Variantentheorie des Deutschen als Hochsprache“ angeregt (Krumm 11.04.86, zit. in Sorger 2010: 240, Anhang):

Ich wäre deshalb dafür, dass an einem geeigneten Zeitpunkt [...] eine Aussprache [...] stattfindet, wo die Variantenthese, die sehr unterschiedlich beurteilt wird, diskutiert werden könnte. [...] Die Diskussion könnte sehr erfolgreich und aufschlussreich sein und würde ein bleibendes Ergebnis, wenn nicht sogar ein epochemachendes Ergebnis der 8. IDT sein.

Vier Linguisten bestreiten die Podiumsdiskussion zum Thema *Nationale Varianten der deutschen Hochsprache*: Peter von Polenz (Trier), Wolfdietrich Hartung (Berlin-Ost), Ingo Reiffenstein (Salzburg) und Iwar Werlen (Bern) (vgl. Thomke 1986). Nach einer Diskussion über nationale Varietäten, deren Existenz trotz Anerkennung der Variantenvielfalt teils kritisch beurteilt wird, geht es um didaktische und unterrichtspraktische Implikationen. Rückblickend erscheint folgendes Publikumsvotum als besonders zukunftsweisend (vgl. z. B. Moser 1989, Hackl 1991, Hackl 1992, Nagy 1993; Muhr 1993, Muhr 1996, Muhr 1997a, Studer 2002, Goethe-Institut et al. 1999):

Wir müssen unterscheiden zwischen der aktiven Kompetenz, die wir dem Schüler mitgeben wollen, und der passiven Kompetenz. Was die aktive Kompetenz betrifft, so ist es meines Erachtens einfacher, für uns annehmbarer, am besten ausführbar und nicht utopisch, wenn wir uns auf eine Norm beschränken – sowohl im Schreiben als auch in der Aussprache und in der Produktion der gesprochenen Sprache. Wenn unsere Schüler die Norm (sagen wir diejenige der Bundesrepublik) gut beherrschen, werden sie überall verstanden, und das wollen wir. Zweitens aber müssen in den Lehrwerken Beispiele vertreten sein – sowohl in den Texten als auch auf Kassetten –, Beispiele zur Gewöhnung des Schülers, des Ohrs des Schülers an gewisse Varianten. So darf etwa ein Schüler

nicht unbedingt glauben, er sei in Peking angelangt, wenn er nach Bern kommt, wo ihm doch gesagt wurde, da werde auch Deutsch gesprochen. (Heiterkeit im Publikum). (Beck 1986, zit. in Thomke 1986: 69)

### 3.2.4 ABCD-Gruppe und ABCD-Thesen (1990)

Variantebeispiele in Lehrwerken: Noch ist es nicht so weit. Österreich und die Schweiz sind damals weder sprachlich noch landeskundlich angemessen in DaF-Materialien vertreten, sondern höchstens klischeehaft als Urlaubsländer (vgl. Rössler 1991: 2, Langner 1994). Der Wunsch, diese Situation zu verbessern, gilt als einer der Gründe für das erste Treffen der späteren ABCD-Gruppe. Auch hier dient der IDV als Plattform: Nach Krumm (1996: 167-168) gelang es Vertretern des Goethe-Instituts nämlich an der IDT 1986 in Bern erstmals

mit Kollegen aus der DDR eine Zusammenarbeit zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der DDR zu verabreden, die nach langem Hin und Her, wer wen wohin einladen dürfe, zu einem trinationalen Treffen im Oktober 1988 in München führte [...] Das Goethe-Institut, das dieses Treffen finanzierte und organisiert hatte, durfte zwar zum Abendessen einladen, war aber als Tagungs-ort ebenso tabu wie als Firmenschild.

Zu diesem „Fachgespräch über Landeskunde“ (Krumm 1989: 462), das unter IDV-Schirmherrschaft 1988 im Münchner Hotel *International Garden* stattfindet, werden als Puffer zwischen Ost und West auch Vertreter/innen aus Österreich und der Schweiz eingeladen (vgl. Sorger, 2010: 283, Krumm 1996: 167-168). Aus politischen Gründen wird dabei nicht primär über landeskundliche *Inhalte* diskutiert, sondern über methodische, ausbildungs- und materialentwicklungsbezogene Fragen. Hierbei kristallisieren sich drei Ziele heraus (vgl. Hackl et al. 1998: 7): 1. die Formulierung landeskundendidaktischer Prinzipien für den Deutschunterricht und die Lehrwerkentwicklung, 2. die Planung einer Buchreihe mit Informationen zu den DACH-Ländern sowie 3. eine verstärkte Zusammenarbeit in der Lehrerweiterbildung. Diese Ziele werden in den 1990er Jahren mit den *ABCD-Thesen* (1990), den *ABC-Bänden* (1998) sowie trinationaler Lehrbuchautorensymposien (1992-1998) und D-A-CH-Kolloquien (1993-1997) sukzessive realisiert.

Bereits im Oktober 1990 werden die *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht* publiziert. Darin wird für eine integrierte, interkulturelle, lernerzentrierte, handlungsorientierte Landeskundendidaktik plädiert (vgl. ABCD-Gruppe 1990). Vorrangige Aufgabe der Landeskunde sei „nicht die Information, sondern Sensibilisierung sowie die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen“. Des Weiteren beinhalten die Thesen die politische Forderung, Landeskunde nicht auf Deutschland zu limitieren. Stattdessen müssten im „Deutschunterricht und daher auch in Lehrwerken und Zusatzmaterialien [...] Informationen über den ganzen deutschsprachigen Raum berücksichtigt werden“ (ABCD-Gruppe 1990). Weniger kultur-, sondern am deutlichsten



*sprachbezogen*, wenn auch vage formuliert, ist die ABCD-These 12 (ABCD-Gruppe 1990):

Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache stellt eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde dar. Diese Vielfalt darf nicht zugunsten einheitlicher Normen (weder phonologisch noch lexikalisch noch morpho-syntaktisch) aufgegeben, sondern soll für die Lernenden am Beispiel geeigneter Texte und Materialien erfahrbar werden.

Eine gewisse Vagheit und einen klaren Kompromisscharakter kann den Thesen generell nur schwer abgesprochen werden (vgl. Altmayer 2013: 23). Beteiligte selber sehen die Thesen wahlweise als Zusammenfassung des Diskussionsstands oder als Zäsur und Paradigmenwechsel in der Landeskunde (vgl. Hackl 1997, Hackl et al. 1998, Fischer et al. 2010). Die innovative Forderung einer angemessenen Berücksichtigung des gesamten deutschen Sprachraums in DaF wird in den 1990er Jahren in der einen oder anderen Form umgesetzt – allerdings weniger auf (fach-)wissenschaftlicher Ebene als politisch, institutionell, material- und weiterbildungsbezogen.

### 3.2.5 Mauerfall und (Landeskunde-)Materialien

Punkto Kooperation hatte auch die Weltpolitik ihren Anteil. Denn zwischen der Konzipierung der ABCD-Thesen 1988 und deren Veröffentlichung 1990 fällt die Berliner Mauer – mit Auswirkungen auf die Vermittlung der Fremdsprache Deutsch und auf den Internationalen Deutschlehrerverband. Denn als der Eisernen Vorhang aufgeht, verliert der IDV seine Kernaufgabe als Forum für Begegnung und Austausch zwischen Ost und West. So muss der IDV Anfang der 1990er Jahre sein Dasein neu begründen, um für seine Mitgliedsverbände attraktiv zu bleiben (vgl. Westhoff 2008: 62, Sorger 2010) – umso mehr, als die finanzielle Unterstützung durch die beiden ehemaligen konkurrierenden Sponsoren entfällt (DDR) bzw. drastisch reduziert wird (BRD) (vgl. Westhoff 2008: 61-62).

So ergänzt der IDV 1991 in seiner Satzung seine Verbandsziele – Förderung der Zusammenarbeit seiner Verbände, Unterstützung von Lehrpersonen, Weiterentwicklung des Fachs DaF, Förderung der Stellung des Deutschen – um folgenden neuen, u. a. durch die Globalisierung beeinflussten Grundsatz (vgl. Sorger 2010: 376): „Dabei soll es um einen Deutschunterricht gehen, der dem interkulturellen Austausch und der Begegnung mit den Kulturen *deutschsprachiger Länder und Regionen* dient“ (Hervorheb. nsh). So nimmt folgerichtig nebst dem/der deutschen Experten/Expertin auch ein/e Experte/Expertin aus Österreich (ab 1991) und aus der Schweiz (ab 1995) konsultativ Einsitz im Vorstand (vgl. Sorger 2010: 433).

Was vorerst Bestand hat, sind die seit 1979 stattfindenden Lehrbuchautoren-symposien. Das vom 1984 gegründeten Deutschlehrerverband Österreichs *ÖDaF* mitorganisierte Symposium 1992 gilt als „erste Veranstaltung zur Dissemination der ABCD-Thesen“ (Sorger 2010: 387). Denn auch Mitte der 1990er sind Lehr-

materialien kulturell und sprachlich klar an Deutschland ausgerichtet (vgl. Hackl et al. 1997, Ammon 1995: 483). Plurizentrische oder plurikulturelle Ausnahmen sind oft additiv konzipiert, so z. B. das Wortschatzlehrwerk *Memo* (1995) oder die 1998 publizierten *ABC-Bände*. Letztere, schon beim ABCD-Treffen 1988 in München angedachte Buchreihe umfasst Informationen zu den drei deutschsprachigen Ländern, erscheint allerdings erst „zu einem Zeitpunkt, an dem die parallele Behandlung von gleichen Themen für alle deutschsprachigen Länder längstens überholt war“ (Langner 2011: 266) – und es die ABCD-Gruppe längst nicht mehr gab.

### 3.2.6 Österreichisches Deutsch als Politikum

1995 erscheint Ulrich Ammons *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten*. In diesem Referenzwerk, das von Krumm (1997b) im *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* sehr positiv rezensiert wird, definiert Ammon das bundesdeutsche, schweizerische und österreichische Hochdeutsch als *Varietäten* der plurizentrischen deutschen Standardsprache. Aus linguistisch-didaktischer Sicht plädiert Rudolf Muhr seit den 1980er Jahren für die Abkehr von einer monozentrischen Sprachauffassung in der Auslandsgermanistik und für die Notwendigkeit einer „plurizentrisch-orientierten DaF-Didaktik“ (Muhr 1993: 116). Unter dem Motto „überregional und unmarkiert produzieren, aber regionalspezifisch rezipieren können“ (Muhr 1996: 143) konkretisiert Muhr seine Vorschläge (z. B. Muhr 1993: 188) und fordert u. a., dass

Hör- und Lesetexte regional und teilweise auch sozial möglichst breit gestreut sein sollen, damit die Lerner allmählich ihre Hör- und Lesegewohnheiten auf einer realistischen Basis aufbauen können und nicht völlig verloren sind, wenn sie auf jemanden treffen, der eine andere Artikulationsbasis und ein teilweise anderes phonetisch-phonologisches System sein eigen nennt, dennoch aber unverkennbar native speaker des Deutschen ist. (Muhr 1996: 143)

Dabei schlägt Muhr (1997a: 180) teils deutliche Töne an:

Wenn die Lerner nicht entsprechend auf diese Wirklichkeit vorbereitet sind, hat der Deutschunterricht versagt. [...] Gefordert ist mehr Sprachrealismus im Sprachunterricht und die systematische Vorbereitung auf die deutschsprachige Wirklichkeit, die sich so gar nicht an die Lehrbücher hält.

Doch wie lässt sich diese Wirklichkeit variationslinguistisch am besten fassen? Diese Frage wird in der österreichischen Linguistik in den 1980/90er Jahren für akademische Verhältnisse ungewöhnlich emotional diskutiert. Wie dabei die Beziehung zwischen bundesdeutschem und österreichischem Deutsch gesehen wird, das hängt nach Schmidlin (2011: 99) nicht zuletzt mit Einstellungen und Haltungen zur Eigenstaatlichkeit Österreichs seit dem Staatsvertrag von 1955 zusammen. Die emotional geführte linguistische Fachdebatte läuft in den 1990ern ohne Ausgleich der konträren Positionen aus (vgl. Wiesinger 2010: 361).

Vom Tisch ist das Thema *österreichisches Deutsch* damit nicht. Allerdings verlagert sich sein Schwerpunkt von der Germanistik in sprach- und bildungspolitische Sphären und findet etwa im Zuge des österreichischen EU-Beitritts von 1995 in Form von 23 Varianten Eingang in das *Protokoll Nr. 10 über die Verwendung spezifisch österreichischer Ausdrücke der deutschen Sprache im Rahmen der europäischen Union*. Österreichisches Deutsch wird aber nicht nur zu einem Symbol nationaler Identitätsaushandlung, sondern auch zum „Exportartikel“. In den 1990ern intensivieren sich sprachpolitische Bemühungen zu seiner Förderung im Ausland (vgl. Hägi 2006a: 22-23). Beispiele dafür sind die seit 1989 bestehenden Österreich Bibliotheken, Entsendungsprogramme für Sprachlektor/inn/en, ein Mobilitätsprogramm für Studierende und Graduierte (Österreich-Kooperation) oder 1996 die Gründung des Österreich-Instituts (vgl. Sorger 2010: 199-200). 1994 wird mit dem Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) ein eigenes standardisiertes Sprachprüfungssystem institutionalisiert.

### 3.2.7 1990er: Blütezeit trinationaler Zusammenarbeit

Sprachpolitisch tut sich in den 1990er Jahren also einiges. Das gilt auch für die trinationale Zusammenarbeit. Rückblickend erscheinen die 1990er Jahre als Phase intensiver Kooperation der DACH-Länder, was die gemeinsame Förderung der deutschen Sprache, des Deutschunterrichts sowie die Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrpersonen betrifft. Zwischen den einzelnen Aktivitäten und Projekte gibt es aber Unterschiede, z. B. was sprach- und fachpolitische Interessen, inhaltliche und organisatorische Aspekte und beteiligte Akteure, Institutionen und Fachpersonen betrifft. Der Kontext ist der Folgende: Nach der Öffnung des Eisernen Vorhangs wird in den Ländern Mittel-, Ost- und Südosteuropas der Russischunterricht, bis anhin obligatorisch, durch ein grosses Angebot an anderen Fremdsprachen ergänzt bzw. ersetzt. Dadurch wird Deutsch – nebst Englisch – sehr gefragt (vgl. Krumm 1999: 6). Um die Nachfrage zu stillen, müssen aber zuerst Lehrpersonen aus- und weitergebildet werden. Hierfür lancieren die DACH-Länder in den 1990er Jahren politisch unterstützte gemeinsame Lehrerbildungsprojekte in Mittel- und (Süd-)Osteuropa (vgl. Krumm 1999), bei denen Deutschland, Österreich und die Schweiz zunehmend kooperieren.

Mehrwöchig konzipierte Veranstaltungen finden sowohl in den Zielländern (vgl. z. B. Kaeser et al. 1999), z. B. in Ungarn, als auch im deutschsprachigen Raum statt, Letztere in Form von Seminaren „erlebter Landeskunde“ (vgl. Hackl 1997), aus denen Materialdossiers zu Themen wie *Brücken* oder *Grenzen* entstehen (vgl. Hackl 1997: 233, Hackl et al. 1997: 20). Aus diesen *D-A-CH-Kolloquien* kristallisiert sich in der Folge das *D-A-CH-Konzept* heraus: ein nicht national-additives, sondern integriertes bzw. integrierendes, interkulturelles, mehrperspektivisches, konstruktivistisches, generatives, themen-, handlungs-, projekt- und produktorientiertes, kreatives, autonomieförderndes, binnenkontrastives Konzept ei-

ner differenzierenden Landeskunde der Regionen im deutschsprachigen Raum (vgl. Hackl et al. 1997: 17, Hackl/Simon-Pelanda 1994).

Was die intensive sprachpolitische Zusammenarbeit der DACH-Länder zur Förderung des Deutschunterrichts in Mittel- und Osteuropa betrifft, verlief diese, im Rückblick betrachtet, nicht immer nachhaltig zufriedenstellend (vgl. Krumm 1999: 7):

Bei allen Bemühungen um Koordination und Kooperation konnte jedoch nicht ausbleiben, dass viele Massnahmen kurzfristig geplant und durchgeführt werden mussten, dass nicht immer die langfristigen Wirkungen im jeweiligen Land bedacht werden konnten, sodass auch kritische Stimmen laut geworden sind, die vor allem den ‚Einbahnstrassen-Charakter‘ mancher Projekte, die unreflektierte Übertragung ‚westlicher‘ Modelle in ganz andere Kontexte in Frage stellten.

Evaluiert wird die Kooperation der deutschsprachigen Länder in den mittel- und osteuropäischen (MOE-)Ländern 1998 in der in Wien stattfindenden Fachtagung *Sprachen – Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache und Mittel- und Osteuropa* (Krumm 1999). Ziel dieser Konferenz ist nach Krumm (1999: 7) eine erste Bilanz der Sprachförderung und Zusammenarbeit der deutschsprachigen Länder in Mittel- und Osteuropa nach dem Mauerfall sowie in einer Skizzierung von Perspektiven für die weitere Zusammenarbeit. Aus heutiger Sicht mutet die Publikation eher wie ein provisorischer Schlussbericht als wie der Startschuss für neue gemeinsame Projekte an.

### 3.2.8 Zwischen Normalmodus und Kooperation

Denn zwar entsteht 1998 in Wien ein informeller sog. *DACH-Gesprächskreis* mit Vertreter/innen von Mittlerorganisationen aus den DACH-Ländern, z. B. BMUK (Bundesministerium für Unterricht und Kunst), KulturKontakt, dem Österreich Institut, der Schweizer Weiterbildungszentrale, Pro Helvetia, dem Auswärtigen Amt und dem Goethe-Institut (vgl. Sorger 2010: 389). Ein erstes Treffen des Gesprächskreises findet schon Anfang Oktober 1998 in der Schweiz statt, um die Beteiligung der Institutionen an der bevorstehenden IDT 2001 in Luzern zu besprechen (vgl. Sorger 2010: 389). Im Mai und November 1999 finden zwei weitere Treffen statt (vgl. Clalüna 2002: 34). Zu weiteren Gesprächen über die drei Treffen hinaus und auch einer geplanten Konferenz kommt es dann aber nicht (vgl. Clalüna 2002: 34). Zeitgleich enden Ende der 1990er Jahre mit den D-A-CH-Kolloquien und MOE-Fortbildungen auch zwei bewährte trinationale Projektreihen – trotz erster Erfolge in Form eigenständig organisierter Transfer- und Multiplikationsveranstaltungen vor Ort (vgl. Ehlers 2000: 102-103, kursiv im Original):

Vertreter aus den verschiedenen Regionen haben sich zu Regionalgruppen zusammengeschlossen mit dem Ziel, das DACH-Konzept weiterzuvermitteln, es in Curricula zu verankern, die Dossiers zu erproben und zu adaptieren. Die regionalen Treffen und die Berichte darüber spiegeln die Wirksamkeit des Fortbildungsprojekts und der Transferleistungen, wie sie unter den gegebenen örtlichen Bedingungen möglich und intendiert sind. [...] Die Teilnehmer der Kolloquien fungieren als Multiplikatoren und fangen an, unabhängig von externen Mittlerorganisationen und Experten/Betreuern das Landeskunde-Konzept in die eigene Lehr- und Fortbildungspraxis zu integrieren. [...] Insgesamt spiegeln die vielfältigen regionalen Aktivitäten eine hohe Bereitschaft zur Übernahme in das eigene Handlungsrepertoire.

Trotz offensichtlichem Erfolg sehen die Mittlerorganisationen 1997 von einer Fortführung des Fortbildungsprojekts ab. Damit wird versäumt, die bei den Teilnehmenden erzeugten Erwartungen einzulösen und Transferpotentiale zu nutzen (vgl. Ehlers 2000: 104). Doch ohne systematische und institutionell abgesicherte Unterstützung sinken die DACH-Projekte in sich zusammen bzw. reduzieren sich auf punktuelle Einzelaktivitäten (vgl. Ehlers 2000: 104). Zwar widmet sich 2001 ein Kapitel der Publikation *Erlebte Landeskunde. Handbuch für Spracharbeit* des Goethe-Instituts der *Landeskunde D-A-CH*. Auch dieser Text liest sich heute aber eher wie eine Sicherstellung des Erreichten denn als ein Grundstein für künftige Projekte – und hat im Fachdiskurs m. W. kein Echo gefunden.

Auch der IDV beschliesst Ende der 1990er Jahre, die bewährten Lehrbuchautorensymposien einzustellen, die 1979 in der DDR initiiert und seit 1992 in Deutschland, Österreich und der Schweiz durchgeführt wurden (vgl. Sorger 2010: 402). Sprach- und fachpolitisch kehrt damit nach einer Phase gelungener Kooperation um die Jahrtausendwende wieder der „Normalmodus“ ein (vgl. Clalüna 2002: 35), auch wenn die DACH-Idee zu Beginn des 21. Jahrhunderts in der Praxis erste Früchte trägt (s. Kap. 3.2.9-10). Anders im Fachdiskurs: Fachliteratur zum D-A-CH-Konzept beschränkt sich auf einige konzeptuelle Beiträge seiner Initiatoren Hackl, Simon-Pelanda und Langner (z. B. 1994, 1997), auf ein einschlägiges Themenheft von *Fremdsprache Deutsch* derselben (1998) sowie auf punktuelle positive (Krumm 1998: 529-530) oder kritische Würdigungen (Reinbothe 1997).

Das Akronym „DACH“ steht um die Jahrtausendwende also weniger für Wissenschaft als für Lehrerfortbildung, Verbandspolitik und trinationale Kooperation im Bereich Material- und Prüfungserstellung. So initiiert etwa der IDV – als Ersatz für die abgesetzten Lehrbuchautorensymposien und durch Erweiterung der landeskundlichen Themen und eine Verbreiterung des Adressatenkreises – seit 1999 spezifische länderübergreifende Landeskundeseminare (vgl. Sorger 2010: 388, 402). Auch im Fach DaF kommt es punktuell zu mehr Zusammenarbeit über Landesgrenzen hinaus, so z. B. an der IDT 2001 in Luzern in Form der trinationale erstellten Broschüre *deutsch mit links* (Goethe-Institut et al. 2001) mit Informatio-

nen und Quellen zu Fachakteur/inn/en im deutschsprachigen Raum oder durch – teils politisch unterstützt – trinationale, plurizentrisch orientierte Projekte z. B. im Prüfungsbereich (*Zertifikat Deutsch*), im GER-Kontext (*Profile deutsch*) oder in der Lehrwerkentwicklung (*Optimal, Dimensionen*).

Nach Clalüna (2002: 28) hat sich der Begriff „DACHL“ in dieser Zeit im Fach DaF zwar als bekannt und anerkannt etabliert und sei teils gar zu einer „Prestigefrage“ geworden. Eine eigene DACH-Didaktik gebe es allerdings nicht. Folglich werde das Kürzel „DACH“ oft beliebig interpretiert, oberflächlich verwendet und unterschiedlich umgesetzt – so etwa im Lehrwerk *Moment Mal* zu einer blossen Abkürzung reduziert (Clalüna 2002: 29). Als konsequenteste und systematischste Umsetzung des D-A-CH-Konzepts auf Lehrwerksebene (vgl. Fischer 2007: 12) gilt das Anfängerlehrwerk *Dimensionen* (2002-2005). „[D]as‘ DACH-Aushängeschild“ (Studer 2013: 70) ist nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich trinationale konzipiert und umfasst authentische, regional gefärbte Hörtexte aus dem ganzen DACH-Raum. Dies wird mit dem plurizentrischen Ansatz begründet:

Was die sprachlichen Varietäten betrifft, so ist klar, dass niemand nun ‚dreierlei Deutsch‘ lernen muss. Wichtig ist, dass die Lernenden nicht erst bei einer Reise in die Schweiz, nach Sachsen oder Tirol von der innersprachlichen Verschiedenheit des Deutschen eingeholt und erschreckt werden, sondern dass sie diese durch Hör- und Lesetexte – also rezeptiv – im Unterricht kennen lernen (etwas Ähnliches kennen die meisten auch aus den eigenen Sprachen). Dabei soll ihnen vermittelt werden, dass es sich bei den österreichischen, den deutschen und den Schweizer Standard-Varietäten um gleichwertige Varietäten einer plurizentrischen deutschen Sprache handelt. (Jenkins et al. 2003: 31)

*Dimensionen* erscheint zu einer Zeit, zu der die Standardisierung im Fremdsprachenunterricht Einzug hält und es Ziele und Inhalte schwer haben, die sich nicht als Kompetenzen formulieren lassen und quantitativ messbar sind (vgl. Fischer 2007). Doch nicht nur bildungs-, sondern auch sprach- und kulturpolitisch scheint sich ein Paradigmenwechsel anzukündigen, was die bisherige länderübergreifende Zusammenarbeit zur auswärtigen Förderung des Deutschen betrifft: Im Rahmen des Forums *Zukunft der Auswärtigen Kulturpolitik* werden vor dem Hintergrund einer sich verändernden, globalisierenden, internationalisierenden und digitalisierenden Welt die aussenpolitischen Ziele und Grundsätze, Herausforderungen und Strategien Deutschlands präzisiert (vgl. AA 2000). Zu den Leitplanken einer aktiven, den Landesinteressen förderlichen Kulturpolitik als „integraler Teil [der] Aussenpolitik“ (AA 2000: 16) gehört, dass sich die deutsche Kulturpolitik nicht nur auf Kulturvermittlung beschränken soll, sondern interkulturelle Kooperation fördern will und „Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit und unverzichtbare Netzwerke für die politische und wirtschaftliche Zusammenarbeit“ (AA 2000: 17) aufbaut – „und zwar langfristig. Auswärtige Kulturpolitik gewinnt Partner und Freunde für

Deutschland und fördert so unmittelbar vitale Interessen unseres Landes“ (AA 2000: 17).

Diese „Partner und Freunde für Deutschland“ sollen u. a. durch die „Erhaltung und Stärkung der deutschen Sprache als Schlüssel zur deutschen Kultur“ gewonnen werden (AA 2000: 17), aber auch durch kulturpolitische Programme, welche „Interessen und Bedürfnissen, die sich auf Deutschland beziehen, entgegenkommen oder diese wecken“ (AA 2000: 20). Zu den Hauptaufgaben der auswärtigen Medienpolitik zählen „die Mithilfe beim Aufbau globaler Netzwerke und die Mitgestaltung von Deutschlandbildern im Ausland, die Interesse und Sympathie für unser Land bewirken und zu Dialog, Austausch und Zusammenarbeit einladen“ (AA 2000: 24). Sprachförderung generell und von Deutsch im Besonderen gilt dabei als „Kernaufgabe“ (AA 2000: 27) der Auswärtigen Kulturpolitik, denn sie

erschliesst den Zugang zur deutschen Kultur, fördert Mehrsprachigkeit und Multikulturalität, festigt die Stellung der deutschen Sprache in den europäischen Institutionen, schafft Sympathie für und Bindung an Deutschland. In Zeiten globaler Konkurrenz hilft die Förderung der deutschen Sprache im Ausland nicht zuletzt auch, die wirtschaftliche Position Deutschlands in der Welt zu sichern. (AA 2000: 27)

Geht damit die Phase relativ intensiven Miteinanders der DACH-Länder bei der institutionellen Förderung der deutschen Sprache und Kultur des amtlich deutschsprachigen Raums zu Ende?

### 3.2.9 Plurizentrik um die Jahrtausendwende

Fachlich dagegen geschieht um 2000 einiges in Sachen Plurizentrik. 1997 fragt Krumm im Themenschwerpunkt des *Jahrbuchs Deutsch als Fremdsprache* „Welches Deutsch lehren wir?“ (Krumm 1997a). Mehrere inländische und auslandsgermanistische Beiträge sollen den Fachdiskurs anregen und „zur Überwindung [der national-deutschlandzentrierten] Einseitigkeit“ (Krumm 1997a: 138) von DaF beitragen. 1999 kommt mit dem *Zertifikat Deutsch* die erste von Goethe-Institut, ÖSD, telc und der Schweizer Erziehungsdirektorenkonferenz gemeinsam entwickelte und plurizentrisch orientierte standardisierte DaF-Prüfung auf den Markt. Mit dem *Zertifikat Deutsch* wird die Plurizentrik insofern prüfungsrelevant, als dass den nationalen Varietäten rezeptiv, d. h. in Hör- und Lesetexten ebenso wie im Bereich des Wortschatzes, explizit Rechnung getragen wird (vgl. Goethe-Institut et al. 1999: 24-25):

Ein Ziel des Zertifikats Deutsch ist es, den Lernenden und Prüfungsinteressierten in aller Welt die Vielfalt der deutschen Sprache näher zu bringen, um so den gesamten deutschsprachigen Raum mit einzubeziehen. Das bedeutet eine Ausweitung der bisherigen Praxis[. Neu werden] Sprecher aus Deutschland,

Österreich und der Schweiz eingesetzt, und Prüfungstexte werden aus den Medien dieser drei Länder [...] ausgewählt, die die jeweilige Realität im Alltag und in den verschiedenen Lebensbereichen repräsentieren sollen.<sup>10</sup>

2001 findet zum zweiten Mal eine IDT in der Schweiz statt – inklusive einer Sektion *Deutsch als plurizentrische Sprache*. Der Beitrag im Tagungsband (Christen/Knipp-Komlósi 2002) liest sich als Plädoyer für mehr Plurizentrik im Deutschunterricht. Doch leider gerate man als Lehrer/in diesbezüglich rasch „in erhebliche Schwierigkeiten, weil die gängigen Lehrmittel kaum geeignetes Material liefern und tendenziell eher das Bild einer monozentrischen Standardsprache zementieren; allenfalls sind [Wortschatz-]Varianten aufgeführt, denen dann aber eher der Status von Exotika zukommt“ (Christen/Knipp-Komlósi 2002: 17-18) – es brauche also mehr Materialien.

Die an der Luzerner IDT verabschiedete Resolution plädiert zwar für die Förderung von Deutsch im Rahmen der Mehrsprachigkeit; die innere Vielfaltigkeit der deutschen Sprache aber ist kein Thema. Dabei scheinen diatopische Varietäten in der Auslandsgermanistik durchaus auf Interesse zu stossen (vgl. z. B. Aufsätze von Russ (1992), Stubkjær (1997), Takahashi (2000), Földes (2002), Karolyi (2002); Monographien von Takahashi (1996) und Barbour/Stevenson (1998); Sammelbände von Hogan-Brun (2000) und Berend/Knipp-Komlósi (2001)). Nichtsdestoweniger kann laut Berend/Knipp-Komlósi (2001: 7-8) ums Jahr 2000

für die Auslandsgermanistik und für den gesamten DaF-Bereich behauptet werden, dass die regionalen Erscheinungsformen und der plurizentrische Charakter der deutschen Standardsprache nicht ausreichend und nicht ihrer Bedeutung gemäss behandelt werden. [...] In den gängigen deutschen Sprachlehrbüchern in Ungarn und anderen mittelosteuropäischen Ländern werden nur spärliche oder gar keine Hinweis bezüglich der Heterogenität der deutschen Standardsprache gebracht, geschweige denn bezüglich der sprachlichen Entwicklung einzelner deutschsprachiger Länder und deren Besonderheiten.

Die Marginalisierung diatopischer Variation in DaF dürfte nicht zuletzt damit zu tun haben, dass Sprachvariation aus binnen- bzw. bundesdeutscher Sicht vielfach mit Skepsis begegnet oder diese schlicht ignoriert, bisweilen implizit kritisiert wird. Diese monozentrische Sicht wird allerdings nur selten explizit verbalisiert, sondern i. d. R. höchstens subtil geäußert (vgl. aber Hensel 2000). In bundesdeutschen DaF-Fachzeitschriften spielt die Plurizentrik indes keine Rolle, wie folgendes Beispiel exemplarisch illustriert: Initiiert und resümiert durch Lutz Götze, erscheint zwischen 2001 und 2003 in der Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* eine Beitragsfolge zum Schwerpunktthema „Entwicklungstendenzen in der deutschen

---

<sup>10</sup> Auch in der Wortschatzliste werden – als Anhang zur alphabetischen und thematischen Liste – Standardvarianten aus Österreich und der Schweiz, nicht aber Deutschlands einbezogen.



Gegenwartssprache – Normen – Deutsch als Fremdsprache“<sup>6</sup>. *Räumliche* Vielfalt und Normen sind dabei kein Thema.

Das Desinteresse v. a. deutscher DaF-Fachvertreter/innen an der Plurizentrik beeinflusst natürlich die Materialentwicklung. So ergibt eine Analyse von fünf Grund- und Mittelstufenlehrwerk durch Baßler/Spiekermann (2001b/2002), dass darin „eine für die Kommunikationspraxis unauthentische Standardleseausssprache“ dominiert, d. h. eine „regional nicht näher zu bestimmende, neutrale Standardvarietät [...], die grundsätzlich als Leseausssprache erscheint“ (Baßler/Spiekermann 2001b: 209). Auch zehn Jahre nach den ABCD-Thesen widerspiegeln die Sprachvarietäten, die in DaF-Lehrwerken vermittelt werden, die vielfältige kommunikative Realität also unzureichend (vgl. Baßler/Spiekermann 2002: 35). Mit Baßler/Spiekermann (2001b, 2002) sind es einmal mehr an DaF interessierte Germanisten und nicht DaFler/innen im engen Sinne, die den Diskurs zu räumlicher Variation im Deutschunterricht voranbringen. Denn anders als in DaF wird Sprachvariation in der Linguistik seit den 1990er Jahren als wichtiges und populäres Forschungsfeld betrachtet (vgl. Hofer 2006: 123). So fragt z. B. die 40. Tagung des Instituts für deutsche Sprache in Mannheim 2004: „Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?“<sup>7</sup>. Im gleichen Jahr erscheint mit dem *Varietätenwörterbuch* (Ammon et al. 2004) das erste Nachschlagewerk, das nur nationale und regionale standardsprachliche Varianten aufführt.

2005 legen Glaboniat et al. 2005 mit *Profilе deutsch* ein trinational entwickeltes Instrument zur Lernzielbestimmung, Lehrplanentwicklung und Unterrichtsgestaltung vor, das sich u. a. an Fortbildende, Lehrbuchautor/inn/en, Testentwickler/innen und Lehrende richtet. Das 240-seitige Begleitbuch zur CD-ROM informiert über das Projekt, die Kann-Beschreibungen sowie über Aspekte gruppenspezifischer Profile, sprachliche Mittel, Grammatik, Texte, Strategien und Niveaus. Bei der Beschreibung der sprachlichen Mittel ist ein vierseitiges Exkurs-Kapitel (2.4.5) dem Deutschen als plurizentrischer Sprache gewidmet (vgl. Glaboniat et al. 2005: 79-82), in dem u. a. Begriffe erklärt, Varianten mit Beispielen illustriert und didaktische Implikationen und Empfehlungen formuliert werden (u. a. Lernerorientierung, rezeptiv weiter Kommunikationsradius, kulturelles Wissen und Normentoleranz). Zum Schluss wird der Umgang mit Varietäten im GER (Skala zu soziolinguistischen Kompetenzen) und sog. D-A-CH-Einträgen in *Profilе deutsch* erläutert. In den Listen von *Profilе deutsch* sind Varianten ohne Niveaueingabe aufgeführt, denn der Entscheid, wann diese wo zu vermitteln seien, hänge vom spezifischen Lernkontext wie etwa dem Lernort ab (vgl. Glaboniat et al. 2005: 82). Mit *Profilе deutsch* orientiert sich die konkrete Umsetzung des GER für die deutsche Sprache also am plurizentrischen Ansatz und berücksichtigt in den Wortlisten Varianten aus allen DACH-Ländern, was wie folgt begründet wird:

Der Erwerb der deutschen Sprache dient den Lernenden dazu, einen möglichst großen Kommunikationsradius in den deutschsprachigen Gebieten zu erreichen. Die Hinweise auf die Varietäten sollen helfen, Sprecher/innen und Texte

aus den verschiedenen Regionen und Ländern des deutschen Sprachraums zu verstehen. Für den produktiven Sprachgebrauch werden möglichst unmarkierte, neutrale Einträge empfohlen, die es dem Lernenden ermöglichen, sich im gesamten deutschen Sprachraum ‚überregional‘ verständlich und sanktionsfrei auszudrücken, d. h. ohne missverstanden, korrigiert oder ‚belächelt‘ zu werden. (Glaboniat et al. 2005: 81)

Trotz solch punktueller konzeptueller und praxisbezogener Beiträge: Insgesamt hat die Plurizentrik nach der Jahrtausendwende in DaF nach wie vor einen schweren Stand. Dies illustrieren einschlägige Qualifikationsarbeiten, die auf der Basis von Befragungen in der Auslandsgermanistik und/oder von Lehrwerksanalysen entstanden sind (s. Kap. 3.3.2) (vgl. Ransmayr 2006, Hägi 2006a, Pusswald 2007). Die Studien indizieren, dass um 2000 im (europäischen) DaF-Unterricht, Germanistikstudium und in deutschen DaF-Lehrwerken nach wie vor eine monozentrische Sichtweise auf den Gegenstand *Deutsch* dominiert, bei dem nicht-bundesdeutsches Deutsch als qualitativ zweitklassig gilt, wie Ransmayr (2015: 182) am Beispiel des österreichischen Deutsch resümiert:

In der Praxis wird von einer grossen Anzahl Deutschlehrender und Deutschstudierender an der Auslandsgermanistik der monozentrische Ansatz [...] vertreten. Österreichisches Deutsch wird problematisiert, häufig korrigiert und es hat mit Dialektgleichsetzungen zu kämpfen. In der Regel wird es flankiert von Unwissen und Skepsis ob seiner Standardsprachlichkeit und ‚Normtauglichkeit‘.

Im Sinne einer expliziten „Gegensteuer“ zeigt das 2007 von Sara Hägi (2007a) herausgegebene Heft 37 von *Fremdsprache Deutsch* zum Thema *Plurizentrik im Deutschunterricht* ein breites Spektrum theoretischer und linguistischer Grundlagen, didaktischer Vorschläge und (unterrichts-)praktischer Erfahrungsberichte. Obwohl mit dem Modell von Baßler/Spieckermann (2001a, zit. in Hägi 2007b: 7) und dem Beitrag von Elspaß (2007) auch regional(sprachlich)e bzw. pluriareale Variation einfließt: Der Fokus des Hefts liegt deutlich auf *nationalen* Varietäten und Varianten.

### 3.2.10 Vom D-A-CH-Konzept zum DACH-Prinzip

Nicht nur die Plurizentrik genießt 2007 temporären Aufwind, sondern auch die DACH-Idee – wieder einmal initiiert durch IDV und ÖDaF. An der ÖDaF-Jahrestagung 2007 ruft der IDV eine sog. *DACHL-Arbeitsgruppe* von DaF/DaZ-Verbänden aus den DACHL-Ländern und Mittlerorganisationen ins Leben. Die Arbeitsgruppe gibt sich das Ziel, „das DACH(L)-Landeskundekonzept im DaF-Unterricht weiter zu entwickeln und besser zu verankern“ (Pucharski 2009: 45). Bereits ein Jahr später formuliert die neue DACHL-Arbeitsgruppe das DACH-Prinzip (vgl. Demmig et al. 2013: 11-12):

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 – im gemeinsamen Bemühen um die Stützung und Förderung des Deutschunterrichts weltweit – die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten, in Aktivitäten der Mittlerorganisationen, in der Entwicklung von Konzepten und Projekten sowie in allen Formen der Präsentation fachlicher Aktivitäten, vor allem aber auch in der Praxis des Unterrichts. Getragen wird diese Idee in gemeinsamer Festlegung von Grundsätzen und Vorgangsweisen durch die Mittlerorganisationen und weitere Akteure im Umfeld des Faches Deutsch als Fremdsprache unter der Ägide des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbandes (IDV).

Pucharski (2009: 47-48) nennt diverse geplante Aktivitäten und Massnahmen zur Umsetzung dieses DACH-Prinzips, von denen in den Folgejahren jedoch nur ein Teil erfolgreich realisiert wird: Vorträge und Veranstaltungen an der IDT 2009 in Jena, die Konzipierung von Analyse Kriterien für Websites und Lehrwerke, Impulse zur Gestaltung internationaler Prüfungen, Marketing-Aktivitäten (neue Website, neues Logo) sowie die Planung, Vorbereitung und Durchführung der seit 1999 unter der Ägide des IDV durchgeführten DACHL-Seminare. Unterstützt wird das neue DACH-Prinzip primär von Verbandsseite, z. B. in den *ÖDaF-Mitteilungen* (Heft 2007), an einem Vortrag an der Generalversammlung des *Arbeitskreises Deutsch als Fremdsprache (AkDaF)* (2010) oder durch einen *AkDaF-Rundbrief* zum Thema *DACHL-Prinzip* (2011).<sup>11</sup> Umsetzung erfährt das DACH-Prinzip im Kontext des IDV – zumindest theoretisch – auch an der allzweijährlich durchgeführten Internationalen Deutscholympiade (IDO), was Juryzusammensetzung und Aufgaben betrifft (vgl. Sorger 2010: 423), sowie explizit an den IDTs, die alle vier Jahre stattfinden.

Auch fachwissenschaftlich tut sich etwas: 2013 erscheint der fast 250-seitige Sammelband *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis* (Demmig et al. 2013). Das Fazit der meisten Beiträge dieser Bestandsaufnahme, die sich unter wissenschaftlichen, institutionellen und politischen Aspekten mit Grundlagen und Umsetzungsbeispielen von DACH-Landeskunde, des D-A-CH-Konzepts und DACH-Prinzips befassen, fällt eher kritisch aus. So kritisiert etwa Studer (2013) das von der DACHL-AG „neu“ genannte DACH-Prinzip als im Vergleich mit den ABCD-Thesen blass, vage und wenig eigenständig. Von den damals innovati-

---

<sup>11</sup> Der Schweizer *Arbeitskreis für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (AkDaF)* war 1986, der *Verein der Lebrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an Hochschulen in der Schweiz (Ledafids)* 1988 gegründet worden.

ven Aspekten der ABCD-Thesen – z. B. exemplarisches Lernen, Prozess- und Projektorientierung, Binnenkontrastivität – sei im neuen DACH-Prinzip kaum noch etwas übrig. Stattdessen konzentrierte man sich einzig auf die laut Altmayer (2013: 23) politisch motivierte Forderung einer Teilhabe aller DACH-Länder am Fach DaF und auf eine diesbezüglich länderübergreifende Kooperation. Zwei Jahrzehnte nach den ABCD-Thesen präsentiert der „DACHS-Band“ 2013 also eine eher kritische Bilanz bzgl. der Etablierung des Themas DACH(L) in DaF.

### 3.3 Diatopische Varietäten im Fachdiskurs DaF

#### 3.3.1 Vorbemerkung

Will sich das Thema DACH(L) in DaF nachhaltig etablieren, erscheint nicht zuletzt auch eine Diskussion dazu notwendig, wovon man in diesem Fachbereich linguistisch eigentlich spricht, wenn von *Deutsch als Fremdsprache* die Rede ist. Der Umgang mit dieser Frage ebenso wie die Frage nach Variation und Norm(en) in der DaF-Fachliteratur sind Gegenstand dieses Unterkapitels 3.3.

Fremdsprachendidaktisch lassen sich Normen auf drei Ebenen verhandeln (vgl. Börner/Vogel 2000: ix-x): auf der Ebene der Rahmenbedingungen (Politik), wo Normen gesetzt werden; auf fachwissenschaftlicher Ebene (Linguistik und Didaktik), wo Normen *übersetzt*, d. h. interpretiert und explizit gemacht werden; und auf der Ebene des konkreten Unterrichts (Praxis), hier werden Normen angewendet, umgesetzt und befolgt – oder eben nicht. Nach einem Exkurs auf die Praxisebene widmet sich dieses Unterkapitel primär der Fachebene. Anhand einschlägiger Fachpublikationen soll die implizite oder explizite Propagierung, Interpretation und Konkretisierung von variationsbezogenen Normen auf dieser mittleren Ebene illustriert werden.

Ausgeklammert bleibt die oberste Ebene sprach(en)politischer Rahmenbedingungen, z. B. was Vorgaben des deutschen Auswärtigen Amtes an (Mittler-)Organisationen betrifft. Unberücksichtigt bleiben auch Verbandsaktivitäten weltweit oder die Lehrerbildung im In- und Ausland, z. B. in Form der neuen Aus- und Fortbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen (DLL)* des Goethe-Instituts. Darin fehlt eine variations- und soziolinguistische Thematisierung des Unterrichtsgegenstands Deutsch – womit *DLL* den bundesdeutsch geprägten DaF-Fachdiskurs zu diesem Thema widerspiegelt.

#### 3.3.2 Fokus auf die Praxis

Zwar liegt der Fokus des Unterkapitels 3.3. auf dem Thema diatopische und standardsprachliche Variation in der *DaF-Fachwissenschaft*. Doch auch die Praxis soll nicht ganz aussen vor bleiben. Im Sinne von Beobachtungen, Hypothesen und Desideraten werden hierfür Tendenzen im Umgang mit diatopischer Sprach-

variation v. a. in Lehrwerken und Prüfungen skizziert. Nebst einer Darstellung ausgewählter Qualifikationsarbeiten (Ransmayr 2006, Hägi 2006a, Pusswald 2007, Zhang 2017) werden Befragungen und Lehrwerksanalysen aus methodischer Sicht kritisch reflektiert.<sup>12</sup>

### 3.3.2.1 *Unterricht*

Was halten Lehrende und Lernende des Deutschen von der Plurizentrik? Was wissen sie darüber? Und welche Rolle spielt das Thema im Unterricht? Erste Anhaltspunkte zu diesen Fragen geben u. a. Berichte aus dem (eigenen) Unterricht (z. B. Studer 2003, Schleif 2007, Šubová 2007, Czinglar 2009 oder, literaturbezogen, Pabisch 2012, Schweiger 2014, Schweiger et al. 2015). Auch Befragungen liefern Einblick, so z. B. in der Slowakei (Stefaňáková 2007), in Ungarn (Berend/Knippf-Komlósi 2006), in Grossbritannien, Frankreich, Ungarn und Tschechien (Ransmayr 2006) oder in den USA, in Grossbritannien und Irland (Pusswald 2007).

Jutta Ransmayr (2006) beispielsweise befragte 2001-2002 mittels Fragebögen und Interviews Lehrende und Lernende von DaF an britischen, französischen, tschechischen und ungarischen Universitäten zu ihren Einstellungen zu österreichischem Deutsch und ihrem Umgang damit. Bei der Frage, welche Varietät(en) im Germanistikstudium vermittelt werden solle(n), spricht sich die Mehrheit der über 120 Lehrenden und fast 800 Studierenden primär für Bundesdeutsch aus. Nur die österreichischen und z. T. ungarischen Befragten befürworteten mehrheitlich einen „Varietätenquerschnitt“ (Ransmayr 2006: 291). Die Autorin beobachtet aber auch Unterschiede zwischen den Ländern: Die Skepsis gegenüber österreichischem Deutsch sei an französischen und britischen Universitäten grösser, das Wissen darüber geringer und das Korrekturverhalten in Bezug auf Austriazismen weniger tolerant als an den ungarischen und tschechischen Hochschulen (vgl. Ransmayr 2006: 293), was u. U. mit der Anzahl österreichischer Lektor/inn/en vor Ort zusammenhängen könnte.

Ransmayr (2006: 290-291) erklärt die verbreitete deutschlandzentrierte Einstellung an den Auslandsgermanistiken mit mangelndem Varietätenwissen und mit einer monozentrisch-normativen Perspektive. In der Folge würden in Prüfungen viele Austriazismen als nicht standardsprachlich und damit falsch sanktioniert. Besonders deutsche Lehrpersonen stuften

das Österreichische Deutsch [vielfach] als Dialekt oder regionale Varietät ein. Die eigene Varietät wird als der einzige allgemeingültige Standard verstanden, während österreichische Varianten als nicht-standardsprachliche Abweichun-

---

<sup>12</sup> Nicht thematisiert wird u. a. die Berücksichtigung sprachlicher Vielfalt in Curricula, Lehrerhandbüchern, Lernerkorpora oder Lernerwörterbüchern (vgl. Scanavino 2014, für Aussprachewörterbücher Hall 2013: 68-69, Hirschfeld/Stock 2007) sowie die Vermittlung von Umgangssprache, Dialekten oder Regiolekten (vgl. Studer 2002: 119, Fussnote 12), z. B. im DW-*Dialektatlas* ([www.dw.com/de/deutsch-lernen/dialektatlas/s-8150](http://www.dw.com/de/deutsch-lernen/dialektatlas/s-8150), zuletzt geprüft: 27. 09. 17).

gen betrachtet werden. Vereinzelt berichten österreichische Lehrende von der Erfahrung, dass ihre muttersprachliche Kompetenz und Lehrbefugnis von den deutschen KollegInnen offen angezweifelt wird. (Ransmayr 2006: 294-295)

Einige der Dozierenden raten ihren Studierenden für längere Auslandsaufenthalte von Österreich ab und empfehlen ihnen eher Deutschland, da man hier eher mit korrektem Hochdeutsch in Kontakt komme (vgl. Ransmayr 2006: 292).

Von österreichischen DaF-Lehrenden abgesehen: Um das Jahr 2000 herum scheint eine Sensibilität für Plurizentrik also noch nicht Standard zu sein. Wie sich die Situation seither entwickelt hat, gälte es systematisch zu untersuchen. Aktuellere Befragungen befassen sich punktuell z. B. mit Lehrenden an Österreich-Instituten (Harta 2014), mit Lehrkräften in Ungarn (Hägi 2014b) oder mit Germanistik-Studierenden in China (Zhang 2017). Gemeinsam ist diesen Umfragen, dass sie mit Sprachvariation bzw. Plurizentrik ein Thema zum Gegenstand haben, das eng mit Normen, Werten und Einstellungen verknüpft ist. Damit sind bei direkten Befragungen zwingend potentielle Effekte der sozialen Erwünschtheit oder von politischer Korrektheit zu kontrollieren. Das gilt insbesondere dann, wenn bei dem/der Untersucher/in selbst eine Befangenheit nicht auszuschliessen ist, etwa als Sprecher/in einer A-Varietät (Clyne 1984).

### 3.3.2.2 Lehrwerke

2006 legt Sara Hägi mit ihrer Dissertation zu nationalen Varietäten im DaF-Unterricht eine umfassende Darstellung der Fachdiskussion und eine fundierte Lehrwerksanalyse unter plurizentrischen Gesichtspunkten vor – mit eher kritischem Fazit: So fehle „in Lehr- und Lernmaterialien nach wie vor ein erkennbares linguistisches Konzept hinsichtlich der nationalen Varietäten des Deutschen“ (Hägi 2006a: 227). Als mögliche Gründe sieht Hägi (2006a: 227-228) Unwissen und Desinteresse, eine monozentrische Standardideologie, die Komplexität des Gegenstands oder schlicht Marktinteressen deutscher Verlage. Bundesdeutsch und deutsche Inhalte fungieren in DaF-Lehrwerken als unmarkierte und selbstverständliche Norm; nicht-bundesdeutsche Varianten kommen oft nur in landeskundlichen Texten und Übungen zur Schweiz oder zu Österreich vor (vgl. Hägi 2006a: 199). Insgesamt werde der plurizentrische Ansatz in den DaF-Materialien aus Gründen der politischen Korrektheit oft „oberflächlich und halbherzig eingearbeitet [und es finden sich] immer wieder Unzulänglichkeiten, eine unklare Terminologie sowie schlicht Fehler und falsche Informationen“ (Hägi 2006a: 227). Umsetzung finde der plurizentrische Ansatz v. a. in Materialien, an denen Schweizer/innen und Österreicher/innen aktiv z. B. als Autor/inn/en mitwirkten – oder in Materialien, welche auf das plurizentrische *Zertifikat Deutsch* vorbereiteten.

Auch Christina Pusswald (2007) legt mit ihrer Dissertation eine Lehrwerksanalyse unter plurizentrischen Aspekten vor. Auch ihre diesbezügliche Befragung von 105 amerikanischen, irischen und britischen DaF-Lehrpersonen endet mit einem

kritischen Fazit (vgl. Pusswald 2007: 104-116). So wirke ein Grossteil der aktuellen DaF-Lehrwerke auf den ersten Blick zwar durchaus plurizentrisch gestaltet: So sei von den „deutschsprachigen Ländern“ die Rede und in den Umschlagsinnenseiten finde man die bereits obligate DACHL-Karte. Inhaltlich dominiere jedoch Deutschland. Mit Ausnahme literarischer Texte z. B. von Jandl und Nöstlinger kämen die Schweiz und Österreich oft nur in ganz spezifischen, touristisch oder klischeehaft wirkenden Lektionen vor. Indem nur oberflächlich und ungenügend über die sprachliche Situation im DACHL-Raum informiert werde, wird nach Pusswald (2007: 106) ein monozentrisches Bild desselben gefestigt.

Interessanterweise findet Pusswald (2007: 107) in Grundstufenlehrwerken mehr und systematischere Wortschatz-Varianten als in Mittelstufenbüchern. Doch generell werde deutlich, dass die Lehrwerke aus der Sicht der dominanten (bundesdeutschen) Varietät verfasst seien. Pusswald (2007: 207-208) resümiert, dass Lehr- und Lernmaterialien für DaF – abgesehen von Ausnahmen wie *Dimensionen* und *Memo* – „viel zu wenig“ und „grösstenteils in einem nur sehr kleinen Rahmen“ auf die Plurizentrik des Deutschen eingingen, insbesondere auch im Bereich phonologischer Standardvariation. Wie Ransmayr (2006) und Hägi (2007) konstatiert Pusswald (2007) zudem eine häufige Vermischung von Nonstandard- und Standardvarietäten und -varianten.

Wie der Umgang mit räumlicher Sprachvariation in DaF-Lehrwerken zehn Jahre später aussieht – diese Frage muss hier offen bleiben. Von einer Metastudie bestehender Lehrwerksanalysen wird hier ebenso abgesehen wie von einer eigenen Analyse aktueller (Online-/Landeskunde-)Lehr-/Lernmaterialien. Das hat sowohl praktisch-ressourcenbezogene als auch methodologische Gründe. Was letztere betrifft, ist eine gewisse Subjektivität von Lehrwerksanalysen im Allgemeinen und von plurizentrisch ausgerichteten Analysen im Besonderen nicht von der Hand zu weisen. Auffallend oft lautet deren Ergebnis: zu wenig und/oder zu schlecht umgesetzt (vgl. z. B. Hägi 2006a, Pusswald 2007, van Kerckvoorde 2012, Jarzabek 2013, Ilieva 2015, Chudak/Woźnicka 2016, Zhang 2017). Davon abgesehen, dass es das perfekte Lehrwerk nicht gibt: Könnte es nicht sein, dass mit solch defizit- und problemzentrierten Lehrwerksanalysen – trotz guter Intentionen ihrer Verfasser/innen – de facto das Gegenteil bewirkt wird, also keine *Stärkung*, sondern eine *Schwächung* des plurizentrischen Ansatzes? Was mögen deutsche Verlagsverantwortliche denken, wenn z. B. Zhang (2017: 144-145) die zahlreichen plurizentrikbezogenen „unvollständigen und falschen Angaben [...] Unklarheiten und sogar Fehler“ in den analysierten Lehrwerken anprangert? Dann halt in Zukunft wieder *ohne* schweizerische und österreichische Varianten?

Zudem schmälert m. E. auch ein Mangel an gemeinsamen Bewertungsmaßstäben den Wert plurizentrischer Lehrwerksanalysen. Die Beantwortung der Frage, *wie* bzw. *wie gut* oder *wie schlecht* ein Ansatz, ein Konzept oder eine Idee umgesetzt wird, verlangt nicht nur nach Beschreibung, sondern auch nach Bewertung. Doch damit subjektive Werturteile vergleichbar werden und sich vergleichen lassen,

braucht es gemeinsame Kriterien. Diese fehlen bislang: Was ist mit einem *plurizentrischen Ansatz* überhaupt gemeint? Wann ist dessen Umsetzung *gelingen*? Was muss dazu erfüllt sein? Theoretisch hergeleitete, intersubjektiv konsensfähige und transparent dokumentierte Prinzipien und Kriterien würden m. E. entscheidend zur Aussagekraft, Nützlichkeit und Vergleichbarkeit einzelner, für sich genommen durchaus interessanter Analysen beitragen (z. B. Baßler/Spiekermann 2001b, Durrell 2004, Boss 2005, Hägi 2006a, Pusswald 2007, Klinner 2007, Maijala 2009, van Kerckvoorde 2012, Jarzabek 2013, Zhang 2017).

Das Mass aller Dinge stellt in Hinsicht interessanter Lehrwerksanalysen Hägi (2006a) dar. An ihre Dissertation ist z. B. auch die Arbeit von Zhang (2017) zu *Nationalen und regionalen Standardvarianten des Deutschen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache für Chinesen* [sic] angelehnt. Zhang untersucht das Bewusstsein für Plurizentrik im chinesischen DaF-Unterricht und dessen Umsetzung. Hierzu analysiert er drei für den chinesischen Markt produzierte DaF-Lehrwerke und führt eine schriftliche Befragung von 126 chinesischen Germanistik-Studierenden durch. Als Ergebnis zeigen sich eine unzureichende Thematisierung des plurizentrischen Ansatzes in Lehrwerken und eine ungenügende diesbezügliche Sensibilität der Studierenden (vgl. Zhang 2017: 236).

Zhang (2017) zeigt durchaus interessante Tendenzen auf. Gleichwohl illustriert die Arbeit einmal mehr die Problematik defizitorientierter plurizentrischer Lehrwerksanalysen, die oft genau das zu finden scheinen, wonach gesucht wurde, ebenso wie die Normativität des einschlägigen Diskurses. Dessen Akteur/inn/e/n sind oft deutlich plurizentrikfreundlich eingestellt und wollen diesbezüglich etwas bewirken, erreichen und verändern (vgl. Bendel Larcher 2015). Folglich scheinen in den einschlägigen Publikationen die Pole *richtig* und *falsch*, was Positionen, Einstellungen, Kenntnisse und Beispiele betrifft, klar verteilt, ohne dass sie hinterfragt werden (müssen) (s. Kap. 3.4).

### 3.3.2.3 Prüfungen

Wie Langner (2011: 267) anmerkt, „verändert [man] die Unterrichtswirklichkeit und die Lehrmaterialien nicht so sehr durch Thesen, sondern eher durch eine Veränderung von Prüfungen“. Auch was das Thema Sprachvariation angeht, spielen Testanbieter demnach eine Schlüsselrolle. Im Folgenden werden Beobachtungen zum Umgang mit diatopischer Variation vonseiten dreier renommierter internationaler Anbieter standardisierter Prüfungen skizziert: Goethe-Institut, telc und ÖSD.

Das Handbuch zum *Zertifikat A1* des Goethe-Instituts setzt Bundesdeutsch implizit als alleinige Norm voraus. Im A2-Handbuch heisst es explizit: „Mit erfolgreichem Bestehen weisen Teilnehmende nach, dass ihnen die *in Deutschland verwendete* deutsche Standardsprache geläufig ist“ (Hennemann et al. 2015: 9, Hervorheb. nsh). Auch dem „Wortschatz [des *Zertifikats A1*] liegt die bundesdeutsche Standardvariante [sic] zugrunde. [...] Unterschiedliche Standardvarianten aus den



deutschsprachigen Ländern Österreich und der Schweiz werden nicht aufgeführt“ (Hennemann et al. 2015: 82). Auf Niveau B1 trägt das trinational konzipierte *Zertifikat B1* der Plurizentrik explizit Rechnung. Es bildet damit die Ausnahme der *Goethe-Zertifikate* A1 bis C2. Im Handbuch zu den *B2-, C1- und C2-Zertifikaten* wird theoretisch vage auf eine „überregionale deutsche Standardsprache“ verwiesen bzw. auf B2 auf „komplexe gesprochene Standardsprache“ (Bolton 2007: 8), ohne dass diese Konzepte weiter präzisiert würden.

De facto hört man in den Höraufgaben des Modellsatzes B2, C1 und C2 indes nur bundesdeutsche, standardnahe Sprecher/innen. Das gilt auch für eine Aufgabe im C1-Modellsatz (Teil 1), deren Ankündigung lautet: „Sie hören jetzt ein Telefongespräch zwischen Julia Glimm, Gründerin und Leiterin einer *Kochschule in Österreich*, und Emil Schmank, der sich für die diversen Angebote von Frau Glimms Kochschule interessiert“ (Hervorheb. nsh). Beim Hören zeigt sich aber: Beide Personen sprechen eindeutig standardnahes (lesesprachliches) Bundesdeutsch. Natürlich kann man per se nichts gegen deutsche Kochlehrer/innen in Österreich haben, umso weniger, wenn sie dort so heimisch werden wie Frau Glimm („[bei] uns in Österreich“). Als *plurizentrisch* kann die Aufgabe im C1-Modellsatz trotz österreichischem Setting aber kaum bezeichnet werden.

Vonseiten des Prüfungsanbieters telc wird meine Anfrage freundlicher Weise wie folgt beantwortet: „Selbstverständlich berücksichtigen wir die Vielfalt der deutschen Sprache, aber immer nur sehr dezent. [...] Varianten der deutschen Sprache kommen in allen Fertigkeiten vor, nicht jedoch in den Anweisungstexten“ (E-Mail H. R., 09. 05. 16). Als Richtlinie wird auf das nicht mehr ganz neue Handbuch *Lernziele und Testformat* zum trinational entwickelten *Zertifikat Deutsch* verwiesen (vgl. Goethe-Institut et al. 1999). In den A1- und A2-Handbüchern von telc fehlen Hinweise auf Sprachvariation indes. Auf B2 erwartet man von den Prüfungskandidat/inn/en „die kompetente Beteiligung an Kommunikation auch unter erschwerten Bedingungen (z.B. stärkere Abweichungen von Standardsprache, [...])“ und das Verstehen von Texten in den „überregionalen Standardvarietäten des Deutschen“ (telc 2016: 7, 15). Werden also sowohl Abweichungen vom Standard als auch überregionale Standardvarietäten als B2-adäquate Hörschwernisse eingeschätzt? Im C1-Hörtest kommen nebst vielfältigen Textsorten und einem thematischen Spektrum „auch weniger klar strukturierte Texte und Äußerungen *außerhalb der Standardsprache* vor sowie Texte mit umgangssprachlichen und idiomatischen Wendungen und mit dem Gebrauch verschiedener Register“ (telc 2014: 14, Hervorheb. nsh). Auf Niveau C2 wird u. a. davon ausgegangen, dass Prüfungskandidat/inn/en „souverän mit dialektalen Einflüssen umgehen können (bei ungewohnten Akzenten/Dialekten ggf. nach kurzer Gewöhnungsphase)“ (telc 2012: 10).

Wird diese linguistische Progression von Standard zu Dialekt(einflüss)en in den Prüfungen praktisch umgesetzt? Zumindest in den Modellsätzen A1-C2 hört man – nebst einigen österreichischen Kurzstatements im *Zertifikat Deutsch* (Niveau

B1) – nur *einen* längeren Beitrag, der nicht klar dem Standard zuzuordnen ist (Niveau B2). Es handelt sich um ein Interview einer standardsprechenden Norddeutschen („hier in Hamburg“) mit einem launigen Mitarbeiter der Zugspitzbahn, der bayrisch-umgangssprachlich spricht. Insgesamt lässt sich der Stellenwert diatopischer Varietäten in den telc-Prüfungen anhand der Handbücher und Modelltests also nicht abschliessend einschätzen.

Anders sieht es bei den Prüfungen des plurizentrisch orientierten ÖSD aus. Hier wird bereits auf A1 „Global-, Detail- und selektives Verstehen standard-sprachlich gesprochener authentischer einfacher Hörtexte aus Österreich, Deutschland und der Schweiz [...] überprüft“ (vgl. Website<sup>13</sup>). Dies gilt für alle Niveaustufen, auch wenn die konkrete Umsetzung bisweilen Fragen aufwirft. So tönt z. B. ein Schweizer im C2-Hörtest z. T. eher bundesdeutsch. Anders als bei telc scheinen in den ÖSD-Prüfungen indessen auch auf höheren Niveaustufen regionale Standardvariation oder dialektnähere Umgangssprache keine Rolle zu spielen.

Nach Sichtung von Handbüchern, Websites und Modellsätzen standardisierter Prüfungen sollen als Zwischenfazit folgende Arbeitshypothesen zur Diskussion gestellt werden: Systematisch berücksichtigt wird Standardvariation theoretisch und praktisch nur durch das ÖSD. In den ÖSD-Prüfungen wird dagegen weder regionalsprachliche noch dialektale Variation einbezogen, auch nicht auf C-Niveau. Die Prüfungen des Goethe-Instituts sind – mit Ausnahme des trinational entwickelten *Zertifikat B1* – klar monozentrisch konzipiert. Die telc-Handbücher legen eine gewisse Progression von Standardvarietäten (B1-B2) über umgangssprachliche Wendungen (C1) zu dialektalen Einflüssen (C2) nahe. *Ob* und *wie* diese Progression effektiv umgesetzt wird, gälte es genauer zu analysieren.

### 3.3.3 Fachdiskurs DaF

Aus der Praxis zurück zur Theorie bzw. zum aktuellen Fachdiskurs: Im Folgenden soll exemplarisch eruiert werden, wie die Wissenschaftsgemeinschaft DaF mit räumlicher Sprachvariation umgeht. Als Analysebasis dienen thematisch einschlägige, öffentlich greifbare, schriftlich vorliegende Publikationen, insbesondere Einführungen, Nachschlagewerke und Fachzeitschriften. Als *aktuell* wird v. a. Literatur aus den Jahren 2006-2016 verstanden. Der Startzeitpunkt ist dabei nicht ganz willkürlich gewählt: 2006 erschienen mit den Dissertationen von Sara Hägi und Jutta Ransmayr zwei Arbeiten, die eine grundsätzliche Reflexion zum Umgang mit der Plurizentrik im Fach DaF hätten anregen können.

#### 3.3.3.1 Handbuch DaF/DaZ

Das zweibändige, fast 1900-seitige Referenzwerk *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein Internationales Handbuch* (Krumm et al. 2010) gliedert sich in neunzehn Ab-

<sup>13</sup> <https://www.osd.at> (zuletzt geprüft: Okt. 2017).

schnitte. Dazu zählen Abschnitte zu Sprachenpolitik, Linguistik, Sprachvergleich, Spracherwerb, DaZ, Medien, Leistungsmessung, Landeskunde und Literatur. Der fünfte Abschnitt – *Variation und Sprachkontakt* – besteht aus insgesamt elf Kapiteln. Neun dieser elf Kapitel widmen sich diatopischer, diastratischer und diaphasischer Variation. Im einleitenden Überblickskapitel *Variation in der deutschen Sprache* diskutiert Spiekermann (2010) verschiedene Arten sprachlicher Vielfalt, bevor er sich abschliessend für mehr Variation im Deutschunterricht ausspricht:

Ein grundlegendes Ziel des DaF-Unterrichts sollte das Bewusstmachen der Tatsache sein, dass die deutsche Sprache uneinheitlich ist und dass Varietäten und Stile des Deutschen sich nicht nur strukturell, sondern auch funktional deutlich voneinander unterscheiden. Dieses Wissen um die Variation in der deutschen Sprache wird dazu beitragen, pragmatische Sprachkompetenzen beim Fremdsprachler auszubilden. (Spiekermann 2010: 355)

Die anschliessenden drei Kapitel des Abschnitts lauten *Deutsch in Österreich: Standard, regionale und dialektale Variation* (Wiesinger), *Deutsch in der Schweiz: Standard, regionale und dialektale Variation* (Sieber) und *Deutsch in Deutschland: Standard, regionale und dialektale Variation* (Lameli). Durch die Darstellung der drei DACH-Länder in separaten Kapiteln, jedoch mit strukturell gleichem Titel scheint man sich implizit für deren prinzipielle linguistische Gleichrangigkeit auszusprechen. Der Titel ist dabei umsichtig gewählt: „Standard“ macht deutlich, dass jedem der drei Länder eine eigene Standardvarietät zugeschrieben wird. Hingegen fehlt das Adjektiv „national“, sodass auch „regionale Standards“ Platz finden. Der Verweis auf „regionale und dialektale Variation“ zeigt an, dass im Kapitel auch die Substandardebene berücksichtigt wird, und grenzt diese Nonstandard-Varietäten gleichzeitig von der jeweiligen Standardsprache ab.

In den Kapiteln zu Österreich und der Schweiz dominiert die Beschreibung der jeweiligen nationalen Varietät. Wie Spiekermann bezieht auch Wiesinger im Kapitel *Deutsch in Österreich* sowohl plurizentrische als auch pluriareale Perspektiven ein. Das Kapitel *Deutsch in Deutschland* hingegen fokussiert nicht auf Bundesdeutsch, sondern auf Regionalsprachen – definiert als „alle Sprechweisen unterhalb der kodifizierten Standardsprache [...], die interindividuell wahrnehmbare Hinweise auf die geografische Herkunft der Sprecher geben“ (Lameli 2010: 388). Trotz strukturell identischem Titel unterscheiden sich die drei Kapitel also in ihrem Fokus – bedingt u. a. durch den theoretischen Ansatz des jeweiligen Autors.

Weitere Kapitel des Abschnitts *Variation und Sprachkontakt* befassen sich u. a. mit Deutsch *ausserhalb* des DACHL-Raums (Eichinger), dem Konzept Alltagsdeutsch (Elspaß), dem Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache (Schwitalla) oder Jugendsprache (Neuland). Die meisten der elf Kapitel – wie auch fast alle Beiträge des Handbuchs – fokussieren indes auf die deutsche Sprache in Deutschland. Österreich und die Schweiz sind nur am Rande Thema. Dennoch lässt sich im *Handbuch DaF/DaZ* das Bemühen um eine differenzierte Darstellung

der deutschen Sprache erkennen, v. a. in ihrer diatopischen, aber auch diastratischen und diaphasischen Vielfalt. Nimmt man die Seitenzahlen als groben Massstab, sind dem Thema Sprachvariation ca. 6% des Handbuchs gewidmet. Das ist verglichen mit anderen Fachpublikationen viel. Allerdings bleiben diese Ausführungen für die Mehrzahl der methodisch-didaktischen Handbuch-Beiträge, die z. B. Grammatik, Wortschatz oder Sprechen, Schreiben, Hören und Lesen behandeln, ohne direkte Folgen für den monozentrisch-homogenen Sprachbegriff ihrer Autor/inn/en (vgl. Neuland 2006b: 17, aber z. B. Hall in Krumm et al. 2010: 551). Und auch Inkonsistenzen kommen vor, etwa wenn in ein- und demselben Beitrag *Österreichisch* bzw. *Schweizerisch/Schweizerdeutsch* mal als Dialekt, mal als Standard bezeichnet wird (Tschirner 2010: 237):

Varietäentypische Wortschätze sind regional, diachron, sozial und gruppenbezogen geprägt. Dazu gehören dialektale Wortschätze (Schwäbisch, Bairisch, Österreichisch, Hessisch, Obersächsisch, Schweizerisch, Niederdeutsch u. a.) [...] Die deutsche Standardsprache ist im 19. Jh. aus der deutschen Schriftsprache entstanden [...]. Ihre Lexik ist kodifiziert und weist eine geregelte Heterogenität auf (regionale und nationale Varietäten, insbesondere Österreichisch, Schweizerdeutsch, bundesdeutsche Varietäten).

### 3.3.3.2 Fachlexikon DaF/DaZ

Auch im *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Barkowski/Krumm 2010) gibt es variationsbezogene Einträge, z. B. zu *Plurizentrik* (Glaboniat), *plurizentrische Sprache* (de Cillia) und *nationale Varietäten* (Koban) sowie Hinweise auf die Plurizentrik des Deutschen (Dorner; Ehlich; Höhle; Neuland). Auch ein Eintrag zu *Tentonismus/Deutschlandismus* (Hägi), *Austriazismus* (de Cillia), *Helvetismus* (Clalüna), *Österreichisches Deutsch* (Glaboniat) und *Schweizer Standarddeutsch* (Hägi) findet sich. Ein Artikel zu Deutsch in Deutschland fehlt indes. Auch zu *Umgangssprache* und *Dialekt* hat es im Fachlexikon je einen Eintrag, nicht aber zu „*Regionalsprachen*, *Regiolekten* und *regionalen Standards*. Im Gegensatz zur Plurizentrik des Deutschen i. e. (nationalen) S., welche im *Fachlexikon DaF/DaZ* in Form diverser Beiträge Platz findet, fehlt in diesem Nachschlagewerk also regionale (Sub- und Standard-)Variation im amtlich deutschsprachigen Raum.

### 3.3.3.3 Einführungen ins Fach

Linguistische Einführungen ins Fach DaF hingegen „gehen grundsätzlich nur am Rande auf die Frage von Varietäten des Deutschen ein. [...] Die Standardsprache als Unterrichtsgegenstand scheint andere Varietäten des Deutschen völlig auszublenken“, wie Baßler/Spieckermann (2001b: 208) konstatieren. Die einzige Einführung, „die im Vergleich zu den anderen relativ ausführlich die Berücksichtigung von Varietäten des Deutschen im DaF-Unterricht diskutiert“, sei Huneke/Steinigs (1997) *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Dieses Werk liegt zum Zeitpunkt

des Schreibens in der 6. Auflage vor (Huneke/Steinig 2013) (vgl. Baßler/Spiekermann 2001b: 208). Nebst je einem thematischen Kapitel zu Zweitspracherwerbstheorien, Unterricht und seinen Akteur/inn/en beinhaltet das Buch auch ein Kapitel zum Thema „Deutsche Sprache und Kultur“ (3.2). In dem Kapitel geht es um die Stellung, Verbreitung und Varietäten des Deutschen, um Merkmale der Standardsprache, um Landeskunde und deutschsprachige Literatur. In einem Unterkapitel zu *Varietäten des Deutschen* behandeln die Autoren nebst diastratischer und diaphasischer auch diatopische Variation (vgl. Huneke/Steinig 2013: 62-65). Zur Sprache kommen: Dialekte, regionale Umgangssprachen, die Plurizentrik des Deutschen und der Umgang damit im Deutschunterricht:

Für den DaF-Unterricht stellt sich [...] die Frage, welches Deutsch eigentlich vermittelt werden soll. Didaktiker wie Krumm (2006) plädieren dafür, neben dem bundesrepublikanischen auch den österreichischen und schweizerischen Standard gelten zu lassen und toleranter gegenüber Normabweichungen zu sein. Deutschlehrer, für die das Deutsche eine Fremdsprache ist, stehen diesen Forderungen nach einer größeren sprachlichen Vielfalt im Unterricht allerdings eher skeptisch gegenüber, da sie zum einen Probleme bei der Bewertung von Schüleräußerungen sehen und ihnen zum anderen die Kompetenz fehlt, um einschätzen zu können, welche Äußerungen nach welchem Standard gebräuchlich sind (vgl. Köster 2006). Ein plurizentrischer Ansatz ist sicherlich politisch korrekter, da so das Deutsche in Österreich, der Schweiz oder auch in Südtirol nicht diskriminiert wird. Aber die Unsicherheiten könnten dadurch bei Lehrern wie Lernern zunehmen. [...] Sicherlich wäre es am besten, wenn alle drei Varietäten erlernt würden; dies erscheint aber unrealistisch. (Huneke/Steinig 2013: 65)

Das Zitat legt m. E. eine eher kritische Grundhaltung der Autoren gegenüber Plurizentrik in DaF nahe. Durch die konträre Gegenüberstellung von Theorie („Didaktiker wie Krumm“) und Praxis („Deutschlehrer“ [sic]), durch die Betonung vermeintlicher produktiver Plurizentrik-Fertigkeiten („Bewertung von Schüleräußerungen“) und durch das Ausspielen von politischer Korrektheit gegen Unsicherheiten im Unterricht; auf diese Weise tradiert der Abschnitt, wie mir scheint, eine monozentrische Auffassung des Deutschen ebenso wie Vorbehalte gegenüber des Einbezugs von Standardvariation im DaF-Unterricht. Das Gleiche lässt sich m. E. für Herrnigs (2005) *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung* konstatieren. Eines der Unterkapitel dieser Einführung (2.1.2) widmet sich der Frage: „Mit welchem Deutsch befasst sich Deutsch als Fremdsprache?“. Die Antwort des Autors auf diese Frage lautet:

Deutsch als Fremdsprache vermittelt in der Regel das **standardsprachliche Deutsch**, d.h. jenes Deutsch, dass [sic] auch als Schriftsprache verbreitet ist. Für Ammon (1991: 28) ist jedoch auch das Standarddeutsche „plurizentrisch“ (ebd.), d.h. es existiert [sic] Schweizer Standard[sic]deutsch, österreichisches

Standarddeutsch und deutsches Standarddeutsch, wobei – zunehmend geringer werdend – noch einzelne Abweichungen im Osten der Bundesrepublik aufgrund der DDR-Vergangenheit im 20. Jahrhundert vorkommen. (Hernig 2005: 31-32, Hervorheb. im Original)

Hernig geht also von der Existenz des *einen*, überregional und mit der kodifizierten Schriftsprache weitgehend identischen („das“) standardsprachlichen Deutsch als primärem Vermittlungsgegenstand im DaF-Unterricht aus. Von Ammons (1995) „plurizentrischem“ Standarddeutsch distanziert sich Hernig augenscheinlich, wie die Anführungszeichen indizieren, und dass „Abweichungen“ im Deutsch der ehemaligen DDR heute seltener sind, scheint positiv bewertet zu werden. Was den Unterricht betrifft, spricht sich der Autor für die Vermittlung einer dominanten „Kernvarietät“ (Hernig 2005: 32) aus. So „kann sichergestellt werden, dass die Lerner des Deutschen als Fremdsprache die einmal gelernte Standardvarietät auch wirklich allgemeinverständlich kommunizieren können und sowohl in Wien als auch in Zürich und Hamburg verstanden werden.“ Auch in dieser Aussage wird nicht zwischen produktiven und rezeptiven Lehr- und Lernzielen differenziert. Denn bei der Berücksichtigung von Standardvariation im Deutschunterricht geht es üblicherweise nicht primär darum (vgl. z. B. Muhr 1996), wie gut die Lernenden in Wien, Zürich und Hamburg *verstanden* werden, sondern dass sie, die Lernenden, in die Lage versetzt werden, *Wiener, Zürcherinnen und Hamburger zu verstehen*.

Das über 300-seitige Buch *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung* (Rösler 2012) widmet dem Thema *Die Plurizentrik des deutschsprachigen Raums* zwei Seiten, als Unterkapitel von *Landeskunde/Kulturkunde*. Auf diesen beiden Seiten geht es um *DACHL* und den Umgang mit Vielfalt, sowohl durch Lehrende als auch im (Anfangs-)Unterricht, produktiv wie rezeptiv. Der Begriff „Plurizentrik“ wird dabei nicht definiert, sondern offenbar als bekannt vorausgesetzt. Auch Konzepte wie Variation, Standardvarietäten und Varianten fehlen. Insgesamt wird m. E. ein Bild gezeichnet von sprachlicher Variation als etwas politisch Gefordertem, aber eigentlich ineffizient Kompliziertem, Herausforderndem und Unnötigem, v. a. im Anfangsunterricht und aus der Sicht seiner „Opfer“:

Der Sprachnotstand der Lernenden führt aus deren Perspektive zunächst dazu, dass es für sie wichtig ist, sich über möglichst viele Gegenstände sprachlich verständigen zu können und nicht über wenige Gegenstände in vielen verschiedenen Variationen. (Rösler 2012: 219)

Wie Hernig (2005) spricht auch Rösler (2012) nicht davon, dass es beim plurizentrischen bzw. beim DACH-Ansatz in DaF i. d. R. um *Rezeption* und nicht Produktion geht. Zwar spricht sich Rösler stellenweise durchaus für den rezeptiven Einbezug von Varianten wie z. B. Begrüßungsformeln aus. Doch dürfe man sich damit „nur nicht der Illusionen [sic] hingeben, mit derartigen Elementen in Lehrwerken das Spannungsverhältnis von D-A-CH-Orientierung und Zeit- und Platzzwängen in den Griff bekommen zu können“ (Rösler 2012: 218). DACH und Va-

riation wird demnach als Mehraufwand konzeptualisiert und tradiert und nicht als etwas Normales oder gar Interessantes, sondern als „eine grössere Herausforderung“ (ebd. 218), „Herausforderung in der Lehrerbildung“ (ebd. 218), „[n]och schwieriger“ (ebd. 218) oder „weiteres Dilemma“ (ebd. 129).

In Röschs (2011) Studienbuch *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache* befasst sich eines der 15 Kapitel mit dem *Lernbereich Sprache*. Das Kapitel differenziert u. a. alltags-, allgemein- und fachsprachlichen Gebrauch des Lerngegenstands Sprache. Auch Deutsch als Fach- und Bildungssprache ist Thema, nicht aber andere soziolinguistische (auch diatopische) Varietäten. Im Kapitel zu individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit werden Unterschiede zwischen Deutschland, Österreich, der Schweiz und Südtirol auf institutioneller und politischer Ebene skizziert (vgl. Rösch 2011: 160). Unterschiede in Bezug auf Status, Funktion und Ausprägungen des Deutschen sind indes kein Thema. Im Unterkapitel zu „Mündlichkeit“ (Rösch 2011: 175ff.) liest man:

Ausserdem gibt es Sprachvarietäten, die fast ausschliesslich mündlich gepflegt werden, wie Dialekte, Soziolekte und Ethnolekte, die in der Regel als wörtliche Rede verschriftlicht werden. Gerade unter dem D-A-CH-L-Prinzip [...] sind solche Formen von mündlicher Sprache sehr interessant. In Regionen mit starker dialektaler Einfärbung wie etwa in Südtirol müssen DaZ-Lehrkräfte dafür Sorge tragen, dass die Lernenden nicht nur die (österreichische) Hochsprache, sondern auch die in der Region gesprochene Sprache mindestens verstehen und vielleicht auch sprechen lernen, um in diesem Umfeld erfolgreich kommunizieren zu können.

Nebst der nicht weiter ausgeführten Empfehlung und der problematischen Verknüpfung des „D-A-CH-L-Prinzips“ mit Dialekt und Mündlichkeit irritiert m. E. auch die Mehrdeutigkeit des Hinweises „starke dialektale Einfärbung“: Ist damit Dialekt gemeint? Oder Hochdeutsch mit Dialekteinflüssen? Erstere Lesart impliziert m. E., dass man im Südtirol *nur* Dialekt spricht. Die zweite Lesart legt eine defizitäre Sicht auf das in Südtirol verwendete Standarddeutsch nahe und negiert damit den Status Südtirols als Halbzentrum des Deutschen (vgl. Ammon et al. 2004) – auch durch den Hinweis auf die externe „(österreichische) Hochsprache“.

Die oben zitierte Einschätzung von Baßler/Spiekermann (2001b) bzgl. einer Marginalisierung des Themas Sprachvariation in DaF-Einführungen scheint also nach wie vor zutreffend. Auch aktuelle Ausgaben der analysierten Studienbücher berücksichtigen diatopische Sprachvariation nur am Rande. Ein Stück weit lässt sich das gut nachvollziehen: In Einführungen geht es nicht ohne Reduktion und Verallgemeinerungen. Bei der Übertragung komplexer wissenschaftlicher Gegenstände, Problemfelder und Erkenntnisse aus der akademischen Fachliteratur in normative Textsorten wie Lehr- oder Studienbücher *müssen* provisorische und umstrittene Annahmen notgedrungen relativ pauschal und als gesichertes Wissen präsentiert werden (vgl. Fleck 1936: 120, zit. in Bendel Larcher 2015: 245).

Dennoch sollte der Zwang zur Einschränkung m. E. nicht in einer unkritischen Tradierung dominanter, aber fachlich kontrovers diskutierter (linguistischer) Normen und Wertvorstellungen münden. Das gilt natürlich genauso für Einführungen in die Plurizentrik (z. B. Kellermeier-Rehbein 2014, vgl. Shafer 2016). Gerade Einführungen sollten ihren Leser/inne/n alternative Handlungsmöglichkeiten, Diskussions- und Denkräume nicht verschliessen, sondern aufmachen (vgl. Bendel Larcher 2015: 250). Denn bei Einführungen handelt es sich nicht um irgendeine unbedeutende oder neutrale Textsorte, sondern um ein bedeutsames Instrument fachlicher Einflussnahme (vgl. Bendel Larcher 2015: 238). Deren Autor/inn/en prägen langfristig Wissen, Einstellungen und Handlungsweisen aktiver oder künftiger Lehrpersonen und können die Arbeiten von Forscher/inne/n, Aus- und Weiterbildner/inne/n und anderen Fachpersonen beeinflussen – und damit direkt die grundsätzliche Frage, wie (plurizentrisch) Deutsch als Fremdsprache weltweit gelehrt, gelernt und überprüft wird.

### 3.3.3.4 DaF-Fachzeitschriften

Standardsprachliche Variation ist in Einführungen ins Fach DaF also nur am Rande Thema. Wenn, wird sie meist knapp, vage und konzeptuell und didaktisch normativ-negativ thematisiert. Eine ausgewogene oder positive Darstellung findet auf Idee nicht statt (vgl. Wehling 2016: 104). Das gilt ähnlich auch für DaF-Fachzeitschriften. Hierbei stellt das Heft 37/2007 von *Fremdsprache Deutsch* (Hägi 2007a), das explizit dem Thema *Plurizentrik im Deutschunterricht* gewidmet ist, die grosse Ausnahme von der Regel dar. Einige Zahlen müssen genügen, um die These einer generellen Marginalisierung diatopischer Sprachvariation in DaF-Zeitschriften zumindest ansatzweise datenbasiert zu unterstützen. Die Zahlen stammen aus einer webbasierten Schlagwörteruche der einschlägigen Publikationen *Deutsch als Fremdsprache* (seit 1964) und *Fremdsprache Deutsch* (seit 1991) (Stichtag 24. 02. 17).<sup>14</sup> Als Vergleichsbasis diente eine Schlagwörteruche arbiträr ausgewählter Fachtermini wie *Grammatik* (854 Treffer), *Wortschatz* (467), *Landeskunde* (357), *Motivation* (323), *Fehler* (299), *Zweitsprache* (286), *Mehrsprachigkeit* (284), *Aussprache* (276) oder *Referenzrahmen* (140). Diese Begriffe erzielten also zwischen 100 und 900 Treffer (M=370).

Wie sehen die Trefferzahlen einschlägiger *variationslinguistischer* Begriffe aus? Diese liegen im einstelligen und unteren zweistelligen Bereich. Das gilt z. B. für *Standardvarietät/en* (39 Treffer), *Standardaussprache* (31), *Standarddeutsch* (18), *Sprachvariation* (3), *Standardvariation* (3), *Plurizentrik* (12), *Plurizentrizität* (7), *plurizentrisch/e/n/m* (als Adjektiv) (46), *Binnen- bzw. Bundesdeutsch* (3), *österreichische/s/n/m Deutsch* (10) oder *Schweizer Hochdeutsch* (10). Etwas höher liegen die Zahlen bei *Standardsprache* (94), *Dialekt/e* (40) und *Regionalsprache/n* (16). Der mehrdeutige Terminus *Umgangssprache/n* erzielt 64 Treffer. 62 der Treffer stammen aus den Jahren

<sup>14</sup> Um die Ergebnisse nicht zu verzerren, wurde das themenspezifische *Fremdsprache Deutsch* Heft 37/2007 zu *Plurizentrik im Deutschunterricht* (Hägi 2007a) von der Analyse ausgeschlossen.



nach 2002. Dies könnte auf ein zunehmendes Interesse im Kontext des Themas *Mündlichkeit* hinweisen.

Im Gegensatz dazu hat es die Plurizentrik – mit Ausnahme des Themenhefts 37 (2007) von *Fremdsprache Deutsch* – nachweislich schwer. So kam das linguistisch heissdebattierte Adjektiv *plurizentrisch* in der namensgebenden Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* – anders als z. B. *Grammatik* (139 Treffer) – zwischen 1964 und 2001 kein einziges Mal vor. Auch das *Variantenwörterbuch* findet in *Deutsch als Fremdsprache* (2004-2016) gerade 7 Mal Erwähnung: in Rezensionen und Jahresverzeichnissen. Diese Zahlen legen folgende Schlussfolgerung nahe: Die Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* – und damit grosse Teile des gleichnamigen Fachs – blieben vom monozentrisch-pluralistischen Paradigmenwechsel in der Linguistik – immerhin eine *der* zentralen DaF-Bezugsdisziplinen – um die Beschaffenheit des Deutschen – immerhin *der* zentrale Untersuchungs- und Vermittlungsgegenstand von DaF – offensichtlich gänzlich unberührt.<sup>15</sup>

Auch wenn obige Analyse mittels Schnellsuche-Funktion wissenschaftlich eher als Notlösung einzuschätzen ist: Sie stützt die These, dass weder die Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* noch *Deutsch als Fremdsprache* variationslinguistisch-diatopischen Begriffen, Konzepten und Ansätzen eine Plattform bieten für fachliche Reflexion, Diskussion und damit Weiterentwicklung. Was *auslandsgermanistische* Zeitschriften und Beiträge betrifft (vgl. z. B. Hornung 2006, Davies 2011, Csörgő 2011, Pabisch 2012, Seidlitz 2012, van Kerckvoorde 2012, Jarzabek 2013, Utri 2013, Hinsken 2016, Chudak/Woźnicka 2016, Ruck 2017), muss an dieser Stelle von einer Analyse abgesehen werden. Es scheint durchaus denkbar, dass eine solche Analyse die Beobachtung Ammons (1995, zit. in Schmidlin 2011: 80-81) untermauert, dass „DaF-Institutionen im nicht-deutschsprachigen Ausland, bedingt durch ihre Außenperspektive auf die deutsche Sprache, stärker für die Plurizentrik der deutschen Standardsprache sensibilisiert zu sein [scheinen] als bspw. die Goethe-Institute im deutschsprachigen Gebiet“.

### 3.3.3.5 Punktuelle Beiträge

Anstelle von Zeitschriften finden sich Beiträge zu diatopischen Varietäten und DaF häufiger z. B. in Tagungsbänden (z. B. de Cillia 2006, Hägi 2007c, Hirschfeld 2007, Dürscheid 2009, Majjala 2014, Majjala 2016) oder germanistischen Sammelbänden (z. B. Köster 2006, Durrell 2006, Hägi 2006b, Hägi 2015, Hägi 2013a), wie sie etwa Neuland (2006a, vgl. die kritische Rezension von Steinig 2009), Dürscheid/Businger (2006) oder Lenz/Glauninger (2015) herausgegeben haben. Die darin berücksichtigten Beiträge zu DaF, Sprachvariation und Plurizentrik sind i. d. R. theoretisch, didaktisch und praxisbezogen ausgerichtet; bei datenunter-

---

<sup>15</sup> Im Gegensatz zu diatopischer Variation werden soziale oder stilistische Vielfalt sowie die Frage mündlicher und schriftlicher Normen häufiger thematisiert (z. B. Götze 2001, Götze 2003, Thurmair 2002, Imo 2012, Reeg et al. 2012, Scott 2015).

stützten Texten handelt es sich meist um Lehrwerksanalysen. Zahlreicher als Beiträge von DaF-Vertreter/inne/n i. e. S. sind indes Aufsätze, die von (inlands-)germanistischen *Linguist/inn/en* zum Thema (Standard-)Variation und Deutschunterricht verfasst werden (z. B. Spiekermann 2007, Dürscheid 2009, Auer/Spiekermann 2010, Elspaß et al. 2013, Dannerer 2015, Maitz 2015, Seiffter/Seiffter 2016, Wyss et al. 2016).

### 3.3.4 Ein problematisches Tabu?

Von Ausnahmen abgesehen, scheint die Plurizentrik des Deutschen im quantitativ bundesdeutsch geprägten DaF-Fachdiskurs bis dato insgesamt eher eine marginale Rolle zu spielen. Kommt (standard-)sprachliche Variation doch zur Sprache, dann oft negativ konnotiert (vgl. Davies 2012: 47). Das deutet vielfach bereits der Titel der Publikation an. Schon Ammons (1995) Referenzwerk *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz* trägt den Untertitel *Das Problem der nationalen Varietäten* (Hervorheb. nsh). Als „Herausforderung an die DaF-Methodik und -Didaktik“ bezeichnet auch Hackl (1991: 84) den Paradigmenwechsel von einem mono- zu einem pluri-/polyzentrischen Sprachunterricht. Aus tschechischer Sicht beurteilt Spáčilová (1993: 99) die „Problematik der nationalen Varianten der deutschen Hochsprache [als] umfangreich“. Auch nach Börner/Vogel (2000: XIV) mache die Plurizentrik „die Dinge für den Fremdsprachenunterricht nicht einfacher“.

Auch in aktuellen Beiträgen wird Plurizentrik bzw. Sprachvariation oft deklarativ oder interrogativ – oftmals schon im Titel – als „Problem“ dargestellt (z. B. Durrell 2003, Colliander 2006, Königs 2006, Schulz 2006, Neuland 2012, Elspaß et al. 2013, Hägi 2015), oder zumindest als „Herausforderung“ (z. B. Schmidlin 2003, Berend/Knippf-Komlósi 2006). Nach Rösler (2012: 218) z. B. ist die Vielfalt des deutschsprachigen Raums als Landeskunde-Gegenstand programmatisch unbestritten und nachvollziehbar; deren Umsetzung im Unterricht und in Lehr-/Lernmaterialien aber sei eine „grössere Herausforderung“. Auch nach Károlyi/Szigeti (2002: 318) ist die „Problematik [der Plurizentrik des Deutschen] jedem DaF-Lehrer und auch der Vielzahl von Deutschlernenden hinreichend bekannt“: Viele Betroffene könnten mit Anekdoten dazu aufwarten, andere berichteten „vom regelrechten Schock“ beim ersten Besuch in Österreich oder der Deutschschweiz. Ebenso beurteilt Kellermeier-Rehbein (2014: 219) die Plurizentrik „für nicht-muttersprachliche Dozenten [als] besondere Herausforderung“. Die Orientierung an diesem Ansatz sei „erstmalig in Dimensionen (2002-2006) konsequent durchgehalten [worden]“ (Kellermeier-Rehbein 2014: 216).

„Durchhalten“ impliziert ein Ausharren, Durchstehen und Nichtaufgeben trotz Mühe, Schmerz und Leiden und deutet an: Während z. B. das ÖSD Plurizentrik als etwas Normales, Natürliches und Positives darstellt, wird der DaF-Fachdiskurs dazu mehrheitlich unter dem Banner „Problem“ geführt, tradiert und reproduziert – wenn das Thema denn überhaupt als Idee vorkommt. Das wirft

Fragen auf: Weshalb lässt sich das Fach DaF den Umgang mit Sprachvariation quasi *von aussen*, d. h. von der Germanistik diktieren, statt sich anhand eigener Erkenntnisinteressen damit zu befassen? Würde sich der Umgang mit Sprachvariation in der Theorie und Praxis von DaF verändern, wäre dieses Konzept positiver konnotiert? Oder ist die Plurizentrik (rezeptiv) tatsächlich so ein Problem? Und sollte dem so sein: Weshalb ist Standardvariation dann eine Art „Nichtthema“ im Fach DaF? Ist es nicht ebengerade die Aufgabe der Fachwissenschaft bzw. von Fachleuten, zu versuchen, Probleme zu lösen, die aus der Praxis an die Theorie herangetragen werden, anstatt Lernende, Lehrende, Verlage und andere damit allein (fertig werden) zu lassen?

### 3.3.5 Zusammenfassung

Gegenstand dieses Unterkapitels war der aktuelle Umgang mit sprachlicher Variation in der Theorie und Praxis des Fachs DaF. Als Fazit lässt sich mit Blick auf den Fachdiskurs Neuland zustimmen, die bemerkt, das Gegenstandsfeld von (diatopischer) Variation und Norm sei in DaF bisher nur punktuell theoretisch, didaktisch und empirisch erschlossen (vgl. Neuland 2006b: 17). Stattdessen bestehe ein Graben zwischen einem *mehrdimensionalen* soziolinguistischen Normkonzept auf der einen Seite und einem *eindimensionalen* didaktischen Normkonzept auf der andern Seite (vgl. Neuland 2012: 26). Dieses fokussiert deutlich auf die vermeintlich *eine* einzige, verbindlich kodifizierte, überregional einheitliche Standardsprache als Lehr- und Lerngegenstand. Dadurch werden weniger prestigeträchtige Varietäten – etwa Regio- und Dialekte – im Unterricht und Fachdiskurs genauso abgewertet oder als überflüssig betrachtet wie nationale und regionale Varianten aus der Schweiz oder Österreich.

Damit scheint das Fach aber de facto die Augen zu verschliessen: vor der kommunikativen Realität im deutschen Sprachraum, vor der aktuellen Linguistik, vor dem Umgang damit in der Lehrerbildung und u. U. auch vor Bedürfnissen und Interessen der Lernenden (vgl. z. B. Majjala 2010: 91, Šubová 2007: 53). Dabei sollte es sich bei der Konzeptualisierung und Definition des Erkenntnis- und Vermittlungsgegenstands Deutsch mutmasslich um eine Grundsatzfrage des Fachs DaF handeln (vgl. Elspaß 2005: 306). Tatsächlich wies bereits Harald Weinrich, erster westdeutscher DaF-Lehrstuhlinhaber, vor fast vierzig Jahren dem damals neuen Fach die Sprachnormenforschung als zentrale Aufgabe zu:

Wer die deutsche Sprache als Fremdsprache lehrt, hat sich mit dem Problem der sprachlichen Normen auseinanderzusetzen. [...] Normentscheidungen [gehen] natürlich in die Lehrwerke ein und haben dort weitreichende Auswirkungen. [...] Es wird eine wesentliche Aufgabe des Faches Deutsch als Fremdsprache sein, an der Ermittlung einer mündlichen Norm des deutschen Sprachgebrauchs wie auch konsensfähiger kommunikativer Umgangsformen mitzuarbei-

ten und diesen Normen in den Lehrwerken eine gebührende Geltung zu verschaffen. (Weinrich 1979: 4-5)

Aktuellen Beiträgen, welche Standardvariation entweder ignorieren oder als Problem sehen, stehen oft programmatische Beiträge expliziter Plurizentrik-Befürworter/innen gegenüber. Dabei werden Konzepte und Argumente der Gegenseite normativ als inkorrekte, falsche und fehlerhafte Bilder, Meinungen, Missverständnisse oder schlicht Unwissen abgetan, das zwingend korrigiert werden muss (Ransmayr 2006, zit. in Koppensteiner 2007: 214-215). So formuliert z. B. Utri (2015: 137) missionarisch, nur wenn man Optimist/in bleibe und sich weiter für „die Verbreitung der plurizentrischen Theorie und das Lehren der plurizentrischen Phänomene [einsetze,] können wir die berechtigte Hoffnung aussprechen, dass die Zukunft des Sprachunterrichts besser, also plurizentrisch wird“.

Nichtbeachtung auf der einen, Programmatik auf der anderen Seite: Diese Ausgangslage bildet nicht die beste Basis für einen konstruktiven und fruchtbaren wissenschaftlichen Austausch. Ein solcher findet denn auch nicht wirklich statt. Dies wiederum wirkt sich negativ auf eine Weiterentwicklung der einschlägigen Ansätze und Konzepte aus (vgl. Kuße 2012: 237-219, Wehling 2016: 60-65): Wissenschaft lebt nebst empirischer Forschung vom Diskurs, von Kontroversen, von (Gegen-)Vorschlägen, Ideen und deren kritischen Diskussion. Mit welchen offenen und versteckten Argumenten, Interessen und Motiven diese Diskussion (nicht) geführt wird, darum geht es im Folgenden.

### 3.4 Argumente und offene Fragen

#### 3.4.1 Vorbemerkung

Nach Clyne (1984) haben die sog. D-Nationen „bessere Mittel als die A-Nationen, ihre Varietät durch den Fremdsprachenunterricht zu ‚exportieren‘. Das liegt an den Forschungsinstituten, der Kultur- und Sprachpolitik und an den Sprachlehrinstituten (z.B. Goethe und Herder)“ – mit entsprechenden Folgen auch für die Theorie und Praxis von DaF. Hier gelten viele sprachliche Varianten, die nicht dem norddeutschen Standard entsprechen, anders als in der germanistischen Linguistik auch heute noch als *schlechter*, wenn nicht gar *falsch*, und sind folglich aus dem Unterricht fernzuhalten.

Nachfolgend werden zuerst implizite sprachpolitische, sprachideologische und sprachpuristische Argumente *für* und *gegen* Sprachvariation im Allgemeinen und die Plurizentrik im Besonderen diskutiert. Dann werden z. T. explizit geäußerte pädagogisch-didaktische, jedoch kaum empirisch untermauerte Argumente beider Seiten besprochen. Zu beachten gilt, dass diese Argumente oft nicht in publizierter Form vorliegen, sondern eher im informellen Gespräch geäußert werden (vgl. Hägi 2006a: 102-107, Dannerer 2015: 61). Ebenso steht einmal mehr Deutsch als

*Fremd-* und nicht *Zweitsprache* im Fokus – ebenso wie *räumlich-standardsprachliche* und nicht soziale oder situative Sprachvariation (vgl. dazu z. B. Durrell 2004, 2006, 2012, Berend/Knipf-Komlósi 2001, 2006, Elspaß 2007).<sup>16</sup>

### 3.4.2 Implizite Gründe

In diesem Abschnitt werden als erstes ein pro-plurizentrisches und danach zwei variationskritische Argumentationsbündel besprochen. Politische, ideologische und puristische Argumente, Gründe und Motive für oder gegen Plurizentrik (in Deutsch als Fremdsprache) werden von ihren Benutzer/inne/n bis anhin oft kaum offen und transparent diskutiert, sondern einfach implizit vorausgesetzt.

#### 3.4.2.1 *Sprache als Identität, Politik, Macht*

Sprachliche Souveränität und Emanzipation: So lautet im Kern die politisch motivierte Legitimierung und Propagierung der Plurizentrik. Als Amts- und Erstsprache mehrerer Länder und Regionen wird Deutsch zwar überall anders, aber nirgends korrekter oder weniger korrekt gesprochen, so das Argument. Allerdings ist diese plurizentrische Auffassung (noch) alles andere als gedankliches Gemeingut – weder in der Laienlinguistik noch im Fach DaF, wie einige Beispiele illustrieren sollen: „Um potentiellen Fehleinschätzungen des Prüfers zuvorzukommen, versuchten alle befragten Studenten, in der Zeit vor den [Abschluss-]Prüfungen Austriazismen so weit wie möglich abzulegen“, berichtet Martin (1995: 139) von britischen Germanistik-Studierenden, die einen Sprachaufenthalt in Österreich absolviert hatten. Auch Muhr (1995: 80) weiss von österreichischen Deutschlehrer/inne/n in Frankreich, die sich, zur französischen Lehramtsprüfung antretend, eine norddeutsche Aussprache aneignen mussten, „da ihre österreichische Standardaussprache als ‚Dialekt‘ klassifiziert wurde und ihnen damit der erfolgreiche Abschluß der (existentiell enorm wichtigen) Prüfung verweigert wurde“. Auch nach Christen/Knipf-Komlósi (2002: 15) wurde in der Plurizentrik-Sektion an der IDT 2001 in Luzern moniert, dass *nicht-norddeutsche* Lektor/inn/en als Lehrkräfte

---

<sup>16</sup> Die Frage nach dem Umgang mit Sprachvariation ist nicht nur ein DaF-Thema. Für Französisch als Fremdsprache spricht sich z. B. Salien (1998: 100) dafür aus, Anfänger/innen mit Varianz zu verschonen: „The best approach is one that involves delaying the introduction of dialects until the college years, ideally after sufficient language skills have been attained. At any rate, it would not be appropriate to teach dialects at the early stages of a language program“. Auger/Valdman (1999: 403) widersprechen: „To acquaint American learners of French with language variation, it is appropriate to expose them to the varieties that can be found in neighboring communities, such as Québec. This exposure can begin early so that learners will be able to recognize local particularities and variation“. Von einem systematischen Überblick über den Umgang mit Sprachvariation in anderen L2-Didaktiken muss hier abgesehen werden (vgl. aber z. B. für Englisch: Jenkins 2000, Kunschak 2004, Kruse 2016, Hutz 2015, Hahn/Raaf 2015; für Französisch: Salien 1998, Valdman 2000, Auger/Valdman 1999, Pöll 2000, Fox 2002, Chappelle 2009, Frings et al. 2011; für Niederländisch: Leiminer 2012, Smits/Kloots 2015, Smits/Kloots 2016, für Arabisch: Trentman 2011; für Spanisch: Arteaga/Llorente 2009, Schmidt 2009, Del Valle 2014).

offenbar weniger begehrt seien aus Sorge darum, „dass sie nicht das ‚richtige‘ Deutsch unterrichten“.

Obige Ereignisse liegen Jahre zurück. Doch auch heute noch werden nach Hägi (2011: 11) Muttersprachler/innen „aufgrund ihrer vermeintlich unzulänglichen Varietät belächelt oder gar diskriminiert [...] und zwar auch von Fachleuten, wie Begegnungen auf der IDT 2009 in Jena oder auf DaF-Tagungen weltweit zeigen“. Das äussert sich z. B. darin, dass „Schweizer Standarddeutsch nachgeahmt oder gar nachgeäfft wird oder – in einem fachlichen Kontext – statt inhaltlicher Aspekte die sprachliche Herkunft thematisiert wird“ (Hägi 2015: 116) oder indem „österreichischen DaF-Lehrenden tatsächlich das Korrigieren von Tests oder das Unterrichten von Phonetikkursen untersagt wird“ (Hägi 2015: 116).

In diesem berufsidentitäts- und karrierebezogenen, letztlich lohnwirksamen Kontext erstaunt es nicht, dass Plädoyers für eine Berücksichtigung der Plurizentrik in DaF i. d. R. schweizerische oder österreichische Wurzeln haben (vgl. Spiekermann 2010: 354). Sie sind als Forderung nach Gleichberechtigung, Emanzipation, Toleranz und Respekt zu sehen und gegen eine Diskriminierung vermeintlich sprachlich *Anderer*, nicht der Norm entsprechender *Abweichler/innen*. Der Einsatz für die fachliche Anerkennung der Plurizentrik ist damit auch ein Einsatz für die berufliche Anerkennung der eigenen Person.

Manchmal schiessen solch sprachpolitisch-emanzipatorische Bemühungen jedoch übers Ziel hinaus. So berichtet Putz (2002: 54) polemisch vom umgekehrten Fall linguistischer Diskriminierung: Bei seiner Bewerbung auf eine Auslandsstelle als österreichischer Lektor äusserte er sich kritisch zum Konzept des Österreichischen Deutsch (ÖD). Hierauf bekam er von der „hauptsächlich aus pensionierten Beamten des Aussenministeriums zusammengesetzten Kommission [zu hören], wer nicht bereit sei, ÖD im Ausland aktiv zu vertreten, dürfe nicht österreichischer Lektor werden“ (vgl. auch Dirim et al. 2013, zit. in Hägi 2015: 123).

Es erstaunt nicht, dass sich die Plurizentrik bisweilen eines politischen, sprachplanerischen oder ideologischen Vorwurfs ausgesetzt sieht (vgl. Apelt 2001, zit. in Hägi 2006a: 102), v. a. im österreichischen Kontext. So bezeichnet Putz (2002: 56) die Rede von „Österreichischem Deutsch“ provokant als ideologisch aufgeladenen, staatlich unterstützten und teilweise militant durchgesetzten „Nationaleifer“. Gerade in der DaF-Didaktik sei die Überbewertung der Andersartigkeit des österreichischen Deutsch „zum Dogma“ (Putz 2002: 48) erhoben worden bzw. zu einer „Staatsdoktrin“ (Seiffter/Seiffter 2016: 40). Solch teils polemisch formulierte, offen und deutlich geäusserte Kritik an der Plurizentrik ist im DaF-Fachdiskurs indes die Ausnahme – im Gegensatz zu einer Minderheit aktiv-affirmativer Plurizentrik-Vertreter/innen sowie einer schweigenden monozentrischen, also von *dem* einen einheitlichen Standard ausgehenden Mehrheit (s. Kap. 3.3).

### 3.4.2.2 Einheitlichkeit der Standardsprache

Durrell (2006: 111) konstatiert: „Für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache, sowie für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen, gilt herkömmlich der Grundsatz, dass ihm eine variationslose, einheitliche Sprachform zugrundegelegt werden soll“. Dieses Prinzip einer Homogenität des Unterrichtsgegenstands lasse sich auf zwei Argumente zurückführen: ein pädagogisches – Lernende nicht durch Vielfalt zu verwirren – und ein sprachideologisches. Letzteres führt uns auf eine einstellungsbezogene Argumentationsebene, die unterhalb des unmittelbaren Bewusstseinsspiegels liegt und sich z. B. als Standard- oder Homogenitätsideologie manifestiert (vgl. Durrell 2006: 111).

„Standard(sprachen)ideologie“ bzw. Ideologie der Standardsprache (vgl. Milroy 2001) meint eine normative Glaubensaussage, nach der Sprecher/innen bestimmter Sprachen, nebst Deutsch z. B. auch von Englisch, Französisch oder Spanisch, selbstverständlich annehmen, dass ihre Sprache in standardisierter, konsistenter und uniformer Form existiert (vgl. Schmidlin 2011: 23). Diese Standardsprache erscheint als „Idealzustand einer Sprache“ (Schmidlin 2011: 23). Ihr wird gemeinhin ein besonderer Status zugeschrieben und sie gilt als „das unerlässliche Mittel der Bildung, die wichtigste Varietät der Sprache, der Massstab der Sprachrichtigkeit und die Grundbedingung des gesellschaftlichen Fortschritts“ (Maitz/Elspaß 2013: 35).

In der germanistischen Linguistik seien zusätzlich folgende Vorstellungen weit verbreitet: erstens, dass die Standardsprache nebst einer geschriebenen auch eine gesprochene Form besitze (vgl. Maitz/Elspaß 2013: 35), und zweitens, dass sprachliche Einheitlichkeit der Normalzustand und Variation die Ausnahme bzw. ein Relikt früherer Zeiten darstelle (vgl. Schmidlin 2011: 39). Den Kern dieser „Homogenitätsideologie“ bildet die „Überzeugung, dass die sprachliche Vielfalt ein negatives/abnormales/gefährliches Phänomen darstellt, sodass die sprachliche Einheit zu Lasten der Variabilität gefördert werden soll“ (Maitz/Elspaß 2013: 36). Die kodifizierte, vermeintlich homogene Standardsprache gilt als *die* Prestigevarietät, als *a priori* bessere, verbindliche Sprachform, von der Varietäten und Varianten als Abweichungen gesehen werden (vgl. Durrell 2006: 111-112).

In Bezug auf das Thema Sprachvariation dominiert im deutschen Sprachraum also eine normative Einstellung und Vorstellung einer einzigen korrekten, ursprünglichen, konsistenten, uniformen und variationslosen Standardsprache (vgl. Durrell 2006: 118, Schmidlin 2011:3-23, Hägi 2015: 119). Bekanntlich lässt sich diese Sprachform in Hannover sogar geografisch lokalisieren (vgl. Schmidlin 2011: 39, Hägi 2015: 119). Doch nicht nur Laien halten hartnäckig am Stereotyp des *einen* korrekten, homogenen Standards fest – ein Stereotyp, das sich weder theoretisch noch empirisch halten lässt. Auch in der Linguistik ist dieser Mythos weit verbreitet (vgl. Maitz/Elspaß 2013: 41) – genauso wie unter Didaktiker/inne/n und Deutschlehrer/inne/n (vgl. Hägi 2013b: 108, Durrell 2006: 111-112).

Gerade in der Praxis bzw. in der Ansicht eines einheitlichen überregionalen Hochdeutsch entfaltet die Kombination der Standardsprachen- und Homogenitätsideologie nach Maitz/Elsaß (2013: 41) ihre volle Macht, indem sie zu einem

Denken in Oppositionen wie ‚korrekt – inkorrekt‘ oder ‚grammatisch – ungrammatisch‘ [führt], das auch in didaktische Modelle einfließt. Für sprachliche Variation ist in solchen Modellen wenig Platz. Sie wird häufig als Störfaktor oder sogar als ‚Gefahr‘ für eine als notwendig hingestellte Vereinheitlichung gesehen.

#### 2.4.2.3 Unbeliebtheit sprachlicher Vielfalt

Variation gilt demnach als Gefahr für die Einheit der deutschen Sprache, als Störfaktor im Unterricht und als „eine unbequeme Komplexität“ (Hägi 2015: 117). Demgegenüber verspricht eine *monozentrische* Sicht auf das Deutsche Ordnung, Orientierung und Übersicht (vgl. Hägi 2013b: 109): Wenn es genau *ein* einziges Standarddeutsch gibt, gibt es auch genau *eine* korrekte Aussprache, *eine* Grammatik, *eine* Orthografie, ein „klares Richtig und Falsch auf allen Ebenen“ (Hägi 2013b: 109) – und damit mehr Sicherheit und weniger Arbeit für die Lehrperson. Monozentrik scheint damit der „bequemere Weg“ (Ransmayr 2012: o. S.) und didaktisch attraktiv (vgl. Niehaus 2015: 162), da sie die vielfältige Sprachrealität auf verführerische Art und Weise reduziert (vgl. Hägi 2013b: 109) und diese damit für die Praxis lehr- und lernbar macht. Den Wunsch nach einem einzigen richtigen Deutsch dürften Lernende, Lehrende und Lehrwerksautor/inn/en teilen. Variation macht dieser Hoffnung einen Strich durch die Rechnung. Plurizentrik als Problem und Flecken im Reinheitsgebot der deutschen Sprache: Dies dürfte ein weiterer Grund für ihre relative Unbeliebtheit in DaF sein (vgl. Dannerer 2015: 60).

Ein explizites, vielzitiertes Beispiel für diesen Standpunkt liefert Götze (2001: 131-132). Er definiert die bundesdeutsche, schriftnahe Standardsprache als alleinige Zielnorm für den DaF-Unterricht, indem er die These vertritt, „dass die Standardsprache in ihrer gesprochenen und geschriebenen Variante verbindlich für alle Teilnehmer der Sprachgemeinschaft ist. [...] Die Standardsprache ist das Ziel jeglichen Sprachunterrichts, zumal außerhalb des deutschen Sprachraums“ (Götze 2001: 131-132). Derart *explizit* werden monozentrische Normen selten verbalisiert – was im Wissen darum, wie oft der Autor seither in der einschlägigen Literatur kritisch zitiert worden ist, nicht weiter erstaunt. Unbewusst, unverbalisiert und unreflektiert prägt der sog. sprachlich monozentrische Habitus (vgl. Hägi 2013b: 108) aber die Entwicklung vieler DaF-Lehrmaterialien, den Sprachbegriff vieler Lehrpersonen, die Gestaltung vieler Curricula und damit letztlich den Unterricht – Ransmayr (2012) spricht plakativ von einem in der Praxis gelebten „sprachlichen Reinheitsgebot“. Das Primat eines einzigen korrekten (bundesdeutschen) Standarddeutsch hat zur Folge, dass andere Varietäten automatisch als zweitklassig gel-



ten. So konstatiert Hägi (2015: 115) auch 25 Jahre nach den ABCD-Thesen (ABCD-Gruppe 1990):

Allen Bemühungen zum Trotz, das österreichische Standarddeutsch und Schweizer Standarddeutsch aus der vermeintlichen Dialekt-Nische herauszuholen, sie als mit dem deutschländischen Deutsch gleichrangig und vor allem standardsprachlich zu etablieren, hält sich auch in Fachkreisen hartnäckig die Vorstellung von dem einen, richtigen Standarddeutsch.

Dass diese Fachkreise nur schon quantitativ vorwiegend bundesdeutsch besetzt sind (vgl. Hägi 2015: 118), erleichtert den Einsatz für die Plurizentrik nicht. Denn Sprecher/innen der sog. D-Varietät sind i. d. R. kaum sensibilisiert für Standardvariation und weniger daran interessiert als Vertreter/innen sog. A-Varietäten (vgl. Clyne 1993: 3). Denn erstere verstehen sich als „Träger der Standardnormen [und schätzen] die Nationalvarietäten der [andern] als Abweichungen, Nicht-Standard und exotisch, herzlich, charmant und etwas veraltet“ ein (Clyne 1993: 3). So dürften viele deutsche DaFler/innen der Annahme eines gleichwertigen „Deutsch Deutschlands“ qua Herkunft skeptisch gegenüberstehen (vgl. Hägi 2015: 121). Denn wer zur Mehrheitsgemeinschaft gehört, hat es nicht nötig, sprachliche Eigenständigkeit zu markieren, wie dies die kleinen Nachbarn durch österreichisches Deutsch bzw. v. a. durch Schweizerdeutsch (Dialekt) tun. Es *braucht* eine deutsche Varietät aus deutscher Sicht schlichtweg nicht.

Zudem besteht in der BRD historisch bedingt eine grössere Skepsis gegenüber Nationalsymbolen (vgl. Hägi 2015: 121). Dies erschwert die Nachvollziehbarkeit von Standardvarianten als Marker nationaler Identität aus Sicht Deutschlands zusätzlich. Folglich assoziieren auch deutsche DaFler/innen mit Sprachvariation oft nicht primär *standardsprachliche*, sondern nur dialektale und regionale Vielfalt. Da Dialekte in Deutschland gemeinhin als Sprechweise sozial benachteiligter, ländlicher Schichten gelten (vgl. Baßler/Spiekermann 2001a: o. S.), erstaunt es nicht, dass das Thema Sprachvariation und Plurizentrik in DaF oft von einer negativ konnotierten landschaftlichen Duftnote begleitet sein dürfte.

### 3.4.3 Explizite Argumente

Bei den obigen Argumenten handelt es sich um relativ fest verankerte, aber oft unbewusste und nicht verbalisierte Haltungen und Einstellungen, Denkweisen und Standpunkte vorwiegend politischer, ideologischer und puristischer Art. Nachfolgend werden alternierend pädagogisch-didaktische Argumentationsbündel *für* und *gegen* Plurizentrik im Deutschunterricht aufgelistet. Dabei hat man es immerhin mit Argumenten zu tun, die im Diskurs tatsächlich zirkulieren und die damit potentiell argumentativ ausgehandelt und empirisch präzisiert oder widerlegt werden können.

### 3.4.3.1 Pro: *Variation als kommunikative Realität*

Es ist begreiflich, dass sowohl Lerner wie Lehrer von Deutsch als Fremdsprache (DaF) wahrscheinlich am liebsten eine einzige und überall gültige Einheitsprache hätten. Der Fiktion der einheitlichen Standardsprache steht jedoch die Realität der doch beträchtlichen Variation innerhalb der Standardsprache gegenüber.

Bickel/Schmidlin (2004: 119) bringen auf den Punkt: Wunsch und Wirklichkeit klaffen in DaF auseinander. Der Heterogenität des Lehr- und Lerngegenstands Deutsch Rechnung tragend, fordert z. B. Muhr (1996: 143) eine niveauspezifische Vorbereitung der Lernenden auf diese Sprachsituation:

Wenn der DaF-Unterricht nicht an der sprachlichen und kommunikativen Realität des Deutschen vorbeigehen soll, ist die systematische Berücksichtigung seiner plurizentrischen Sprachrealität und die Vorbereitung auf die spezifischen linguistischen und kommunikativen Gegebenheiten in den deutschsprachigen Ländern notwendig.

Von der Vielfältigkeit des amtlich deutschsprachigen Raums als „Kulturrealität“ ausgehend (Földes 2002, Zeman 2005), wird immer wieder gefordert, DaF-Lernenden im kommunikativen Unterricht ein realistisches, authentisches statt idealisiertes, abstraktes Deutsch zu präsentieren (z. B. Hackl 1991, Muhr 1993, Wiesinger 2002, Studer 2002, Studer 2003, Hägi 2006a, Hirschfeld/Siebenhaar 2013, van Kerckvoorde 2012, Ruck 2017). Denn man „kann nicht der Vermittlung einer ‚gebrauchsfähigen Sprache‘ das Wort reden und dabei an der sozialen und arealen Variation der Zielsprache vorbeisehen“, wie Studer (2003: 105) die funktional begründbare Forderung resümiert. Durch die Thematisierung und/oder Rezeption von Varietäten des Deutschen sollen die Lernenden zu kompetenten und effizienten Sprachbenutzer/-inne/n werden (vgl. Durrell 2004: 76) und auf einen Aufenthalt im Zielsprachengebiet oder die Interaktion mit *native speakers* aus mehr als einem Land vorbereitet werden. Der rezeptive Kontakt mit (nationaler) Variation soll also den Kommunikationsradius und die Wahrnehmungstoleranz von DaF-Lernenden erweitern, wie etwa im Kontext von *Profile deutsch* oder des *Zertifikat Deutsch* argumentiert wird (vgl. Glaboniat et al. 2005: 81, Studer/Wiedenkeller 2006: 546, Glaboniat et al. 2013: 57).

Denn andernfalls drohen bei der Ankunft im Zielland eine Art Praxis-, Kultur- oder Sprachchock; so zumindest eine weitverbreitete und vielfach tradierte, zumeist anekdotisch belegte Annahme (vgl. z. B. Barbour/Stevenson 1990: 2, Muhr 1996: 139, Wiesinger 2002: 111, Károlyi/Szigeti 2002: 318, Kunschak 2004: 11, Elspaß 2005: 306, Majjala 2007: 554, Elspaß 2007: 35, Czinglar 2009: 14, Hirschfeld/Siebenhaar 2013: 13, Ruck 2017: 112). Martin (1995) interviewte Germanistik-Studierende an britischen Hochschulen, die als Englisch-Assistent/inn/en in Österreich gewesen waren, über ihre diesbezüglichen Erfahrungen. Die Autorin

zeichnet ein Bild von anfänglichen unerwartet grossen Schwierigkeiten v. a. mit Umgangssprache, erklärbar durch mangelndes soziolinguistisches Vorwissen, aber anschliessender rascher Adaption und Gewöhnung:

Alle Befragten brauchten mindestens einen Monat, bevor sie sich sprachlich zurechtfinden. Zwei [Studierende] brachen nach kurzer Zeit ihren Aufenthalt ab und meinten, es sei wegen der Sprache gewesen. Eine Studentin, die in Graz tätig war, meinte, die Sprache hätte sie zuerst in Panik gebracht, dann habe sie sie häßlich gefunden, dann interessant, und schließlich wunderschön, eine Äußerung, die viel Zustimmung erhielt. Die meisten Schwierigkeiten ergaben sich bei dem Umgang mit Straßenbahnfahrern, Verkäufern usw., Kollegen und Freunde hingegen gaben sich meistens Mühe, hochsprachlich zu reden, wenigstens am Anfang. Es scheint also, daß sich die Assistenten nach einiger Zeit der Verwunderung sprachlich sehr schnell einleben. (Martin 1995: 137)

Doch auch nach Rykalová (2013: 305) fragen sich „Schüler und Studenten spätestens beim Einreisen in ein deutschsprachiges Land, warum hier anders gesprochen wird, als es im Lehrbuch steht“. Auch eine tschechische Germanistin erinnert sich gut an ihren ersten Österreich-Aufenthalt während eines Schulausflugs (Rannestad 2007: 26): „Ich erlitt regelrecht einen Sprachschock, als ich auf der anderen Seite der Grenze feststellte, dass das Deutsch, das ich in der Schule lernte, wenig mit der Sprachrealität in diesem Land zu tun hat.“ Czinglars Studierende berichten „[v]on der Enttäuschung, dass sie nach mehreren Jahren Germanistikstudium an einer ungarischen Universität, wo das Niveau grundsätzlich sehr gut ist, dann z.B. in Österreich kaum etwas verstanden haben“ (Czinglar 2009: 14). Ob Unverständnis, Überraschung und Verwunderung an der *jeweiligen Varietät* liegt oder an der Tatsache eines erstmaligen Kontakts mit Deutsch ausserhalb des Klassenraums, wäre empirisch zu untersuchen. Auch das relativ pauschale Sprachschock-Argument bedürfte systematischerer Evidenz.

#### 3.4.3.2 Kontra: Relevanz, Unterricht, Ressourcen

Hägi (2006a: 32) konstatiert im Fach DaF einen Graben zwischen einem Bewusstsein für die Existenz von Variation und der Einschätzung ihrer unterrichtlichen Wichtigkeit. Regionale Variation werde oft als irrelevant und nutzlos abgetan (vgl. Dannerer 2015: 62): Ausser als netter landeskundlicher Exkurs haben dieser Ansicht nach weder Österreich noch die Schweiz Platz im Unterricht. Schliesslich „ist und bleibt [Unterricht] ein Wettlauf mit der Zeit“ (Károlyi/Szigeti 2002: 322) – und Zeit ist Geld. Plurizentrik wird in der Praxis oft automatisch mit Zusatzaufwand gleichgesetzt, wie z. B. Károlyi/Szigeti (2002: 320) illustrieren: „Die konsequente Durchsetzung des plurizentrischen Ansatzes erfordert selbstverständlich Mehrarbeit und zusätzliche Leistungen sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernern“. Auch laut Bönzli (2009: 13) ist davon auszugehen, „dass – bei einem gleich bleibenden Ziel-Sprachniveau – [...] eine durchgehende Einbe-

ziehung plurizentrischer Lexik- oder Strukturvarianten tendenziell eher zu einer Vergrößerung des Stoffumfangs führt“.

Damit wird Variation zu einem hübschen, aber letztlich überflüssigen Luxus (vgl. Dannerer 2015: 63). Allerdings basiert dieses Argument klar auf der Annahme einer additiven und dezidiert expliziten Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes (vgl. SIG 2.4 2017: 9), bei dem z. B. lexikalische oder phonologische Varianten aus den DACH-Vollzentren systematisch kontrastiert werden. Ein impliziterer, exemplarischerer Zugang macht dieses Argument obsolet: Hören die Lernenden statt insgesamt drei bundesdeutschen Dialogen einen oder zwei davon mit österreichischem statt norddeutschem Akzent, dauert das nicht länger. „Mehraufwand“ greift als Pauschalargument also zu kurz.

Hingegen dürfte am bisweilen geäußerten Argument eines plurizentrischen Materialmangels etwas dran sein. Da absatzstarke internationale Lehrbuchverlage ihren Sitz i. d. R. in Deutschland haben, fehlt (bislang) oft ein Interesse an der Plurizentrik (s. Kap. 3.3.2.2). So wird diese in Materialien eher vernachlässigt, auch aus ökonomischen Gründen (vgl. z. B. Hägi 2006a, Pusswald 2007, Zhang 2017, von Polenz, zit. in Thomke 1986: 68) – von plurizentrisch sensible(re)n Kostproben, z. B. als Varianten in Wortschatzlisten, und expliziten Ausnahmen wie z. B. *Optimal, Dimensionen, Ja genau!* oder *Entdeckungsreise D-A-CH* abgesehen.

#### 3.4.3.3 Pro: (Soziokulturelle) Lehr- und Lernziele

Die soziolinguistische Relevanz von regionalen Varietäten des Deutschen ergibt sich aus deren Allgegenwärtigkeit, ihrer Bedeutsamkeit für das Ausdrücken individueller und kollektiver Identität und aus der Möglichkeit, durch den Entscheid für eine bestimmte Varietät eine Aussage mit zusätzlichen Bedeutungen aufzuladen (vgl. Ruck 2017: 120). Ein weiteres Pro-Argument lautet deshalb: Die Auseinandersetzung mit Variation im DaF-Unterricht erlaubt es, kulturbezogene Lehr- und Lernziele zu fördern; nebst landeskundlich-kognitiver Ziele v. a. sozio- und interkulturelle sowie kulturreflexive. So soll der DaF-Unterricht nach Krumm (1998) nebst der Sprachvermittlung auch den Umgang mit Verschiedenheit schulen:

Deutsch als Fremdsprache bedeutet, Verschiedenheit zum Thema zu machen, das, was uns von anderen unterscheidet, ebenso wie das, worin wir, z. B. wir Deutschsprachigen, uns untereinander unterscheiden: Verschiedenheit in der Sprache, Verschiedenheit im kommunikativen Verhalten und Verschiedenheit in den Bedingungen, unter denen sich unsere Sprache und unser Kommunikationsverhalten entwickeln. (Krumm 1998: 526)

Intrakulturell-binnenkontrastive Vergleiche sollen einen Perspektivenwechsel und eine kulturelle Wahrnehmungstoleranz fördern (vgl. Langner 1992: 12, Hackl et al. 1998, Studer 2013: 69), wie eine US-amerikanische College-Dozentin bzgl. ihres neuen Kurses zu Schweizer Landeskunde illustriert:

[The course requires] students to listen to podcasts through the Swiss broadcaster Schweizer Radio DRS, both to provide them with a Swiss perspective on world events and to help them become accustomed to hearing spoken varieties of Swiss German. (Seidlitz 2012: 128)

Ziel ist also die Förderung des Hörverstehens *und* das Nachvollziehen einer „Schweizer Sicht auf Weltereignisse“. Ein weiteres sozio- und interkulturelles Argument bezieht sich auf die Bewusstmachung von Stereotypen. Eine explizite Behandlung von Varietäten im Unterricht diene der Förderung einer interkulturellen Kompetenz, indem Vorurteile z. B. gegenüber Dialektsprechenden abgebaut würden (vgl. Lam/O'Brien 2014: 161, Takahashi 2000: 29).

Auch Baßler/Spiekermann (2001a: o. S.) sprechen sich mit Verweis auf Sprache als Identität, Stereotypisierungen und Sprachreflexion dafür aus, dass „bereits in der Lehrerbildung ausreichend über Funktionen von und Einstellungen zu unterschiedlichen regionalen Varietäten informiert bzw. diskutiert wird.“ Nach Spiekermann (2010: 355) lasse sich durch Vergleiche von Varietäten und Varianten bei den Lernenden ein meta-sprachliches Wissen über die Uneinheitlichkeit von Sprachen generell und über strukturelle, aber auch funktionale Unterschiede zwischen Varietäten und Stilen fördern. So erscheinen Varietäten und Varianten auch für diskursive Landeskunde (vgl. Altmayer 2016) und damit Sprache und Kultur verknüpfendes, Sprachbewusstsein förderndes kulturelles Lernen als Steilpass, z. B. mittels Literatur (vgl. Schweiger 2014, 2015). Denn schliesslich kommt nach Altmayer (2015b: 29-30)

der Verwendung oder auch Nicht-Verwendung einzelner Sprachen oder sprachlicher Varietäten selbst eine kulturell bedeutsame Rolle insofern zu, als Sprachen, sprachliche Varietäten oder auch nur einzelne Merkmale oder Elemente derselben mit einer insbesondere die Kategorisierung der beteiligten Personen und ihrer Beziehung zueinander beeinflussenden Bedeutung versehen werden (können). [...] [R]egionale Varietäten etwa des Deutschen, aber ebenso auch in anderen Sprachen, spielen in eher lokalen Kontexten eine wichtige Rolle bei der (Selbst-/Fremd-)Zuschreibung von Identitäten.

Diese These illustriert Altmayer (2015b: 30) am Beispiel der Konstruktion bzw. Selbst-/Fremdzuschreibung von Identität durch den bekannten Baden-Württemberger Werbeslogan („Wir können alles – außer Hochdeutsch“). Indem der Unterricht auf der Annahme mehrerer Standardvarietäten basiert, kann aus kulturwissenschaftlicher Sicht also nicht zuletzt ein kritisches Bewusstsein der Lernenden für den Konstruktionscharakter alltäglich selbstverständlich verwendeter Deutungsmuster wie *Sprache*, *Deutsch* oder *Muttersprachler/in* gefördert werden (vgl. SIG 2.4 2017: 11, Altmayer 2015a).

#### 3.4.3.4 Kontra: „(Un-)Wissen“ und (Des-)Interesse

Doch Sprachvariation überfordert nicht nur Lernende (s. Kap. 3.3.4), sondern auch Lehrpersonen – so lautet ein weiteres Gegenargument. Begründet werden die Überforderung und Überlastung nicht nur mit Zeitzwängen und Materialmangel (s. Kap. 3.4.3.2), sondern durch Wissensdefizite der Lehrenden (vgl. Apelt 2001, zit. in Hägi 2006a: 102, Dannerer 2015: 61, Hensel 2000: 38, Hägi 2014b: 80). Tatsächlich kann es gut sein, dass manche/r Deutschlehrer/in noch nie vom plurizentrischen oder pluriarealen Ansatz gehört hat. Die Frage ist, ob das ein Grund gegen Variation per se ist – oder doch eher für deren Berücksichtigung in der Lehrerbildung? Zudem basiert das Argument mangelnden Lehrerwissens auf einem Bild eines „allwissenden Pädagogen“ und quasi „wandelnden Variantenwörterbuchs“. Das ist aus plurizentrischer Sicht absurd: Variationsbezogene „Restunsicherheit“ (Hägi 2015: 124) und Wissenslücken sind nach Hägi (2013b: 110) infolge der Ubiquität von Varianten auch bei Muttersprachler/inne/n als völlig normal zu akzeptieren. Jedoch ist nachvollziehbar, dass nicht-muttersprachliche Lehrpersonen sich ihrer Sache im Unterricht sicher sein möchten. Abhilfe schaffen könnte hier das *Variantenwörterbuch* – das man sich allerdings nicht überall leisten können dürfte.

Kognitive Argumente werden oft durch affirmative ergänzt, konkret: ein vermeintliches (Des-)Interesse der Lernenden an *ACHL*. Infolge der Grösse und des globalen Einflusses Deutschlands ist das *D* in *DACHL* das naheliegende Ziel, wenn DaF-Lerner/innen weltweit einen Arbeitsplatz, Sprach- oder Studienaufenthalt im deutschsprachigen Raum anvisieren. Diese Orientierung an den Wünschen der „Kund/inn/en“ gilt es zu respektieren (vgl. Apelt/Apelt 2000, zit. in Hägi 2006a: 102, SIG 2.4 2017: 9), auch wenn entsprechende empirisch-quantitative Evidenz grösstenteils aussteht (vgl. Hägi 2015: 120).

Eine Ausnahme stellt diesbezüglich eine Fragebogenstudie (Baßler/Spiekermann 2001a) mit 151 DaF-Lernenden aus 48 Ländern und 15 Lehrpersonen in Freiburg im Breisgau dar, die Aufschluss über Einstellungen zur Relevanz regionaler Varietäten im Deutschunterricht gibt. Die Lehrpersonen gaben klar der Vermittlung der Standardsprache den Vorzug. Die Lernenden wiederum sprachen sich dafür aus, im Unterricht auch Dialekt und Regionalsprachen zu thematisieren.

Zu beachten gilt: Die Daten von Baßler/Spiekermann (2001a) stammen aus einem inländischen Lernkontext. Die Befunde lassen sich demnach nicht direkt auf DaF-Kontexte übertragen. Doch auch wenn sich der Befund eines sprachlichen oder kulturellen *ACHL*-Desinteresses von DaF-Lernenden weltweit empirisch erhärten lassen sollte, stellt sich die Frage, was zuerst war: mangelndes *Interesse* oder mangelndes *Wissen* über *ACHL*? Oder könnten mehr Kenntnisse über die Vielfalt des amtlich deutschsprachigen Raums ggf. gar zu mehr Motivation für die deutsche Sprache an sich beitragen (vgl. Jung/Middeke 2013: 178)?

### 3.4.3.5 Pro: *Abwechslung und Erleichterung*

[T]here is, right now, a renewed interest to bring in different ways of speaking German. [...] I think we can acquaint the students with the wonderful variety of styles and accents – again in the name of pleasure and beauty. We always focus on whether an utterance is informational or clear... how about beautiful? It's an adjective I'd like to see used for German. (Kramersch/Gerhards 2012: 82)

Vielfalt erfreut: So lässt sich mit Kramersch ein weiteres motivational-affektives und sprachförderungspolitisches Argument resümieren (vgl. Takahashi 2000: 29, Danerker 2015: 64): Vielfalt als ästhetischer Aspekt des Deutschen, als gemeinsamer Werbefaktor zur Steigerung der Attraktivität von DaF (vgl. Jung/Middeke 2013: 178), Diversität als etwas „Lebendiges und Junges“ (Czinger 2009: o. S.) und Buntheit als „reizvolles und zusätzlich motivierendes Element in den Lehrbüchern“ (Langner 1992: 12). Tatsächlich empfinden laut Maijala (2010: 91) ihre finnischen Lerner/innen „die Behandlung von sprachlichen und kulturellen Unterschieden oft als Salz in der Suppe des landeskundlichen Fremdsprachenunterrichts“ – v. a., da sprachliche Variation für Finnischsprachige etwas ganz Neues sei. Auch eine tschechische Lehrerin notiert positive Auswirkungen von Variation auf Lernmotivation: „Im Unterricht selbst erleben die Lernenden den plurizentrischen Ansatz [...] in der Regel als Bereicherung. So werden Varianten gerne zum Anlass genommen, mit der tschechischen Sprachpraxis zu vergleichen [...] Solche Nuancen interessieren die Lernenden“ (Šubová 2007: 53). An der positiven Haltung von Lernenden bzgl. Variation dürften indessen ihre *Lehrerinnen* einen nicht unbedeutenden Anteil haben. Auch hier gilt also: Es handelt sich „bloss“ um anekdotische und nicht um wissenschaftlich-empirische Evidenz, deren Generalisierbarkeit je nach Zielgruppe, Lernkontext und GER-Niveau zu präzisieren wäre.

Einige Autor/inn/en gehen sogar noch weiter: Variation bereichere den Unterricht nicht nur, sondern *erleichtere* gar das Lernen, wenn für die Vermittlung produktiver Wortschatzkenntnisse ganz gezielt Varietäten und Varianten ausgewählt werden: So dürfte der Erwerb von Helvetismen wie „Velo“, „Poulet“ oder „Trottoir“ französischsprachigen Schüler/inne/n leichter fallen als „Fahrrad“, „Hähnchen“ oder „Bürgersteig“ (vgl. Kolde/Rohner 1997: 219). Auch Muhr (2000: 36) argumentiert, im DaF-Unterricht solle „das Prinzip der geografischen Nähe zum nächstliegenden deutschsprachigen Land“ gelten. So sollte z. B. in Ländern Mittel- und Osteuropas auf Austriaismen wie „Powidl“ und „Palatschinke“ zurückgegriffen werden (vgl. Hägi 2015: 125, Šubová 2007: 53, Elspaß 2007: 36). Sprachvariation nicht als Lernhindernis, sondern als Lernerleichterung (vgl. Elspaß 2007: 36)? Leider fehlt auch hier empirische Evidenz.

Das Argument greift natürlich nur für die *Sprachproduktion*. Bei der Arbeit mit Hör- und Lesetexten dürfte sich ein bewusstes Bevorzugen oder Vermeiden von Varianten je nach L1 der Lernenden als kontraproduktiv erweisen und könnte außerhalb des Klassenraums zu Rezeptionsproblemen führen. Auch produktiv soll-

ten Lernende wohl auch die gemeindeutschen Ausdrücke kennen, um bei einem Aufenthalt keine negativen Erfahrungen zu machen, etwa weil eine Schweizer oder österreichische Variante in Deutschland auf Belustigung stösst. Ausnahmen ausgenommen, leuchtet Muhrs (2000: 35) Faustregel also nach wie vor ein:

Überregional produzieren, aber regional rezipieren können. Die Produktionsnormen sollten möglichst überregional, die Rezeptionsnormen vielfältig und regional ausgerichtet sein, damit ein Reservoir für eine umfassende Rezeptionsfähigkeit aufgebaut wird.

#### 3.4.4 Offene Fragen

Die oben zitierten Pro- und Kontra-Argumente bzgl. Sprachvariation in DaF basieren auf eigenen Lern- (z. B. Rannestad 2007) und Lehrerfahrungen (z. B. Maijala 2010) oder auf Befragungen von Lehrenden (z. B. Hägi 2014b) und Lernenden (z. B. Martin 1995). Systematischere empirische Überprüfungen stehen aber noch aus. Diese Lücke in Gänze zu schliessen, kann nicht Aufgabe dieser Arbeit sein. Stattdessen soll im Folgenden *ein* spezifisches, bisher nicht thematisiertes, selten explizit formuliertes, aber implizit oft mitschwingendes Argument genauer betrachtet werden: Die Annahme, dass Variation Lernende verwirrt, besonders auf Anfangsniveau. Diametral konträr dazu wird argumentiert, dass Kontakt mit Variation bereits von Anfang an zum Auf- und Ausbau einer Wahrnehmungstoleranz und rezeptiven Varietätenkompetenz beitrage (vgl. Studer 2002).

##### 3.4.4.1 Verwirrt Variation Lernende?

Eine *weitgehend einheitliche, allgemein verständliche Aussprache* unterstützt die Verständigung zwischen Menschen aus verschiedenen Regionen, Berufen und mit unterschiedlichem sozialem und kulturellem Hintergrund [und] *erleichtert Nichtmuttersprachlern das Erlernen des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache.* (Kleiner/Knöbl 2015: o. S., Hervorheb. nsh)

Einheit ist einfach und einleuchtend – Vielfalt und Varianz verwirren: Anders als im informellen Gespräch mit Praktiker/inne/n wird dieses Argument in der linguistischen und didaktischen Literatur selten so explizit verbalisiert wie im Vorwort des *Duden-Aussprachewörterbuchs*. Indem angenommen wird, dass Einheitlichkeit und Verständlichkeit der Aussprache den Erwerb des Deutschen als L2 erleichtern, wird Variation im Umkehrschluss implizit als Lernerschwernis definiert. Damit ist das *Duden-Aussprachewörterbuch* in guter Gesellschaft (vgl. z. B. Takahashi 2000: 29, Csörgő 2011: 116). So wird nach Durrell (2006: 111) „gemeinhin angenommen, dass man die Lerner einfach in Verwirrung bringen könnte, wenn sie mit sprachlichen Alternativen konfrontiert würden“ – gerade im DaF-Unterricht, wo Lernenden ohnehin schon viel abverlangt werde (vgl. Neuland 2006b: 14, Dannerer 2015: 62). Auch nach Knipf-Komlósi (2004: 90)



herrscht unter Lehrern grundsätzlich die Meinung, dass im DaF-Unterricht nationale und regionale Divergenzen [sic] erst in einer fortgeschrittenen Stufe bewusstgemacht werden sollten, nicht jedoch auf der Anfängerstufe, wo dies die Lerner stören und im Prozess ihrer sprachlichen Normentwicklung verwirren könnte.

Probleme befürchtet man nicht nur auf kognitiv-sprachbezogener Ebene, sondern z. T. auch affektiv: L2-Lernende präferierten die Annahme, dass „die zu erlernende Sprache etwas Überschaubares, wenig Variables, Einheitliches in der Sprachstruktur darstellt, deshalb leicht erlernbar ist“ (Knipf-Komlósi 2004: 87). Badstübner-Kizik (2013: 54) bekräftigt: „Da Polnisch selbst eine relativ homogene Sprache [...] ist, stösst der Reichtum an kulturellen oder gar linguistischen Varietäten im deutschsprachigen Raum bei Lernenden (und nicht selten auch Lehrenden) auf Verwunderung, Unverständnis und gelegentliches Unbehagen“. Negative Reaktionen sind das eine – die Gefahr eines Formen- und Normenmixes das andere, insbesondere was die produktive Aneignung von Wortschatz und Aussprache betrifft (vgl. Martin 1995: 138, Sung 2015: 7, vgl. aber Fox 2002: 207).

Tentative Entwarnung liefert unterdessen eine Fragebogenerhebung von Berend/Knipf-Komlósi (2006: 164-167). Im Rahmen von Fortbildungskursen befragten die Autorinnen über 120 ungarische Mittelstufenlehrer/innen zum Umgang mit Sprachvariation im DaF-Unterricht. Nur 4% der Befragten äusserten sich kritisch dazu, „weil sie meinen, dass die Schüler durch die Konfrontation mit der Variation ‚durcheinander gebracht werden‘, ‚verwirrt werden‘, ‚sie wissen dann nicht mehr, was richtig ist, was sie in der Prüfung, beim Abitur gebrauchen sollen“ (Knipf-Komlósi/Berend 2006: 166). 96% der Befragten befürwortete die Berücksichtigung regionaler und umgangssprachlicher Varietäten und Varianten (vgl. Berend/Knipf-Komlósi 2006: 166). Ob und wie der Erhebungskontext – inkl. *social desirability bias* – dieses Ergebnis beeinflusste, kann nicht beurteilt werden. Grundsätzlich scheint die Annahme verbreitet, dass Varietäten und Varianten das Verstehen behindern können – z. T. sogar im Fall von Muttersprachler/innen: Sieber (2010: 375) postuliert, dass Unterschiede zwischen der bundesdeutschen und Schweizer Standardsprache „zwar das Verständnis nicht unmöglich [machen], sie können es aber doch erschweren“.

Was Deutschlernende betrifft, nimmt Ulbrich (2003: 155-156) an, dass (supra-)segmentale phonologische Varianten (z. B. Zungenspitzen-r, Melodieintervall oder Dehnung) für die Verständigung weniger bedeutsam sein dürften als lexikalische oder grammatische. Dennoch schliesst sie Missverständnisse nicht aus, indem etwa Verschiebungen des Wortakzents zu Verständnisschwierigkeiten führen oder ungewohnte melodische bzw. rhythmische Varianten den Sprachverarbeitungsprozess verzögern oder stören könnten (vgl. Ulbrich 2003: 156). Das Verstehen unterschiedlicher Varietäten könnte also durch das unterschiedliche Zusammenspiel segmentaler und suprasegmentaler Merkmale beeinflusst werden. So können Aspekte wie Rhythmus und Betonung einen Einfluss auf die Aussprache von Vo-

kalen und Konsonanten haben, und die unterschiedliche Aussprache eines Vokals kann Besonderheiten in der Betonung (*stress*) geschuldet sein (vgl. Sewell 2016: 65). Auch Hirschfeld und Siebenhaar (2013: 131) verweisen mit dem Glottisschlag auf ein auffälliges linguistisches Merkmal, dessen Fehlen im Schweizerhochdeutschen die Verständlichkeit v. a. für Nichtmuttersprachler/innen beeinträchtigen könnte, da die Prosodie verändert und Wortgrenzen verschoben werden.

Die Konjunktive indizieren: Empirische Studien fehlen, zumindest zu Standardvariation. Stattdessen beruhen die Annahmen i. d. R. auf theoretischen Konzepten, subjektiven Theorien oder eigenen Lern- oder Lehrerfahrungen. So weist z. B. Muhr (1997a: 181-182) relativ pauschal auf Probleme von Lernenden hin, Sprecher/innen aus dem Süden des deutschen Sprachraums zu verstehen. Dies führt er auf monozentrische Materialien und Unterrichtsnormen zurück:

Alle DaF-Sprachlehrmaterialien, die ich in meiner fast 20-jährigen Berufstätigkeit kennengelernt habe, vermitteln ein stark norddeutsch geprägtes Standarddeutsch. Diese Aussage gilt ganz besonders für die Aussprachenormen, was dazu geführt hat, dass diese [norddeutsche] Variante im Ausland als der ‚Standard‘ angesehen wird und viele ausländische Deutschlerner süddeutsche, österreichische und schweizerische Sprecher nicht verstehen.

Andernorts erklärt Muhr nichtmuttersprachliche Verständnisschwierigkeiten mit österreichischem Deutsch mit diesbezüglichen negativen Einstellungen: So sei es ein Faktum, dass man als Nichtmuttersprachler/in

die Österreicher auf Anhieb nicht so leicht versteht, wie man sich das wünscht und das vor allem dann, wenn man ihre Art der Aussprache nicht gewohnt ist oder wenn man nicht verstehen *will*, weil man der Meinung ist, daß es sich hier um einen marginalen Dialekt handle, auf den näher einzugehen sich nicht wirklich lohnt. (Muhr 1993: 109, kursiv im Original)

Schleif berichtet als Lehrerin von der Deutschen Evangelischen Oberschule Kairo, wo deutsche, österreichische und schweizerische *native speakers* unterrichteten (vgl. Schleif 2007: 14). Somit hätten die ägyptischen Schüler/innen Kontakt mit verschiedenen Varietäten des Deutschen: „Die Schülerinnen und Schüler nehmen diese Sprachsituation insofern wahr, als sie äussern, die eine Lehrperson besser als die andere zu verstehen“ (Schleif 2007: 14). Ob die bessere Verständlichkeit tatsächlich auf den Akzent oder aber eher auf idiosynkratische Aussprachemerkmale der Lehrenden zurückzuführen ist, sei dahingestellt. Hingegen berichtet Schleif (2007) von einer Lektion zur Plurizentrik des Arabischen und Deutschen, während der sich beim Anhören von Texten in verschiedenen Standardvarietäten effektiv Unterschiede zeigten: So mussten die Lernenden beim Hörtext auf Schweizerhochdeutsch

manche Stellen drei Mal hören, bis sie die notwendigen Informationen herausfiltern konnten. Das lag zum einen an der Aussprache, auch aber auch am Sprechstil, der Ausführlichkeit der Antworten und den z.T. längeren Pausen zwischen den für die Aufgabe relevanten Passagen. (Schleif 2007: 16)

Das österreichische Hörbeispiel aus demselben Buch verstanden die Schüler/innen „wesentlich besser [...], weil ihnen diese Varietät weniger fremd erschien“ (Schleif 2007: 16). Doch diese Unterrichtsbeobachtung zu Unterschieden in der Verständlichkeit von österreichischem und schweizerischem Deutsch lässt sich selbstredend durch zahlreiche andere Faktoren erklären als durch die Varietät per se, wie sich die Autorin bewusst ist (vgl. Schleif 2007: 16). Dazu gehören Inhalt und Umfang des Textes, Lexik und Grammatik, Sprechtempo, Art der Aufgaben oder idiosynkratische Aussprachemerkmale. Und doch: Der Annahme, regionale Vielfalt im gesprochenen Hochdeutsch bedinge Verständnisprobleme, begegnet man in Beiträgen von DaF-Lehrpersonen und Auslandsgermanist/inn/en immer wieder. So resümiert Martin (1995) auf Basis ihrer Interviews mit britischen Studierenden, deren Österreich-Aufenthalt habe wohl auch Vorteile mit sich gebracht:

[D]a für Engländer die bundesdeutsche Standardaussprache leichter zu verstehen ist als die österreichische, konnten diejenigen Studenten, die in Österreich ihr Deutsch gelernt hatten, sowohl bundesdeutsche als auch österreichische Sprecher verstehen, was umgekehrt nicht unbedingt der Fall war. Insofern brachte die größere Mühe auch einen Vorteil mit sich. (Martin 1995: 137)

Martin (1995) geht relativ selbstverständlich davon aus, dass englische DaF-Lernende bundesdeutsches Deutsch besser verstünden als österreichisches und dass ein Aufenthalt in Österreich deshalb „grössere Mühe“ bedeutet als ein Deutschland-Aufenthalt. Mögliche Aussprache- und damit Verstehensunterschiede identifiziert auch Csörgő (2011: 116) im ungarischen Kontext. So könne sich die

Standardlautung der österreichischen und schweizerischen Standardvarietäten [...] von der genormten deutschen Bühnenaussprache (Siebs 2000) oder auch von der Standardaussprache in Deutschland unter Umständen so weit unterscheiden, dass dadurch bei ungeübten (unvorbereiteten) Lernern das Hörverstehen wesentlich erschwert wird oder sogar zu scheitern droht.

Natürlich behauptet Csörgő nicht, österreichisches und schweizerisches Hochdeutsch sei *in jedem Fall* schwerer zu verstehen. Aufgrund dialektaler Einflüsse könne dies aber bisweilen der Fall sein, v. a. dann, wenn die Lernenden nicht darauf vorbereitet wurden/sind – schlechtesten Falls mit gravierenden Konsequenzen für das hörende Verstehen. Unterstützung erhält Csörgő (2011) durch Stefaňáková (2007): Von dreissig befragten slowakischen Germanistikstudierenden fand ein grosser Anteil, mutmasslich gestützt auf eigene Erfahrungen, „dass das

österreichische Deutsch schwieriger zu verstehen sei als das deutsche Deutsch in Deutschland“ (Stefaňáková 2007: 526). Ähnlich mutmasst Takahashi (2000: 29):

Besonders Lernende, deren Muttersprache sprachtypologisch vom Deutschen entfernt ist, müssen sich schon mit dem Lernen einer einzigen Standardvarietät viel Mühe geben, auch was die Rezeptionsnormen betrifft. Beispielsweise würden japanische Deutschlernende mit dem Hörverständnistest des ÖSD mehr Schwierigkeiten haben als mit dem vom Goethe-Institut.

Auch vonseiten des ÖSD selber berichtet Glaboniat (2007: 51) in Bezug auf die Lancierung des *Zertifikat Deutsch*, dass das plurizentrische Konzept, wie zu erwarten gewesen sei, „nicht nur auf Akzeptanz und Begeisterung [stieß]. Es meldeten sich Stimmen mit dem Vorwurf, die Prüfungen wären durch das süddeutsche, also v.a. österreichische und schweizerische ‚Beiwerk‘ viel *schwieriger, weniger relevant, provinziell* und Ähnliches“ (Glaboniat 2007: 51, kursiv im Original). Auf Basis subjektiver Erfahrungen finden sich also nicht nur im informellen Gespräch, sondern auch in der Fachliteratur bisweilen Stimmen, die annehmen, variationsreicher Input in Hörtexten oder eine Thematisierung verschiedener Formen des Deutschen verwirre und demotiviere Lernende. Aufgrund ihrer intuitiven Plausibilität dürften viele DaF-Didaktiker/innen und Praktiker/innen diese oft geäußerte Befürchtung und Argumentation implizit teilen.

Die Beispielzitate sind indes aus diversen Gründen mit Vorsicht zu genießen. Erstens liegt die Annahme nahe, dass nicht alle Autor/inn/en unter (*Standard-*)*Deutsch* und *Varietäten* genau das Gleiche verstehen. Zweitens gilt es den Kontext der Aussagen bzw. der damit verbundenen Prämissen, Einstellungen und Motive ihrer Urheber/innen zu beachten. Drittens steht systematische, verallgemeinerbare empirische Evidenz bisher aus. Die Argumente sind demnach selbstredend nicht als objektive und allgemeingültige Fakten *gegen* Vielfalt im Unterricht i. e. S. zu verstehen, sondern als Beispiele individueller subjektiver Theorien als Teil eines vielschichtigen, kontroversen Diskurses.

#### 3.4.4.2 Oder etwa doch nicht ...?

Denn gleichzeitig findet man in der Fachliteratur die Meinung, Variation – zumindest auf Standardebene – stelle *kein* spezifisches Verständnisproblem oder Hindernis beim Hörverstehen dar. So vermutet Studer (2003: 108) in Bezug auf Schweizer Standarddeutsch:

Meine These ist: Das Verstehen des gesprochenen Schweizerhochdeutschen ist für die DaF-LernerInnen in der Regel kein Problem und das Verstehen des geschriebenen Schweizerhochdeutschen ohnehin nicht. Das gilt primär einmal für die Inlandsituation, also für DeutschlerInnen im deutschsprachigen Raum (und da natürlich zuerst für DaF-LernerInnen in der Schweiz), es gilt aber wahrscheinlich auch für viele Auslandsituationen.

Der Autor stützt sich einerseits auf analysierte Ergebnisse von Aufgaben zum Hörverstehen im plurizentrischen *Zertifikat Deutsch*. Andererseits zieht er ein eigenes Unterrichtsbeispiel aus einem universitären Mittelstufenkurs in der Westschweiz heran: In einer Gruppenarbeit hörten die Lerner/innen schweizerhochdeutsche Texte. Nach mehrmaligem Hören sollten sie diese transkribieren und Auffälligkeiten markieren. Dabei wurde das Verstehen überhaupt nicht tangiert (vgl. Studer 2003: 111). Die Frage ist nun: Verstehen auch DaF-Lernende *ausserhalb* der Schweiz und/oder auf Anfangsniveau schweizerisches Hochdeutsch so mühelos? Als Mitglied des Redaktionsteams des damals neuen *Zertifikat Deutsch* (ZD) berichtet Studer (2003: 108-109) in Bezug auf den Testteil Hören, dass der Einbezug der Standardvarietät Österreichs und der Schweiz die Prüfung nicht anspruchsvoller gemacht zu haben scheine, wenn auch statistische Angaben noch ausstünden:

Im Vergleich zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache (ZDaF) scheint das ZD nicht schwieriger geworden zu sein, weder insgesamt noch im Teil Hörverstehen, und da speziell gibt es keinerlei Indizien dafür, dass Schweizerhochdeutsch schlechter verstanden würde als deutsches oder österreichisches Hochdeutsch. Dass die Erfolge in der Inlandsituation gut sind, ist sicher weniger erstaunlich. [...] Auf den ersten Blick erstaunlicher ist dagegen, dass die Prüfungsergebnisse auch im nicht-deutschsprachigen Raum gut zu sein scheinen.

Allerdings lassen sich die zwei Prüfungen – das alte, monozentrische ZDaF und das neue, plurizentrische *Zertifikat Deutsch* (ZD) – nur bedingt vergleichen, u. a. infolge unterschiedlicher Aufgabenformate (vgl. Studer 2003: 109, Fussnote 8). Zudem könnte das gute Verständnis des Schweizerhochdeutschen auch daran liegen, dass alle Texte zweimal gehört wurden. Diese mussten zudem nur global verstanden und als „richtig/falsch“ beurteilt werden, was eine immerhin 50-prozentige Ratechance ermöglicht (vgl. Studer 2003: 109). Indessen geht auch Köster (2006: 501) davon aus, dass „Aussprachevarianten – so lange sie sich im Standardbereich bewegen – [...] von den Lernern offensichtlich weniger wahrgenommen [werden] als von muttersprachlichen Lehrkräften“. So hätten bei „einer informellen Befragung von 20 [Zertifikat Deutsch-]Teilnehmern in Schottland und Griechenland [...] nur ein knappes Drittel bemerkt, dass zwei Sprecher ‚anders‘ sprachen“ (Köster 2006: 500), d. h. österreichisches oder Schweizer Standarddeutsch benutzten.

Auch nach Hägi (2015: 120) scheinen die Befürchtungen und Vorbehalte von Lehrenden viel grösser, als sich in Bezug auf den Unterricht tatsächlich als gerechtfertigt erweise. Folglich sei die Sorge, standardsprachliche Variation überfordere die Lernenden, als Mythos zu klassifizieren, wie Studer (2003) im Prüfungskontext nachweise. Glaboniat/Mitteregger (2014: 96) stimmen aus Sicht des ÖSD zu: Zumindest statistisch erhöhe der Einbezug von Standardvariation den Schwierigkeitsgrad einer Prüfung nicht – „vor allem wenn Lernende auch im Unterricht

bzw. in der Prüfungsvorbereitung entsprechend darauf vorbereitet wurden“. Für inländische Lernkontexte postuliert Ransmayr (2007: 69):

DaF-Anfänger in Österreich wachsen fließend in die plurizentrische Deutsch-Realität hinein, wenn von Beginn an Varietäten themengerecht in den Unterricht eingebaut werden. Hörtexte mit österreichischen Sprechern werden ebenso verstanden wie ‚bundesdeutsche‘ Hörbeispiele, sofern sie von Anfang an und selbstverständlich in den Unterricht Eingang gefunden haben.

Czinger (2009: 6-7) unterstützt Ransmayrs These und geht von einem mühelosen Verstehen der drei Standardvarietäten auch durch DaF-Lernende im Ausland aus. Sie stützt sich dabei auf eigene Erfahrungen aus einem Kurs zu österreichischem Deutsch, den sie als Lektorin an einer ungarischen Universität leitete – allerdings mit Studierenden auf dem Niveau B2-C1. Aber sind die obigen Thesen auch auf (nicht-akademische) Kurskontexte übertragbar? Gelten sie auch für Jugendliche? Hat die von der Lehrperson gesprochene Varietät ggf. einen Einfluss auf das Verstehen bestimmter Varietäten? Oder die mutmasslich positive Einstellung der Dozierenden bzgl. Sprachvariation? Welche Rolle spielt der dezidiert plurizentrisch orientierte (Prüfungs- oder Kurs-)Kontext der obigen Befunde? Stimmen die Thesen auch im Anfängerkontext – oder verwirrt Standardvariation auf A1 oder A2?

#### 3.4.4.3 *Variation ja, aber wann und wie?*

Auch zur Frage, *wann* bzw. *ab wann* man Lernende mit (standard-)sprachlicher Variation konfrontieren soll, findet sich in der didaktischen Literatur eine Vielzahl konkurrierender Antworten: einerseits relativ undifferenzierte Pauschalisierungen, was Fertigkeiten, Lernort, Sprachniveau, Lerngruppe, Sprachformen (Varietäten) und Arten von Varianten (Lexik, Phonetik) betrifft, und andererseits konkretere, didaktisch durchdachtere rezeptionsbezogene Progressionsvorschläge.

„Varianz? Vielleicht, ja ... aber nicht im Anfängerunterricht!“ So lautet – salopp gesagt – der Konsens der meisten Lehrpersonen und Fachvertreter/innen zur Frage, ob Varietäten des Deutschen im DaF-Unterricht Platz finden sollten (vgl. z. B. Ammon 1995: 481, Berend/Knippf-Komlósi 2006: 164-167, Christen/Knippf-Komlósi 2002: 16, Hensel 2000: 37, Pusswald 2007: 164, Rösler 2013: 211). So resümiert z. B. Pusswald (2007: 164) nach ihrer Befragung von 105 Deutschlehrpersonen an anglophonen Hochschulen: „Die Diskussion von standard-sprachlicher Variation auf fortgeschrittenem Niveau wurde im Allgemeinen begrüßt, während man sich in Bezug auf den Anfängerunterricht doch etwas skeptischer zeigte“. Auch Ammon (1995: 481) nimmt im Kontext lexikalischer Variation an, vor allem Anfänger/innen könnten

durch die nationalen Varianten verwirrt werden – es sei denn, man beschränkt sich auf ganz wenige Beispiele. In der Tat dürfte sich die breitere Berücksichtigung der nationalen Variation eher für den Unterricht bei fortgeschrittenen

Lernern eignen. Die Lehrmaterialien für Anfänger beschränkt man mit Rücksicht auf Lernschwierigkeiten besser weitgehend auf nur eine der nationalen Varietäten.

Auch nach Hensel (2000: 37) ist fraglich,

ob es überhaupt möglich und wünschenswert ist, Deutschlernende mit den verschiedenen Varianten in Sprachkursen zu konfrontieren. Für Studierende der Germanistik ist es unverzichtbar, Anfangende würde es wohl masslos überfordern. Die Frage ist also je nach Zielgruppe und Lernziel zu differenzieren.

Ähnlich kritisch argumentiert Rösler (2016: 141) in Bezug auf Gesprochene Sprache, aber auch zur Plurizentrik und anderer pluralistischer Unterrichtsansätze (vgl. Rösler 2013: 211), indem er – wo möglich – ein Recht von Anfänger/inne/n auf „Sicherheit“ zu befürworten scheint (Rösler 2016: 141):

Haben die Lernenden auf den unteren Niveaustufen ein Recht darauf, zunächst jeweils eine Sicherheitsvariante der sprachlichen Realisierung einer Redeabsicht zu lernen, bevor sie – abgesehen von der inzwischen üblichen Lektion mit der D-A-CH-Alibi-Begrüßung in A1-Lehrwerken – sich ernsthaft auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt des zielkulturellen Raumes einlassen? Dies würde bedeuten, dass die Vielfalt erst ab Niveaustufe B1 eine Rolle spielt. Oder ist dieses Recht eine Illusion, da es zumindest im rezeptiven Bereich kein ‚Entrinnen‘ vor dieser Vielfalt gibt? Wahrscheinlich wird man auch bei dieser ‚Sicherheitsfrage‘ keine allgemeine, sondern nur eine lerner- und lernzielspezifische Antwort geben können.

Es finden sich in der didaktischen Literatur aber auch Stimmen, die explizit *für* eine frühe Berücksichtigung von Varianz im rezeptiven Bereich plädieren (vgl. Nagy 1993: 68, Studer 2002, Hägi 2006a: 116-117, Majjala 2010: 91). Nach Muhr (1996: 144) sollten die Hör- und Lesetexte im Unterricht

von Anfang an aus verschiedenen Sprachregionen kommen und den plurizentrischen Charakter des Deutschen deutlich machen. Das bedeutet, dass Exemplare alltagsrelevanter Textsorten (z.B. Wohnungsanzeigen) aus allen drei Ländern im Lehrmaterial angeboten und die Unterschiede mit zunehmenden Sprachkenntnissen entsprechend thematisiert werden.

Auch hier handelt es sich primär um persönliche Erfahrungen von Lehrer/inne/n und Praktiker/inne/n, die nicht empirisch unterstützt sind, und teils um relativ allgemeine, oberflächliche Aussagen, bei denen z. T. unklar bleibt, ob es um den Bereich der Lexik oder des Hörverstehens oder um beide geht. Andernorts äussert sich z. B. Hackl (1992: 208) deutlicher:

[Die] Kenntnis regionaler Varietäten der Standardsprache, der Umgangssprache und grossräumiger Dialektfärbungen wird angesichts der Sprach- und Sprechvielfalt des Deutschen zu einem elementaren Teil der Sprachkompetenz. Diese Kompetenz wird sich auf die rezeptive und reaktive beschränken lassen, realistischerweise auf das Hörverständnis, da morphologische oder syntaktische Varietäten [sic] oder auch regionale Phraseologismen in geschriebenen Texten weniger Hürden bilden. Beim Hören dagegen stören ungewohnte dialektale Färbungen und Regionalismen und erschweren das Verständnis.

Auch im Lehrwerk *Dimensionen*, einer praktischen Umsetzung des D-A-CH-Konzepts (vgl. Hackl et al. 1997), spricht man sich für den Einbezug von Varietäten beim Deutschlernen aus, um die Entwicklung einer Flexibilität beim Hörverstehen zu fördern (vgl. Jenkins et al. 2003). Anders als in vielen anderen Lehrwerken geschähe die Präsentation der verschiedenen Standardausssprachen in *Dimensionen* nicht „irgendwann einmal in einer Übung, sondern von Anfang an und systematisch [...], so dass Lernende für den unterschiedlichen Klang sensibilisiert werden und das Verstehen üben können“ (Clalüna et al. 2007: 41). Ziel sei, „Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, die man braucht, um in der Fremdsprache Deutsch sein Wahrnehmungsvermögen zu flexibilisieren [...] und letztendlich in der interkulturellen Kommunikation angemessen reagieren zu können“ (Clalüna et al. 2007: 42).

An dieser Stelle wird nicht weiter auf konkrete Differenzierungen eingegangen; auf Differenzierungen z. B. zwischen einem additiven und integrativen Ansatz (Hägi 2006a: 206), einem impliziten und expliziten Zugang (vgl. SIG 2.4 2017: 9) oder zwischen Standard und Regiolekt (vgl. Baßler/Spiekermann 2002: 32-33, Ruck 2017). Auch methodisch-didaktische Prinzipien (z. B. Exemplarizität, Rezeptions-, Lernenden- und Prozessorientierung (Hägi 2006a: 120-122)) und Konzepte zum Umgang mit Dialekt und/oder Standard, oftmals mit Fokus Lexik (vgl. aber Hägi 2007c, Ruck 2017), bleiben an dieser Stelle unberücksichtigt (vgl. z. B. Müller/Wertenschlag (1985), Hackl (1992), Muhr (1993, 2000), Jenkins et al. (2002), Studer (2002, 2003, 2013) oder Hägi (2006a, 2007b, 2013, 2014a, 2014b)). Das Gleiche gilt für mögliche wissens-, fähigkeits- und haltungsbezogene Lehr- und Lernziele, z. B. Basiswissen, Bewusstsein, Akzeptanz, Toleranz und Offenheit (vgl. Hägi 2006a: 120-122). Eine Ausnahme bildet Studers (2002) Konzept einer „rezeptiven Varietätenkompetenz“ und „Wahrnehmungstoleranz“ (s. Kap. 4.4.3).

### 3.4.5 Zusammenfassung

Pädagogische Argumente, die durch Verzicht auf Varianz dem Prinzip „vom Einfachen zum Schwierigem“ und einer „Reduktion von Komplexität“ folgen (vgl. Durrell 2006: 111, Rösler 2013), kommen in der Praxis gut an. Das erstaunt nicht, auch wenn die Argumente so pauschal sicher zu kurz greifen (vgl. Neuland 2006b: 14). Mittels lehr-/lerntheoretisch formulierter, aber implizit wohl oft sprachpoli-



tisch motivierter Gegenargumente wird demgegenüber für einen kommunikativen, realitätsnahen Unterricht plädiert, in dem Toleranz, Sprachbewusstsein, sozio- und metalinguistische Kenntnisse gefördert werden. Variation wird darin als Voraussetzung für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz (vgl. Studer 2002) und als „Salz in der Suppe“ des Unterrichts verstanden (vgl. Hägi 2007b: 10, Maijala 2010: 91).

Doch unabhängig davon, aufgrund welcher zugrunde liegender Beweggründe *für* oder *gegen* (lexikalische oder phonologische) Variation argumentiert wird: Die vorgebrachten Gründe – in intuitiv einleuchtende Schlagworte wie „Mehrarbeit“, „Stoffumfang“, „Sicherheitsvariante“ oder „Kommunikationsradius“, „Varietätenkompetenz“, „Wahrnehmungstoleranz“ gegossen – sind mehrheitlich als normativ-programmatisch einzustufen und sind kaum je empirisch abgestützt. Stattdessen basieren sie zumeist auf subjektiver, anekdotischer, vorempirischer Evidenz. Entsprechend scheint Vorsicht geboten vor vorschnellen Verabsolutierungen und Verallgemeinerungen bzgl. Variation im DaF-Unterricht (vgl. Neuland 2006b: 14).

Konsensfähig scheint hingegen: Die Frage, wann, in welchem Ausmass und in welcher Form Lernende mit Variation in Kontakt kommen sollen, lässt sich nicht pauschal beantworten, sondern nur kontextspezifisch, z. B. je nach Lernort, Bedürfnissen und Sprachniveau (vgl. Muhr 2000, Studer 2002). Fundierte wissenschaftliche Studien, die potentielle Einflussfaktoren wie subjektive Theorien der Lehrenden, institutionelle und methodisch-didaktische Rahmenbedingungen oder Charakteristika der Lernenden systematisch kontrollieren, stellen dabei ein Desiderat dar. Auf Basis empirischer Befunde und unter Berücksichtigung theoretischer Vorarbeiten liessen sich dann kohärente didaktische Konzepte ausarbeiten, wie in Deutsch als Fremdsprache auf verschiedenen Niveaustufen mit sprachlichen Varietäten und Varianten umgegangen werden kann (s. Kap. 9.5). Solche Konzepte liegen aus diatopischer Sicht bisher erst partiell vor (vgl. Muhr 1997a, Muhr 2000, Studer 2002, Hägi 2006a, 2007c). Natürlich kann diese Arbeit nur einen Bruchteil dieses Wunschprogramms erfüllen. Mit dem standardsprachlichen Varietätenverstehen von DaF-Anfänger/inne/n soll aber ein Anfang gemacht und zumindest ein Teilaspekt beleuchtet werden.

### 3.5 Zwischenfazit

Gegenstand dieses Kapitels war der Umgang mit Sprachvariation in Deutsch als Fremdsprache: a) in Form eines Rückblicks, b) als Bestandsaufnahme des aktuellen Fachdiskurses und c) durch Aufarbeitung der damit einhergehenden Argumentation. Bei der zeitgeschichtlichen Rekonstruktion linguistischer, (landeskunde-)didaktischer und gesellschafts-, sprach-, bildungs-, fach- und verbandspolitischer Entwicklungen (Kap. 3.2) kristallisierte sich u. a. die zentrale Rolle des IDV für das Thema DACH(L) heraus: Besonders seit den 1990er Jahren hat sich der

Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband explizit der Förderung des sog. DACH-Prinzips verschrieben. War die auswärtige Deutschvermittlung bis zum Mauerfall entweder an der BRD oder der DDR ausgerichtet, gab es in den 1990er Jahren diverse, oft politisch unterstützte Initiativen für trinationale Kooperation, z. B. auf Lehrerfortbildungsebene oder bei Lehrplan-, Materialien- und Prüfungsentwicklungsprojekten (z. B. *Optimal, Zertifikat Deutsch, Profile deutsch, Dimensionen*).

Fachwissenschaftlich genügten diese punktuellen, oft personenabhängigen Aktivitäten nicht, um die systematische Konzeptualisierung von Deutsch als (plurizentrische und plurikulturelle) Fremdsprache nachhaltig zu etablieren. Im Kap. 3.3 wurde die These zur Diskussion gestellt, dass diatopische Sprachvariation – besonders auf Standardebene und mit Ausnahme österreichischer und Schweizer Akteur/inn/e/n – in dem primär durch bundesdeutsche DaF-Fachleute (an)geführten Fachdiskurs kaum eine Rolle spielt, was anhand von Nachschlagewerken, Einführungen und Zeitschriften illustriert wurde.

Beiträge, die sich explizit mit Plurizentrik auseinandersetzen, machen sich i. d. R. auch *dafür stark* – wobei eine stark national geprägte Grundhaltung und eine damit einhergehende Vernachlässigung intra-nationaler, regionaler Varianten nicht von der Hand zu weisen ist (vgl. Elspaß 2007: 34, Ruck 2017: 121). Ob das *ein* Grund dafür ist, weshalb das Thema Plurizentrik von der Mehrheit der (deutschen) DaF-Wissenschaftsgemeinschaft (bisher) unbeachtet geblieben ist, ist offen. Fakt ist: Ein echter Dialog und Austausch findet nicht statt. Doch ohne Dialog und Austausch wird die dominante monozentrische Lehrmeinung bzw. deren Reflexion dem Fachaustausch in der DaF-Community entzogen. Die Wirkung ist umso grösser: Denn was nicht geäußert bzw. thematisiert wird, lässt sich auch nicht widerlegen (vgl. Bendel Larcher 2015: 246).

Wird die Plurizentrik bzw. wird Sprachvariation von deutschen DaF-Expert/inn/en *doch* einmal zur Kenntnis genommen, dann meist kritisch-negativ als Problem. Kap. 3.4 diskutierte mögliche Beweggründe dafür. Dabei zeigte sich: Je nachdem, aus welcher Sicht argumentiert wird, bedient man sich unterschiedlicher Bilder. Variation wird dabei entweder negativ als Unordnung, Chaos, Verwirrung, Problem, Herausforderung, Knacknuss, Mehraufwand oder Luxusproblem präsentiert oder aber positiv als Vielfalt, Diversität, Salz in der DaF-Suppe. Vordergründig jedoch sind es pädagogisch-didaktische Gründe, die für und gegen diatopische Varietäten in DaF ins Feld geführt werden: Erweiterung des Kommunikationsradius, metalinguistische und kulturelle Ziele, Motivation und Abwechslung im Unterricht auf der einen Seite; Überforderung von Lehrenden, thematische Irrelevanz und Desinteresse, Zeit- und Materialmangel auf der anderen Seite – und nicht zuletzt die Befürchtung, sprachliche Variation im Hörinput verwirre und überfordere Lernende. Nebst geteilten Argumentationsstrategien teilen sich die beiden Seiten das Fehlen wissenschaftlicher Belege für ihre vielfach normativ formulierten Standpunkte.

Natürlich leuchten viele der vorgebrachten Argumente intuitiv ein. Sowohl theoretisch als auch praktisch gibt es zugegebenermassen zahlreiche grössere und wichtigere DaF-Probleme. Schliesslich basiert Deutsch, aller Vielfalt zum Trotz, primär auf Gemeinsamkeiten und nicht auf Unterschieden. Egal, nach welchem Ansatz man es dreht und wendet: Gemeindeutsche Lexik, Grammatik, Phonologie, Pragmatik und Orthografie überwiegen schriftlich, aber auch mündlich. Demgegenüber machen Varianten – trotz ihrer teilweise identitätsstiftenden Funktion – nur einen quantitativ minimalen Bruchteil des geteilten Sprachschatzes aus, der zudem linguistisch erst ansatzweise erschlossen ist. Diatopische Variation nicht als DaF-Dauergast, sondern DaF-Randthema (vgl. Hägi 2014b: 90) – spracherwerbs- und lerntheoretisch zu einem gewissen Grad zweifellos zu Recht.

Der Unterricht ist das eine. Folgeschwerer scheint die Marginalisierung von Sprachvariation in der Fachwissenschaft und in der Lehreraus- und Weiterbildung. In Anlehnung an Dürscheid (2009: 68) gesprochen: Zwar mag es gute Gründe dafür geben, Sprachvariation aus dem Deutschunterricht auszuklammern – doch was sind die Gründe dafür, dass dieses Thema in der *Aus-, Weiter- und Fortbildung von Lehrpersonen* aussen vor bleibt? Denn man kann sich fragen: Wer, wenn nicht *Deutschlehrer/innen*, also Fachleute für die deutsche Sprache, sollten ebendiese deutsche Sprache in ihrer ganzen Breite kennen bzw. kennen lernen dürfen?



## **Kapitel 4 Hörverstehen und Sprachvariation**

### **4.1 Einleitung**

Dreh- und Angelpunkt dieser Arbeit ist die Frage, wie DaF-Lernende auf GER-Niveau A2 beim Hörverstehen mit standardsprachlicher Variation im Input umgehen, d. h. wie gut sie österreichisches, schweizerisches und deutsches Hochdeutsch verstehen, und womit dieses Varietätenverstehen zusammenhängen könnte. Nachdem vorangehend der Fokus einerseits auf dem Konzept der Standardvariation, andererseits auf dem Umgang damit im Bereich Deutsch als Fremdsprache lag, widmet sich das folgende Kapitel dem dritten Schlüsselbegriff der vorliegenden Arbeit: dem Hörverstehen. Dieses Konzept soll nachfolgend aus theoretischer, didaktischer und empirischer Perspektive beleuchtet werden und damit die vorliegende Fach- und Forschungsliteratur zum Umgang von L2-Lernenden mit Sprachvariation beim Hörverstehen systematisch vergleichend aufgearbeitet und kritisch evaluiert werden.

Fremdsprachliches Hörverstehen im Allgemeinen und bzgl. Variation im Input im Besonderen lässt sich unter ganz unterschiedlichen Gesichtspunkten betrachten. Dazu gehören u. a. psycho- oder neurolinguistische, testwissenschaftliche oder unterrichtspraktische Gesichtspunkte. In dieser Arbeit steht weniger eine psycho- oder neurolinguistische Sichtweise im Zentrum. Vielmehr wird die Thematik angewandt-didaktisch beleuchtet, insbesondere auch aus empirisch-testprak-

tischer Sicht. Entsprechend wird auf eine umfassende theoretische Erörterung komplexer psycholinguistischer Modellierungen von hörendem Verstehen verzichtet (vgl. z. B. Rossa 2012). Stattdessen wird das Konstrukt *Hörverstehen* nach einer vielzitierten Definition von Buck (2001) in erster Linie anwendungsbezogen-psycholinguistisch konzeptualisiert als

the ability to process extended samples of realistic spoken language, automatically and in real time, to understand the linguistic information that is unequivocally included in the text, and to make whatever inferences are unambiguously implicated by the content of the passage.

Gegenstand des ersten Unterkapitels (Kap. 4.2) sind allgemeine theoretische Grundlagen, Begriffe und Konzepte zum Hörverstehen als interaktive rezeptive Sprachhandlung. Je nachdem, ob man Hörverstehen eher psycho- oder eher soziolinguistisch konzeptualisiert, lassen sich unterschiedliche Komponenten dieser kommunikativen Aktivität differenzieren, z. B. verschiedene kognitive Prozesse, Hörstile und Hörziele oder zu bewältigende Aufgaben, Situationen und Hörerrollen. Nach einer Beschreibung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Hören in der L1 und L2 liegt der Fokus auf dem fremdsprachlichen Hörverstehen. Zum Schluss wird ein psycholinguistischer Vorschlag zur Konzeptualisierung von Varietätenverstehen präsentiert (vgl. Van Engen/Peelle 2014). In diesem Modell wird das Verstehen von Varietäten – als eine Art von *accented speech* – im Rahmen eines Konzepts zur Modellierung von Höranstrengung mitgedacht.

Dem Zusammenhang zwischen Hörverstehen und Sprachvariation gilt auch das nächste Unterkapitel (Kap. 4.3). Diesem Thema wird, wie sich zeigt, in der didaktischen Fachliteratur zum Hörverstehen, aber z. B. auch im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (Europarat 2001, nachfolgend zit. als GER 2001), kein grosser Stellenwert beigemessen – obwohl relativ unisono von einem Einfluss sprachlicher Varianten und Akzente auf den Hörverstehenserfolg ausgegangen wird, sowohl in der L1 als auch L2. Schliesslich wird das bereits diskutierte Konzept einer Wahrnehmungstoleranz (vgl. Studer 2002) mit dem von Jenkins (2000) beiläufig erwähnten Konzept einer „tolerance of difference“ sowie Fox‘ (2002) „pedagogical norm“ um didaktische Überlegungen aus dem Bereich *English as a Lingua Franca* (ELF) sowie *Français langue étrangère* (FLE) ergänzt und erweitert.

Im letzten Unterkapitel (Kap. 4.4) werden Einflussfaktoren auf das Varietätenverstehen diskutiert und ausgewählte Studien zum Einfluss sprachlicher Varietäten auf das (L2-)Hörverstehen besprochen (Major et al. 2005, Trentman 2011, Ockey/French 2014). Dann wird unter dem Stichwort *Differenzierungsfähigkeit* die Frage beleuchtet, ob Anfänger/innen sprachliche Unterschiede überhaupt wahrnehmen. Danach werden empirische Untersuchungen zum Varietätenverstehen im Kontext des Deutschen als L2 resümiert sowie *Intelligibility Studies* unter konzeptuellen und methodologischen Gesichtspunkten kritisch evaluiert.

Wie auch in der Arbeit als solches wird das Thema Sprachvariation und Hörverstehen im folgenden Kapitel weniger aus psycho- oder neurolinguistischer Sichtweise beleuchtet (vgl. z. B. Van Engen/Peelle 2014, Rönningberg et al. 2013, Sumner/Samuel 2009, Bradlow/Bent 2003, Maye et al. 2008). Primärer Fokus ist ein angewandt-didaktischer (vgl. z. B. Buck 2001, Rost 2002, Solmecke 2010, Vandergrift 2007, Vandergrift/Goh 2009, Vandergrift/Goh 2012), insbesondere empirisch-testpraktischer (vgl. z. B. Major et al. 2002, Major et al. 2005, Harding 2011, Harding 2012, Rossa 2012).

Noch ein Wort zur Terminologie: Im folgenden Kapitel wird zumeist von *Hörverstehen* die Rede sein, je nach Kontext im Sinn einer kommunikativen rezeptiven Aktivität bzw. Fertigkeit (vgl. GER 2001), eines dynamischen kognitiven Prozesses oder – analog zum bisweilen synonym verwendeten Ausdruck *Verständnis* – im Sinne des konkreten Produkts des Hörvorgangs (engl. *(listening) comprehension*). Gemeinsam ist den drei Verwendungsweisen des Ausdrucks *Hörverstehen*, dass ein gesprochener bzw. auditiv aufgenommener Input hörend verarbeitet und (besser oder schlechter) verstanden wird. Mit *Verständlichkeit* wiederum ist gemeint, ob etwas oder jemand für andere verständlich ist bzw. zu welchem Grad. Es handelt sich dabei also eher um eine Eigenschaft, die einem Text, einer Varietät oder einer Person zugeschrieben wird (engl. *intelligibility, comprehensibility* oder *interpretability*) (s. Kap. 4.2.7). In der vorliegenden Untersuchung geht es indessen weniger um die *Verständlichkeit* von deutschem, österreichischem und schweizerischem Standarddeutsch per se – dazu wären bloss drei Sprecher/innen pro Varietät auch nicht aussagekräftig genug – sondern um das (*Hör-*)*Verstehen* verschiedener Varietäten der Standardsprache durch 375 DaF-Lernende auf Anfangsniveau.

## 4.2 Hörverstehen: Theoretische Grundlagen

### 4.2.1 Einleitung

In den nächsten Abschnitten geht es darum, wie sich *Hörverstehen* psycholinguistisch, soziokommunikativ und fremdsprachendidaktisch fassen lässt, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede das hörende Verstehen in der Erst- und in einer Fremd- oder Zweitsprache aufweist und wie Varietätenverstehen als Höranstrengung konzeptualisiert werden kann. Als erstes soll jedoch definiert werden, was in der vorliegenden, angewandt linguistisch und fremdsprachendidaktisch orientierten Arbeit unter Hörverstehen verstanden werden soll (vgl. dazu z. B. Buck 2001, Vandergrift 2007, Solmecke 2010, Rossa 2012, Glaboniat et al. 2013: 70-72). Ausgeklammert bleiben müssen Fragen der unterrichtspraktischen *Vermittlung* (vgl. Rost 2011, Vandergrift/Goh 2012) und der *Beurteilung* der Hörverstehensfertigkeit, sei dies im Unterricht, in Prüfungen oder im Rahmen empirischer Studien (vgl. z. B. Buck 2001, Rossa 2012, Harding 2011).

#### 4.2.2 Verstehen als (inter-)aktive Rezeption

In Anlehnung an Buck (2001) definiert Vandergrift (2012: 5632) *listening comprehension* als

an active process of meaning construction in which listeners, based on their purpose for listening, attend to and process aural and relevant visual input, automatically in real time, in order to understand what is unequivocally stated and to make all necessary inferences implied in the message (Buck, 2001).

Hörverstehen als zielgerichteter und aktiver Prozess der Bedeutungskonstruktion: Damit hat Hören natürlich viel gemeinsam mit Lesen (vgl. Vandergrift/Baker 2015: 392-393). Sowohl beim Lesen als auch Hören handelt es sich um eine sprachrezeptive Handlung bzw. einen aktiven Prozess der Texterschließung und Bedeutungskonstruktion in der L1 oder einer L2. Beide Prozesse verlangen das Dekodieren und Interpretieren eines sprachlichen Signals im Input, welches entweder visuell oder auditiv aufgenommen wird. Ziel dieses erschließenden Prozesses ist es, eine mentale Repräsentation eines Textes zu (re-)konstruieren. *Text* ist hierbei in einem breiten Sinne zu verstehen als jegliche Art mündlicher bzw. schriftlicher Kommunikation.

Sowohl lesendes als auch hörendes Verstehen passiert *intentional*: Anders als beim blossen Hören im Sinne akustischer Wahrnehmung von Ton oder Sprache geschieht bewusstes Zuhören nicht einfach *en passant*, sondern ist immer mit bestimmten Verstehensabsichten verbunden. Sowohl Leser/innen als auch Hörer/innen verfolgen mit ihrer Sprachrezeption bestimmte kommunikative Ziele. So kann es z. B. darum gehen, zu verstehen, von welchem Thema ein Text handelt oder was seine Hauptaussagen sind, oder es kann das Ziel sein, spezifische Informationen aufzuspinnen oder aber keine Einzelheit z. B. eines Dokumentarfilms oder Kaufvertrags zu verpassen. Im Zusammenspiel mit inhaltlichen, linguistischen und strukturellen Eigenschaften des Textes sowie (z. B. kompetenzbezogenen) Charakteristika der Hörer/innen beeinflussen diese Ziele die aktivierten Lese- bzw. Hörstile (vgl. Vandergrift 2007: 193), welche als aufsteigend (*bottom-up*) und absteigend (*top-down*) bezeichnet werden (s. Kap. 4.2.3). Um sich als Sprachrezipient je nach kommunikativem Ziel und Kontext dieser Prozesse flexibel bedienen zu können, werden sowohl für den lesenden als auch hörenden Verarbeitungsprozess zwei grundlegende Arten von mentalen Ressourcen angenommen (vgl. Buck 2001: Chapter 1, Vandergrift/Baker 2015: 393): einerseits sprachliches, andererseits allgemeines Wissen. Linguistisches Wissen umfasst z. B. den (rezeptiven) Wortschatz oder Kenntnisse morphosyntaktischer Strukturen, aber auch soziolinguistisches und pragmatisches Wissen (vgl. GER 2001: 2.1.2). Zum allgemeinen Wissen gehören deklaratives Welt-, Sach- und Fachwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein (vgl. GER 2001: 5.1.1, Vandergrift/Baker 2015: 393).



Diese beiden Typen von Ressourcen nutzen Leser/innen und Hörer/innen, wenn sie *top-down* und *bottom-up* Strategien aktivieren und flexibel anpassen, um einen Text gemäss ihren Hör- oder Leseabsichten zu verarbeiten und im Gedächtnis eine mentale Repräsentation des Gelesenen bzw. Gehörten aufzubauen, um dadurch eine bestimmte kommunikative Aufgabe zu erfüllen. Da hierbei zusätzliche Faktoren wie Interesse, Gemütszustand oder Metakognition ins Spiel kommen (vgl. Vandergrift 2005, zit. in Vandergrift/Baker 2015: 393), hat man es bei Lese- und Hörverstehen mit hochgradig komplexen, interagierenden und von zahlreichen Faktoren beeinflussten sprachlichen Aktivitäten zu tun.

Die Frage ist nun, in welcher Hinsicht sich Lesen und Hören ganz konkret unterscheiden (vgl. Vandergrift/Baker 2015: 393). Lund (1991, zit. in Vandergrift/Baker 2015: 393) vergleicht Verstehen mit dem Lösen eines Puzzles, bei dem Leser/innen mit mehr bereits zusammenhängenden Stückchen starten als Hörer/innen, denn die formalen und inhaltlichen Konturen eines gehörten Textes seien zu Beginn oft viel weniger klar als bei einem schriftlich vorliegenden Input, bei dem man sich immerhin an visuellen Elementen festhalten könne. Im Gegensatz zu Leser/innen müssen Hörer/innen mit gesprochener bzw. auditiv präsentierter, flüchtiger Sprache zurechtkommen. Sind Buchstaben, Wörter und Sätze beim Lesen i. d. R. auf Papier oder einem Bildschirm fixiert, rinnen sie während des Hörens als flüchtiger Lautstrom am Ohr vorbei. Anders als Lesen findet Hören demnach in „Echtzeit“ statt (vgl. Buck 2001: 114).

Dabei kann ein Hörer die Geschwindigkeit, mit der neue Informationen verarbeitet werden müssen, im Allgemeinen nicht steuern, während ein Leser Textteile, die er nicht auf Anhieb versteht, einfach langsamer, konzentrierter oder mehrmals lesen kann (vgl. Rossa 2012: 7). Zudem fehlen in der gesprochenen Sprache Leerschläge zwischen Wörtern; stattdessen müssen Hörer/innen den Lautstrom eigenhändig in sinnvolle Einheiten segmentieren. Die Verarbeitung eines flüchtigen und beständigen Inputs gehört damit zu den genuinen Anforderungen beim Hörverstehen. All das führt dazu, dass Hörer/innen mehr Informationen im Arbeitsgedächtnis behalten müssen als Leser/innen, die beliebig zwischen Wörtern und Zeilen hin- und her-, vor- und zurückhüpfen können.

Zu sozialen und affektiven Aspekten, die Sprachhandeln im Allgemeinen, aber v. a. auch hörendes Verstehen beeinflussen können, gehören z. B. Nervosität, Interesse oder Motivation (vgl. Wolff 1959, zit. in Jenkins 2000: 14, Salien 1998). Auch soziopsychologische Faktoren (z. B. Vorurteile gegenüber bestimmten Akzenten oder Dialekten) oder metakognitive Strategien können sich auf den Verstehenserfolg auswirken, insbesondere in der L2 (vgl. Vandergrift/Goh 2009). Hinzu kommen hörereexterne, von diesem i. d. R. nicht beeinflussbare, sprecher-, text- oder kontextspezifische Aspekte wie Hintergrundlärm, Lautstärke, Stimmqualität, Deutlichkeit, Prosodie (Betonung, Intonation, Pausen), Gestik und Mimik (vgl. Vandergrift/Goh 2009). Auch Merkmale gesprochener Sprache wie Häsitationsphänomene, Elisionen, Wiederholungen, Versprecher und Reparaturen können

hörendes Verstehen beeinflussen (vgl. Rossa 2012: 7), genauso wie der Faktor Akzent. So sind z. B. nach Buck (2001: 149) Texte in einem vertrauten Akzent i. d. R. einfacher zu verstehen als unvertrautere Akzente – mehr dazu weiter unten (s. Kap. 4.3 und 4.4).

#### 4.2.3 Kognitive Prozesse und Modelle

Nach Rossa (2012: 8) fehlen aktuell empirisch überprüfte Modelle der Fertigkeit Hörverstehen, an denen sich anwendungsorientierte Studien, auch im Rahmen der Testforschung, als Referenzwerte orientieren und die für empirische Zwecke genutzt werden können. In der (didaktischen) Fachliteratur wird Hörverstehen heute vorwiegend psycholinguistisch und kognitionspsychologisch definiert, und zwar im Rahmen interaktiver Modelle als aktiver Prozess der Konstruktion von Sinn und Bedeutung. In der zumeist unbewusst ablaufenden Interaktion zwischen Input und Hörer/in aktiviert letztere/r spezifische Prozesse, Strategien und Ressourcen, um bestimmte Hörziele zu erreichen (vgl. Buck 2001: Chapter 1, GER 2001: 65, Glaboniat et al. 2013: 71). Wie oben erwähnt, werden dabei via *bottom-up* und *top-down* Prozesse sowohl linguistische als auch nicht-sprachliche Wissensressourcen aktiviert, also z. B. Allgemein-, Welt, Kontext- und Sachwissen (vgl. Buck 2001: 1-2). Nach Solmecke (2010: 970) ist Hörverstehen demnach

keine Einbahnstraße, auf der Bedeutung vom Text zum Hörer übermittelt wird, sondern ein Vorgang, bei dem Informationen vom Text zum Hörer ‚aufsteigend‘ (*bottom up*) und ‚absteigend‘ (*top down*) als Sprach- und Sachwissen vom Hörer zum Text fließen. Durch die Interaktion von Vorwissen und Textinformation entsteht ein mentales Abbild der gehörten Informationen. Hörverstehen ist deshalb auch keine passive, sondern eine rezeptive und auf Seiten der Hörenden mit sehr viel Aktivität verbundene Fertigkeit.

Ziel der aufsteigenden (*bottom-up*) Verarbeitung des akustischen Inputs ist die Segmentierung, also das Unterteilen des Lautstroms in bedeutungsvolle Einheiten (vgl. Vandergrift/Goh 2012: 18). *Bottom-up* Prozesse umfassen die sukzessive Dekodierung von Phonemen, die Identifizierung von Wörtern, eine syntaktische und semantische Analyse bis hin zu einem wörtlichen und pragmatischen Verstehen von grösseren Texteinheiten und des Gesamttextes (vgl. Buck 2001: 2, Vandergrift/Goh 2012: 18). Verständnis wird also dadurch entwickelt, dass Hörende mit den kleinsten Elementen der akustischen Nachricht starten, also mit einzelnen Tönen (Phonemen), welche dann zu Wörtern, Satzteilen und Sätzen zusammengesetzt werden. Zum Schluss werden einzelne Sätze zu konkreten Ideen und Konzepten kombiniert und diese miteinander verknüpft (vgl. Flowerdew/Miller 2005: 24). Dazu setzen Hörende v. a. linguistisches, z. B. phonologisches, lexikalisches und morphosyntaktisches Wissen ein (vgl. Vandergrift/Goh 2012: 18).

Absteigende (*top-down*) Prozesse kommen zum Zuge, wenn die Hörenden z. B. ko(n)textuelles und thematisches Wissen einsetzen, um einen Input zu verstehen, z. B. Vor-, Welt-, Erfahrungswissen sowie pragmatisches, kulturelles und textbezogenes Wissen, das im Langzeitgedächtnis als Schemata gespeichert ist (vgl. Vandergrift/Goh 2012: 18). Ein solches Schema wäre z. B. ein Restaurantbesuch (Schank/Abelson 1977, zit. in Flowerdew/Miller 2005: 26). Dieser *Event* umfasst i. d. R. mind. vier Akte: Eintreten, Bestellen, Essen und Verlassen. Ergänzt wird das Schema durch spezifische Props (Tische, Menü, ...), Rollen (Kellner, Gäste, Chef ...), Bedingungen (Hunger, ...) und Ergebnisse (Gast ist satt, (un)zufrieden, hat bezahlt, ...). Nicht nur solche Schemata, sondern auch textuelle, inhaltliche oder textsortenspezifische Vorkenntnisse können nach dem *top-down* Modell das Hörverstehen beeinflussen (vgl. Flowerdew/Miller 2005: 26).

Nach Brindley (1998, zit. in Rossa 2012: 8) verschoben sich theoretische Beschreibungen des Konstrukts Hörverstehen im Wandel der Zeit. Frühere hierarchische Modelle des Hörverstehens fokussierten entweder auf ab- oder auf aufsteigende Verarbeitungsprozesse. Heutige interaktive Modelle integrieren diese, indem von einer komplementären Bedeutsamkeit und einer simultanen Sprachverarbeitung auf verschiedenen Ebenen ausgegangen und ein Zusammenspiel phonologischer, syntaktischer, semantischer und pragmatischer Elemente angenommen wird (vgl. Rumelhart 1975, zit. in Flowerdew/Miller 2005: 26). Durch die parallele und interagierende Verarbeitung von Informationen, die a) an den Text herangetragen und b) aus dem Text entnommen werden, entsteht im Kopf des Hörers ein mentales Abbild des Gehörten (vgl. Solmecke 2010: 970, Vandergrift/Goh 2012: 19).

Diesen kognitiven Weg vom akustischen Input zu einem subjektiv adäquaten mentalen Modell unterteilt Anderson (1995) – in Bezug auf die L1 – in drei interagierende, rekursive, aber auch parallel und teilweise überlappend ablaufende Phasen des Verstehens. Diese drei Phasen bezeichnet Anderson (1995, zit. in Goh 2000: 56-57) als *Perception* (Wahrnehmung), *Parsing* (Analyse) und *Utilisation* (Verwendung):

*Perceptual processing* is the encoding of the acoustic or written message. In listening, this involves segmenting phonemes from the continuous speech stream [...]. During this phase in listening, an individual attends closely to input and the sounds are retained in echoic memory.

During *parsing*, words are transformed into a mental representation of the combined meaning of these words. [...] This mental representation is related to existing knowledge and stored in long-term memory as propositions or schemata during the third phase, *utilisation*.

At this [utilisation] stage the listener may draw different types of inferences to complete the interpretation and make it more personally meaningful, or use the mental representation to respond to the speaker.

Das Ziel der interagierenden Hörverstehensprozesse besteht aus Sicht des aktuell dominanten kognitiv-konstruktivistischen Paradigmas – durch empirische Studien aus der Psycholinguistik und der kognitiven Psychologie unterstützt – also in der Konstruktion multipler mentaler Repräsentationen:

Hörer verarbeiten demnach die akustischen Signale der Textoberfläche sowie visuelle Hinweise, entwickeln eine propositionale Repräsentation der Textbedeutungen, stellen auf der Grundlage ihres Sprachwissens und Weltwissens semantische Zusammenhänge (Kohärenz) zwischen Sätzen und längeren Textabschnitten bzw. Äußerungen her und konstruieren, überprüfen und revidieren mentale Modelle, die eine analoge Repräsentation der im Text verhandelten Inhalte und Situationen darstellen. (Rossa 2012: 35)

Ziel des Hörverstehens ist es also, vom Input zu einem mentalen Modell des Inputs zu gelangen, wobei im Kopf der Hörerin oder des Hörers aufsteigende und absteigende Prozesse interagieren. Welcher Prozess wann wie stark zum Tragen kommt, hängt wie erwähnt u. a. von Hörkontext, Sprechermerkmalen, (stabilen oder temporären) individuellen lernerseitigen Charakteristika ab, z. B. Interesse, Müdigkeitslevel, L2-Sprachniveau oder Ambiguitätstoleranz (vgl. Vandergrift 2007: 193, Vandergrift/Goh 2012: 19) – sowie von der Frage, *was* überhaupt verstanden werden soll, was wiederum mit der *Aufgabe* zu tun hat, die mittels des hörenden Verstehens gelöst werden soll.

#### 4.2.4 Hörverstehen soziolinguistisch

Der jeweilige Kontext des Hörens, insbesondere die Hörabsicht, dürfte sowohl den kognitiven Hörverstehensprozess als auch dessen Ergebnis massgeblich beeinflussen. Dennoch wird Hörverstehen – mit Ausnahme des GER (2001) – in der angewandten, z. B. testbezogenen Literatur primär psycholinguistisch modelliert (vgl. Glaboniat 2013: 71). Doch Hörverstehen lässt sich auch soziokommunikativ definieren. So definiert z. B. Nelson (1982, zit. in Pickering 2006: 221) Verstehen weniger als Einzelleistung eines Hörers denn als *Ko-Konstruktion* zwischen Hörer, Sprecher und Text, indem er *Verständlichkeit (intelligibility)* als das Verstanden werden von einem Gesprächspartner zu einem bestimmten Zeitpunkt in einer konkreten Situation beschreibt. Auch Smith/Nelson (1985, zit. in Pickering 2006: 221) betonen die Relativität von Hörverstehen, insofern als es sich bei *Verständlichkeit* aus ihrer Sicht nicht um etwas Sprecher- oder Hörerbezogenes, sondern etwas zwischen Sprecher und Hörer Ausgehandeltes handelt. Damit werden Verständlichkeit, Verstanden werden und hörendes Verstehen explizit mit der Verwendungssituation verknüpft, bei der bekanntlich viele Faktoren – Hörer/in, Sprecher/in, Situation, Thema etc. – interagieren. In der Praxis handelt es sich beim Hörverstehen demnach wie gesagt um einen kognitiv, aber auch sozial interaktiven Prozess (vgl. Croft 2000, zit. in Sewell 2015: 87).

Aus soziolinguistischer Sicht sind Hörende Sprachverwendende und Sprachhandelnde, deren hörendes Verstehen der Bewältigung konkreter Aufgaben in bestimmten Situationen und Konstellationen und zum Erreichen spezifischer Ziele und Absichten dient (vgl. GER 2001: 71): „Bei auditiven rezeptiven Aktivitäten (beim Hören) empfangen und verarbeiten Sprachverwendende als Hörer einen von einem oder mehreren Sprechern produzierten gesprochenen Input“. Dazu zählt der GER (2001) z. B. das Verstehen von öffentlichen Ankündigungen und Durchsagen oder von Fernsehen, Radio und anderen Tonaufnahmen, das Verstehen als Zuschauer/Zuhörer im Publikum, z. B. im Theater, in Versammlungen, Vorträgen etc., oder die Beteiligung an Gesprächen. Mit diesen Aufgaben und Rollen können unterschiedliche Hörintentionen einhergehen, die die Art des Hörens beeinflussen. In Anlehnung an die Fachliteratur werden z. B. im GER (2001) *globales* Verstehen von Hauptaussagen, *selektives* Heraushören ganz bestimmter Informationen, das *detaillierte* Verstehen aller Einzelheiten oder das *Inferieren* expliziter oder impliziter Schlussfolgerungen unterschieden (vgl. GER 2001: 71).

#### 4.2.5 L1-/L2-Hörverstehen: Unterschiede

Nachdem mit dem *Referenzrahmen* die Schwelle zwischen erst- und fremdsprachlichem Hörverstehen passiert wurde, geht es nachfolgend explizit um das Hören in der L2. Ähnlich wie in Bezug auf L1-Hörverstehen mangelt es auch hier an empirischer Forschung. Vandergrift (2007: 191) nennt L2-Hörverstehen die „Cinderella-Fertigkeit“, d. h. die nebst Schreiben, Sprechen und Lesen am wenigsten erforschte. Das liegt nach Vandergrift u. a. an der impliziten Natur des Hörverstehens, der Flüchtigkeit und Vergänglichkeit des akustischen Inputsignals sowie Schwierigkeiten beim Beobachten und Messen des Hörprozesses (vgl. Vandergrift 2007: 191). Denn wie deutlich geworden sein dürfte, handelt es sich bei Hörverstehen um einen hochkomplexen interaktiven Prozesse der (Re- und Ko-)Konstruktion, der sich mehrheitlich aus automatisierten, auf nicht direkt beobachtbaren mentalen Prozessen und Operationen speist (vgl. Rossa 2012: 3).

Die beschriebenen mentalen Prozesse und soziokognitiven Hörabsichten können grundsätzlich sowohl für L1- als auch L2-Hörer/innen auf verschiedenen Niveaus Gültigkeit beanspruchen (vgl. Rossa 2012: 7). Und doch gibt es natürlich Unterschiede *qualitativer* Art zwischen Muttersprachler/inne/n, fortgeschrittenen Lernenden und Anfänger/inne/n. Nachfolgend wird erörtert, wo diese Unterschiede liegen, was für Schwierigkeiten typisch für das L2-Hörverstehen sind und warum es für eine/n fremdsprachliche/n Hörer/in schwieriger ist, eine mentale Repräsentation des Inputs aufzubauen, um Hör(test)aufgaben so erfolgreich zu lösen wie in der Erstsprache (vgl. Rossa 2012: 35).

Aus neuropsychologischer Sicht lassen sich Unterschiede zwischen der Verarbeitung der L1 und einer Fremd- oder Zweitsprache in der Aktivierung verschiedener Areale im Gehirn erkennen, worauf hier aber nicht weiter eingegangen werden soll (vgl. Clahsen et al. 2010, Hahne et al. 2006, beide zit. in Rossa 2012: 6).

Aus psycholinguistischer und spracherwerbstheoretischer Perspektive zeigen sich die Unterschiede u. a. im Grad der Automatisierung, mit dem der Hörverstehensprozess bewältigt wird (vgl. Buck 2001: 6-7), sowie in den Auswirkungen, welche Verstehenslücken auf das sich entwickelnde Verstehen haben können (vgl. Rossa 2012: 7).

Stichwort *Automatisierung*: Kompetente Hörer/innen zeichnen sich durch eine automatisierte Verarbeitung aus, durch ganzheitliches und strategisches Verstehen und durch systematisches Inferieren und Antizipieren (vgl. Solmecke 2010: 970-971). All das erlaubt ihnen, den Zeitdruck zu kompensieren, der durch die charakteristische Flüchtigkeit des Hörinputs aufgebaut wird. Je automatisierter die Prozesse ablaufen, desto schneller und effizienter wird das Gehörte verstanden und desto mehr Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses können für die Verarbeitung neuer Informationen ein- bzw. freigesetzt werden (vgl. Buck 2001: 7, Vandergrift/Goh 2012: 21).

Für Anfänger/innen ist das Hörverstehen in einer Fremd- oder Zweitsprache mit einem bewusst kontrollierten Nach- und Mitdenken verbunden – und ist damit eine ressourcen-, kapazitäts- und zeitaufwendige Angelegenheit. All das, was *nicht* automatisiert verarbeitet wird, muss explizit überwacht und gesteuert werden, was das Arbeitsgedächtnis strapaziert und Verstehenslücken zur Folge haben kann (vgl. Vandergrift/Goh 2012: 20). Diese Verstehenslücken wiederum haben bei L2-Lernenden auf Anfangs- und Mittelstufe einen grösseren Einfluss auf das sich entwickelnde Verständnis als bei (*near*) *native* Hörer/inne/n. Denn Lücken können i. d. R. nicht so einfach mittels *top-down* Informationen wie z. B. (kulturellem) Kontextwissen oder darauf basierendem Raten kompensiert werden (vgl. Buck 2001: 50, zit. in Rossa 2012: 7).

Zwar versuchen auch L2-Lernende, wortschatz- oder syntaxbezogene Verständnislücken dadurch zu kompensieren, dass verstärkt kognitive Schemata und konzeptgeleitete Verstehensstrategien der Elaboration aktiviert werden (vgl. Rossa 2012: 38), d. h. durch Erschliessen von im Text nicht explizit genannten Informationen (vgl. Rossa 2012: 31). Allerdings wird davon ausgegangen, dass L2-Hörer/innen sich mehr auf akustische und phonologische *bottom-up* Informationen konzentrieren als Muttersprachler/innen. Das liegt u. a. daran, dass Lernende über weniger linguistisches, aber auch inhaltliches Wissen verfügen, z. B. was Wortfrequenz und Kollokationen (vgl. Trudgill 2005, zit. in Sewell 2015: 87) oder den soziokulturellen Kontext betrifft. Die begrenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses stellt nach Rossa (2012: 35ff.) eine besondere Herausforderung beim L2-Hörverstehen dar. In der L1 laufen die Hörverstehensprozesse weitestgehend automatisiert ab. L2-Hörende hingegen sind – nebst einem flüchtigen Input und lückenhaftem Sprachwissen – zusätzlich mit einer im Vergleich zur L1 deutlich verlangsamten Sprachverarbeitung konfrontiert (vgl. Wolff 1999, zit. in Rossa 2012: 37).

#### 4.2.6 Fokus auf L2-Hörverstehen

Laut Vandergrift/Goh (2012: 38) gibt es nur sehr wenige theoretisch fundiert ausgearbeitete Modelle von L2-Hörverstehen. Aktuelle anwendungsorientierte empirische Studien zur Untersuchung mentaler Prozesse und Strategien beim L2-Hörverstehen basieren nach Rossa (2012: 11) vielfach auf Andersons (1995) Modell als theoretischem Rahmen (vgl. z. B. Goh 2000, Vandergrift/Goh 2012, Vandergrift 2007, Vandergrift 2013, Rossa 2012). Wie oben dargelegt, unterteilt Anderson (1995) den Hörverstehensprozess in drei interagierende Phasen: *Perception* (Wahrnehmung), *Parsing* (Analyse) und *Utilisation* (Verwendung). Dabei geht der Autor davon aus, dass Hörer/innen zwischen dem Segmentierung des Lautstroms, der Aktivierung möglicher Kandidaten im mentalen Lexikon und der Interpretation der expliziten oder impliziten Bedeutung oszillieren (vgl. Vandergrift/Goh 2012: 21-23). Kontrolliert und reguliert werden diese Prozesse durch meta-kognitives Wissen in Form von Planung, Monitoring, Problemlösung und Evaluierung (vgl. Vandergrift/Goh 2012: 23).

Vandergrift/Goh (2012) integrieren die oben beschriebenen Prozesse (*bottom-up, top-down, perception, parsing, utilisation, metacognition*) in ein kohärentes deskriptives Arbeitsmodell des Hörverstehens (vgl. Vandergrift/Goh 2012: 38). Ihr Vorschlag basiert auf Levelts (1993) Modell der Sprachproduktion (vgl. Levelt 1993, zit. in Vandergrift/Goh 2012: 39) und soll als nützliche Heuristik Fremdsprachen-Lehrpersonen unterstützen, den Hörverstehensprozess besser zu verstehen und ihn damit besser vermitteln zu können. Denn auch in der Fremdsprachendidaktik wurde die Fertigkeit Hörverstehen lange Zeit als passive Aktivität wahrgenommen und die Wichtigkeit eines aktiven konkreten Hörverstehenstrainings im Unterricht unterschätzt und vernachlässigt (vgl. Rossa 2012: 14). Erst mit der kommunikativen Wende wurde versucht, Hörverstehen als eine von vier Sprachfertigkeiten zu beschreiben, zu erforschen und didaktisch aufzubereiten. Aktuelle didaktische Konzepte empfehlen eine prozessorientierte Förderung eines bewussten und automatisierten Hörens (vgl. Solmecke 2010, Vandergrift/Goh 2009).

Ein Blick in die einschlägige Fachliteratur legt nahe, dass empirische Studien zum L2-Hörverstehen und der Interaktion mentaler Prozesse bei dieser rezeptiven Sprachaktivität rar sind und es diesbezüglich verstärkter Forschungsbemühen bedarf (vgl. Rossa 2012: 14). Sowohl der akustische Hörinput als auch der kognitiv hochkomplexe Hörprozess sind impliziter und flüchtiger Natur. Dadurch stellt die empirische Untersuchung des L2-Hörens nach wie vor eine Herausforderung dar. Das gilt besonders dann, wenn man nicht *nur* auf Hörprodukte fokussiert. Diese können zwar z. B. als Resultate von Hörtests erhoben werden und Korrelationen aufzeigen, aber keine Kausalität erklären (vgl. Vandergrift 2007: 192) – und lassen damit letztlich viele Fragen offen.

#### 4.2.7 Kategorien der Verständlichkeit

In Bezug auf die Frage, *wie gut* jemand etwas verstanden hat, unterscheidet die auf Englisch als L2 bezogene Forschungsliteratur oft drei Kategorien von Verständlichkeit eines Texts bzw. Sprechers, aber auch Fähigkeiten des Hörers beim Verstehen (vgl. Smith 1992, zit. in Nelson 2011: 21ff., vgl. auch Sewell 2016: 62):

- *Intelligibility*: (Wieder-)Erkennen (*recognition*) von Wörtern bzw. Aussagen
- *Comprehensibility*: Verständnis von deren intendierten Bedeutung (*understanding meaning*)
- *Interpretability*: Verstehen der hinter Wörtern bzw. Aussagen stehenden Intention (illokutionär), d. h. die Fähigkeit, hinter Aussagen deren kontextspezifische Bedeutungen und Intentionen der Sprecher/innen zu erkennen (vgl. Smith 1992: 76).

*Intelligibility*, *comprehensibility* und *interpretability* werden als unterschiedliche Grade der Verständlichkeit, aber auch Verstehensprodukte bzw. Arten des Verständnisses auf einem Kontinuum verstanden. Kognitiv gesehen involviert *intelligibility* *lower-level* Prozesse (u. a. akustisches Verstehen). *Comprehensibility* (inhaltliche Nachvollziehbarkeit) und *interpretability* (z. B. pragmatische Intention) hingegen bedingen die Verarbeitung von Informationen auf höheren, semantischen und pragmatischen Ebenen (vgl. Sewell 2016: 62). Allerdings sind die drei theoretischen Konzepte in konkreten Kommunikationssituationen (methodologisch) schwer zu trennen, zumal sie i. d. R. interagieren (vgl. Sewell 2016: 63). So ist von einer starken Wechselbeziehung (*interrelatedness*) v. a. von *comprehensibility* und *intelligibility* auszugehen – genauso wie bekanntlich auch Hörer- und Sprecherfaktoren beim Hörverstehensprozess interagieren (vgl. Sewell 2015: 87).

Hinzu kommt, dass die drei Konzepte auch in der Literatur nicht in jedem Fall einheitlich verwendet werden. So wird der Begriff *intelligibility* z. T. und verwirrenderweise auch i. w. S. als Überbegriff für *Verstehensfähigkeit* an sich verwendet (vgl. Sewell 2016: 65). *Comprehensibility* wird oft operationalisiert als *wahrgenommener* Schwierigkeitsgrad beim Hörverstehen (*perceived ease of understanding*), d. h. die Wahrnehmung der Hörenden hinsichtlich der Verständlichkeit eines Sprechers (vgl. Matsuura 1999, Sewell 2015: 87, Rajadurai 2007: 88). *Interpretability*, also die Fähigkeit zur Interpretation impliziter Bedeutung(en), ist besonders schwer zu messen, weshalb der Begriff quasi unter den Tisch gefallen sei (vgl. Levis 2005, zit. in Pickering 2006: 220). Klar getrennt würde jedoch zwischen der *formalen* Ebene der Erkennung und Dekodierung sowie der *inhaltlichen* Bedeutungs- und Verstehensseite (vgl. Jenkins 2000, zit. in Pickering 2006: 221).

Da Sprache ein hohes Mass an Redundanz aufweist, ist es nicht in jedem Fall nötig, jedes einzelne Phonem herauszuhören, um eine Aussage zu verstehen. Auch bei fehlenden oder veränderten phonetischen oder phonologischen Elementen – etwa durch Lärm, Ablenkung, unvertrauter Aussprache – kann Verstehen gewährleistet bleiben, sofern der Hörer fähig ist, die fehlende Information zu



kompensieren, z. B. mittels Kontextwissen, Vorhersagen oder informiertem Raten (vgl. Sewell 2016: 63). Doch wenn die Anzahl aufzufüllender Lücken zu hoch ist, wird Verstehen schwierig. Es leuchtet ein, dass diese Gefahr in einer fremden Sprache oder Varietät – und mutmasslich bei unvertrautem Akzent – höher sein dürfte als in der Erstsprache bzw. bei bekanntem Akzent (vgl. Sewell 2016: 63).

#### 4.2.8 *Accented speech as listening effort*

Psycholinguistische Forschung zum Hörverstehen konzentriert sich bisher v. a. auf Muttersprachler/innen und – nach Van Engen/Peelle (2014) – bisher primär auf verstehensbeeinträchtigende Eigenschaften der *Hörer/innen*, z. B. infolge Hörverlusts, oder auf Aspekte der *Hörumgebung*, z. B. Hintergrundlärm. Zur Ergänzung dieses Fokus plädieren Van Engen/Peelle (2014: 1) für mehr Forschung zum kognitiven Einfluss von *accented speech* auf die Verarbeitung von gesprochener Sprache. Denn Akzent stelle eine omniprésente Quelle von Varianz für die Verständlichkeit von Sprache dar, sei bisher aber kaum erforscht (vgl. Van Engen/Peelle 2014: 1).

Die Autoren definieren *accented speech* als „speech produced by a speaker who does not share a native language or dialect with the listener“ (Van Engen/Peelle 2014: 1), d. h. entweder ein regionaler oder dialektaler Akzent von L1-Sprecher/inne/n oder ein (lernaler) Akzent von L2-Sprechenden (vgl. Van Engen/Peelle 2014: 2). Vom Ziel ausgehend, einen allgemeinen umfassenden Theorierahmen zum Konzept Höranstrengung (*listening effort*) und seiner Komponenten zu entwickeln, legen Van Engen/Peelle (2014) einen Vorschlag zum Einbezug von *accented speech* vor. Dabei wird das Verstehen gesprochener Sprache als Prozess definiert, bei dem der aktuelle akustische Input mit mental abgespeicherten phonologischen und lexikalischen Repräsentationen in Einklang zu bringen ist. Das funktioniert gut, solange es zwischen dem empfangenen Input und dem mentalen Abbild nur geringe Unterschiede gäbe, werde aber in dem Moment problematisch, wenn Abweichungen auftauchen:

Speech signals that match listeners' perceptual expectations are processed relatively automatically, but when acoustic match is reduced (for example, due to noise or unfamiliar accents), additional executive resources are needed to compensate. (Van Engen/Peelle 2014: 2)

Ungenügende akustische Übereinstimmung und damit die Notwendigkeit, Kompensationsstrategien zu aktivieren, sind nichts Ungewöhnliches, denn sprachliche Elemente sind bekanntermassen hochgradig unbeständig: Sprachliche Einheiten variieren *zwischen*, aber auch *innerhalb* von Sprecher/inne/n oder je nach Hörumgebung. Das zwingt einen als Hörer/in, Sprache in einer Art und Weise wahrzunehmen, welche flexibel genug ist, sich an akustische Signale anzupassen, welche den Erwartungen nur ungenügend entsprechen (vgl. Van Engen/Peelle 2014: 1):

When these mismatches are small, comprehension can proceed with minimal effort; when acoustic variations are more substantial, additional cognitive resources are required to process the signal. (Van Engen/Peelle 2014: 1)

Welchen Einfluss hat nun *accented speech* – also die Sprache von Sprecher/inne/n, deren L1, Varietät oder Dialekt der Hörer nicht teilt (Van Engen/Peelle 2014: 1) – auf kognitive Verarbeitungs- und Hörverstehensprozesse? Van Engen/Peelle (2014: 1) schlagen vor, *accented speech* in einem *framework of listening effort* mitzmodellieren, d. h. als Komponente des Konstrukts *Höranstrengung*. *Listening effort* (Höranstrengung) resultiert aus akustischen Herausforderungen: Ist Sprache von akustisch schlechterer Qualität, unterscheidet sie sich vom Input, an den die Hörenden gewohnt sind, d. h. von den mental abgespeicherten phonologischen und lexikalischen Repräsentationen der betreffenden Sprache. Dieser Unterschied zwischen akustischem Input und mentaler Abbildung resultiert in einer Diskrepanz zwischen Erwartung/Vermutung und Empfindung/Wahrnehmung (vgl. Shoglu et al. 2012, 2014, zit. in Van Engen/Peelle 2014: 1).

Dass die Verarbeitung und das Verstehen von *accented speech* tatsächlich mit mehr kognitivem Aufwand verbunden ist, lässt sich empirisch nachweisen: So zeigen Adank et al. (2009), dass die Reaktionszeiten und Fehlerquoten von Muttersprachler/inne/n des Englischen in einer semantischen Verifizierungsaufgabe (Richtig-Falsch-Fragen) höher sind bei einem Input mit unvertrauten regionalen Akzenten. Auch Unterschiede in *foreign-accented speech* – z. B. systematische (supra-)segmentale Abweichungen von L1-Normen – können nicht nur zu Verstehensproblemen führen (vgl. z. B. Gass/Varonis 1984, Munro/Derwing 1995, Bent/Bradlow 2003), sondern bedingen auch dann, wenn *intelligibility* gesichert ist, einen höheren kognitiven Aufwand als *native speech* bzw. *native accents*, etwa was die Akkuratheit des Verständnisses oder die Verarbeitungsgeschwindigkeit betrifft (vgl. Van Engen/Peelle 2014: 2).

Denn um trotz verminderter Sprachqualität zu verstehen, was gesagt wurde, müssen Hörer/innen zur Kompensation zusätzliche kognitive Ressourcen aktivieren (vgl. Rönneberg et al. 2013, zit. in Van Engen/Peelle 2014: 1). Doch kognitive Ressourcen sind ein begrenztes Gut, auch beim Hören: Wenn zu viel kognitiver Aufwand in das Lösen akustischer Probleme fließt, leiden unausweichlich andere Denkprozesse, z. B. die Sprachverarbeitung oder das Gedächtnis. Zwingen akustische Qualitätseinbußen also zu hoher Höranstrengung (*effortful listening*), wirkt sich dieser Effort mutmasslich negativ auf Aufmerksamkeit, Sprache und Gedächtnisprozesse aus (vgl. Van Engen/Peelle 2014: 3) und resultiert in einer reduzierten Verständlichkeit auf Form- und Bedeutungsebene (*intelligibility*, *comprehensibility*) ebenso wie in einer langsameren, mit mehr Aufwand verbundenen Verarbeitungsgeschwindigkeit (vgl. Van Engen/Peelle 2014: 2).

Allerdings sei bekannt, dass L1-Hörer/innen sich schnell an *foreign* und *native/regional accented speech* gewöhnten und fähig seien, sich an *accented speech* anzupassen, wodurch die Diskrepanz zwischen gehörtem Input und mentalem Abbild verrin-

gert, die Höranstrengung reduziert und die kognitive Kapazität erhöht wird (vgl. Van Engen/Peelle 2014: 3). Hingegen gehen Van Engen/Peelle (2014) von zusätzlichen, mit akustischer Diskrepanz interagierenden Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung von *accented speech* aus, die sich bei *nur* akustisch verminderter Sprachqualität so nicht finden liessen. Hierzu zählen Van Engen/Peelle (2014: 3) z. B. *accent familiarity* bzw. *acoustic familiarity*, kulturspezifische Erwartungen oder intrinsische Hörmotivation. Gilt die These einer Parallele zwischen kognitivem Mehraufwand infolge akustisch erschwerten Hörens (*listening effort*) und dem mentalen Verarbeiten und hörenden Verstehen von *accented speech* auch für L2-Lernende – sowohl hinsichtlich *foreign accented speech* als auch bzgl. regionaler Varietäten in der Zielsprache?

#### 4.2.9 Zusammenfassung

Gegenstand dieses Unterkapitels waren ausgewählte theoretische Grundlagen der Fertigkeit Hörverstehen (vgl. Buck 2001, Vandergrift 2007, Rossa 2012, Vandergrift/Goh 2009) und eine Definition von Hörverstehen als kommunikative, rezep-tive und interaktive Aktivität und Sprachhandlung, als Fertigkeit und soziale Aufgabe ebenso wie als kognitiver Prozess und mentales Produkt. Hierfür wurden zuerst relevante kognitive Prozesse und Modelle des Hörverstehens diskutiert (vgl. Flowerdew/Miller 2005), Andersons (1995) Verstehensphasen *Perception-Parsing-Utilisation* skizziert sowie drei Kategorien des Verstehens differenziert: *intelligibility*, *comprehensibility* und *interpretability* (vgl. Smith 1992). Nach Hinweisen auf soziolinguistische Komponenten von Hörverstehen (vgl. GER 2001) und auf Unterschiede zwischen der L1 und L2 und Merkmalen von L2-Hörverstehen – allerdings noch ohne Berücksichtigung des Umgangs mit sprachlicher Vielfalt – schloss das Unterkapitel mit einem psycholinguistischen Modell von Van Engen/Peelle (2014). Sie definieren das Verstehen von Akzent dezidiert psycholinguistisch als Teil eines Modells von Höranstrengung. Darin wird *accented speech* – als Typus von akustisch verminderter Sprachqualität – als kognitiver Mehraufwand (*listening effort*) beim Hörverstehen mitmodelliert. Obwohl L1-basiert, bietet dieses Modell u. U. interessante theoretische, didaktische und empirische Perspektiven in Bezug auf das hörende Verstehen zielsprachlicher Varietäten durch L2-Lernende.

### 4.3 Varietätenverstehen: Sicht der Didaktik

#### 4.3.1 Vorbemerkung

Empirisch validierte theoretische Modelle von L2-Hörverstehen sind also rar und solche, die zusätzlich sprachliche Variation im mündlichen Input berücksichtigen, noch rarer. Wie nachfolgend dargestellt, scheint *Varietätenverstehen* – also das hörende Verstehen unterschiedlicher Sprachvarietäten – in der didaktischen Fach-

literatur zum Hörverstehen generell kein allzu relevantes Thema zu sein – und ebenso wenig im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER 2001).

#### 4.3.2 Varietätenverstehen in der Fachliteratur

Wie im letzten Unterkapitel diskutiert, handelt es sich beim Hörverstehen um eine sowohl kognitive als auch soziale rezeptive Sprachaktivität. Kognitiv basiert Hörverstehen auf dem Wahrnehmen, Verstehen, Interpretieren und Reflektieren sprachlicher Äusserungen (vgl. Rossa 2012: 6). Wer (zu)hört, verarbeitet kontinuierlich akustische Signale, d. h. ankommenden Input. Dies geschieht, indem er/sie in einer bestimmten Situation mit Blick auf ein bestimmtes kommunikatives Ziel auf eine Vielzahl an linguistischen und aussersprachlichen Informationen und Wissen zurückgreift (vgl. Buck 2001: 29). Ziel ist, ein mentales Modell des Inputs zu rekonstruieren und dadurch bestimmte kommunikative Aufgaben zu lösen. Aber was geschieht nun, wenn der akustische Input regional anders tönt, als man sich das als L2-Lernende/r gewohnt ist?

In seiner Monografie *Assessing Listening* widmet Buck (2001: 35) geografisch bedingten Akzenten als einem Merkmal gesprochener Sprache einen eigenen Abschnitt. Dabei stellt der Autor (2001) Akzent als etwas Normales dar, was jede/r hat und was den meisten Sprachen innewohnt. Im Zusammenhang mit Standardvarietäten bringt Buck das Beispiel von Englisch (britisches, amerikanisches, australisches, ...). Erwähnt werden auch intra-nationale Variation und soziale Register. Auch Muttersprachler/innen, die sich üblicherweise gewöhnt seien, viele Akzente zu hören, können nach Buck (2001) Probleme haben, neue Akzente zu verstehen, oder zumindest etwas Zeit benötigen, um sich daran zu gewöhnen. Bei L2-Lernenden sei dieses Problem viel ausgeprägter:

It seems reasonable to suppose that it generally takes L2 learners much longer to adjust to a new accent than native speakers. Accent is potentially a very important variable in listening comprehension. When listeners hear an unfamiliar accent – perhaps hearing an Australian for the first time after studying with American teachers – this can cause problems and may disrupt the whole comprehension process. An unfamiliar accent can make comprehension almost impossible for the listener. (Buck 2001: 35)

Unvertraute Akzente können das Verstehen des Hörers nach Ansicht von Buck (2001) also potentiell quasi verunmöglichen. Dennoch geht der Autor in seinen Ausführungen zum Testen von Hörverstehen nicht näher auf diese Thematik ein. Ähnlich geht auch Vandergrift (2007) mit Major et al. (2002, 2005) davon aus, dass Sprecherakzent/-varietät bestimmte Kandidat/inn/en in (Englisch-L2-)Prüfungen bevorteilen bzw. benachteiligen könne. Doch auch er widmet dem Thema keine grosse Aufmerksamkeit. So diskutiert Vandergrift (2004) in einem Beitrag zum *Hören lernen* kognitive Prozesse, empirische Studien, didaktische Empfehlungen und Untersuchungen zu Arten und Stilen des Hörverstehens und kommt zum

Schluss auf dessen soziolinguistische Dimension zu sprechen. Was Sprachvariation betrifft, begnügt sich Vandergrift (2004: 17-18, 2007: 200) mit einem Verweis auf Empfehlungen vonseiten Französisch als Fremdsprache (vgl. Fox 2002) zum Einsatz von Varietäten im Unterricht, ohne sich selber explizit dazu zu positionieren oder z. B. auf Standardvariation einzugehen.

In seiner Monografie zu *Teaching and Researching Listening* beurteilt auch Rost (2011) dialektale oder regionale Ausspracheunterschiede als potentiell Hörverstehensproblem („variability problem“) für die automatisierte Spracherkennung (Rost 2011: 102): „Because the same target speech sounds are encoded differently by speakers of the same language (speaker and dialect variations), how can the ‚same‘ sound be recognised?“ (Rost 2011: 116). Auch bei Prüfungen schliesst Rost (2011: 219) eine negative Beeinflussung von Testergebnissen durch unbekannte Akzente („dialects“) nicht aus. Mehr als einen Satz widmet er diesem Thema aber nicht.

Nach Rossa (2012: 18), der eine empirische Validierung eines Hörverstehentests in der L2 Englisch vorlegt, müssen Hörer/innen fähig sein, bei der „Lautwahrnehmung [...] die Variabilität des akustischen Signals auf den Ebenen des phonetischen Kontexts und der unterschiedlichen Varietäten einer Sprache [zu] bewältigen“. An die phonologischen Ausprägungen der Varietäten einer L2 seien Lernende i. d. R. nur wenig gewöhnt (vgl. Major et al. 2005, zit. in Rossa 2012: 18). Näher geht aber auch Rossa (2012) in seiner prozessorientierten Studie zur Validität beim Messen von L2-Hörverstehen auf sprachliche Variation im Input in der L2 Englisch nicht ein.

Auch in Vandergrift/Gohs (2012) praxisorientierter, (meta-)kognitiv ausge richteter Monografie zu Vermittlung und Erwerb von Hörverstehen wird dem Aspekt Sprachvariation kein expliziter Raum eingeräumt. Zwar verweisen Vandergrift/Goh (2012: 41) *en passant* auf „dialect“ als Einfluss in Andersons (1995) *Perception*-Phase; sie gehen aber nicht weiter darauf ein. Auch Solmecke (2010: 970) versteht sprachliche Variation in einem Beitrag im *Internationalen Handbuch DaF/DaZ* (Krumm et al. 2010) als potentiell Hörproblem von L2-Lernenden auf Lautebene, also beim Erkennen der Lautgestalt und der Identifikation von Wörtern (Segmentierung). Er widmet dem Thema in seinem sechsseitigen Handbuchartikel zur Vermittlung der L2-Hörfertigkeit aber gerade einmal drei Sätze:

Nicht selten schlägt [bei L2-Lernenden, nsh] bereits die Erkennung der Lautgestalt fehl, wenn etwa [...] Dialektfärbungen der Aussprache die Identifizierung be- oder verhindern. Störgeräusche, die der kompetente Hörer oft gar nicht bewusst wahrnimmt, stellen für Anfänger in jedem Fall ein großes Hindernis dar. [...] Wechsel der Sprecher sind häufig mit einem Wechsel der regionalen, sozialen und individuellen Aussprachevarianten und damit einem für Anfänger sehr aufwendigen Umschaltvorgang verbunden, der den mühsam begonnenen Verstehensvorgang unterbricht oder sogar beendet.

Die zitierten Autor/inn/en und Fachleute für L2-Hörverstehen, zumeist im Kontext der L2 Englisch tätig, gehen also i. d. R. höchstens sporadisch auf das Thema Sprachvariation beim Hörverstehen ein. Wenn, dann verstehen sie es als potentielles Problem, das u. a. dadurch bedingt ist, dass sich Lernende beim Hören stärker als *native speakers* auf *bottom-up* Prozesse stützen, u. a. zur Kompensation mangelnden soziokulturellen Kontextwissens (vgl. Trudgill 2005, zit. in Sewell 2015: 87).

### 4.3.3 Sprachliche Vielfalt im Referenzrahmen

#### 4.3.3.1 Der GER

Mit dem GER liegt seit 2001 *das* Bezugs- und Orientierungssystem für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht vor. Doch auch der GER hat zum Thema Sprachvariation und Hörverstehen wenig zu sagen. Das ist insofern nicht weiter erstaunlich, als dass es sich beim GER um ein möglichst umfassendes, sprachenunabhängig konzipiertes Referenzwerk handelt (vgl. Studer/Wiedenkeller 2006: 545). Präzisierungen müssen dabei notwendigerweise aussen vorbleiben oder sie werden den Nutzer/inne/n des GER überlassen, z. B. Entwickler/inne/n von Curricula oder Materialien wie *Profile deutsch* (vgl. Glaboniat et al. 2005). So finden sich im GER insgesamt nur sporadische Hinweise auf Sprachvariation, wie im Folgenden skizzenartig illustriert werden soll.

#### 4.3.3.2 Kapitel 3: Gemeinsame Referenzniveaus

Kapitel 3 des GER bietet einen Überblick über die gemeinsamen Referenzniveaus (A1-C2). Bzgl. des Hörverstehens wird auf Anfängerniveau (Niveaus A1 und A2) die Standardsprachlichkeit des Inputs nicht explizit erwähnt, sondern – nebst langsamer, deutlicher Artikulation – wohl implizit vorausgesetzt. Präzisierungen zur formalen Art des Inputs finden sich auf den mittleren der sechs Niveaus (B1 und B2). B1-Lernende können laut Globalskala „die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht“ (GER 2001: 35). Als B2-Lernende/r kann man gemäss Raster zur Selbstbeurteilung „am Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen [und] die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird“ (GER 2001: 36). Auf C2-Niveau schliesslich hat man „keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob ‚live‘ oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. [Man braucht] nur etwas Zeit, [s]ich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen“ (GER 2001: 36). Weitere Hinweise finden sich in Kapitel 3 des GER zum Thema Variation und Standard im Hörinput nicht.

#### 4.3.3.3 Kapitel 4: *Rezeption und Interaktion*

Kapitel 4 beschreibt die Sprachverwendung bzw. Kompetenzen der Sprachverwendenden. Wo möglich, geschieht das mittels skaliertener Kann-Beschreibungen. Zudem werden verschiedene Lebensbereiche, Situationen und Aktivitäten, Ziele und Aufgaben, Themen und Texte, Strategien und Prozesse der Sprachverwendung unterschieden (vgl. GER 2001: 12). Variation kommt nur in Skalen zum Hörverstehen, nicht aber in Skalen zum Lesen oder zur Produktion vor, was in Anbetracht des didaktischen Konzepts „eine Varietät sprechen, mehrere Varietäten verstehen“ (vgl. Müller/Wertenschlag 1985, Hackl 1992, Muhr 2000) nahe liegt, aber im GER nicht explizit thematisiert wird.

#### Rezeptive Aktivitäten und Strategien (4.4.2)

Im Kapitel 4.4.2.1 (GER 2001: 71-74) geht es um die auditive Rezeption (Hörverstehen). Auf A-Niveau muss die Sprache hierfür klar, deutlich und langsam sein. Auf B1 sollen Hauptaussagen und Einzelinformationen erkannt werden können, „sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird“ (GER 2001: 72). Auf B1 und B2 ist mehrmals explizit von „Standardsprache“ die Rede. Das gilt z. B. für die Skalen „Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen“ (B1), „als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen“ (B1) und „Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen“ (B1/B2). So heisst es beispielsweise in der Skala „Hörverstehen allgemein“ auf dem Niveau B2(+):

Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. (GER 2001: 72)

Auf C-Niveau wird das Verständnis „umgangssprachliche[r] Ausdrucksformen“ (C1) vorausgesetzt bzw. das Verstehen, „auch wenn nicht unbedingt Standardsprache gesprochen wird“ (C1/C2). Auf C2 werden „alle Arten gesprochener Sprache“ verstanden. Ob damit auch Dialekte gemeint sind, bleibt offen. Auch als Teil eines Publikums kann man auf C2 „Fachvorträge und Präsentationen verstehen, die viele umgangssprachliche oder regional gefärbte Ausdrücke [...] enthalten“ (GER 2001: 71-72).

Ab C1 nimmt der GER auch auf Strategien Bezug, mit denen das Verstehen unterschiedlicher Varietäten erleichtert werden kann (vgl. Kruse 2016: 131). Zu diesen Strategien gehören z. B. affektive (GER 2001: 36) oder kommunikativ-kompensatorische, etwa indem man nachfragt (GER 2001: 71) oder sich Details bestätigen lässt (GER 2001: 121), „insbesondere bei fremdem Akzent“ (GER 2001: 71). In der Skala zu „Fernsehsendungen und Filmen“ wird auf Niveau C1/C2 das Verstehen von Spielfilmen vorausgesetzt, „auch wenn viel saloppe Um-

gangssprache [...] vorkommt“ (GER 2001: 77). Auf dem tieferen Niveau B2 hingegen kann man erst „Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern *Standardsprache* gesprochen wird“ (GER 2001: 77, Hervorheb. nsh).

#### Interaktive Aktivitäten und Strategien (4.4.3)

In den Skalen zu mündlicher Interaktion (4.4.3.1) finden sich auf den Niveaus A2, B1 und B2 sporadisch (insgesamt fünf) Hinweise auf die „Standardsprache“. Für C1 heisst es: „Kann im Detail verstehen, wenn über abstrakte, komplexe Themen auf fremden Fachgebieten gesprochen wird, muss jedoch manchmal Einzelheiten bestätigen lassen, besonders wenn mit wenig vertrautem Akzent gesprochen wird“ (GER 2001: 80). Hingegen kann ein/e C2-Lernende/r muttersprachliche Gesprächspartner/innen verstehen, auch wenn diese „über abstrakte und komplexe Fachthemen sprechen [...], sofern [er/sie] Gelegenheit hat, sich auf einen ungewohnten Akzent oder Dialekt einzustellen“ (GER 2001: 80). Man sieht: Auch für Lernende auf dem C-Niveau geht der GER also noch davon aus, dass Akzente das Hörverstehen beeinflussen können. Allerdings sind damit wohl nicht standardsprachliche, sondern regio- und dialektale Akzente gemeint.

#### 4.3.3.4 Kapitel 5: *Soziolinguistische Angemessenheit*

Kapitel 5 des GER beschreibt die allgemeinen Kompetenzen (*savoir, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre*) und die kommunikativen Kompetenzen der Sprachbenutzer/innen: linguistische, pragmatische und – hier relevant – *soziolinguistische* (5.2.2), z. B. Höflichkeit, Redewendungen, Register und Varietäten (vgl. GER 2001: 121). Zur soziolinguistischen Kompetenz gehört laut GER (2001: 121, Hervorheb. nsh) auch „die Fähigkeit, sprachliche Variation auf Grund folgender Faktoren zu *erkennen*: soziale Schicht, regionale Herkunft, nationale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit [und] Berufszugehörigkeit“. Es geht also nicht um das Verstehen per se, sondern um *Identifizieren* und *Zuordnen* können.

Als Beispiele für sprachliche Unterschiede („markers“) nennt der GER u. a. lexikalische, grammatische und phonologische Varianten, z. B. „Metzger“, „kalt haben“ oder die Betonung von „st“ in „Stein“ im Nord- und Süddeutschen. Zwischen den Beispielen und der Skala „Soziolinguistische Angemessenheit“ heisst es in einer Erklärung: „No European language communities are entirely homogenous“ bzw. in der deutschen Übersetzung: „Keine europäische Sprachgemeinschaft ist vollkommen homogen“ und in einer Fussnote („Anmerkung für Benutzer der deutschen Übersetzung“):

So existieren z. B. für die ‚plurizentrische‘ deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz sprachliche Standardvarietäten. Diese Unterschiede findet man nicht nur im Wortschatz, in der Grammatik und der Aussprache,



sondern auch im soziolinguistischen Bereich, z. B. in der Verwendung von angemessenen Begrüßungs- und Anredeformeln. (GER 2001: 121)

Dass „plurizentrisch“ in einfache Anführungszeichen gesetzt ist, indiziert eine gewisse Distanzierung zu diesem Konzept. Worauf sich der Demonstrativartikel „diese (Unterschiede)“ im zweiten Satz genau bezieht, ist nicht ganz klar, denn im ersten Satz ist nicht direkt von Unterschieden (Varianten) die Rede, sondern von Varietäten als Subsystemen, welche sich erst anhand spezifischer Varianten unterscheiden (lassen).

Gemäss der Skala „Soziolinguistische Angemessenheit“ (GER 2001: 121-122) geht es auf A-Niveau um das Einhalten elementarer Höflichkeitskonventionen. Auf Niveau B1 wird ein Bewusstsein für z. B. einstellungs- und wertbezogene Unterschiede zwischen Herkunfts- und Zielsprachengesellschaft und ein Wahrnehmen entsprechender Signale erwähnt (vgl. GER 2001: 122): Nach (rezeptivem) metakognitivem Bewusstsein auf B1 sollen Lernende auf B2 sich auch produktiv adäquat verhalten („situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden“) sowie „mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und *umgangssprachlich* gesprochen wird“ (GER 2001: 122, Hervorheb. nsh). Auf Niveau C1 kann ein/e Sprachlerner/in

ein großes Spektrum an idiomatischen und *alltagssprachlichen* Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen; er/sie muss sich aber gelegentlich *Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm/ihr nicht vertraut ist*. Kann Filmen folgen, in denen viel *saloppe Umgangssprache* oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt. (GER 2001: 121, Hervorheb. nsh)

Und ein/e C2-Lerner/in schliesslich verfügt u. a. „über gute Kenntnisse idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst“ und kann „die soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren“ (GER 2001: 121).

#### 4.3.3.5 Fazit: Sprachliche Vielfalt im GER

Sprachliche Variation und Varietäten werden im GER (2001) sporadisch erwähnt. Dennoch ist die Behandlung dieser Thematik im GER alles in allem als relativ oberflächlich einzuschätzen, was viel Raum aufmacht für diverse Interpretationen (vgl. Studer 2002, Bonner 2011: 120, Kruse 2016: 129, Chudak/Woźnicka 2016, Zhang 2017: 105, Ruck 2017: 114-115). So kritisiert z. B. Bonner (2011: 120), dass die Skalen „in ihren Abstufungen von B1 bis C2 satzphonetische Gegebenheiten und regionale Ausdrucksweise[n] nur unsystematisch mitdenken“. Z. B. zeige sich auf Niveau B2 eine Inkonsistenz zwischen kommunikativer Aufgabe und sprachli-

cher Form: Auf B2 kann man laut GER sowohl „im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen [als auch] in einem lebhaften Gespräch unter Muttersprachlern mithalten“. Solche Gespräche laufen laut Bonner selten in der Standard(aus)sprache ab; die Forderung eines „Mithaltenskönnens“ auf B2 betrachtet sie deshalb als „recht unrealistisch“ (vgl. Bonner 2011: 120).

Auch Kruse (2016: 129, Fussnote 140) ortet „Widersprüchlichkeiten“ zwischen den Skalentypen „Hörverstehen“ (Kapitel 4) und „Soziolinguistische Angemessenheit“ (Kapitel 5): Während es in den Hörverstehen-Skalen nur um Rezeption gehe, impliziere die soziolinguistische Skala, dass bereits ab Niveau B2 „Varietätenkompetenzen durchaus auch im Bereich der Sprachproduktion entwickelt werden sollten“ (Kruse 2016: 129, Fussnote 140). Geht man von einer inhärenten Progression der Can-Dos aus, schießt eine solche Interpretation nach Studer (2002: 121) allerdings „weit über das Ziel hinaus“, jedenfalls in Bezug auf Dialekt.

Unterschiedliche Interpretationen dürften nicht zuletzt auf eine relativ unklare Begriffsverwendung im GER zurückzuführen sein, was (diatopische, diastratische) Sprachvariation betrifft: So bleiben Termini wie „umgangssprachlich“ oder „regional gefärbt“ im sprachenübergreifend konzipierten *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* naturgemäss undefiniert (vgl. Kruse 2016: 130). Was in der soziolinguistischen Skala unter einem „angemessenen Verhalten“ (B2) gemeint ist, wird ebenso wenig präzisiert wie die Ausdrücke „alltagssprachliche Wendungen“ (C1) oder „saloppe Umgangssprache“ (C1).

Kruse (2016: 133) erachtet es als widersprüchlich, dass der GER zwar individuelle Mehrsprachigkeit, die Individualisierung des Lernprozesses und eine scheinbar tolerante Haltung gegenüber sprachlicher Vielfalt befürworte, dabei aber „häufig eine Terminologie [verwendet], die in der Varietätenlinguistik und deren Anwendung in der Fremdsprachendidaktik durchaus umstritten ist“ (Kruse 2016: 133). So sieht Kruse (2016: 133) z. B. den unreflektierten Gebrauch von Begriffen wie „Standardsprache“ im Singular als „höchst problematisch“ an: Erstens wisse man nicht, auf welche Standardvarietät(en) der Zielsprache sich die Can-Dos des GER bezögen. Zweitens werde damit indiziert, dass es sich bei der Zielsprache um ein homogenes, variationsloses System handle. Damit falle unter den Tisch, dass auch Standardsprachen/-varietäten nur idealisierte Konstrukte seien; der reale Sprachgebrauch dagegen sei ein heterogenes, variables, dynamisches Gefüge. Dem sei auch bei der L2-Vermittlung Rechnung zu tragen (vgl. Kruse 2016: 50).

Infolge eines nur sporadischen Umgangs mit (Non-/Standard-)Variation geht aus dem Referenzwerk GER also nicht wirklich hervor, „was es heisst, eine pluri-zentrische Sprache wie das Deutsche zu verstehen [oder zu vermitteln, nsh]. In diesem Bereich gibt es in den Deskriptoren des GER keine näheren Beschreibungen und schon gar keine Festlegungen“ (Studer/Wiedenkeller 2006: 545). Das sei aber auch nicht zu erwarten. Denn die Kompetenzbeschreibungen und die dadurch definierten Niveaus des GER stellten einen allgemeinen, kontextunab-

hängigen, je nach Situation zu spezifizierenden „Standard“ dar (vgl. Studer/Wiedenkiller 2006: 545).

Wie sieht das in der konkreten GER-Umsetzung *Profile deutsch* aus (Glaboniat et al. 2005)? Diese ist explizit plurizentrisch konzipiert, befürwortet die rezeptive Vermittlung von Varietäten und Normtoleranz im Unterricht und berücksichtigt auf Basis des *VWB* in den sprachlichen Mitteln Varianten aus den DACH-Ländern. Diese Varianten sind infolge Lernkontextabhängigkeit aber bewusst keiner Niveaustufe zugeordnet. Auch finden sich in *Profile deutsch* keine Aussprachehinweise (vgl. Glaboniat 2005: 82).

Sprich: Weder der GER noch seine Konkretisierung *Profile deutsch* liefern wirklich differenzierte, niveaubezogene Hinweise auf den Umgang mit standardsprachlicher Variation beim hörenden Verstehen des Deutschen als Fremdsprache. Zumindest beim GER lässt sich einwenden, dass ein sprachübergreifendes bildungspolitisches Referenzwerk dies nicht leisten kann. Hingegen muss sich der GER damit den Vorwurf gefallen lassen, von einer eher monolithischen Konzeption des (Fremd-)Sprachenbegriffs auszugehen, der nicht aktuellen (variations-)linguistischen Ansätzen entspricht. Als konkrete Hilfestellungen für den Umgang mit Sprachvariation im Unterricht wirken die Kann-Beschreibungen des GER, aber auch *Profile deutsch* – trotz des intuitiv einleuchtenden Verweises auf die Kontextspezifik des Umgangs mit Variation im Unterricht – im Grossen und Ganzen jedenfalls zu vage und – zumindest im Fall des GER – teils zu inkonsistent, um für das Fach DaF oder die vorliegende Arbeit von konkretem Nutzen zu sein.

#### 4.3.4 Wahrnehmungstoleranz

Anders sieht das für das Konzept einer „tolerance of difference“ (Jenkins 2000), „pedagogical norm“ (Fox 2002) oder „Wahrnehmungstoleranz“ (Studer 2002) aus. Den Konzepten ist gemeinsam, dass Varietäten nicht per se als Problem konzeptualisiert werden, sondern vielmehr als Sprungbrett für ein offenes, flexibles Hörverstehen. Insofern scheint sich eine genauere Betrachtung anzubieten.

Jenkins (2000) befürwortet in ihrer Monografie zum Aussprachetraining bei der Vermittlung von Englisch als internationaler Sprache die Entwicklung einer sog. „Unterschiedstoleranz“, auf die sie allerdings nur *en passant* eingeht und die sie nicht explizit definiert. So benutzt Jenkins (2000) den Begriff „tolerance of difference“ zwar mehrmals, jedoch mehrdeutig: a) als Flexibilität beim Hörverstehen, sowohl von Lernenden als auch Lehrenden im Sinne einer „ability to adapt and adjust their expectations according to interlocutor and setting“ (vgl. Jenkins 2000: 21), oder b) als „receptive awareness of the fact of difference in cultural norms across L1/cultural groupings“ (Jenkins 2000: 13) und damit im Sinne einer (inter-)kulturellen Offenheit.

Da es unmöglich sei, Lernende im Unterricht mit jedem einzelnen L1- und L2-Akzent vertraut zu machen, den sie je antreffen könnten, laute der Schlüssel zum Verständnis *Flexibilität beim Hörverstehen* (vgl. Jenkins 2000: 22). Ein flexibles rezeptive

tives Repertoire beinhaltet nach Jenkins (vgl. 2000: 184) zweierlei: Vertrautheit und Bewusstsein. Vertrautheit („familiarity“) bedingt eine Gewöhnung der Lernenden an *Englisches* mit diversen L1- und L2-Akzenten. Denn wer Englisch als L1 spreche oder Fast-Muttersprachler/in sei, besitze ein breiteres Spektrum phonetischer Toleranz und Bewusstsein für mögliche anzutreffende Alternativformen als Lernende. *Native speakers* seien deshalb besser imstande, unterschiedliche phonetische Realisierungen als Teil desselben Phonems zu kategorisieren. Lernende dagegen stuften phonetische Unterschiede im Input – also anders klingende, aber nicht sinnunterscheidende Laute – kategorisch als unterschiedliche Töne ein (vgl. Jenkins 2000: 37). Um diese Vertrautheit mit diversen *Englisches* zu erreichen, sollte das rezeptive Repertoire der Lernenden eine Vielzahl von L1- und L2-Akzenten umfassen. Dies sei am besten zu erreichen durch

repeated pedagogic exposure to other accents, with attention in the early stages of exposure being drawn to areas of difference. [...] Secondly, learners need to develop a greater awareness of the fact of L2 variation in general [...] and a readiness to attempt to cope with it, especially when faced with a completely ‘new’ accent. In fact, the second development should eventually occur automatically as a consequence of the first. (Jenkins 2000: 184)

Diese *Motivation*, andere zu verstehen, sowie *Erfahrung* mit diversen Akzenten und die daraus folgende Entwicklung einer „tolerance of difference“: Dies sieht Jenkins (2000: 183) als Voraussetzung, dass sich Lernende ihren Gesprächspartner/inne/n phonologisch anpassten („receptive convergence“). Genauer geht die Autorin darauf aber nicht ein. Auch der Zusammenhang zwischen Flexibilität des rezeptiven Repertoires, Vertrautheit („familiarity“), rezeptiver Konvergenz, „exposure“ und Unterschiedstoleranz bleibt konzeptuell vage. So erwähnt Jenkins (2000) zwar mehrmals die Relevanz einer sog. „tolerance of difference“. Explizit definiert wird dieses Konzept bzw. das propagierte Lernziel aber nicht.

Dabei ist die Ausgangslage von Deutsch und von *English as a Foreign Language* (EFL) natürlich eine andere: Im Kontext der globalen Relevanz von Englisch als Lingua Franca ist die Chance ungleich grösser, dass EFL-Lernende ausserhalb des Klassenraums Gesprächskonstellationen mit *non-native* Englisch-Sprecher/inne/n antreffen, auf die sie im Unterricht nicht vorbereitet wurden. Anders als für die Weltsprache Englisch dürfte im Bereich DaF das Verstehen von anderen Lernervarietäten quantitativ weniger relevant sein als der erfolgreiche verstehende Umgang mit genuin deutschsprachiger Vielfalt per se. Auch die Anzahl der Standardvarietäten, die berücksichtigt werden müssen, ist geringer als im Englischen. Durchaus interessant, auch für DaF, ist jedoch Jenkins Überlegung, nicht nur die *Fähigkeit* der Lernenden, Akzente bzw. Varietäten zu verstehen, zu fördern, sondern auch ihre *Einstellung* und *Motivation*, offen für (sprachliche) Variation zu sein (vgl. Jenkins 2000: 184). Auf diese affektive Komponente soll in der vorliegenden Arbeit allerdings nicht weiter eingegangen werden.

Auch Fox (2002) argumentiert aus funktionaler Sicht für sorgfältig ausgewählte Variation im Unterricht des Französischen als Fremdsprache (FLE): Vertrautheit mit dem (regionalen) Standard Quebecs könne das Verstehen anderer nordamerikanischer Französischvarietäten erleichtern (Fox 2002: 203). Dabei befürwortet Fox einen eher expliziten Ansatz. Dabei werden im Unterricht typische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Varietäten – hier: *Standard Metropolitan French* und *Standard Quebec French* – gezielt verglichen. Dieses Konzept einer „pedagogical norm for listening comprehension“ erlaube es, Lernende darauf vorzubereiten, mit Französischsprachigen aus aller Welt zu interagieren (vgl. Fox 2002: 216). Denn ein Unterricht, bei dem die Lernenden keiner anderen Varietät als *Standard Metropolitan French* begegneten, unterminiere die Nützlichkeit der L2 Französisch als internationale Sprache und „reinforces the misperception that the French spoken in other parts of the francophone world is linguistically inferior“ (Fox 2002: 216). Dabei plädiert die Autorin dafür, FLE-Lernende schon früh rezeptiv mit Variation in Kontakt zu bringen – eine Ansicht, die jedoch nur von wenigen Kolleg/inn/en geteilt würde:

[According to] an assumption shared by many French teachers [...] learners should not be introduced even ‘passively’ to more than one language variety. The strong version of the argument that supports this idea is that exposure to a single norm is necessary for students to achieve an acceptable, native-like pronunciation. The weak version is that an approach that does not focus on a single variety will simply confuse learners and thereby complicate their task unnecessarily. (Fox 2002: 206-207)

Im Gegensatz zu Stimmen, die vor einer Überforderung von DaF-Lernenden durch allzu vielfältigen Input warnen, geht Studer (2002) nicht nur davon aus, dass Standardvariation *kein* Verstehenshindernis für DaF-Lernende darstellt. Mehr noch: Er versteht einen frühen Kontakt mit Variation als Chance für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz auf Standardebene, die einem späteren Dialektverstehen zugutekommen könnte. Zum ersten Mal erwähnt wird „Wahrnehmungstoleranz“ in diesem Sinne in einem konzeptuellen Orientierungsrahmen zum Einbezug von Dialekten in den DaF-Unterricht (vgl. Studer 2002). Darin skizziert Studer (2002: 125) Überlegungen für den Aufbau einer „allgemeinere[n] rezeptiven Kompetenz im Bereich der Nonstandardvarietäten“. Eine solche rezeptive Varietätenkompetenz umfasst nach Studer (2002: 125) „einerseits ein Verständnis für kulturelle und sprachliche Besonderheiten von verschiedenen Dialekten und andererseits die Fertigkeit, ausgewählte Dialekte (vornehmlich global) verstehen zu können“. Doch als erstes sollten Deutschlernende für Varietäten der *Standardsprache* sensibilisiert werden, um ihre diesbezügliche Toleranz zu schulen und damit allfälligen Irritationen in authentischen Sprachsituationen entgegenzuwirken (vgl. Studer 2002: 119). Um das zu erreichen, plädiert der Autor für den „Aufbau einer Wahrnehmungstoleranz gegenüber (Ausprägungen von) nationalen

Varietäten der deutschen Standardsprache“ (Studer 2002: 128) und damit für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz im Deutschunterricht.

Die Entwicklung von Wahrnehmungstoleranz gegenüber deutschen Dialekten und anderen Varietäten sollte nach Studer (2002: 119) „in jedem Fall bei der Standardsprache beginnen. Das ist ein wichtiges Lehr- und Lernziel für sich, keinesfalls nur eine Vorbereitung für das Dialektverstehen“ – gleichzeitig aber eben auch „eine wesentliche Voraussetzung für den kohärenten Einbezug von Dialekten in den DaF-Unterricht“ (Studer 2002: 128). Kontakt mit standardsprachlicher Varianz im Unterricht dient demnach als Vorbereitung für eine irritationsfreie, tolerante, flexible Interaktionskompetenz in der Sprachrealität (vgl. van Kerckvoorde 2012: 176) sowie als Training für ein späteres Verstehen von Regiolekten und Dialekten. Nach Studer (2002: 125-126) stellt eine solche „allgemeinere rezeptive Varietätenkompetenz [...] ein ‚Startkapital‘ für neue Lernumgebungen mit noch unbekanntem Dialekten und (dadurch auch) eine Art ‚Mitgift‘ für das selbständige Weiterlernen“ dar.

Mit seinem Orientierungsrahmen zum Umgang mit dialektaler, aber auch nationaler Variation im DaF-Unterricht hat Studer (2002) nach Hägi (2006a: 230) prinzipiell das didaktische Konzept vorgelegt, auf dem die Berücksichtigung des plurizentrischen Ansatzes in DaF basieren kann. Entsprechend viel zitiert werden der systematische, umsichtige und intuitiv ansprechende Orientierungsrahmen bzw. Studers (2002) Überlegungen zu einer rezeptiven Varietätenkompetenz bzw. Wahrnehmungstoleranz in der linguistischen und didaktischen Literatur (vgl. z. B. Czinglar 2009: 18, Hägi 2006a: 230, Hägi 2007b: 11, Hägi/Scharloth 2005: 40, Imo 2013: 17, Pusswald 2007: 127, Hägi 2013b: 118, Chudak/Woźnicka 2016: 202, Ruck 2017: 122). Allerdings versucht weder Studer (2002) noch eine/r der ihn zitierenden Autor/inn/en, Wahrnehmungstoleranz und rezeptive Varietätenkompetenz präziser zu definieren, theoretisch auszudifferenzieren, trennscharf voneinander abzugrenzen oder gar empirisch zu untersuchen.

Denn der intuitiv nachvollziehbare Begriff „Wahrnehmungstoleranz“, der in Studers (2002) Aufsatz nur drei Mal vorkommt, wird dort nicht näher definiert. So bleiben viele Fragen offen: In welchem Zusammenhang steht Wahrnehmungstoleranz zur allgemeinen Fertigkeit bzw. Kompetenz Hörverstehen in der L2 in ihren verschiedenen Ausprägungen (*top-down*, *bottom-up*, global, selektiv, detailliert)? Handelt es sich um ein statisches oder dynamisches, deklaratives (kognitiv-meta-sprachliches) oder prozedurales (automatisiert-unbewusstes), psycho- oder sozilinguistisches Konzept? Um einen *Prozess*, der sich entwickelt, oder um ein *Produkt*, also eine bestimmte *Fähigkeit*, oder um eine kommunikative oder kompensatorische *Strategie* – oder gar eine *Einstellung*? Und ab wann und wie (explizit) ist diese Varietätenkompetenz im Unterricht zu fördern? Welche empirischen Belege lassen sich für die obigen Fragestellungen beibringen?

Festzuhalten bleibt einstweilen: Ähnlich wie Studer (2002) plädieren auch Jenkins (2000) und Fox (2002) zwar für den Einbezug verschiedener Varietäten im Unterricht und für eine gewisse Flexibilität beim Hören. Alle drei Autor/inn/en gehen aber konzeptuell nur vage auf ein Vertrautwerden mit Varietäten ein. Sowohl „pedagogical norm“, „tolerance of difference“ als auch „Wahrnehmungstoleranz“ bzw. „Varietätenkompetenz“ stellen Konzepte dar, deren spracherbwerbtheoretische und unterrichtspraktische Attraktivität intuitiv ins Auge springt. Komplizierter wird es, wenn man nach ihrer theoretischen Ausformulierung sowie empirischer Evidenz fragt: Handelt es sich z. B. bei Wahrnehmungstoleranz um eine (erst- oder fremdsprachliche?) Fähigkeit, eine Strategie, einen Automatismus? In welchem Verhältnis stehen *Wahrnehmungstoleranz* und *Varietätenkompetenz*? Hat man es dabei mit einer beeinflussenden (unabhängigen) oder mit der erklärenden (abhängigen) Variable zu tun? Wie lässt sich das Konzept falsifizieren, d. h., wie sähen Belege aus, durch die seine Existenz widerlegt würde, und was liegt in dieser Hinsicht an empirischen Studien vor?

#### 4.3.5 Zusammenfassung

Weder in der didaktisch-/testbezogenen L2-Forschungsliteratur (vgl. z. B. Buck 2001, Vandergrift 2007, Rost 2011, Rossa 2012) noch im GER (Europarat 2001) finden sich differenzierte Überlegungen dazu, wie mündliche (diatopische) Variation systematisch in Beschreibungen der Fertigkeit Hörverstehen oder in deren unterrichtliche Aneignung, Vermittlung und Überprüfung integriert werden könnte. Bisher wird Variation wenn, dann v. a. als potentielle Schwierigkeit definiert bzw. erscheint als etwas, das erst für Sprachlernende auf fortgeschrittenen Niveaus relevant und schaffbar ist. In *Profile deutsch* wird davon abgesehen, die Kenntnis von Varianten einer bestimmten Niveaustufe zuzuweisen; dies sei lernkontextspezifisch zu entscheiden.

Vonseiten L2-Fachleuten zum Hörverstehen wird der Umgang mit diatopischer Variation also relativ stiefmütterlich behandelt – oder wenn, dann als Problem definiert, auf das aber nicht näher eingegangen wird. Systematischere theoretische Auseinandersetzungen, didaktische Konzepte und empirische Studien sind demnach als Desiderat zu verstehen. Erste Anhaltspunkte eines didaktischen Orientierungsrahmens legt Studer (2002) vor mit seinem Konzept einer „Wahrnehmungstoleranz“ und „rezeptiven Varietätenkompetenz“ (vgl. auch Jenkins 2002, Fox 2002). Im nächsten Unterkapitel wird danach gefragt, welche datenbasierte Evidenz vorliegt für hier diskutierte Annahmen wie „Variation als Problem und Höranstrengung“, „Substandards erst auf C-Niveau“ oder „Entwicklung einer Wahrnehmungstoleranz/rezeptiven Varietätenkompetenz“.

## 4.4 Umgang mit Akzent: Empirische Studien

### 4.4.1 Vorbemerkung

Dieses Unterkapitel befasst sich unter empirischen Gesichtspunkten mit dem Einfluss von Sprachvariation auf das Hörverstehen – konkret mit dem Einfluss standardsprachlich-phonologischer Varianten und Varietäten einer Zielsprache auf deren mündliche Rezeption durch L2-Lernende dieser Sprache. Mit dem Unterkapitel sollen also die oben diskutierten theoretischen und didaktischen Überlegungen und Empfehlungen zu einem *Varietätenverstehen* einer empirischen Nagelprobe unterzogen werden. Nach methodologischen Grundsatzüberlegungen zu Untersuchungstypen und Einflussfaktoren werden Studien besprochen, die sich unter unterschiedlichen Vorzeichen mit diesem Themenkomplex befassen. Dabei werden u. a. die theoretische und empirische Verstrickung von Begriffen und Konzepten wie Flexibilität (*flexibility*), Vertrautheit (*familiarity*), Kontakt (*exposure*), Wahrnehmungstoleranz und Varietätenverstehen sowie diesbezügliche Forschungsdesiderata deutlich, v. a. auch in Bezug auf DaF und DaZ. Abgerundet wird das Kapitel durch eine kritische Evaluation von sog. *Intelligibility Studies*.

### 4.4.2 Übersicht und Einflussfaktoren

Für die Forschungsfrage, ob phonologische (Standard-)Variation das Hörverstehen tatsächlich beeinflusst, und wenn ja, aus welchen Gründen, interessiert sich nicht nur die L2-Forschung – d. h. Disziplinen, die sich i. w. S. mit der Aneignung, Verarbeitung, Verwendung und/oder Vermittlung einer fremden oder zweiten Sprache befassen. Die Frage betrifft z. B. auch die Perzeptuelle Dialektologie (z. B. Guntern 2011, Lam/O’Brien 2014) oder die Interkomprehensionsforschung (z. B. Gooskens et al. 2011, Gooskens/Heeringa 2014, Berthele 2010).<sup>17</sup>

Zunehmendes Interesse geniessen sog. *Intelligibility Studies* auch im Bereich von Englisch als L2. Vertreter/innen von Konzepten wie Englisch als Internationale Sprache (EIL), *English as a Lingua Franca* (ELF) oder *World Englishes* (WE), die hier nicht näher differenziert werden sollen (vgl. Seidlhofer 2009: 236), teilen „the pluricentric assumption that ‘English’ belongs to all those who use it“. Auch in Bezug auf den Englischunterricht zeichnet sich insgesamt ein Paradigmenwechsel von *inner circle norms* (vgl. Kachru 1985, zit. in Pickering 2006: 227) zu einer pluraleren Perspektive ab (vgl. Pickering 2006: 227). Theoretisch, empirisch und praktisch fokussiert man also nicht mehr nur auf „klassische“ Interaktionskonstellationen zwischen *native speakers* (NS-NS) oder auf die Interaktion zwischen L1- und L2-

<sup>17</sup> Auch die Psycho- und Neurolinguistik widmet sich zunehmend Mechanismen, mittels derer akzent- und dialektbezogene Variation im Input kognitiv verarbeitet und mental repräsentiert werden. Da diese Studien i. d. R. im L1-Kontext angesiedelt sind, werden sie hier nur selektiv berücksichtigt (vgl. z. B. Adank et al. 2009, Bent/Bradlow 2003, Clopper/Bradlow 2009, Floccia et al. 2009, Goslin et al. 2012, Maye et al. 2008, Sumner/Samuel 2009, Van Engen/Peelle 2014).



Sprecher/inne/n (*non-native speakers*) (NNS-NS), sondern auch auf NNS-NNS-Konstellationen mit Englisch als Lingua Franca. Studien deuten an, dass dabei andere, situationsspezifische Gesprächsstrategien, Akkommodations- und Aushandlungsprozesse zum Einsatz kommen (vgl. Pickering 2006: 227). Da es sich bei Deutsch nicht um eine klassische Lingua Franca handelt und sich diese Studien nicht tel quel übertragen lassen, werden sie im Folgenden nur selektiv berücksichtigt.<sup>18</sup> Je nach Erkenntnisinteresse und Forschungsziel wird in den obigen Disziplinen mit anderen Studienteilnehmenden und anderen Stimulusvarietäten gearbeitet. Dabei lassen sich vier Fragekonstellationen unterscheiden: Wie (gut) verstehen ...

- *natives* (Muttersprachler/innen) (NS) ...
  - Varietäten der *L1* (z. B. Dialekte, Regiolekte, Soziolekte, ...)?
  - *non-native speech/foreign accented speech* (L2-Lernervarietäten)?
- *non-natives* (L2-Lernende) (NNS)
  - *non-native speech/foreign accented speech* (L2-Lernervarietäten)?
  - Varietäten der *L2*, d. h. Zielsprache (z. B. Standardvarietäten, Dialekt, ...)?

In diesem Unterkapitel steht letzterer Aspekt im Zentrum: das Verstehen von Varietäten der Zielsprache (z. B. Standardvarietäten, Dialekt, ...) durch *non-native* Hörer/innen oder, anders gesagt, der Umgang von L2-Lernenden mit diatopischer (Standard-)Variation in der Zielsprache. Verschiedene Schwerpunkte lassen sich auch bei der *Datenerhebung* (z. B. Aufgaben wie Varietäten verstehen, erkennen, unterscheiden, transkribieren, ...) und *Datenauswertung* (z. B. Fokus auf bestimmte Variablen) unterscheiden. Als mögliche Einflussvariablen auf das Hörverstehen interessiert man sich z. B. für Folgende (vgl. Sewell 2015, Cutler/Clifton 1984, zit. in Sewell 2016, Major 2002, Gooskens 2006, 2007):

- Merkmale der *Teilnehmenden* (Hörer/innen), z. B. L1, Sprachkompetenz, Vertrautheit, Wahrnehmungstoleranz, Einstellungen, Motivation, Interesse, Konzentration etc.

---

<sup>18</sup> Das Gleiche gilt für solche *Intelligibility Studies*, die sich primär für *non-native accents* bzw. *foreign-accented speech* interessieren (z. B. Munro/Derwing 1995, Bent/Bradlow 2003, Major et al. 2002, Munro et al. 2006, Matsuura 2007, Harding 2011, Sewell 2015); für Interkomprehensionsstudien zu *naheverwandten* Sprachen (vgl. z. B. Gooskens/Heeringa 2014, Vanhove 2014); für Studien zur Fähigkeit von NS oder NNS, Dialekte oder Varietäten zu *differenzieren*, zu *identifizieren* und/oder zu *klassifizieren* (vgl. z. B. Eisenstein 1986, Eisenstein/Verdi 1985, Clopper/Bradlow 2009, Guntern 2011, Kolly 2013; für eine Übersicht vgl. Gooskens et al. 2013). Ebenso ausgeklammert bleiben Studien zum (Non-)Effekt weiterer kognitiver, affektiver oder motivationaler Faktoren der Hörer/innen, z. B. Ambiguitätstoleranz (vgl. Matsuura 2000, Matsuura 2007, Dewaele/Wei 2013); Befragungen von L2-Lernenden und ihre Sicht auf Sprachvariation (vgl. z. B. Bessler/Spiekermann 2001, Sung 2015, Scales et al. 2006) sowie Studien zu *Lernereinstellungen (attitudes)* gegenüber Varietäten (vgl. z. B. Timmis 2007, Kim 2008, Tananuraksakul 2009, Lam/O'Brien 2014).

- Merkmale der *Sprecher/innen*, z. B. ihre Varietät bzw. ihr Akzent, Standardnähe bzw. Standardferne, Deutlichkeit der Aussprache, Lautstärke, Stimmfarbe, Sprechgeschwindigkeit, Hässitationen etc.
- Merkmale des *Hörinputs*
  - Hörkontext und Situation, z. B. Hintergrundlärm, Akustik, Echo, Ort
  - Stimuli/Hörtexte z. B. Thema, Struktur, Länge, Dauer, linguistische (z. B. syntaktische, lexikalische) Komplexität, phonologische Varianten (segmental oder suprasegmental), Aufgabentypen (erwarteter Output)

Selbstredend sind diese theoretisch differenzierbaren Faktoren – Hörer, Sprecher, Input – im konkreten Fall schwer auseinanderzuhalten. Vielmehr dürften sie beim Hörverstehen auf komplexe Art und Weise interagieren und damit die empirische Untersuchung des an sich schon komplexen Konstrukts *Hörverstehen* zusätzlich erschweren (vgl. Abeywickrama 2013: 60). So erstaunt es nicht, wenn z. B. Major et al. (2005: 40) feststellen: „Although accent is generally believed to be one of the main features that has an impact on one’s ability to understand spoken language, very little research has rigorously measured the effects.“

Tatsächlich scheint in der Forschungsliteratur Konsens zu herrschen, dass es sich bei Varietät(en) bzw. Akzent(en) um einen zentralen Einflussfaktor auf das Hörverstehen handelt (vgl. z. B. Wilcox 1978, Eisenstein/Berkowitz 1981, Eisenstein 1986, Tauroza/Luk 1997, Fox 2002, Major et al. 2002, Major et al. 2005, Harding 2008, Trentman 2011, Ockey et al. 2016). Gängig ist z. B. die Annahme, dass Standardvarietäten einfacher zu verstehen sind als *Nonstandardvarietäten*, also z. B. Regio- und Dialekte. Das gilt sowohl für regionale *native accents* wie z. B. New-York-English (vgl. z. B. Eisenstein/Berkowitz 1981, Eisenstein 1986, Eisenstein/Verdi 1985, Pihko 1997, Gooskens 2011, Major et al. 2005) als auch für *non-native/foreign accents*, also z. B. ein chinesischer Akzent im Englischen (vgl. z. B. Major et al. 2002) – sowohl in Bezug auf das hörende Verstehen durch L2-Hörer/-innen (Major et al. 2005) als auch durch L1-Hörer/-innen (vgl. z. B. Gass/Varonis 1984). Selbstredend handelt es sich bei Nonstandard- und Standard-Varietäten nicht um klar abgrenzbare, trennscharfe Kategorien, sondern um Teilbereiche eines Kontinuums zwischen Dialekt und Standard (vgl. z. B. Moser 1969, Baßler/Spieckermann 2001a, Löffler 2005). Zudem könnte das bessere Verstehen standardsprachlicher (*native*) Akzente nicht nur mit linguistischen Merkmalen zu tun haben, sondern z. B. auch mit psychosozialen Einstellungen (z. B. Vorurteilen) oder Vertrautheit mit Sprecher/-inne/n dieser Varietät.

Relativ uneinig ist man sich hinsichtlich eines Vorteils einer geteilten Erstsprache. Die Hypothese lautet, dass L2-Hörer/-innen mit derselben L1 wie die *non-native* Sprecher/-innen diese besser verstünden als andere L2-Hörer/-innen. Konkret hiesse das z. B., dass spanische Englisch-L2-Sprecher/-innen durch spanische Englisch-L2-Hörer/-innen besser verstanden würden als z. B. durch chinesische Englisch-L2-Hörer/-innen, also einen sog. *own-accent-advantage* (Tauroza/Luk 1997), *home accent advantage* (Fox 2002), *interlanguage speech intelligibility benefit* (Bent/Bradlow

2003) oder *shared-L1 advantage* (Harding 2012) haben. Empirische Unterstützung findet die Annahme u. a. in Kontexten von Englisch als Internationale Sprache (EIL), *English as a Lingua Franca* (ELF) oder *World Englishes* (WE) (vgl. Bent/Bradlow 2003, Harding 2012); sie wird bisweilen aber auch widerlegt (vgl. Tauroza/Luk 1997, Major et al. 2002, Munro et al. 2006, Abeywickrama 2013).

Für die vorliegende Arbeit sind weder Studien zum Verstehen von Nonstandardvarietäten noch solche zu einem geteilten L1-Vorteil direkt relevant. Anders sieht es aus für die Faktorenkomplexion zu Vertrautheit, Flexibilität, Sprachkontakt, Wahrnehmungstoleranz und L2-Hörverstehen. Intuitiv einleuchtend, wird gemeinhin angenommen, dass eine Vertrautheit (*familiarity*) mit der gehörten Varietät, etwa dank Erfahrung (*experience/exposure*) vor Ort, mit *native speakers* oder im Unterricht, das hörende Verstehen positiv beeinflusst. Während Verstehen durch Vertrautheit erleichtert wird, können *unvertraute* (erst- und fremdsprachliche) Varietäten bzw. Akzente, so die Annahme, zu Verstehensproblemen führen (vgl. z. B. Eisenstein/Berkowitz 1981, Gass/Varonis 1984, Smith 1992, Flowerdew 1995, Tauroza/Luk 1997, Pikhov 1997, zit. in Major et al. 2005: 41, Matsuura et al. 1999, Buck 2001, Fox 2002, Major et al. 2002, Major et al. 2005, Matsuura 2007, Schmidt 2009, Tananuraksakul 2009; für die L1: Sumner/Samuel 2009).

#### 4.4.3 Studien zu L2-Varietätenverstehen

Im Folgenden werden neuere Studien präsentiert und kritisch diskutiert, welche die These der Relevanz von Vertrautheit (teilweise) unterstützen und an welche die vorliegende Arbeit konzeptionell und methodisch anknüpft.

##### 4.4.3.1 Major et al. (2005)

Den Anfang macht mit Major et al. (2005) eine vielzitierte Untersuchung (vgl. z. B. Abeywickrama 2013, Adank et al. 2009, Elder/Harding 2008, Lam/O'Brien 2014, Omori 2007, Ockey/French 2014, Trentman 2011, Vandergrift/Goh 2009: 406) im Kontext der TOEFL-Testforschung. Major et al. (2005) untersuchen, wie gut NS und (fortgeschrittene) NNS fünf Englisch-Varietäten verstehen: *Standard American English*, *Southern American English*, *African American Vernacular English* (AAVE) sowie sog. *International Englishes: Subcontinental Indian English* und *Australian English*. Beeinflussen regionale, ethnische und internationale Varietäten des Englischen das Hörverstehen der NNS und NS? 12 Sprecher/innen, je sechs Frauen und sechs Männer, sprachen 12 Mini-Vorlesungen von je ca. 2 Minuten ein; vier von ihnen in *Standard American English* und je zwei Personen in *Southern American English*, AAVE, indischem und australischem Englisch. 76 amerikanische Studierende beurteilten den Grad des Akzents in jeder Aufnahme auf einer fünfstufigen Skala.

Am Experiment selber nahmen 158 fortgeschrittene L2-Lernende und 58 US-amerikanische Muttersprachler/innen teil. Die TN wurden in 12 Gruppen aufge-

teilt. Jede Gruppe hörte die 12 Mini-Vorlesungen in derselben Reihenfolge, allerdings jeden Text in einer anderen Varietät als die andern Gruppen (*Latin-Square-Design*). Jede/r Sprecher/in wurde dadurch einmal gehört. Die Auswertung der Daten mittels ANOVA, u. a. hinsichtlich Gruppe (NS/NNS) und Varietät, ergab, dass beide Gruppen (NS und NNS) *Standard American English* und regionales *Southern American English* besser – und beide Varietäten insgesamt fast gleich gut – verstanden als internationales Englisch und AAVE. In Bezug auf Lernende von *English as a Second Language* (ESL) resümieren Major et al. (2005: 63):

The results of this study clearly indicate that the dialect of a speaker significantly affects the listening comprehension of ESL listeners who hear that speaker. ESL listeners experienced more difficulty with the ethnic and international dialects of English than with Standard American English, but not with the regional dialect of English [Southern American English].

#### 4.4.3.2 Trentman (2011)

Trentman (2011) untersucht Transferprozesse von 58 amerikanischen Arabisch-L2-Lernenden beim Verstehen verschiedener arabischer Dialekte. Die mehrheitlich fortgeschrittenen Lernenden waren dabei unterschiedlich vertraut mit verschiedenen Arabischvarietäten wie Ägyptisch, Levantinisch-Arabisch oder Irakisch. Im Zentrum der Studie standen zwei Arten von Transfer: Erstens Transferprozesse von Studierenden, die nebst *Modern Standard Arabic (MSA)* zusätzlich entweder Levantinisch oder Ägyptisch können, auf das Verstehen des jeweils anderen Dialekts, also Ägyptisch (*Egyptian*) oder Levantinisch (*Levantine*) (*EL Transfer*). Zweitens interessierte sich die Autorin für Transferprozesse von Studierenden, die mit Ägyptisch und/oder Levantinisch vertraut sind, auf das Verstehen eines *anderen, unbekannt*en Akzents (irakisches, saudisches und tunesisches Arabisch), deren Sprecher/innen sich an MSA anlehnten (*Accommodation Transfer*). Verglichen werden die Studierenden, die einen Dialekt beherrschen, mit Arabisch-Lernenden *ohne* Dialektkenntnisse im Arabischen.

Trentmans Online-Hörtest umfasst 30 spontansprachliche, aber hinsichtlich Länge und Inhalt kontrollierte Aufnahmen. Es handelt sich um 25 Texte in einem der fünf Dialekte sowie um fünf Texte in *Modern Standard Arabic (MSA)*. Validiert wurden die Texte mittels einer detaillierten linguistischen Analyse der Autorin. Die 58 Testteilnehmenden hörten alle 30 kurzen Statements. Nach zweimaligem Hören jedes Texts beantworteten sie in ihrer L1 (Englisch) zwei offene Fragen.

Eine Korrelationsanalyse ergab signifikante und positive Korrelationen zwischen a) dem Verstehen von Ägyptisch oder Levantinisch als auch b) der MSA-Hörverstehenskompetenz (als unabhängige Variablen) und dem Verstehen unbekannter Dialekte (abhängige Variable). Eine multiple Regressionsanalyse zeigte, dass die *familiar dialect listening ability (EL Transfer)* ein signifikanter Prädiktor für das Verstehen des jeweils anderen Dialekts war (also entweder ägyptisches oder levan-

tinisches Arabisch) – unabhängig vom MSA-Kompetenzniveau. Für das Verstehen von *unvertrauten* Dialekten (Irakisch, Saudisch, Tunesisch) (*Accommodation Transfer*) entpuppten sich sowohl die *familiar dialect listening ability* als auch insbesondere die *MSA listening ability* als signifikante Prädiktoren.

Trentman (2011) findet demnach eine Korrelation zwischen der Vertrautheit mit mind. einem anderen Dialekt – zusätzlich zur Vertrautheit mit *Modern Standard Arabic* – auf das Verstehen von gänzlich unvertrauten Dialekten des Arabisch als L2. Mit Blick auf didaktische Implikationen schlussfolgert Trentman (2011: 45):

This study provides the first empirical evidence that knowledge of Egyptian Arabic does not limit a student to understanding Egyptian Arabic only, but also assists them in understanding Levantine varieties, and vice versa. For example, students who study Syrian dialect in class and then study abroad in Egypt will find their knowledge of Syrian Arabic to be more useful to understanding Egyptian Arabic than their knowledge of MSA [Modern Standard Arabic].

Als Resultat zeigt sich nach Trentman (2011) also, dass das hörende Verstehen durch die Kenntnis eines anderen arabischen Dialekts erleichtert wird, welchen der/die Lernende zusätzlich zu *Modern Standard Arabic* erworben hat. Anders gesagt wurde ein Dialekt, mit dem die Teilnehmenden bis dahin *nicht* vertraut gewesen waren (also z. B. Levantinisch), besser verstanden, je mehr Kenntnis eines anderen Dialekts (Ägyptisch) – zusätzlich zu ihren MSA-Kenntnissen – die Lernenden mitbrachten. Einen Dialekt zu sprechen half den TN dieser Studie also *mehr* als ihre MSA-Kenntnisse, um einen anderen, nahverwandten, aber bisher unbekannt arabischen Dialekt zu verstehen.

#### 4.4.3.3 Ockey/French (2014)

Ockey/French (2014) untersuchten das Verstehen von britischem und australischem Englisch durch über 21'000 TOEFL-Prüfungskandidat/inn/en aus fast 150 Ländern. Die aus Testfairness-Sicht relevante Frage lautete: Beeinflussen Akzentstärke und Vertrautheit mit den Varietäten das Verstehen der (fortgeschrittenen) Lernenden, d. h. ihr Ergebnis im Hörverstehenstest? Die Autoren stützen sich auf eine empirisch entwickelte fünfstufige sog. *Strength of Accent Scale* (vgl. Ockey/French 2014: 712).<sup>19</sup> Neun Englisch-Sprecher/innen – ein amerikanischer, vier britische und vier australische *native speakers* – sprachen einen 700 Wörter langen Beitrag (*lecture*) ein. Die Testteilnehmenden wurden randomisiert einer von neun Konditionen zugeordnet. Sie hörten den monologischen Beitrag in einer

---

<sup>19</sup> Die Eckpunkte der Skala sind wie folgt formuliert: „The speaker’s accent was **NOT** noticeably different than what I am used to and did **NOT** require me to concentrate on listening any more than usual. The accent did **NOT** decrease my understanding.“ (Hervorheb. im Original) sowie „The speaker’s accent was noticeably different than what I am used to and did require me to concentrate on listening more than usual. The accent substantially decreased my understanding.“

der drei Varietäten von einem/einer der neun Sprecher/innen. Dazu beantworteten sie sechs Verständnisfragen, u. a. zu Global- und Detailverstehen.

Nach dem Test füllten die TN einen Fragebogen zu Varietäten des Englischen aus (Vertrautheit damit, Medienkonsum, direkte Kontakte und Lehrpersonen). Für die Auswertung wurden die Punktwerte derjenigen, die US-Englisch gehört hatten, als Vergleichswert genommen. Was den Zusammenhang zwischen Akzentstärke und Testergebnis betrifft, zeigte sich Folgendes: Je *stärker* der Akzent, desto *schlechter* die Testergebnisse. Allerdings waren die Unterschiede nur für diejenigen fünf der neun Sprecher/innen signifikant tiefer, deren Akzent eine gewisse Schwelle überschritten hatte. Trotz geringer Effektstärken konkludieren die Autoren, dass Akzentstärke und Vertrautheit das Hörverstehen (der ca. B2/C1-Lernenden) beeinflussen. Das gelte sogar bei relativ leichten Akzenten, wie sie der Studie zugrunde lagen. Bei stärkeren Akzenten gehen Ockey/French (2014) von noch tieferen Testleistungen aus.

Positiv hervorzuheben ist die schiere Grösse des TOEFL-Samples, das rigorose Auswahlverfahren der Sprecher/innen sowie die Tatsache, dass alle Teilnehmenden einen identischen Text hörten. Kritisch anzumerken ist, dass der Effekt idiosynkratischer Sprechermerkmale in der Studie nicht systematisch kontrolliert wurde, insofern als jeder Testteilnehmende nur *einen* der neun Sprecher/innen zu hören bekam. Darum ist denkbar, dass die tieferen Punktwerte nicht nur an der Akzentstärke lagen, sondern an Merkmalen des jeweiligen Sprechers (z. B. Deutlichkeit der Artikulation, Stimmfarbe etc.).

Was den Faktor „Vertrautheit“ betrifft, liess sich in der Studie von Ockey/French (2014) indes nur 1% der Varianz erklären. Die Frage ist: Waren die Lernenden überhaupt fähig, Fragen dazu, wie viel Kontakt sie mit verschiedenen Varietäten hatten/haben, zuverlässig zu beantworten? Anders gesagt: Nehmen L2-Lernende sprachliche Unterschiede im Input überhaupt wahr, erkennen sie sie und können sie sie zuordnen?

#### 4.4.4 Zwischenfrage: Differenzierungsfähigkeit

Welche Studien liegen zur Frage vor, wie es um die Fähigkeit von L2-Lernenden steht, Varietäten der Fremdsprache zu differenzieren? Denn schliesslich könnte es ja sein, dass subtile phonologische Differenzen ja gar keine Rolle für Lernende spielen – entgegen aller Befürchtungen ihrer Lehrpersonen – oder dass dem zumindest auf bestimmten Niveaus ihrer fremdsprachlichen Kompetenz so ist. Tatsächlich weisen einige (Pilot-)Studien darauf hin, dass Lernende auf tieferen und solche auf höheren Niveaus akzentbezogene Unterschiede bzw. dadurch induzierte Schwierigkeiten anders wahrnehmen (vgl. Harding 2008: 1). Harding (2008) untersucht die Verständlichkeit eines australischen, chinesischen, japanischen und bengalischen Englisch-Sprechers. In nachträglichen Fokusgruppen und Interviews nannten fortgeschrittenere Studierende den Aspekt „Akzent“ einen Hauptgrund

von Testschwierigkeit, der Worterkennung und Verarbeitungszeit negativ beeinflusse (vgl. Harding 2008: 18).

„Yeah because of the accent, or because of the pronunciation I spent I had to spend more time [...] Trying to figure out what this word was instead of what this sentence was“ (Harding 2008: 18): Dieser Kommentar einer japanischen Studentin mit fortgeschrittener Englischkompetenz legt nahe, dass sie sich beim Hören offensichtlich bewusst auf die kognitiv basale Ebene des (Wieder-)Erkennens (*recognition*) einzelner Wörter konzentrierte (*Intelligibility* i. e. S.) statt auf die inhalts-/bedeutungsbezogene Ebene der Nachvollziehbarkeit/*Comprehensibility* (*understanding meaning*) (vgl. Smith 1992, zit. in Nelson 2011: 21ff.). Für Lernende auf niedrigem Niveau hingegen schien der Akzent des Sprechers weniger salient oder wichtig zu sein. Für die Anfänger/innen waren es andere Faktoren, die die Höraufgaben anspruchsvoll machten (vgl. Harding 2008: 27), so z. B. Wortschatz, Sprechtempo, Textsorte oder Vorwissen (vgl. Goh 1999, zit. in Harding 2008: 13-14).

Abeywickrama (2013) arbeitete mit 110 koreanischen, srilankischen und brasilianischen EFL-Lernende auf ca. Niveau B1-B2. Diese sollten den Akzent und die Verständlichkeit des Englisch von zwei chinesischen, einem srilankischen, einem koreanischen und vier amerikanischen *Teaching Assistents* auf einer 7-Punkte-Likert-Skala einschätzen, z. B. mittels Items wie „There is no accent in the speaker’s pronunciation“, „The speaker’s English is very difficult to understand“ oder „The speaker is a native speaker of English“. Als Ergebnis zeigte sich:

Test takers were not able to clearly indicate if they thought the input was produced by a non-native speaker or that the speaker had an accent. Some test takers also identified a native speaker’s English as being very difficult to understand and often times two of the four American TAs were identified as being non-native! (Abeywickrama 2013: 67)

Auch die 37 *intermediate* bzw. *advanced* Englisch-Lernenden in der Studie von Scales et al. (2006) hatten insgesamt Mühe, in amerikanischem, britischem, chinesischem und mexikanisch geprägtem Englisch den jeweiligen Akzent zu identifizieren (mit Ausnahme der Identifikation des chinesischen Akzents durch taiwanische Lernende). Im Vergleich zu zehn amerikanischen Studierenden konnte beim Anhören einer je 1-minütigen Passage weniger als ein Drittel der Lernenden den amerikanischen Akzent korrekt identifizieren – obwohl es *der* Akzent war, dem sie nach eigenen Angaben selber nacheiferten (vgl. Scales et al. 2006: 731).

Lam/O’Brien (2014) untersuchten kanadische DaF-Lernende auf GER-Niveau B1/B2: Wie sie Variation auf dialektaler Ebene der deutschen Sprache wahrnehmen, wie sie damit umgehen und was ihre Einstellungen dazu sind. Hierfür wurde ein dreiteiliges Experiment durchgeführt, an dem 20 englischsprachige kanadische Deutschlernende teilnahmen. In den Aufgaben ging es u. a. um ihre Fähigkeit, Dialekt und Standardsprache perzeptiv zu unterscheiden. Dabei zeigte sich eine hohe Diskriminationsfähigkeit der Studierenden. Je höher ihr Sprachni-

veau, desto besser schnitten sie ab. Die Fortgeschrittensten erkannten also am besten, ob die gehörten Sätze auf Dialekt oder in der Standardsprache gesprochen waren. Allerdings sind diese Ergebnisse schon aufgrund der geringen Teilnehmerzahl (N=20) mit Vorsicht zu geniessen. Zudem ging es beim Verstehen und Erkennen nicht um verschiedene *Standard*varietäten, sondern um deutsche Dialekte. Deren linguistische Distanz zum Standard ist selbstredend um einiges grösser als zwischen z. B. bundesdeutschem und österreichischem Deutsch.

Bisherige Studien (Harding 2011, Abeywickrama 2013, Scales et al. 2006, Lam/O'Brien 2014) zeichnen demnach kein eindeutiges Bild, aber doch eine Tendenz: Fortgeschrittene Lernende scheinen – bei ansonsten gleichen Voraussetzungen – phonologische Unterschiede eher herauszuhören und Akzente besser zu erkennen als Anfänger/innen. Nun kann man sich fragen, woran das liegen mag. Sind Anfänger/innen während des Hörprozesses einfach mit ganz anderen Herausforderungen beschäftigt als mit solchen „Formalitäten“? Bedeutet das für den Sprachunterricht, dass bereits A1-Lernende z. B. von Deutsch als Fremdsprache mit standardsprachlicher Vielfalt, d. h. deutschem, österreichischem und schweizerischem Hochdeutsch, „konfrontiert“ werden dürfen? Oder *soll* man das vielleicht sogar, um die Entwicklung einer Flexibilität beim Hörverstehen – eine Art Wahrnehmungstoleranz (Studer 2002) – auf- und auszubauen? Das folgende Unterkapitel beleuchtet entsprechende empirische Studien im Bereich DaF.

#### 4.4.5 Beispiele von Studien zu DaF

Martin (1995: 137) konkludiert nach Interviews mit britischen Germanistik-Studierenden pauschal: Studierende, die nebst dem unterrichtlich erworbenen Bundesdeutsch während ihres Sprachaufenthalts auch mit österreichischem Deutsch in Kontakt kamen, konnten anschliessend sowohl deutsche als auch österreichische Sprecher/innen verstehen; das war bei Studierenden, die ihren Aufenthalt in Deutschland verbracht hatten, „nicht unbedingt der Fall“. Dieser Befund der explorativ-qualitativen Befragung von Martin (1995) wirft Fragen auf: Hat erstere Gruppe von Lernenden also eine Art Wahrnehmungstoleranz entwickelt, insofern als sie nach ihrem Auslandsaufenthalt sowohl bundesdeutsches als auch österreichisches Deutsch besser verstanden? Oder liegt es einfach an mangelnder Vertrautheit der Lernenden, die in Deutschland waren, mit der österreichischen Varietät? Ab wann kann man überhaupt von einer Wahrnehmungstoleranz sprechen?

Um diese Frage empirisch zu überprüfen, wären Experimente denkbar, bei denen beide Gruppen mit einer anderen, für beide unvertraute Varietät konfrontiert würden – wie etwa Schweizer Hochdeutsch oder aber Regionalsprachen oder gar Dialekt. Solche Studien liegen m. W. indessen bisher nicht vor. Überhaupt ist Forschung zum Konzept einer Wahrnehmungstoleranz bisher quasi inexistent oder stammt, wenn vorhanden, nicht direkt aus dem DaF-Kontext (vgl. Häcki Buhofer



et al. 1994, Berthele 2008),<sup>20</sup> bezieht sich auf Dialekt und nicht Standard (vgl. Gooskens et al. 2011, Lam/O'Brien 2014) oder liegt nur zu Teilen in veröffentlichter Form vor (vgl. Studer/Wiedenkeller 2006).

Die Studie von Gooskens et al. (2011) ist im Kontext der rezeptiven Mehrsprachigkeit bzw. Interkomprehension angesiedelt, also dem Verstehen nahverwandter, z. B. germanischer oder romanischer Sprachen. Mittels zwei Online-Experimenten werden die rezeptiven Niederdeutsch-Kompetenzen holländischer Sekundarschüler/innen untersucht. Ein Teil der Schüler/innen wohnt sehr nahe, ein Teil der Gruppe weiter entfernt von der deutsch-holländischen Grenze. Untersucht wurde, wie gut die Proband/inn/en einerseits gesprochenes (bundesdeutsches) Standarddeutsch und andererseits Niederdeutsch verstehen, das mit dem Holländischen typologisch nah verwandt ist. Hierfür übersetzten die 144 holländischen DaF-Lernenden über 350 hochfrequente isolierte standarddeutsche und niederdeutsche Nomen. Diese waren ihnen auditiv vorgespielt worden. Die Wörter waren von zwei *native speakers* eingesprochen worden: einem Sachsen-Anhalter und einem Bremer. Als Ergebnis des Wortübersetzungs-Experiments zeigt sich, dass die Schüler/innen Standarddeutsch im Allgemeinen besser verstanden als Niederdeutsch. Das heisst, sie konnten mehr standarddeutsche Wörter als niederdeutsche Wörter korrekt übersetzen. Dieser Befund wird von Gooskens et al. (2011: 52) durch eine grössere Vertrautheit und Erfahrung (*previous exposure/language contact*) mit Standard- als mit Niederdeutsch erklärt – etwa durch den Deutschunterricht in der Schule oder den Konsum deutscher Medien. Niederdeutsch wurde durch diejenigen Schüler/innen, die nahe der Grenze lebten, besser verstanden als durch die restlichen, grenzferner lebenden Teilnehmenden. Als Erklärung ziehen Gooskens et al. (2011) hierfür die enge phonologische Verwandtschaft (*Levenstheijn Distanz*) zwischen Niederdeutsch und dem grenznahen holländischen Dialekt heran. Obwohl Gooskens et al. (2011) Studie indiziert, dass Standarddeutsch von den holländischen Teilnehmenden besser verstanden wurde als das typologisch näher verwandte Niederdeutsch: Die Untersuchung sagt nichts über die Verständlichkeit unterschiedlicher Standardvarietäten des Deutschen aus, um die es im vorliegenden Kontext geht.

Auch Lam/O'Brien (2014) (s. Kap. 4.4.4) fokussieren auf Unterschiede beim Verstehen von Dialekt und Standarddeutsch und erforschen die Wahrnehmung, das Verstehen und die Einstellungen von kanadischen DaF-Lernenden auf Mittelstufe in Bezug auf Variation auf dialektaler Ebene. Bei den Unterscheidungs- und

---

<sup>20</sup> Sowohl Häcki Buhofer et al. (1994) als auch Berthele (2008), der aber mit *schriftlichen* Übersetzungsaufgaben arbeitet, ziehen das Konzept der *Wahrnehmungstoleranz* post-hoc zur Erklärung ihrer Ergebnisse heran. Häcki Buhofer et al. (1994) befassen sich mit dem ungesteuerten Spracherwerb von Deutschschweizer Kindern. Dass diese, obwohl noch im Vorschulalter, wenig Mühe mit dem Übersetzen eines hochdeutschen Trickfilms in ihre Zürcher Mundart bekunden, wird mit einer Art „Wahrnehmungstoleranz“ erklärt, also einer Flexibilität beim Hörverstehen (Häcki Buhofer et al. 1998: 65) und einer Anknüpfungsstrategie, die sich als relativ automatischer Abgleich hochdeutscher Formen im Input mit ihren Dialektkenntnissen äussert.

Verstehensaufgaben zeigte sich eine hohe Diskriminationsfähigkeit der 20 Studierenden auf B1/B2-Niveau. Je höher das Niveau der Lernenden, desto besser schnitten sie ab. Die Fortgeschrittensten erkannten also am besten, ob die gehörten Sätze auf Dialekt oder in der Standardsprache gesprochen waren. Bei den eigentlichen Hörverstehensaufgaben hingegen schnitten die Teilnehmenden i. d. R. schlecht ab, d. h., die Dialektsätze wurden inhaltlich kaum verstanden – unabhängig vom (B1/B2-)Sprachniveau (vgl. Lam/O’Brien 2014: 151)

Auf Basis ihrer Studie formulieren Lam/O’Brien (2014: 161) als didaktische Implikation, L2-Lernende des Deutschen, welche die Sprache *ausserhalb* des deutschen Sprachraums lernen, „early on in their language learning careers“ mit nicht-standardsprachlichen Varietäten in Kontakt zu bringen. Konkreter sollten bereits Anfänger/innen eine Bandbreite regionaler Aussprachevielfalt kennenlernen und sich bewusst werden, dass die Form lexikalischer Einheiten sich je nach Dialekt unterscheiden kann (vgl. Lam/O’Brien 2014: 161, Fussnote). Mit ansteigendem Lernniveau sollten die Lehrer/innen mehr dialektale Variation in den Unterricht integrieren; aber nur rezeptiv: „The goal should be to make the students aware of and appreciate language variation and to expose them to various dialects, but not to educate students to be proficient users of dialects“ (Lam/O’Brien 2014: 161).

Doch die Frage bleibt: Kann es nicht sein, dass Standardvariation Deutschlernende auf niedrigen Sprachniveaus überfordert, wie oft befürchtet wird? Mir ist bisher nur eine Studie bekannt, die sich dieser Frage relativ systematisch annahm. Es handelt sich dabei um eine de facto unveröffentlichte Analyse im Kontext der Entwicklung der Sprachprüfung *Zertifikat Deutsch* (vgl. Studer/Wiedenkeller 2006: 548). Den Ausgangspunkt der Studie bildeten testtheoretische und testpraktische Überlegungen zur Validität der Ergebnisse des neuen *Zertifikat Deutsch*. Anders als sein Vorgänger, das *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*, war dieses trinational entwickelt worden und plurizentrisch konzipiert. Die Analyse sollte die Frage beleuchten, ob die berücksichtigten Standardvarietäten in den Hörtexten einen Einfluss auf die Verstehensleistungen der Testteilnehmenden haben:

Unerwünscht resp. inakzeptabel im Sinne der Konstruktvalidität der Prüfung wäre dieser Einfluss dann, wenn eine Gruppe von Prüfungsteilnehmenden z.B. eine Hörverstehensaufgabe rein aufgrund der regionalen Prägung des Hörtextes besser (oder schlechter) lösen könnte als eine andere Gruppe. (Studer/Wiedenkeller 2006: 548)

Zur systematischen Erforschung dieser Frage analysierten die Testentwickler/innen die Resultate von ca. 700 Testteilnehmenden – je ca. 100 TN an sieben Prüfungsinstitutionen im deutschsprachigen Raum und in angrenzenden Ländern – in den drei Hörverstehensteilen des ZD (vgl. Studer/Wiedenkeller 2006: 548, Fussnote 11). Die Ergebnisse der qualitativen und quantitativen Analyse indizieren,

dass die Sprechervarietät kein isolierbarer Schwierigkeitsfaktor der Testaufgaben ist und dass die Verstehensleistung der PrüfungskandidatInnen nicht vom

Lernort beeinflusst wird. D.h.: Die im [*Zertifikat Deutsch*] berücksichtigten Varianten [sic] des Deutschen scheinen nicht dazu zu führen, dass Gruppen von Testteilnehmenden bevorzugt oder benachteiligt werden.

Leider liegen für die in Studer/Wiedenkeller (2006) nur *en passant* berichtete, unveröffentlichte und damit nur bedingt intersubjektiv nachvollziehbare Studie keine genauen Angaben zu den 20 verwendeten Texten und Aufgaben, zu den Sprecher/innen und Untersuchungsteilnehmenden oder zur statistischen Auswertung der Daten vor (vgl. Czinglar 2009: 7). Trotz interessanter Befunde lässt die Untersuchung also viele Fragen offen: Welchen Einfluss hat die Tatsache, dass die Kandidat/inn/en im *Inlands*kontext bzw. in an den amtlich deutschsprachigen Raum angrenzenden Ländern Deutsch lernten, auf ihr offensichtlich etwa gleich gutes Verstehen der drei Standardvarietäten? Wie liess sich vergleichen, dass dieses Varietätenverstehen tatsächlich an der Varietät liegt, d. h., waren die Themen, Texte und Aufgaben in allen gehörten Varietäten genau gleich schwer? Wie wurde kontrolliert, dass es sich bei den Sprecher/innen um repräsentative Vertreter/innen ihrer jeweiligen Varietät handelte? Und lässt sich das Ergebnis, das hier für B1-Lernende vorliegt, auch auf Lernende auf Anfängerstufe generalisieren?

Um diese Fragen zu beleuchten, ist mit der hier vorliegenden Untersuchung nicht zuletzt eine Art Replikation der in Studer/Wiedenkeller (2006: 548) berichteten Post-hoc-Analyse intendiert – allerdings insofern methodisch kontrollierter, als dass mittels einer breiten Sprecherpalette und *Latin-Square-Design* ein potentieller Einfluss von Thema, Inhalt und Text auf das Verstehen systematisch kontrolliert werden soll, und dass nicht mit Lernenden auf der Mittelstufe, sondern im Anfängerbereich A2 gearbeitet wird. Doch bevor im empirischen Teil dieser Arbeit auf diese Fragen zurückzukommen sein wird, soll an dieser Stelle das methodische Design, auf dem die meisten der obigen Studien basieren, kritisch evaluiert werden (vgl. Pickering 2006, Rajadurai 2007, Sewell 2015, Sewell 2016).

#### 4.4.6 Kritik an *Intelligibility Studies*

Kritisiert wird an *Intelligibility Studies* u. a. ein Mangel an Konsens (vgl. Sewell 2016: 65, Rajadurai 2007: 89), z. B., was einen sog. *shared L1 advantage* betrifft (vgl. Tauroza/Luk 1997, Bent/Bradlow 2003, Major et al. 2002, Munro et al. 2006, Abeywickrama 2013). Ein Grund für widersprüchliche Resultate sieht Sewell (2016: 65) in der interaktiven Komplexität des Hörverstehensvorgangs. Nach Pickering (2006: 225) sind unterschiedliche Ergebnisse zum Teil auf sehr unterschiedliche Massstäbe zurückzuführen, um *intelligibility* und *comprehensibility* zu messen, was Verallgemeinerungen erschwere. Für Sewell (2015: 88) hingegen liegt das Problem auf einer grundsätzlicheren, konzeptuellen Ebene:

It seems logical that familiarity will tend to be greater for accents that are encountered more frequently. But the notion of ‘familiarity’ is challenged by the fact that there is a great deal of variation within accents. One limitation of

intelligibility research is that it often draws upon single, ‘typical’ accent samples rather than taking account of this internal variation.

Wenn also bestimmte (z. B. chinesische) Hörer/innen bestimmte (z. B. chinesische) Englisch-L2-Sprecher/innen in einem Hörverstehenstest gut oder weniger gut verstehen, dann kann das einfach an der/dem jeweiligen Sprecher/in liegen, z. B. an dessen/deren L2-Kompetenz:

The conceptual (and thus often methodological) problem is that there is no single ‘Chinese English accent’, but rather a range of features that are combined into different instantiations of an ethnolinguistic repertoire (Benor, 2010) by different speakers. This problem may partly explain the contradictory findings of much intelligibility research. (Sewell 2015: 88)

Weiter würden in *Intelligibility Studies* vielfach ganze *Gruppen* von Sprecher/innen bzw. Hörer/innen verglichen (z. B. Nicht- oder Muttersprachler/innen) und nur die Input- bzw. Stimulus-Merkmale betrachtet (z. B. Akzent) statt Faktoren der Hörer/innen einbezogen (vgl. Sewell 2016: 65-66): Damit würde die enorme Variation *innerhalb* dieser Gruppen schlichtweg ignoriert. So käme es zu unbefriedigenden Generalisierungen über nationalstaatliche oder sprachbezogene Gruppierungen und den ihnen zugeordneten Akzenten und Varietäten.

Nach Mutsuura (2007: 302) kann es z. B. sein, dass ein besseres Verstehen nicht direkt mit Vertrautheit (*familiarity*) zusammenhängt, sondern bloss mit der Inputmenge an sich (*exposure*): „those [learners, nsh] who experienced more varieties might have spent greater amounts of time listening to English than those who experienced fewer varieties.“ So könnte es nicht Vertrautheit per se sein, sondern das Total der *exposure time*, durch das sich bessere Testergebnisse erklären liessen.

Obwohl auch für Rajadurai (2007: 89) ausser Frage steht, dass es sich bei *intelligibility* um ein zentrales Konzept von (interkultureller) Kommunikation handelt, kritisiert sie, dass *Intelligibility Studies* u. a. die aktive Rolle des Hörers und von Sprache als interaktive Ko-Konstruktion zwischen Sender und Empfänger vernachlässigten (vgl. Rajadurai 2007: 89-91). Methodologische Probleme umfassen nach Rajadurai (2007) auch die Elizitierung und Art der Daten – vielfach abgelesene und i. E. dadurch künstliche, unauthentische Texte – sowie das situationelle Vakuum des experimentellen Settings, wo Lernenden kontextlose Sprachsamples vorgesetzt würden. Dies blende die Kontextspezifik jeglichen Sprachgebrauchs aus.

Diese Vorwürfe sind nicht von der Hand zu weisen. Sie könnten aber auch für standardisierte Prüfungen im Allgemeinen vorgebracht werden. Gravierender scheinen Probleme von Validität und Zuverlässigkeit der Erhebungsinstrumente sowie der statistischen Auswertung der Daten. So können festgestellte Verstehensunterschiede statt auf Varietät teils auf den Inhalt des Textes zurückzuführen sein, z. B. wenn das Verstehen verschiedener Varietäten nicht mit inhaltlich vergleichbaren bzw. den gleichen Texten gemessen wurde (z. B. Trentman 2011, Harding 2011, Harding 2012). Bisweilen hören Gruppen von Untersuchungsteilnehmen-

den nur jeweils *eine* einzige Varietät, bevor ihr Verständnis mit den Resultaten einer anderen Gruppe verglichen wird, die denselben Text in einer anderen Varietät hörte (z. B. Tauroza/Luk 1997, Ockey/French 2014). Statistisch wird bisweilen aus nicht-signifikanten Unterschieden des Mittelwerts zwischen Gruppen das Ergebnis eines etwa gleich guten Verständnisses abgeleitet (vgl. Tauroza/Luk 1997). Allerdings darf Absenz von Evidenz für Unterschiede statistisch bekanntlich nicht als Evidenz für die Absenz von Unterschieden interpretiert werden (vgl. Vanhove 2015: 149). Diesen Kritikpunkten sollte bei der Konzipierung von *Intelligibility Studies* bestmöglich Rechnung getragen werden.

#### 4.4.7 Zwischenfazit

Empirische Studien legen einen intuitiv nachvollziehbaren Einfluss von Akzent auf das Hörverstehen nahe. Zur Erklärung dieses Einflusses werden Merkmale des Inputtextes, der Sprecher/innen und der Hörer/innen herangezogen und empirisch überprüft. Doch die Befunde fallen vielfach widersprüchlich aus, so z. B. zur Diskriminationsfähigkeit von L2-Lernenden (vgl. Harding 2008, Lam/O'Brien 2014). Dass die bisher vorliegenden *Intelligibility Studien* – meist im anglophonen oder Englisch-L2-Kontext entstanden – nur ein lückenhaftes Bild des Einflusses von Akzent bzw. damit zusammenhängender Faktoren des Inputs, der Sprecher/innen und Hörer/innen auf das L2-Hörverstehen zeichnen, ist u. a. auf methodologische Limitationen von *Intelligibility Studies* zurückzuführen (vgl. Pickering 2006, Rajadurai 2007, Sewell 2015).

Doch trotz widersprüchlicher Resultate scheinen folgende Annahmen zum L2-Verstehen nicht nur einleuchtend, sondern aktuell auch wissenschaftlich konsensfähig: Erstens, Standardsprache wird besser verstanden als regionale, dialektale oder gruppenspezifische Substandardvarietäten (vgl. z. B. Eisenstein/Berkowitz 1981, Major et al. 2005), und zweitens, Vertrautheit mit einem Akzent unterstützt dessen Verstehen, unvertraute Akzente hingegen behindern das Verständnis (vgl. z. B. Gass/Varonis 1984, Tauroza/Luk 1997, Ockey/French 2014). Dass Vertrautheit (*familiarity*) und Erfahrung mit der phonologischen Repräsentation der Zielsprache beim Verstehen helfen könnte, erklären Sumner/Samuel (2009: 493) mit einer „greater perceptual adaptability“ z. B. bei Dialektgewohnten. Field (2003, zit. in Pickering 2006: 224) postuliert: „listeners may store multiple representations of the phonemes and that the more we are exposed to a certain production, the more intelligible it will be“. Auf welche Weise allerdings mehr *exposure* (vgl. Häcki Buhofer et al. 1994) und eine höhere *familiarity* miteinander interagieren, ist noch offen. Das gilt auch für die Frage, ob bzw. ab/auf welchem Niveau Sprachlernende Unterschiede zwischen Varietäten überhaupt wahrnehmen.

Vertrautheit mit bestimmten Varietäten und Varianten erleichtert deren Verstehen. Das leuchtet intuitiv ein. Die aus fremdsprachendidaktischer Sicht interessantere Frage ist die: Erleichtert Kontakt mit verschiedenen Varietäten, z. B. im Unterricht, auch das Verstehen *anderer, bislang unvertrauter* bzw. *unbekannter* (regio-

ner) Formen der Zielsprache (Stichwort Wahrnehmungstoleranz)? Eine von Studer/Wiedenkeller (2006) berichtete Studie im Kontext des *Zertifikat Deutsch* förderte keine Evidenz zu Tage für einen Einfluss von Standardvarietät auf das Hörverstehen von Deutschlernenden im amtlich deutschsprachigen Raum bzw. angrenzenden Ländern. Die vorliegende Arbeit lässt sich u. a. als Versuch einer systematischen empirischen Untermauerung und weiterführenden Differenzierung dieser ersten Befunde verstehen.

## 4.5 Zusammenfassung

Den Gegenstand dieses Kapitels bildete die Fertigkeit Hörverstehen im Zusammenhang mit Sprachvariation, insbesondere mit Blick auf das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache.

Im Unterkapitel 4.2 („Hörverstehen: Theoretische Grundlagen“) ging es um zentrale Konzepte und Begriffe zur Fertigkeit Hören. Damit wurde der Rahmen abgesteckt für die Definition von fremdsprachlichem Hörverstehen, an der sich die vorliegende Arbeit orientiert. Es handelt sich dabei um eine spracherwerbs-theoretisch-angewandte, sowohl psycholinguistisch als auch soziokommunikativ orientierte Definition. Zum Schluss des Unterkapitels 4.2 wurde ein kognitions-theoretisches Modell diskutiert, in dem das Verstehen von Varietäten als Aspekt eines angestregten Hörens konzeptualisiert wird (*accented speech as listening effort*).

Das Unterkapitel 4.3 widmete sich „Varietätenverstehen [aus] Sicht der Didaktik“. Auf Basis einschlägiger Fachliteratur zum Hörverstehen und anhand des bildungspolitischen Meilensteins *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* (GER 2001) wurde die relativ stiefmütterliche Behandlung von (diatopischen) Varietäten und Varianten in der Didaktik illustriert. Im letzten Teil des Unterkapitels wurden Begriffe und Konzepte wie „Wahrnehmungstoleranz“ (Studer 2002) und „tolerance of difference“ (Jenkins 2000) skizziert und kontrastiert.

Das Unterkapitel 4.4 („Umgang mit Akzent: Empirische Studien“) befasste sich mit Hörverstehen und sprachlicher Variation aus Sicht der Forschung. Hierfür wurden v. a. *Intelligibility Studies* zum Umgang von Sprachlernenden mit Sprachvariation zitiert, zumeist im Kontext des Englischen als L2. Zudem wurden Studien resümiert, die sich der Frage widmen, ob Anfänger/innen sprachliche Vielfalt im Input überhaupt wahrnehmen. Was den Umgang von DaF-Lernenden mit Vielfalt in der Zielsprache Deutsch betrifft, liegen m. W. zurzeit praktisch keine spezifischen empirischen Studien vor. Wenn, dann geht es um Dialekt (vgl. Lam/O’Brien 2014, Gooskens 2011), nicht um Standardvarietäten des Deutschen, oder es handelt sich um nur partiell öffentlich zugängliche Post-hoc-Analysen von Prüfungsergebnissen von Lernenden auf der Mittelstufe (vgl. Studer/Wiedenkeller 2006). Dieser Forschungslücke versucht sich die vorliegende Untersuchung anzunehmen – unter Berücksichtigung der oben ebenfalls zitierten methodischen Limitationen von *Intelligibility Studies*.

## Kapitel 5 Resümee, Ziele und Fragen

Variation is a natural component of language, such that within a given language, there exists a great deal of variation according to measures such as geographical dialect and social register. Unfortunately, the language classroom often ignores this variation, leading to the assumption that there is a monolithic, unvarying standard language. [However], depending on the context, the ability to understand different varieties of the same language may be very necessary for the L2 learner to communicate. (Trentman 2011: 22)

Was Trentman (2011) für Arabisch als Fremdsprache feststellt, gilt auch für DaF, wie Teil I dieser Arbeit illustrierte. Anhand der linguistischen und didaktischen Fach- und Forschungsliteratur wurden zentrale Grundlagen zum Verstehen gesprochener Standardvarietäten durch Deutschlernende systematisch aufgearbeitet und kritisch evaluiert. Damit wurden mehrere Ziele verfolgt: Erstens versteht sich die detaillierte Auseinandersetzung mit Sprachvariation als Einladung zur (Weiter-)Diskussion über diese Thematik in Deutsch als Fremdsprache. Zweitens sollten der konzeptuelle Rahmen der empirischen Studie abgesteckt und ihre Prämissen transparent gemacht werden. Drittens wurden Forschungslücken und offene Fragen zum rezeptiven Umgang von DaF-Anfänger/inne/n mit Standardvariation deutlich. Das vorliegende Kapitel bildet die Brücke zwischen dem theoretischen ersten und empirischen zweiten Teil der Arbeit. Hierfür werden zentrale Erkenntnisse der Literaturübersicht resümiert, für die Untersuchung relevante Desiderate

und Implikationen abgeleitet, Begriffe und Konzepte operationalisiert und Erkenntnisinteresse, Zielsetzungen und Forschungsfragen der Studie formuliert.

Gegenstand von Kap. 2 bildete die deutsche Sprache in ihrer regionalen Diversität bzw. konkreter die Frage, wie sich diese Vielfalt sozio- und variationslinguistisch beschreiben und erklären lässt. Im Bewusstsein um den Konstruktcharakter linguistischer Modelle (vgl. Löffler 2005) und in Anlehnung an das didaktisch nützlich scheinende „Fahnenmodell“ regionaler Varietäten des Deutschen (Baßler/Spiekermann 2001a) wird in dieser Arbeit von einem Spektrum sprachlicher Vielfalt zwischen Dialekt und Standard ausgegangen – mit den Zwischenstufen Regionalsprachen, regionale Standards und nationale Standardvarietäten. Dieses Spektrum findet sich im deutschen Sprachraum unterschiedlich realisiert: entweder diagglossisch (Deutschland, bairisch-sprachiges Österreich) oder aber diglossisch (Deutschschweiz, Vorarlberg).

In dieser Arbeit geht es nicht um Dialekte oder Regionalsprachen, sondern um Variation im Standard – und damit um diejenige Sprachform, die in DaF als „erste[r] und wichtigste[r]“ Gegenstand und [als] das eigentliche Ziel des Unterrichts“ gilt (vgl. Spiekermann 2010: 343). Standardvariation lässt sich sowohl dialektologisch erklären, d. h. anhand zugrunde liegender historisch gewachsener Sprachräume, als auch soziolinguistisch, d. h. durch Einfluss staatspolitischer und institutioneller Faktoren im Rahmen eines sozialen Kräftefelds diverser Akteure (Norminstanzen, Fachleute, Kodizes, Modellsprecher) (vgl. Ammon 1995). Je nachdem, welches Faktorenbündel priorisiert wird, lässt sich die deutsche Sprache als pluriareal oder als plurizentrisch (plurilingual) konzeptualisieren.

Diese Ansätze wurden bisweilen v. a. in der österreichischen Germanistik gegeneinander ausgespielt. Aktuell scheint sich in der germanistischen Linguistik im Sinn eines Mittelweges eine gemässigt-inklusive Plurizentrik durchzusetzen (vgl. z. B. Schmidlin 2011, Sutter 2017). Eine solche „Plurizentrik i. w. S.“ nimmt sowohl nationale als auch regionale Varianten an und anerkennt diese als prinzipiell gleichwertig. Auf diesem Ansatz basiert auch die vorliegende Arbeit. Wenn im Folgenden pragmatisch von der Standardvarietät Deutschlands, Österreichs und der Schweiz, von bundesdeutschem, österreichischem und Schweizer Hochdeutsch oder von Standarddeutsch deutscher, österreichischer und schweizerischer Ausprägung die Rede ist, dann im Wissen um den Konstruktcharakter und die interne Heterogenität dieser Sprachformen.

Das gilt v. a. auch für die Standard*aus*sprache. Diese wurde in Kap. 2 sowohl normorientiert als auch gebrauchsbefugend definiert, bevor sie anhand zahlreicher nationaler und regionaler Variantenbeispiele illustriert wurde. Zu beachten ist, dass ein Grossteil phonologischer Varianten sich noch stärker um Landesgrenzen focht als lexikalische Varianten: V. a. in Deutschland und Österreich sind viele prosodische, vokalische und konsonantische standardsprachliche Besonderheiten entweder nur in (einer) bestimmten Region(en) oder dann über Staatsgrenzen hinaus in Gebrauch. Hinzu kommt eine grosse interne Variabilität, was Varietäten,



aber auch Sprecher/innen und Gesprächskonstellationen betrifft – also in Bezug darauf, wer mit wem wann wozu worüber spricht.

Anders als in der germanistischen Linguistik, wo sprachliche Diversität als Normalität gilt und als Forschungsthema positiv konnotiert ist (vgl. Hofer 2006: 123), wird diatopische Variation im Fach DaF (bislang) eher marginalisiert. Doch spätestens angesichts aktueller Tendenzen von Destandardisierung und (Re-)Valorisierung regionaler Standards, wie sie Linguist/inn/en für Deutschland annehmen, liegt es m. E. nahe, sich auch aus Sicht der DaF-Vermittlung systematisch der Frage anzunehmen, was die Pluralität des Gegenstands Deutsch für die Theorie und Praxis des Fachs Deutsch als Fremdsprache bedeutet.

Wie in Kap. 3 anhand gesellschaftlich-politischer, linguistischer und fremdsprachen-/landeskundendidaktischer Entwicklungen historisch nachgezeichnet wurde, ist zumindest das Desiderat, punkto Hörverstehen die Plurizentrik mitzudenken, alles andere als neu, sondern lässt sie sich mind. bis zur IDT 1986 in Bern zurückdatieren. Seither wurde die Forderung einer Sensibilität für diatopische Pluralität immer mal wieder praktisch umgesetzt (z. B. *Zertifikat Deutsch, Dimensionen, Profile deutsch, ÖSD, ...*). Weniger Aufmerksamkeit erhielt die Plurizentrik im akademischen Fachdiskurs: Von Ausnahmen abgesehen – initiiert i. d. R. durch österreichische oder schweizerische Autor/inn/en oder von Auslandsgermanist/inn/en (vgl. Spiekermann 2010: 354) –, findet sich im Bereich DaF aktuell verhältnismässig wenig Literatur, die sich systematisch mit der räumlichen Vielfalt des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache befasst. Noch frappanter ist der Mangel an diesbezüglicher empirischer Forschung.

Anhand einer Analyse einschlägiger DaF-Publikationen (Nachschlagewerke, Einführungen und Fachzeitschriften) wurde diese fachliche „Abseitsstellung“ in Kap. 3.3 exemplarisch illustriert. Es dürften vorwiegend implizite, unbewusste und/oder nicht verbalisierte Beweggründe sein, die erklären, weshalb die Mehrheitsmeinung in DaF nach wie vor monozentrisch ausgerichtet zu sein scheint (Kap. 3.4) – ungeachtet des seit langem pluralistischen Ansatzes in der Bezugsdisziplin Linguistik. Kommt Variation in DaF-Einführungen doch mal zur Sprache, dann wird sie oft negativ-normativ als Problem, als Herausforderung oder als Gefahr einer Überforderung von Lehrenden und Lernenden skizziert.

Doch verwirrt Variation Lernende tatsächlich? Oder kann früher Kontakt mit Variation gar zu einer Wahrnehmungstoleranz beitragen (vgl. Studer 2002)? Als bisher systematischste Evidenz *gegen* die These, dass deutsches Deutsch für DaF-Lernende einfacher zu verstehen sei als Schweizer oder österreichisches Hochdeutsch (vgl. Takahashi 2000, Csörgő 2011), können einerseits die langjährigen Erfahrungen des Sprachtestanbieters ÖSD herangezogen werden als auch partiell veröffentlichte Erprobungen der B1-Prüfung *Zertifikat Deutsch* (vgl. Glaboniat/Mitteregger 2014, Studer 2003, Studer/Wiedenkeller 2006).

Doch gelten die Befunde auch für DaF-Lernende auf Anfangsniveau ausserhalb des amtlich deutschsprachigen Raums? Spielen dabei Faktoren wie Unterrichtskontext oder Lehrperson eine Rolle? Wie steht es um die rezeptive Varietätenkompetenz von Lerner/innen auf dem elementaren GER-Niveau A2? Hören Anfänger/innen standardsprachliche Unterschiede überhaupt?

Kap. 4 illustrierte, welche Erfahrungen hierzu aus anderen Sprachen vorliegen. Dazu wurden zuerst zentrale theoretische Grundlagen der Fertigkeit Hörverstehen resümiert ebenso wie der relativ undifferenzierte Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der didaktischen Literatur. Sowohl unter Didaktiker/inne/n als auch Praktiker/inne/n wird vielfach angenommen, dass Akzent das Hörverstehen (negativ) beeinflussen kann. Fundierte diesbezügliche lehr- und lerntheoretische Modelle fehlen jedoch. Einschlägige empirische Studien stammen vorwiegend aus dem Bereich der L2 Englisch. Für Deutsch liegen zwar Studien zum Umgang mit Dialekt und Standard vor (z. B. Gooskens 2011, Lam/O'Brien 2014). Zur Rezeption von *Standard*varietäten hingegen ist m. W. mit Studer/Wiedenkeller (2006) lediglich eine kurze Zusammenfassung einer umfassenden Post-hoc-Analyse von B1-Prüfungsergebnissen greifbar. Die ca. 700 B1-Lernenden, die innerhalb und in der Nähe des deutschen Sprachraums Deutsch lernten, schienen deutsches, österreichisches und Schweizer Hochdeutsch in etwa gleich gut zu verstehen.

An diese Studie lehnt sich die nachfolgend dokumentierte Untersuchung an, sowohl konzeptuell als auch methodologisch. Sie unterscheidet sich aber auch in diversen Aspekten: So soll es sich bei den Teilnehmenden nicht um Lernende auf der Mittelstufe (B1) handeln, sondern um Anfänger/innen (A2). Damit soll mehr dazu in Erfahrung gebracht werden, ob der Befund eines in etwa gleich guten Verstehens der drei Standardvarietäten auch auf diese Zielgruppe zutrifft. Zweitens sollen DaF-Lernende berücksichtigt werden, die *nicht* direkt im DACHL-Raum bzw. in daran angrenzenden Ländern und Regionen Deutsch lernen. Dadurch können Aspekte wie eine allfällige kontakt- oder aufenthaltsbedingte Vertrautheit mit bestimmten Varietäten besser kontrolliert werden. Zudem sollen auch weitere Variablen der Lerner/innen (z. B. Lernkontext, Erstsprache, Prüfungserfahrung), ihrer Lehrpersonen (z. B. Herkunft, Akzent, Plurizentrik-Bewusstsein) sowie z. T. des Unterrichtskontexts explizit miterhoben und in die statistische Analyse einbezogen werden können. Auch Merkmale der Sprecher/innen (Bildungshintergrund, Alter, Repräsentativität für ihre Varietät) sollen systematisch kontrolliert werden. Nicht zuletzt soll bewusst mit mehr als einer bzw. einem Sprecher/in pro untersuchte Standardvarietät gearbeitet werden.

So liegt ein zentraler Unterschied zur Analyse von Studer/Wiedenkeller (2006) und zu den meisten *Intelligibility Studies* auf Ebene des Untersuchungsdesigns (vgl. aber Major et al. 2005), insofern als der Studie ein *Latin-Square-Design* zugrunde gelegt werden soll (s. Kap. 6.8.1). Hierfür sind verschiedene Versionen des Testinstruments (*Deutsch-Quiz*) zu erstellen (s. Kap. 6). Dank neun Quiz-Versionen hört jede/r Studienteilnehmende jede der drei Varietäten neun Mal und jede der

neun Sprecherinnen genau drei Mal – aber eben nicht alle Lernenden dieselben Texte in derselben Varietät. So lässt sich der Wert, mit dem eine bestimmte Sprecherin bzw. Varietät verstanden wurde, zweifelsfrei auf Merkmale der Sprecherin bzw. Varietät zurückführen und wird nicht z. B. durch das Thema des Textes, die Komplexität des Wortschatzes oder die Schwierigkeit der Aufgabe verzerrt. Indem jede Varietät als auch jede Sprecherin mehr als ein Mal gehört wird, wird sowohl varietätsinterner als auch interpersoneller Varianz Rechnung getragen.

Denn *Intelligibility Studies* werden u. a. im Kontext des Englischen als L2 bisweilen scharf kritisiert (vgl. Rajadurai 2007, Sewell 2015), u. a. infolge der Prämisse einer vermeintlichen varietätsinternen Homogenität. Dieser Kritik soll nachfolgend durch den Einsatz von immerhin drei verschiedenen Sprecherinnen pro Varietät begegnet werden. Kritiker/innen von *Intelligibility Studies* monieren des Weiteren den Einsatz von eingelesenen, nicht spontansprachlichen Texten. Dies schmälere die Übertragbarkeit der Studienresultate auf authentische Sprachverwendungskontexte. Dennoch soll hier aus Gründen der inhaltlichen und sprachlichen Vergleichbarkeit mit schriftlich vorliegenden und damit nur nahauthentischen Stimuli gearbeitet werden. Hingegen sind die *native speakers*, welche die Texte einsprechen, explizit darüber zu informieren, an welche Adressat/inn/en sie sich sprachlich richten (A2-Lernende). Damit wird zumindest ein Stück weit auf die Kontextabhängigkeit und den ko-konstruktiven Charakter sprachlichen Handelns Rücksicht genommen – ein weiterer Aspekt, der an *Intelligibility Studies* kritisiert wird.

Allerdings ist es ja nicht so, dass beim Hören *immer und überall* das Verstehen unterstützende interaktive Aushandlungsprozesse mitlaufen – auch im Alltag nicht: Oft muss man Texte verstehen, die sich an ein breites, mehr oder minder unspezifisches Publikum richten, ohne dass ein Nachfragen und Bedeutungsaushandeln möglich ist. Das ist z. B. beim Radiohören, in Filmen oder als Zuhörer/in einer Rede der Fall. Eine direkte interaktive Ko-Konstruktion zwischen Sender und aktivem Empfänger geschieht also nicht immer gleich intensiv. Anders als in *English as a Lingua Franca*, wo tatsächlich der Bereich der mündlichen Interaktion im Fokus stehen dürfte, dürfte es für viele DaF-Lernende ebenso wichtig sein, online oder anderswie medial verfügbare, monologische und damit nicht i. e. S. interaktiv ausgehandelte Inputtexte zu verstehen. Diese Fähigkeit steht im Zentrum der nachfolgend beschriebenen Studie.

Das Ziel der Studie ist es also, die Annahmen, Vermutungen und Thesen, die in Teil I der Arbeit zum Verstehen von Standardvarietäten durch DaF-Lernende diskutiert wurden, anhand einer grossen Stichprobe einer systematischen empirischen Überprüfung zuzuführen. Konkret soll untersucht werden, wie DaF-Lernende auf GER-Level A2 beim hörenden Verstehen mit räumlicher Standardvariation in der deutschen Sprache umgehen und womit dies zusammenhängen könnte. Das Ziel der Studie ist ein mind. zweifaches: Erstens soll die beigebrachte empirische Evidenz eine fundiertere Auseinandersetzung mit dem Thema Sprachvariation im DaF-Fachdiskurs begünstigen. Die Befunde der Studie sollen aber

auch der Erarbeitung wissenschaftlich abgestützter didaktischer Modelle und Konzepte zum Umgang mit diatopischen Varietäten und Varianten im DaF-Unterricht zuträglich sein.

Die Haupt- und Zusatzforschungsfrage der empirischen Studie lauten:

- Verstehen DaF-Anfänger/innen Standarddeutsch-Sprecherinnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz bzw. Standarddeutsch bundesdeutscher, österreichischer und schweizerischer Ausprägung grundsätzlich gleich oder unterschiedlich gut?
- Beeinflussen lernkontext-bezogene Faktoren – z. B. Institution, Unterricht, Lehrperson, Materialien – und/oder individuelle Faktoren der Untersuchungsteilnehmenden – z. B. Erstsprache, DACH-Kontakte, kursexternes Lernen – das hörende Verstehen bestimmter Standardvarietäten durch A2-Lernende von Deutsch als Fremdsprache?

Mit der Studie soll also erforscht werden, ob DaF-Anfänger/innen Standarddeutsch-Sprecher/innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz bzw. Standarddeutsch bundesdeutscher, österreichischer und schweizerischer Ausprägung grundsätzlich in etwa gleich oder unterschiedlich gut verstehen. Aufgrund der oben gesichteten linguistischen und didaktischen Fachliteratur scheint denkbar, dass die Lernenden z. B. eine oder zwei der drei Varietäten deutlich besser verstehen als die zwei oder eine andere(n). So könnte man sich z. B. vorstellen, dass die Studienteilnehmenden Hörtexte in norddeutschem Standarddeutsch signifikant besser verstehen, z. B. aufgrund von Faktoren wie Vertrautheit durch Audiotexte in Lehrwerken, als wenn der gleiche Text in österreichischem Hochdeutsch vorläge. Oder es liesse sich mutmassen, dass Schweizer Standarddeutsch infolge Schriftnähe gar noch besser verstanden werden könnte als österreichisches und bundesdeutsches Deutsch.

Denkbar ist auch, dass das Verstehen durch ganz spezifische Aussprachevarianten beeinflusst werden könnte: Hilft z. B. der stärkere Wechsel zwischen betonten und unbetonten Silben im österreichischen Deutsch dem Verstehen? Kann die Reduktion bzw. der Ausfall unbetonter Silben im Bundesdeutschen dem Verstehen hinderlich sein? Hat der verringerte Abstand zwischen den beiden Vokalen in Diphthongen wie <au> /aʊ/ und <ei> /aɪ/ im Osten Österreichs Auswirkungen auf die Verständlichkeit? Beeinflusst die deutsche und österreichische Tendenz, den halboffenen Langvokal <ä> mit geschlossener [e:]-Qualität („wen“) zu realisieren und damit z. B. „Beeren“ und „Bären“ identisch auszusprechen, das Verständnis? Oder gilt das z. B. für die offene/ungespannte Aussprache des Kurzvokals (<i>) im Deutsch Norddeutschlands, etwa in einem Wort wie „immer“? Oder könnte es effektiv sein, dass der fehlende Glottisschlag im Schweizer Hochdeutsch und die damit geringere phonologische Abgrenzung zwischen Silben und Wörtern sich negativ auf das Verständnis auswirken? Oder hilft die Realisierung eines klar an der Schrift orientierten Deutsch, z. B. durch die Geminisierung von

Konsonantenpaaren („Sonne“) im schweizerischen Hochdeutsch? Oder wird das Verständnis eher durch die klare Unterscheidung zwischen stimmlosen und stimmhaften Konsonanten im Norden Deutschlands unterstützt? Hat die konsonantische und oft gerollte Realisierung von „r“ in der Schweiz einen Einfluss, z. B. indem der „r“-Laut in der auslautenden Silbe „-er“ („Vater“) oder nach Langvokal („Uhr“) *nicht* zu einem [ʁ]-Laut vokalisiert wird?

Was, wenn sich aufgrund von Standardvariation bzw. Varianten im Input effektiv signifikante Unterschiede im Hörverstehen zeigen? Entweder, dass eine bestimmte Varietät viel besser/schlechter verstanden wird oder dass nur *bestimmte* Lernende die drei Varietäten etwa gleich gut verstehen (Stichwort *Wahrnehmungstoleranz*)? Sollte dem so sein, stellt sich die Frage, mit(tels) welchen extralinguistischen Faktoren man dies ggf. erklären bzw. in Zusammenhang bringen könnte. Aus der obigen Literaturübersicht lassen sich folgende potentielle Einflussfaktoren ableiten: Lernkontext (z. B. die Institution), Lehrperson (Nationalität, Akzent, Sensibilität für Plurizentrik), Unterrichtsmaterialien (Lehrwerk, Zusatzmaterialien), außerschulisches Deutschlernen (Internet, DACH-Kontakte, Aufenthalte, ...) sowie ggf. Eigenschaften der Teilnehmenden (Erstsprache, Fremdsprachen, DaF-Niveau gemäss Selbsteinschätzung, ...). Diese Faktoren sollen als unabhängige Variablen im nachfolgend beschriebenen *Deutsch-Quiz* – de facto einem DACH-Standardvariation-Hörverstehenstest für DaF-Anfänger/innen – miterhoben und bei der Auswertung der Daten statistisch berücksichtigt werden.

*Hörverstehen* wird dabei in Anlehnung an Buck (2001) und den GER (2001) anwendungsorientiert wie folgt definiert: als Fähigkeit, relativ automatisch und in Echtzeit authentische, längere gesprochene Texte und deren expliziten und impliziten Inhalt nachvollziehen zu können, um bestimmte kommunikative Situationen zu bewältigen und Aufgaben zu lösen. Mit einem erfolgreichen *Verstehen* als Prozess und Produkt (*Verständnis*) ist nachfolgend die Fähigkeit der Studienteilnehmenden gemeint, die explizit intendierten Bedeutungen von gehörten Wörtern, Ausdrücken, Sätzen und Texten nachzuvollziehen (*Comprehensibility*). Nicht gemeint ist das Wiedererkennen formaler Einzelelemente (*Intelligibility* i. e. S.) oder das Inferieren von hinter Wörtern bzw. Aussagen stehenden Intentionen (*Interpretability*) (vgl. Smith 1992, zit. in Nelson 2011: 21ff.).

Als *Anfänger/innen* gelten hier DaF-Lernende, die über elementare Sprachkompetenzen verfügen (GER-Niveau A1 und A2). Konkret werden in der Studie Lernende auf GER-Niveau A2 berücksichtigt. Auf A2 kann man „einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um [für einen] wichtige Dinge geht“ (GER 2001: 36). Ebenso versteht man „das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen“ (GER 2001: 36), sofern „langsam und deutlich gesprochen“ wird (GER 2001: 72, 82). Den guten Willen des Interlokutors vorausgesetzt, verstehen Lernende auf A2.1 „was in einem einfachen Alltagsgespräch *langsam, deutlich und direkt* an ihn/sie gerichtet gesagt wird“ (GER 2001: 80, Hervorheb. nsh). Lernende auf A2.2 verstehen „im Allgemeinen [...],

wenn mit ihm/ihr *in deutlich artikulierter Standardsprache* über vertraute Dinge gesprochen wird“ (GER 2001: 80, Hervorheb. nsh).

Unter Berücksichtigung der aktuellen linguistischen Literatur werden die Begriffe (deutsche) *Standardsprache*, *Standarddeutsch* und ((bundes-)deutsche, österreichische, schweizerische) *Standardvarietät* dabei i. d. R. synonym verwendet und wie folgt definiert: als in eher offiziellen und formellen, z. B. schulischen Kontexten verwendete, überregionale, potentiell prestigeträchtige und zumeist, aber nicht zwingend kodifizierte Gebrauchsnorm des Deutschen, die konzeptuell zwischen einem idealisierten Konstrukt des Standards und regionalsprachlichen Varietäten angesiedelt ist und in ihrer mündlichen Ausprägung – *Standardausprache* – national und v. a. im Falle Deutschlands und Österreichs auch (gross-)regional markiert ist.

In Anlehnung an den *Ausspracheduden* (Kleiner/Knöbl 2015) meint *Standard(aus)sprache* in der hier vorliegenden Arbeit und Studie also nicht ein abstraktes kodifiziertes Konstrukt des Deutschen, dessen Verwendung geschulten Berufssprecher/inne/n vorbehalten ist. *Standard(aus)sprache* meint vielmehr ein national und regional gefärbtes, inhärent heterogenes und variables, auch von nicht-professionellen, aber einigermaßen geübten und gebildeten Sprecher/inne/n benutztes Hochdeutsch. Für österreichisches Deutsch werden im Folgenden *native speakers* aus dem bairisch-sprachigen Teil des Landes, für deutsches Deutsch Sprecherinnen aus dem eher nördlichen Teil Deutschlands und für Schweizer Hochdeutsch Deutschschweizerinnen berücksichtigt. Weshalb es sich dabei nur um Frauen handelt – solche und weitere Fragen und Entscheidungen methodologischer Art sind Gegenstand des nächsten Kapitels.

## Kapitel 6 Instrument

Dieses Kapitel dokumentiert die Konzipierung und Entwicklung des Datenerhebungsinstruments, des sog. *Deutsch-Quiz* – eine webbasierte Kombination von Hörverstehenstest und Lernerfragebogen. Dessen Planung, Erstellung, Validierung, Programmierung und Pilotierung soll hier theoretisch und methodisch reflektiert und detailliert rekonstruiert werden. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der Ausführungen wird das *Deutsch-Quiz* zuerst in groben Zügen skizziert.

### 6.1 Das *Deutsch-Quiz* im Überblick

Zur Beleuchtung der Frage, wie gut DaF-Anfänger/innen beim Hörverstehen die Standardvarietäten des Deutschen verstehen und womit das zu tun haben könnte, wurde für DaF-Lernende ein webbasiertes, ca. 40-minütiges *Deutsch-Quiz* auf GER-Niveau A2 entwickelt, das durch einen integrierten Lerner- und einen zusätzlichen Lehrerfragebogen ergänzt wird. Der Online-Hörverstehenstest besteht aus vier Teilen mit insgesamt 27 Aufgaben. In der Mitte und am Ende des *Deutsch-Quiz* beantworten die Teilnehmenden (TN) Fragen zu Aspekten wie Lernkontext, Lernziele und Lernerfahrungen.

Jede der 27 Aufgaben des Hörtests besteht aus einem kurzen, nahauthentischen Inputtext von 40-60 Wörtern, eingesprochen in neun Versionen (je drei Standarddeutsch-Sprecherinnen aus D, A und CH) und einer Frage dazu. Die 27

Testaufgaben verteilen sich auf vier Teile. Bei Teil 1 und 2 handelt es sich um Voicemails, d. h. Nachrichten auf dem Anrufbeantworter des Mobiltelefons. Teil 3 und 4 bestehen aus Kurztönen, wie man sie im Radio hört: Ansagen (Testteil 3) bzw. Antworten in einer Strassenumfrage (Testteil 4). Teil 1 und 3 umfassen sieben bzw. neun Multiple-Choice-Items mit jeweils drei Antwortoptionen. Teil 4 besteht aus drei Richtig-Falsch-Items, Teil 2 aus neun offenen Kurzantwort-Fragen.

Von den 27 Inputtexten des Tests hört jede/r TN je ein Drittel (neun Texte) in Deutsch bundes-/norddeutscher, österreichischer und schweizerischer Aussprache. Jede/r Lernende hört also jede der drei Standardvarietäten neun Mal bzw. jede Sprecherin insgesamt drei Mal. Im Folgenden wird dokumentiert, wie das *Deutsch-Quiz* entwickelt wurde. Als erstes werden anfängliche und grundsätzliche Überlegungen, Abwägungen und Entscheidungen hinsichtlich Forschungsdesign, Datenerhebungsinstrument und Zielgruppe der Studie rekapituliert.

## 6.2 Vorüberlegungen

### 6.2.1 Untersuchungsdesign

Zur Beleuchtung der Frage, ob Standardvariation A2-Lernende verwirrt, wurde für ein quantitatives Design in Form einer deskriptiven Querschnittstudie optiert. Diese sollte nicht unter Labor-, sondern Feldbedingungen durchgeführt werden. Jedoch sollten die Teilnehmenden randomisiert einzelnen Konditionen zugewiesen werden. Aufgaben zum Hörverstehen sollten zeigen, wie gut DaF-Lernende Inputtexte in jeder der drei DACH-Standardvarietäten verstehen. Je nach Ergebnis würden Fragebogendaten Hinweise dazu liefern, mit welchen lerner-, lehrer- und lernkontextseitigen Faktoren die Ergebnisse der TN in den Hörverstehensaufgaben korrelieren könnten. Evtl. könnten die Daten aus dem Fragebogen auch Aufschluss dazu liefern, ob z. B. ein früher Kontakt mit sprachlicher Vielfalt tatsächlich zu einer Wahrnehmungstoleranz beitragen kann (vgl. Studer 2002).

Mittels eines analytisch-nomologischen, quantitativ-statistischen Designs sollte also die in der Literatur implizit und explizit vorzufindende Annahme überprüft bzw. falsifiziert werden, dass Varianz im Input DaF-Lernende auf Anfängerstufe überfordere und ihnen z. B. österreichisches oder schweizerisches Hochdeutsch mehr Mühe bereite (vgl. Takahashi 2000: 29, Csörgő 2011: 116) bzw. sollte Evidenz dafür beigebracht werden, dass alle Varietäten etwa gleich gut verstanden werden (vgl. Studer/Wiedenkeller 2006: 548). Was die Teilnehmenden betrifft, konzentrierte sich die Studie auf jugendliche und erwachsene DaF-Lernende aus nicht-deutschsprachigen Ländern, deren Deutsch sich zum Erhebungszeitpunkt auf Anfängerstufe (ca. Niveau A2) befand. Lernende auf A1 hätte die Bearbeitung eines umfangreichen Quiz auf Deutsch sprachlich überfordert.



Zudem sollte sich der Lernort ausserhalb des amtlich deutschsprachigen Raums und in geografisch möglichst *nicht* direkt an diesen angrenzenden Ländern befinden. Grund dafür ist eine zu erwartende grössere Homogenität in Bezug auf Kontakt mit Variation. So dürften z. B. Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende diesbezüglich heterogenere Voraussetzungen, Kenntnisse, Interessen und Erfahrungen mitbringen als „typische“ DaF-Lernende. Aber auch bei einer Berücksichtigung von Lerner/inne/n z. B. aus der Westschweiz oder aus dem an Österreich angrenzenden Ungarn wäre es schwierig(er), individuell variierende Kontakte mit Sprecher/inne/n einer bestimmten Zielvarietät zu kontrollieren. Zu denken ist etwa an Erfahrungen mit Dialekt in Bayern, Kontakte mit Deutschschweizer Grosseltern oder Wien-Aufenthalte Budapester DaF-Lernender.

Um das Verstehen von Varietäten zu messen, bedienen sich *Intelligibility Studies* unterschiedlicher Verfahren der Datenerhebung: Inhalts-/Verständnisfragen (z. B. Major et al. 2002, Trentman 2011, Van Bozooijen/Gooskens 2005) oder Übersetzungsaufgaben (z. B. Van Bozooijen/Van den Berg 1999a, Van Bozooijen/Van den Berg 1999b, Gooskens et al. 2008). Letztere Methode erschien für die Studie nicht optimal, u. a. infolge potentiell mangelnder Vertrautheit heutiger DaF-Lernender mit dem Übersetzen geschriebener oder gehörter Texte. Des Weiteren geht es nicht um *Intelligibility* i. e. S., also darum, experimentell zu untersuchen, wie gut Deutschlernende einzelne Laute oder Wörter in den verschiedenen Varietäten wahrnehmen oder identifizieren können (vgl. Smith/Nelson 1985). Vielmehr geht es um das kommunikative Verständnis wort- und satzübergreifender Texteinheiten, wie sie in der realen Sprachverwendung vorkommen (*Comprehensibility*).

### 6.2.2 Art der Aufgaben

Das hörende Verstehen von DACH-Standardvarietäten wird in dieser Studie soziokognitiv definiert: als sowohl mental-kognitiver Prozess der Interaktion zwischen Hörer/in und Hörtext als auch als die rezeptive Fähigkeit, kommunikative sprachliche Aufgaben zu bewältigen (vgl. z. B. Glaboniat et al. 2013: 70). Um dieses komplexe soziokognitive Konstrukt von Hörverstehen adäquat abbilden und messen zu können, sind möglichst realitätsnahe Testaufgaben einzusetzen, wie sie auch modernen standardisierten Sprachprüfungen zugrunde liegen. Dabei gibt es nach Rossa (2012: 25) quasi nur zwei realistische Konstellationen, die das Überprüfen des Hörverstehens im Testkontext erlauben, ohne dass von der/dem Hörer/in eine unmittelbare Reaktion verlangt wird: So kann diese/r entweder a) als passive/r Zuhörer/in fungieren, z. B. am Radio oder von einer Bahnhofs-durchsage, oder b) die Rolle einer mithörenden Person einnehmen, z. B. an der Bushaltestelle oder im Zug.

Im *Deutsch-Quiz* würden die TN beide Rollen einnehmen: als Mithörer/innen von de facto an andere adressierte Combox-Nachrichten (Testteile 1 und 2) sowie als Empfänger/innen von Radio-Ansagen (Testteile 3 und 4). Nach dem Hören nahauthentischer Inputtexte sind Fragen zu beantworten, wie man sie sich als

Hörer/in potentiell tatsächlich stellt oder die einem gestellt werden, also z. B. „Was steht im Radio als nächstes auf dem Programm? (Lohnt es sich, weiterzuhören?)“, „Was soll ich zum Grillfest mitbringen?“, „Wo will meine Kollegin mich treffen? (Nicht, dass wir uns wieder verpassen!)“, „Auf wann wurde der Termin mit meiner Kundin verschoben?“ etc.

Nebst einer thematischen Breite der Inputtexte wurde auch auf den Einsatz unterschiedlicher Antwortformate geachtet. Grund dafür ist nebst lernstypenbezogener Präferenzen und einer möglichst breiten Ausleuchtung des Konstrukts Hörverstehen auch das Hemmen von Langeweile und Konzentrationseinbrüchen. Dabei wurden geschlossene Formate (Multiple-Choice und Richtig/Falsch) gegenüber offenen (Kurzantwort-)Formaten bevorzugt. Grund dafür ist einerseits eine erleichterte Datenauswertung und andererseits eine Minimierung der notwendigen Schreibleistungen. Unter Abwägung testtheoretischer und statistischer Desiderate („Je mehr desto besser“) und praktischer, zeitbezogener Einschränkungen wurde entschieden, mit insgesamt 27 Items zu arbeiten.

### 6.2.3 Online-Instrument

Praktische Gründe waren auch ausschlaggebend für die *webbasierte* Datenerhebung, was selbstredend Vorteile als auch Nachteile birgt (vgl. Dörnyei 2010: 69-70). Zu den Nachteilen gehören technische, methodische und teilnehmerbezogene Probleme, z. B. Datenverlust infolge Serverabstürzen, die Abwesenheit der Untersucherin oder mit an Internetzugang geknüpfte Teilnahmebedingungen. *Für* internetbasierte Verfahren sprechen praktische, administrative, finanzielle und zeitliche Gründe, z. B. durch Reiseaufwand der Untersucherin, den Postversand der Materialien oder die manuelle Erfassung der Antworten. Nicht zuletzt konnte mittels einer individualisierten Online-Testteilnahme eine Verzerrung der Resultate durch Klasseneffekte vermieden werden (vgl. Vanhove 2015).

Nach Abwägen aller Vor- und Nachteile wurde für eine webbasierte Testdurchführung mittels der Online-Umfrage-Applikation LimeSurvey votiert. Für LimeSurvey sprach nicht zuletzt die Möglichkeit, mittels HTML5-Code Audio-Aufnahmen standardisiert und ohne für die Quiz-Teilnehmenden sichtbaren Play- und Pause-Knopf abzuspielen. So konnten die Hörtexte von den TN nicht selber gestartet, gestoppt oder wiederholt angehört werden. Stattdessen wurde der Input nach einer präzise festgelegten Zeitspanne, während der die Items zu lesen waren, automatisch eingespielt.

## 6.3 Konzipierung der Aufgaben

### 6.3.1 Aufgaben: Auswahl

Um die interne Validität des Projekts bzw. des Tests sicherzustellen, durften die eingesetzten Aufgaben, Texte und Items für die teilnehmenden A2-Lernenden weder viel zu einfach noch viel zu schwierig, sondern mussten möglichst niveauadäquat sein. Boden- oder Deckeneffekte würden nicht nur die Aussagekraft der Befunde grundlegend in Frage stellen, sondern zu einer Überforderung oder Unterforderung der TN führen. Das war nicht zuletzt aus forschungsethischen Gründen zwingend zu vermeiden. Ressourcenbedingt gab es im vorliegenden Projekt keine Option, selbst entwickelte Hörverstehensaufgaben zuerst quantitativ umfassend empirisch zu validieren.

Aus pragmatischen Gründen wurde deshalb entschieden, sich bei der Entwicklung des nicht-kommerziellen *Deutsch-Quiz* an bereits existierenden Aufgaben zu orientieren. Die Wahl fiel dabei auf empirisch erprobte und öffentlich verfügbare Modell- und Übungssätze der standardisierten Deutsch-Prüfung *Start Deutsch 2 (Goethe-Zertifikat A2)*. Diese Aufgaben sind professionell entwickelt, grossflächig empirisch validiert, thematisch umfassend und nicht zuletzt (inter-)kulturell angemessen und genügen damit hohen testtheoretischen Ansprüchen. Für den Teil 4 des *Deutsch-Quiz* wurde auf den ersten Hören-Teil im Modellsatz der B1-Prüfung *Zertifikat Deutsch* rekuriert, die 2013 durch das *Zertifikat B1* abgelöst worden war.

### 6.3.2 Aufgaben: Parameter

Tab. 1 listet für jeden der vier Testteile die Art des Textes, dessen Länge in Wörtern, die Anzahl Aufgaben pro Testteil und das Antwortformat auf:

Tab. 1: Übersicht Hörverstehenstest

	Testteil 1	Testteil 2	Testteil 3	Testteil 4
Art der Texte	Voicemails	Voicemails	Radioansagen	Umfrageantworten
Umfang der Texte	39-43 Wörter	45-50 Wörter	45-50 Wörter	56-60 Wörter
Wie oft gehört	1x	2x	1x	1x
Anzahl Aufgaben	(1 Training +) 6	9	9	3
Antwortformat	3er-Multiple-Choice	Kurzantworten	3er-Multiple-Choice	Richtig/Falsch

Analog zu *Start Deutsch 2* sind die Inputtexte im *Deutsch-Quiz* zwischen 40 und 60 Wörter lang. In den 15 nahauthentischen Voicemail-Nachrichten der Testteile 1 und 2 geht es z. B. um geplante Verabredungen, vergessene Gegenstände oder

Mitzubringendes (Bananen, Gurkensalat, Sonnenschirm). Teil 1 umfasst sieben Voicemail-Texte mit je einer 3er-Multiple-Choice-Frage. In Teil 2 ergänzen die Lernenden zu jedem der neun Kurztexte eine kurze Notiz mit ein bis zwei Wörtern, wobei jeder der neun Texte zwei Mal hintereinander gehört wird. Die Teile 3 und 4 des Tests basieren auf nahauthentischen Radiotexten. In Teil 3 werden neun Ansagen von Radiomoderatorinnen gehört (Programmansagen, Wetterberichte oder Gewinnspiele) und dazu je ein 3er-Multiple-Choice-Item gelöst. In Teil 4 hören die Lernenden drei Antworten aus einer Strassenbefragung zum Thema Hausarbeit und kreuzen an, ob eine Aussage dazu richtig oder falsch ist.

Alle Texte sind monologischer Art, theoretisch an einer konzeptionell mündlichen Sprache orientiert und in persönlichen, öffentlichen und beruflichen Handlungsfeldern angesiedelt. Die Lernenden sind einerseits in der Rolle von Empfänger/innen bzw. Mithörer/innen von Voicemails bzw. andererseits von Radiokonsument/innen. Wie auf A2 üblich, werden in den Items überwiegend Zahlen, Objekte und Zeit- und Treffpunkte erfragt. In den Teilen 1, 2 und 3 geht es primär um ein selektives und detailliertes Hören, bei dem Hauptpunkte und wichtige Einzelheiten zu verstehen sind. In Teil 4 müssen drei Aussagen als richtig oder falsch beurteilt werden, was ein globaleres Hören nahelegt. Jedem der vier Teile geht eine Beispielaufgabe voran. Dem Teil 1 ist zusätzlich eine Trainingsaufgabe vorangestellt (Aufgabe 1), die jedoch nicht speziell als solche markiert ist. Ein Beispieltext aus Teil 3 soll den Umfang der Texte illustrieren und gleichzeitig eine Idee des Inhalts vermitteln:

Und nun das Ergebnis unserer aktuellen Hörer-Umfrage zum Thema ‚Welche Fremdsprache möchten Sie am liebsten lernen?‘. Chinesisch ist am beliebtesten und liegt somit auf Platz 1; auf Platz 2 folgt dann die Fremdsprache Russisch. Viele Leute möchten auch gern Spanisch sprechen können. Und nun zum Sport ... (Item: „Was möchten die Leute am liebsten lernen? Chinesisch/Russisch/Spanisch“).

### 6.3.3 Aufgaben: Adaption

Aus Authentizitätsgründen kommen in den Hörtexten standardisierter Prüfungen oft regionen- oder länderspezifische Angaben vor, meist mit Bezug zu Deutschland (z. B. „Bahn-Card“, „TSV [Turn- und Sportverein] Haimhausen“, Münchner „Olympiapark“, „Westdeutscher Rundfunk“). Für das Online-Quiz mussten solche – auch sprachlich – bundesdeutschen Texte regional bzw. national neutraler und unspezifischer formuliert werden. Hierfür wurden in erster Linie der Inhalt und der verwendete Wortschatz angepasst, wie ein Beispiel zeigt:

Hallo Kathi, hier Irene. Wegen des Kindergeburtstags morgen bei mir: Kannst du ein paar lustige Videos mitbringen? Meine kennen die Kinder schon und ich weiß nicht, ob ich genug Ideen für interessante Spiele im Haus für die Kleinen

habe, wenn es morgen regnet. Du weißt, sicher ist sicher. Danke! (Kurzantwort-Item: „Irene: zum Kindergeburtstag mitbringen: \_\_\_\_\_“).

Dieser Text aus dem Übungssatz 02 (2007) von *Start Deutsch 2* (Teil 1 Text 4) wurde für das Online-Quiz wie folgt adaptiert (Teil 2 Aufgabe 5):

Hallo Lisa, hier Claudia. Du, wegen dem Grillfest morgen bei mir: Kannst du vielleicht euren großen Sonnenschirm mitbringen? Einen haben wir schon, aber ich weiss nicht, ob das genug ist für alle Gäste, wenn es morgen wieder so heiss wird. Du weisst, sicher ist sicher. Danke! (Offenes Item: „Claudia: Zum Grillfest mitbringen: \_\_\_\_\_“)

Aus einem Kindergeburtstag wird also ein Grillfest, aus lustigen Videokassetten ein grosser Sonnenschirm und aus Regen- nun Hitzewetter. Dieses Beispiel illustriert, dass die Texte und Items inhaltlich umfassend verändert wurden, sprachlich, besonders strukturell und syntaktisch, aber noch sehr nah am Original sind. Dadurch soll eine inhaltlich-räumliche Neutralität erreicht werden, die Schwierigkeit und Trennschärfe der Items aber möglichst gleich bleiben.<sup>21</sup> Anderswo wurde so aus einer Verabredung am Abend ein Mittagessen mit der Freundin, aus einem PC-Kurs eine Yoga-Stunde, aus bevorzugten Feriendestinationen beliebte Fremdsprachen oder aus einem vergessenen Kalender ein liegengelassener Regenschirm. Lexikalisch wurde mit *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2005) kontrolliert, dass die verwendete Lexik (rezeptiv) einem A2-Niveau entspricht. In diesem Zusammenhang wurde z. B. in einer Programmankündigung das Wort „Sendung“ (für Kinder) durch „Etwas für Kinder“ oder die Antwortoption „zu Hause bleiben“ durch „zu Hause sein“ ersetzt.

Es wurde versucht, von Anfang an regional möglichst neutrale, länder- und ortsunabhängige Inputtexte auszuwählen bzw. zu kreieren. Eine österreichische Anruferin sollte nicht über die Deutsche Bahn sprechen und eine Schweizer Moderatorin nicht den Wetterbericht für Karlsruhe präsentieren. So wurde aus dem „Westdeutschen Rundfunk“ das neutrale „Radio Sonnenschein“, aus dem Münchner „Olympiapark“ ein „Athena-Park“ und aus dem Mannheimer „Stadtteil Neckerau“ ein nicht näher lokalisierter „Stadtteil Süd“.

Was Varianten in der Lexik und Syntax betrifft, wurde bei der Modifikation der Texte versucht, möglichst nur gemeindeutsche Konstanten zu verwenden. Das war gerade bei den Gruss- und Abschiedsformeln in den Voicemail-Nachrichten nicht ganz einfach. Begrüssungen und Verabschiedungen wie „Moin moin“, „Servus“ und „Grüezi“ sind ja für ihre Länder- bzw. Regionsspezifik bekannt. Deshalb wurde primär für regional unmarkierte Formeln votiert, also

<sup>21</sup> Ob dieser Anspruch erreicht wird, bedürfte einer umfangreichen quantitativen Validierung, welche aus praktischen Gründen nicht geleistet werden konnte. Hingegen soll der Variable *Item* bei der statistischen Auswertung durch eine Mitmodellierung Rechnung getragen werden (s. Kap. 8.3.2).

„Hallo“, „Hey“ oder „Hi“ in informellen Situationen sowie in formelleren Kontexten „Guten Abend“ und „Guten Tag“.

Im Rahmen einer informellen qualitativen Validierung überprüften je vier deutsche und vier österreichische *native speakers* die Texte auf ihre inhaltliche und v. a. sprachliche Angemessenheit in der jeweiligen Varietät. Dabei wurde u. a. die Wendung „Danke vielmals“ als schweizerisch beurteilt. Diese Einschätzung liess sich durch eine Google-Suche datenbasiert stützen, sodass „Danke vielmals“ in den Inputtexten zu „Danke“ reduziert wurde. Insgesamt hatten die acht Gewährspersonen nur wenige Anmerkungen, sodass die Texte für das Einsprechen finalisiert werden konnten.

## 6.4 Auswahl der Sprecherinnen

Alsdann begann das Einsprechen der 27 Texte. Im Folgenden wird die Auswahl der neun Sprecherinnen erläutert (Tab. 2): Kriterien, Anzahl und Frage des Geschlechts.

### 6.4.1 Kriterien

Gesucht wurden Deutsch-Muttersprachlerinnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. Dabei sollte der internen, regional bedingten Variabilität innerhalb der Standardvarietäten Rechnung getragen werden. Deshalb wurden Sprecherinnen aus verschiedenen Teilen der Schweiz, Österreichs und der Mitte bzw. dem Norden Deutschlands selektiert. Von den drei Österreicherinnen kommt je eine Person aus Oberösterreich (OÖ), eine aus Salzburg (S) und eine aus Kärnten (K). Die deutschen Sprecherinnen sind aus den Bundesländern Nordrhein-Westfalen (NRW), Mecklenburg-Vorpommern (MV) und Berlin (B). Bei den Schweizerinnen handelt es sich um eine St. Gallerin (SG), eine Zürcherin (ZH) und eine Bernerin (BE), wie Tab. 2 zeigt.

Tab. 2: Übersicht DACH-Sprecherinnen

	Pseudonym	Ort	Alter
1	AT1	OÖ	20-25
2	AT2	S	30-35
3	AT3	K	45-55
4	CH1	ZH	20-25
5	CH2	SG	30-35
6	CH3	BE	45-55
7	DE1	NRW	20-25
8	DE2	MV	30-35
9	DE3	B	45-55

Dem mobilen Zeitgeist entsprechend arbeiten *Intelligibility Studies* vielfach mit Sprecher/inne/n, die zum Zeitpunkt der Aufnahme nicht mehr in ihrem ursprünglichen Heimatland leben, so etwa bei Major et al. (2005): Zwei indische bzw. australische Englisch-Sprecher/innen waren im Schnitt seit elf Jahren in den USA wohnhaft. Im Fall der vorliegenden Arbeit leben zwei der deutschen Sprecherinnen seit einigen bzw. mehreren Jahren in der Schweiz. Auch eine der österreichischen Sprecherinnen hatte einige Jahre in Fribourg gelebt, und die Studentin aus Österreich wohnte seit ein paar Monaten in Bern. U. a. aufgrund dieses Mobilitätshintergrunds der Sprecherinnen wären die Aufnahmen bzgl. ihrer zielsprachlichen Repräsentativität zwingend zu validieren.

Ebenfalls angestrebt wurde eine einigermassen ausgeglichene altersbezogene Verteilung mit je einer Sprecherin Anfang 20, Anfang 30 und um die 50 Jahre pro Varietät. Die Sprecherinnen bringen alle ein hohes Bildungsniveau mit. Die jüngsten drei Sprecherinnen (AT1, DE1, CH1) sind Universitätsstudentinnen, die anderen sechs Hochschuldozentinnen, von denen vier selber im Bereich der Tertiärbildung Deutsch als Fremdsprache unterrichten (AT3, CH2, CH3, DE3). Ein Vorteil insbesondere von letzterer, semi-professionellen Berufsgruppe ist, dass sie es sich gewohnt ist, langsam und verständlich zu sprechen, ohne dabei übertrieben deutlich zu artikulieren oder unnatürlich zu wirken. Auch bei den Dozentinnen und Studentinnen ist von einer regelmässigen mündlichen und schriftlichen, rezeptiven und produktiven Verwendung der Standardsprache auszugehen. Merkmale der Stimme der Sprecherinnen, z. B. wie hoch oder tief jemand spricht, wurden nicht explizit kontrolliert. Das Gleiche gilt für die Sprech- und Artikulationsgeschwindigkeit (s. aber Kap. 6.5).

Die Metatexte des Hörverstehenstests, z. B. die Nennung der Aufgabennummer (z. B. „Aufgabe 3“), die vier Beispiele und der Trainingstext (d. h. Teil 1 Aufgabe 1), wurden von einem Universitätsdozierenden aus dem süddeutschen Raum eingesprochen, wodurch ein *Priming* in Bezug auf eine der drei Zielvarietäten vermieden wurde. Eine männliche Stimme sollte auch etwas Abwechslung und Variation in den Test bringen, da während der 27 Inputtexte ja nur Frauenstimmen gehört wurden.

#### 6.4.2 Geschlecht

Warum eigentlich? Trotz potentieller Einschränkungen in Bezug auf die externe Validität (Generalisierbarkeit) der Studie wurde auf die Berücksichtigung *beider* Geschlechter verzichtet. Die Gründe dafür sind wie folgt: Erstens handelt es sich bei Geschlecht nur um *eine* Quelle von Variation. Mit gleichem Recht liesse sich fordern, andere, evtl. weniger saliente Kategorien wie z. B. Alter, Wohnort, Beruf, Parteizugehörigkeit oder Religion zu berücksichtigen. Doch bekanntlich sind in Experimenten Auswahlentscheide und Einschränkungen unumgänglich. Zweitens hätte der Einbezug von Männern *und* Frauen die Instrumententwicklung, Testdurchführung und Datenauswertung aus pragmatischen, kulturbezogenen und sta-

tistischen Gründen verkompliziert bzw. potentiell gar verzerrt, z. B. weil man dann statt drei Personen pro Varietät deren vier (zwei Männer und zwei Frauen) und damit zwölf statt neun Quiz-Versionen benötigt hätte. Drittens sind zwar aufgrund soziolinguistischer Evidenz (vgl. Trudgill 2000: 70) u. U. tatsächlich Unterschiede in der Sprechweise von Frauen und Männern denkbar, auch in der Standardsprache; diese dürften aber systematischer, von Varietät und Region unabhängiger, länderübergreifend paralleler Art sein. Zudem stehen geschlechtsbezogene Unterschiede nicht im Fokus der Studie – im Gegensatz zur Variable Standardvarietät, die durch immerhin drei Gewährspersonen pro Varietät zumindest einigermaßen breit ausgeleuchtet werden soll.

#### 6.4.3 Anzahl

Lam/O'Brien (2014) verwenden in ihrer Studie Sprachproben von sechs verschiedenen Personen. Die Studie stellt damit eher die Ausnahme als die Regel dar. Oft wird in *Intelligibility Studies* mit nur einem/einer Sprecher/in pro Varietät gearbeitet (z. B. Eisenstein/Berkowitz 1981, Tauroza/Luk 1997, Gooskens 2006, Matsuura 2007, Harding 2008, Trentman 2011, Gooskens et al. 2011, Gooskens/Heeringa 2014). Bei Major et al. (2002) sind es immerhin je ein Mann und eine Frau pro Varietät, und auch Major et al. (2005) berücksichtigen zwei Personen pro Varietät bzw. deren vier für Standardenglisch. Für die vorliegende Studie sind es immerhin drei Sprecherinnen pro Standardvarietät, wodurch sich individuelle Sprechereigenschaften besser kontrollieren lassen.

Dass es nicht *mehr* als drei sind, hat nebst Ressourcen- und Aufwandgründen insbesondere mit methodischen Überlegungen zu tun: So wäre es bei mehr als neun Sprecherinnen schwierig gewesen, bei der Datenauswertung idiosynkratische und damit ggf. das Verständnis beeinflussende oder behindernde Merkmale einer bestimmten Sprecherin zu identifizieren. Denn aus Zeit- und Konzentrationsgründen hätten die Lernenden während des Quiz dieselbe Sprecherin nicht *dreimal* hören können, wie das im vorliegenden Design der Fall ist, sondern höchstens ein- oder zweimal. Dadurch hätten potentiell verständniserschwerende Idiosynkrasien, die nichts mit der Verständlichkeit der Varietät zu tun haben, weniger gut identifiziert werden können, als wenn jede Sprecherin mehrmals gehört wird.

## 6.5 Aufnahme und Aufbereitung des Inputs

Das Einsprechen der Hörtexte erfolgte in ca. 30-minütigen Einzeltreffen in ruhigen Räumen an den Universitäten Fribourg und Bern mittels digitalem Aufnahmegerät (Olympus Digital Voice Recorder VN-5200PC) bzw. im Fall von einer der drei österreichischen Sprecherinnen (AT3) aus praktischen Gründen extern aufgenommen und der Untersucherin anschliessend elektronisch übermittelt. Zu Beginn des Treffens wurde die Sprecherin über den Zweck der Aufnahme infor-



miert. Dann las sie die schriftlich vorliegenden Kurztexte durch. Mittels schriftlicher Anweisung wurde sie gebeten, beim Einsprechen weder ein deutlich dialektal gefärbtes noch – im Fall von A- und CH-Sprecherinnen – ein am Bundesdeutschen orientiertes Deutsch zu benutzen, sondern einfach „ganz normal“ Hochdeutsch zu sprechen. Weiter wurde eine lexikalisch und syntaktisch wortgetreue und möglichst authentische und spontane Wiedergabe der Texte erbeten ebenso wie eine für das Deutsch-Niveau A2 adäquate langsame Sprechgeschwindigkeit und Deutlichkeit der Aussprache. Wie das klingen sollte, wurde anhand von Audio-Beispielen aus dem Modellsatz einer standardisierten A2-Prüfung illustriert.

Dann wurden die schriftlich vorliegenden Texte von der Sprecherin wortgetreu, langsam und deutlich, aber möglichst natürlich und ungekünstelt eingelesen. Bei Versprechern – z. B. „Gewitterreinigung“ statt „Gewitterneigung“ (!) – wurde neu angesetzt. Der Vorlesesituation geschuldete Authentizitätsmängel – z. B. mehr Aufmerksamkeit auf die Aussprache als in Spontangesprächen, z. B. bzgl. Synkopierung des Vokals in der Nachsilbe „-en“ (vgl. Hove 2002: 139, 154) – wurden kompensiert durch den Vorteil einer inhaltlichen, strukturellen und längenbezogenen Vergleichbarkeit der Texte. Den Sprecherinnen wurde mit einem Geschenk bzw. den Studentinnen mit 30 Franken gedankt.

Die Aufnahmen wurden digital gespeichert und mittels der Open-Source-Software Audacity bereinigt, bearbeitet und neu geordnet: Aus den neun Aufnahmen mit je 27 Texten entstanden 27 Audacity-Dateien mit jeweils neun parallelen Tonspuren des gleichen Textes. Nach der Harmonisierung der Lautstärke wurden störende Hintergrund- oder Echogeräusche wie z. B. Papierrascheln getilgt (Noise Removal Funktion). Es wurde darauf verzichtet, die Texte mit Musik oder Hintergrundgeräuschen zu unterlegen. Trotz Authentizitäts- und Motivationsargumenten schien es wichtiger, eine Ablenkung der TN sowie die Gefahr zusätzlicher konstruktirrelevanter Varianz zu vermeiden.

Die neun Sprecherinnen waren explizit darum ersucht worden, beim Einsprechen auf eine A2-adäquate Sprechweise zu achten, wie sie für Hörtexte in Anfängerlehrwerken und in standardisierten Sprachprüfungen charakteristisch ist. Um eine Vorstellung dieser Sprechweise zu erhalten, hatten sie sich Beispiele aus einer Modellprüfung angehört. Trotzdem gelang das langsame und deutliche Einsprechen der Texte natürlich nicht allen Sprecherinnen genau gleich gut, und auch nicht jeder Sprecherin bei jedem Text. Entsprechend wiesen die jeweils neun parallelen, nicht-spontansprachlichen Aufnahmen z. T. deutliche Unterschiede auf, was Dauer, Sprech- und Artikulationsgeschwindigkeit sowie Anzahl und Länge satzinterner und satzexterner Pausen betrifft.

Die Ungleichheit in den Hörsamples lässt sich indes weniger durch die *Varietät* als durch unterschiedliche idiosynkratische und kontextbedingte Ursachen erklären, welche die Aufnahme jeder Sprecherin beeinflussten: Vielleicht war sie nervös oder gelangweilt, vielleicht unter Zeitdruck oder vielleicht spricht sie einfach generell schneller oder langsamer als andere – unabhängig von ihrer jeweiligen *Varietät*.

Weil es aber die Varietät ist, die im Zentrum der Untersuchung steht, und nicht das Sprechtempo, wurde für eine sprechzeitbezogene Harmonisierung der jeweils neun parallelen Hörtexte optiert. Das lässt sich gut begründen:

Erstens konnte sich die oben erwähnte intra- und inter-personelle Varianz später als Problem für die Interpretation der Daten herausstellen: Wurde Sprecherin X nun besser verstanden, weil sie a) österreichisches Deutsch spricht, b) sie es besser als andere schaffte, ein A2-adäquates Sprech- und Artikulationstempo einzuhalten, den Text also einfach langsamer gesprochen hatte oder c) sie insgesamt und besonders zwischen zwei Sätzen viel mehr und längere Pausen machte? Um diesem Interpretationsproblem vorzubeugen, wurde entschieden, a) die Sprech- und Artikulationsgeschwindigkeiten sowie b) die Dauer und Länge *satzexterner* (nicht aber *satzinterner*) Pausen in den 243 Quiz-Texten zu harmonisieren. Das lässt sich linguistisch mit Ulbrich (2005) begründen: Die von ihr untersuchten Nachrichtensprecher/-innen aus den DACH-Ländern unterschieden sich nicht signifikant bzgl. Artikulationsgeschwindigkeit, d. h. Silben pro Sekunde ohne Pausen; bzgl. Anzahl und Länge *satzinterner* Pausen allerdings schon. Satzinterne Pausen sollten im *Deutsch-Quiz* also bewusst nicht verändert werden, um die drei Varietäten nicht eines empirisch nachgewiesenen Charakteristikums zu berauben.

Forschungsmethodologisch und lerntheoretisch spricht nicht nur das Vorbeugen einer Mehrdeutigkeit bei der Dateninterpretation für den Harmonisierungsentscheid. Auch allfällige Unterschiede im Varietätenverstehen könnten sich so klarer auf unterschiedliche *varietätsinhärente*, ggf. verständniserwerbende Merkmale als nur die Sprechgeschwindigkeit zurückführen lassen (s. Kap. 2.4.3). Jedoch wird bei der Interpretation der Befunde zwingend der Tatsache einer eingeschränkten Generalisierbarkeit auf ausserdidaktische Situationen Rechnung zu tragen sein, denn realweltliche Kontexte zeichnen sich bekanntlich durch ein breites Spektrum unterschiedlichster Sprechgeschwindigkeiten aus.

Die Harmonisierung der Sprechzeit umfasste folgende Schritte: 1. Manuelle Erhöhung bzw. Reduktion der Sprechgeschwindigkeit von Extremfällen, d. h. aussergewöhnlich hastig bzw. stockend gesprochenen Aufnahmen. Als grober Massstab für die Angleichung dienten dabei die Hörtexte in *Start Deutsch 2 (Goethe-Zertifikat A2)*. 2. Vereinheitlichung der Länge aller *satzexterner* Pausen (auf ca. 0,5 Sekunden) und der Artikulationsgeschwindigkeit (auf durchschnittlich 4,0 bis 4,5 Silben pro Sekunde). 3. Einfügen einer Pause von ca. 0,5 Sekunden zu Beginn und am Ende jedes Textes.

Durch dieses Vorgehen wurde eine Annäherung der Sprechzeit aller neun gleichen Texte an etwa die gleiche Sekundenzahl erreicht – bei gleicher Anzahl und Länge *satzexterner* Pausen. Die Länge und Anzahl *satzinterner* Pausen wurde nicht verändert (vgl. Ulbrich 2005). Die Harmonisierung resultierte in einer hohen Vergleichbarkeit der 243 Texte bzgl. Sprechgeschwindigkeit und Sprechzeit. Unterschiede zwischen dem kürzesten und dem längsten der neun gleichen Texte betragen nun im Schnitt max. 1 Sekunde, in Ausnahmefällen 1,5 Sekunden. Bei

einer Dauer von 15 bis 25 Sekunden pro Text machen die Unterschiede durchschnittlich also nicht mehr als 5% aus.

Zum Schluss wurden die Metatexte, z. B. die Ansage der Aufgabennummer, ergänzt. Am Anfang jedes Textes wurde ein akustischer, konzentrationsaktivierender Signalton eingefügt („Ping!“). Um die Authentizität der Voicemail-Nachrichten in Teil 1 und Teil 2 zu verbessern, wurde am Anfang jedes Combox-Textes ein kurzer Pieps-Ton ergänzt, wie man ihn von telefonischen Anrufbeantwortern kennt.

## 6.6 Sprecherinnen-Validierung

Im Zentrum der Studie steht die Frage, wie DaF-Lernende mit den Standardvarietäten des Deutschen umgehen und welche Faktoren ihr Verstehen beeinflussen können. Für eine möglichst valide Beantwortung dieser Forschungsfrage ist es von fundamentaler Bedeutung, dass es sich beim gehörten Input um möglichst gute Beispiele für die jeweilige Standardvarietät handelt. Die aufgenommenen Hörtexte waren also zwingend auf ihre repräsentative Güte hin zu validieren.

### 6.6.1 Arten der Validierung

Die Validierung hatte zum Ziel, herauszufinden, ob es sich z. B. bei der österreichischen Studentin um eine einigermassen repräsentative, typische bzw. charakteristische, also die Spezifik der Varietät abbildende Vertreterin von Standarddeutsch österreichischer Ausprägung handelt. Hierfür sind diverse Verfahren denkbar, z. B. eine detaillierte linguistische Analyse (vgl. Trentman 2011), eine professionelle Einschätzung der Aufnahmen durch Linguist/inn/en oder eine Art empirisch-quantitative Validierung. Im vorliegenden Kontext wurde die dritte Möglichkeit gewählt – wie z. B. auch durch Tauroza/Luk (1997) und Major et al. (2002, 2005).

In der Studie von Tauroza/Luk (1997) wurden acht Sprecher/innen durch fünf britische und fünf Hongkonger/innen in Bezug auf ihren Akzent bewertet. Auf Basis dieser Befunde wählten die Autoren zwei der acht Sprecher/innen als typisch aus. Insgesamt umfasste das Sprechersample also pro Varietät *eine* Person, die von zehn Befragten als repräsentativ bewertet worden war. Bei Major et al. (2002, 2005) wurden die ausgewählten nicht-muttersprachlichen Sprecher/innen laut Autor/inn/en zuerst impressionistisch beurteilt. Die Beurteilung wurde durch die Autor/inn/en und Prüfungsfachleute vorgenommen. Zudem schätzten 76 erstsprachliche Studierende den Grad des Akzents auf einer Skala von 1 bis 5 ein, mit hoher Interrater-Reliabilität (vgl. Major et al. 2002: 180).

Den Kern einer solchen empirisch-quantitativen Validierung bildet also die Befragung einer Vielzahl externer, unabhängiger Expert/inn/en und Laien. Die Repräsentativität der Sprecherinnen bzw. Sprachproben für ihre jeweilige Varietät

wird dann in Abhängigkeit von der Anzahl korrekter Zuordnungen definiert. Von zentraler Bedeutung ist dabei u. a. eine aussagekräftige Stichprobe kompetenter, erstsprachlicher Beurteiler/innen. Diese sollten zwar ein gewisses Mass an Vertrautheit mit den untersuchten Varietäten mitbringen, sie mussten aber nicht zwingend über linguistisches Fachwissen verfügen. Eine Aufnahme bzw. eine Sprecherin wird als repräsentativ bzw. als gute Abbildung einer bestimmten Varietät verstanden, wenn sie von einer grossen Mehrzahl der Befragten korrekt ihrem jeweiligen Herkunftsland zugeordnet wird. Was *eine grosse Mehrzahl* ist, ist dabei natürlich eine relativ arbiträre arithmetische Festlegung.

### 6.6.2 Online-Quiz *D, A oder CH?*

Im vorliegenden Fall basierte die empirisch-quantitative Validierung auf einem fünfminütigen Online-Quiz, das hierfür entwickelt worden war und den Titel *D, A oder CH?* trug. Für die Erstellung des schlichten, aber möglichst ansprechenden und einigermaßen kurzweiligen Quiz wurde das Online-Umfrage-Tool LimeSurvey verwendet. Das Quiz umfasste zehn Hörproben (Samples). Jede der zehn Hörproben, die beliebig oft gehört werden konnten, bestand aus zwei aufeinanderfolgenden Kurztexten der gleichen Sprecherin. Dabei handelt es sich um das obige „Fremdsprachen-Umfrage“-Beispiel (s. Kap. 6.3.2) sowie um folgende vorangehende Radiodurchsage:

Und noch eine Information für die Besucher des Theaterfestivals: Wegen starkem Regen findet das Theaterstück „Lieblingsmenschen“ heute Abend nicht wie geplant um 20 Uhr 30 draussen auf dem Marktplatz statt. Das Stück beginnt jetzt erst um 21 Uhr, und zwar im Verena-Saal an der Bahnhofsstrasse 20.

Die Aufgabe der Beurteiler/innen war einfach: Sie sollten sich die zehn inhaltlich identischen Hörproben anhören und nach jedem Sample die Herkunft der jeweiligen Sprecherin erraten. Ziel war, durch Ankreuzen von einer der drei Optionen folgende Frage zu beantworten: „Woher kommt die Sprecherin?“. Als Antworten standen zur Auswahl: „Aus Deutschland (ohne Süddeutschland)/Aus Österreich/Aus der Schweiz“. Nach jedem Sample klickten die Teilnehmenden auf „Weiter“ und gelangten zur nächsten Seite, wo sie ein neues Sample beurteilten. Zu Trainingszwecken wurde den zehn Samples ein Beispieltext vorangestellt. Insgesamt hörten die Quiz-Teilnehmenden (inkl. des Beispiels) fünf deutsche, drei österreichische und drei schweizerische Sprecherinnen. Obwohl im eigentlichen Test (*Deutsch-Quiz*) nur neun Sprecherinnen vorkommen, wurde für die Validierung entschieden, nicht mit genau je drei Personen pro Varietät zu arbeiten, um allfälliges Raten zu erschweren. Deshalb wurde die Aufnahme einer zusätzlichen Sprecherin hinzugezogen (DE4, Raum NRW). Zu jedem Sample konnte optional ein Kommentar verfasst werden, wovon aber nur selten Gebrauch gemacht wurde.

Abgeschlossen wurde das anonyme Validierungsquiz durch Fragen zum sprachlichen, beruflichen und biografischen Hintergrund der Quiz-TN (L1, Nationalität, Wohnsitz (Land), berufliche Tätigkeit bzw. Studium). Wer im Bereich Sprachwissenschaft und/oder als Deutschlehrer/in tätig war, konnte das zusätzlich angeben. Mittels der vier bis fünf Fragen konnten bei der Auswertung z. B. (Nicht-)Muttersprachler/innen des Deutschen identifiziert werden. Nachdem die Teilnehmenden auf „Absenden“ geklickt hatten, erfuhren sie ihr Ergebnis, z. B.: „Gratulation! Sie haben 9 von 10 Punkten erzielt!“.

### 6.6.3 Methodologisches

Natürlich ist der Schritt von der Einschätzung durch Muttersprachler/innen zur Repräsentativität der ausgewählten Sprecherinnen für die jeweilige Varietät ein recht grosser und indirekter. Denn was bedeutet es ganz konkret, wenn eine Sprecherin z. B. von 90% der Befragten korrekt ihrer Herkunft, also einem der drei DACH-Länder, zugeordnet werden konnte? Ist die Sprecherin also repräsentativ für diese Varietät? Man könnte mind. zweierlei kritisch anmerken: Erstens, dass die Aufnahme von immerhin 10% der Befragten *nicht* korrekt erkannt wurde. Dies kann aber natürlich auch an den Befragten, z. B. an ihrer Vertrautheit mit den drei Varietäten oder an ihrer Konzentration liegen. Ein zweiter Kritikpunkt lautet, dass für die andern 90% der Befragten von den drei vorgegeben Optionen die Option „Deutschland“ einfach die am wahrscheinlichste darstellte. Beides ist natürlich nicht dasselbe wie „typisch Bundesdeutsch (nördlicher Prägung)“ zu sein. Anders gesagt: Bloss weil ein bestimmter Prozentsatz der Befragten eine Aufnahme als bundesdeutsch einschätzte (und nicht als schweizerisch oder als österreichisch), bedeutet das nicht, dass die Aufnahme bzw. Sprecherin repräsentativ oder typisch ist für Deutsch bundesdeutscher Ausprägung. Dennoch dürfte die Validierung erste Hinweise hierauf liefern, insbesondere auf potentiell überhaupt nicht repräsentative Sprecher/innen.

Indes wurde bei der Konstruktion des Quiz bewusst versucht, methodisch bedingte Verzerrungen der Befunde zu vermeiden, die sich z. B. auf Reihenfolge-Effekte, unklar formulierte Fragen oder mehrdeutige Antworten zurückführen lassen. Um dem entgegenzuwirken, wurde das Quiz erstens in immerhin zwei Versionen angeboten (randomisierte Zuweisung).<sup>22</sup> Zweitens wurde nicht nach der Zuordnung der jeweiligen *Varietät*, sondern der Sprecherinnen zu einem Land gefragt. Drittens wurde auf eine schwer interpretierbare „Ich weiss nicht“ Option bei den Antworten verzichtet (vgl. Krosnick/Presser 2010).<sup>23</sup>

<sup>22</sup> Die beiden Versionen unterscheiden sich bzgl. der Reihenfolge der Sprecherinnen, nicht aber bzgl. der Reihenfolge der Varietäten. So hört man z. B. die deutsche Sprecherin 3 in der Quiz-Version 1 erst als zehntes Sample, in der Quiz-Version 2 schon als zweites; die Schweizer Sprecherin 2 in der Version 1 auf Position 6, in Version 2 auf Position 1 usw.

<sup>23</sup> Krosnick/Presser (2010) raten von der Verwendung von „Ich weiss nicht“ Optionen in Fragebögen ab. Diese trügen generell nicht zur Optimierung der Datenqualität bei, sondern würden neue

### 6.6.4 Durchführung

Das 5-minütige Validierungsquiz *D, A oder CH?* wurde innerhalb eines Monats, nachdem es online gestellt worden war (<http://tinyurl.com/deutschquiz>, zuletzt geprüft: Juli 2017), von 347 Personen vollständig ausgefüllt. Dabei handelt es sich bei rund drei Viertel (77%) der TN um Muttersprachler/innen des Deutschen (N=267) und bei 60 der 347 Befragten (17%) um Nicht-Muttersprachler/innen. 6% (N=20) machten keine Angaben zu ihrer Erstsprache. Im Quiz war darauf verzichtet worden, Angaben zur Deutsch-Kompetenz der Nicht-Muttersprachler/innen zu erfragen. Somit ist es möglich, dass z. B. ein chinesischer Deutschlerner auf dem Niveau A1, der noch nie mit Schweizerhochdeutsch in Kontakt kam, am Quiz teilnahm. Eine frankophone Kollegin der Untersucherin berichtete, sie habe mehrmals „Österreich“ angekreuzt, weil die Sprecherinnen wie eine Kollegin von ihr klangen – erst im Gespräch mit der Untersucherin wurde ihr klar, dass besagt Kollegin nicht aus Österreich, sondern aus Sachsen kommt. Aus solchen Gründen wurde entschieden, für die Auswertung und Validierung nur die Antworten der befragten Deutsch-Muttersprachler/innen zu berücksichtigen.

### 6.6.5 Auswertung

Am Quiz beteiligten sich 267 *native speakers*, davon fast die Hälfte schweizerischer Nationalität. Tab. 3 listet die konkrete Zusammensetzung der Gruppe auf:

Tab. 3: Übersicht Quiz-Teilnehmende

	Schweiz	Deutschland	Österreich	Doppelbürger/in	Andere/KA
Nationalität	111 (42%)	87 (33%)	49 (18%)	12 (4.4%)	8 (7%)
Wohnort	155 (60%)	46 (17%)	47 (17%)	-	6 (6%)

Von den 111 Schweizer/innen, 87 Deutschen, 49 Österreicher/innen und 12 Doppelbürger/innen, darunter 10 Deutsch-Schweizer/innen und 2 Deutsch-Österreicher/innen, und 8 Personen mit einer anderen Nationalität leben 60% in der Schweiz. Je ca. ein Fünftel (17% bzw. 18%) lebt in Österreich bzw. in Deutschland, 6% anderswo. Von den 267 Personen haben nach eigenen Angaben etwas mehr als die Hälfte, nämlich 52% (N=138), beruflich mit Sprache zu tun. Davon sind ca. 20% als Deutschlehrer/in tätig. Die restlichen Befragten forschen und lehren z. B. im Bereich Germanistik, Mehrsprachigkeit oder Fremdsprachen-

---

Fragen auf: Wussten die Befragten die Antwort tatsächlich nicht? Oder waren sie zu faul, sich anzustrengen (*satisficing*), oder zu unsicher (aber *wie* unsicher)? Auf ein diesbezügliches Nachhaken, z. B. mittels Einschätzung von 1 bis 100, wurde im Quiz verzichtet, um durch mehr Zeit- und Denkaufwand nicht dessen Attraktivität aufs Spiel zu setzen. Vom bereitgestellten Kommentarfeld wurde wie erwähnt kaum Gebrauch gemacht, auch nicht, um Unsicherheiten zu notieren.

didaktik. Bei 43% (N=116) handelt es sich um sprachwissenschaftliche Laien. 5% der Befragten (N=13) machten keine oder unvollständige berufliche Angaben.

Die Aufgabe der Befragten hatte wie erwähnt darin bestanden, 1 Beispiel und 10 Samples korrekt einem der drei DACH-Länder zuzuordnen. Dies gelang den 267 Deutsch-Muttersprachler/innen insgesamt sehr gut. Das Säulendiagramm (Abb. 1) zeigt, dass alle Befragten mind. 6 der 10 Samples richtig zuordnen konnten. 91% der Befragten (N=242) ordneten 8 bis 10 der 10 Hörproben korrekt zu. Die Hälfte aller Befragten (49%) erkannte sogar *alle* 10 Hörproben.

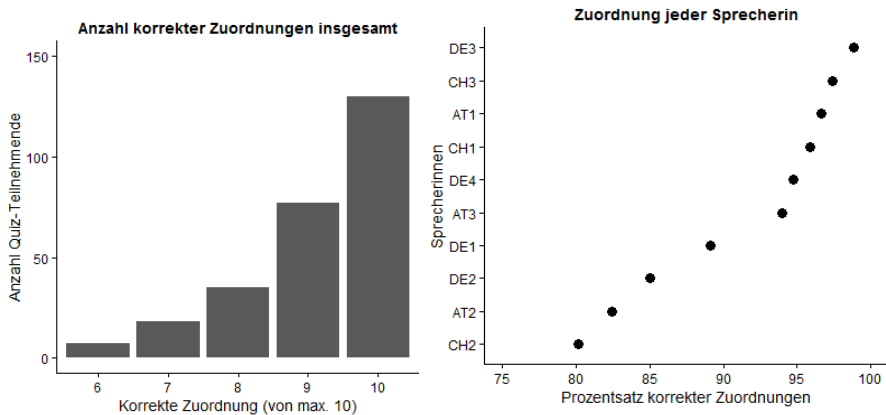


Abb. 1: Übersicht korrekter Zuordnungen (N=267) Abb. 2: Korrekte Zuordnung der Sprecherinnen

Wie der Dotplot (Abb. 2) zeigt, wurde jedes der 10 Samples von den 267 *native speakers* mit einem Prozentsatz von mind. 80% der richtigen Varietät zugeordnet bzw. die Herkunft der Sprecherin richtig erkannt. 6 der 10 Sprecherinnen – je 2 deutsche, österreichische und Schweizer Samples – wurden von über 90% der Befragten korrekt identifiziert. Die restlichen 4 Textbeispiele – 1 schweizerisches, 1 österreichisches und 2 deutsche – wurden von 80% (CH2), 82% (AT2), 85% (DE2) bzw. 89% (DE1) der Muttersprachler/innen richtig zugeordnet.

Grundsätzlich liessen sich geringe, statistisch unbedeutende Unterschiede erkennen, was die Nationalität der Befragten betrifft (Tab. 4): Die 89 bundesdeutschen Teilnehmenden (D) hatten im Schnitt 8.91 von 10 richtig, die 49 Österreicher/innen (A) 9.1 von 10, die 111 Schweizer/innen (CH) 9.35 von 10 und die 12 Doppelbürger/innen (DB) 9.42 von 10, wobei 8 DB alle 10 Samples richtig identifizierten. Sie entsprechen damit der Mehrheit aller Befragten. Auch zwischen den Fachpersonen und Laien gab es kaum Unterschiede: Bei beiden Gruppen erkannten die meisten Befragten 10 der 10 Samples.

Tab. 4: Zuordnung nach Nationalität der Befragten (Durchschnitt)

	A	CH	D	DB
Mittelwert	9.10	9.35	8.91	9.42
Median	9	10	9	10
Modus	10	10	10	10

Wie Tab. 5 zeigt, variierte der Prozentsatz, mit der die einzelnen Sprecherinnen korrekt eingeschätzt wurden, in Bezug auf die Nationalität der befragten Muttersprachler/innen (D, A oder CH) nur gering. Die Unterschiede belaufen sich auf max. 10 Prozent, meist auf weniger. Die (Prozent-)Zahlen beziffern die korrekten Zuordnungen der 10 Sprecherinnen, aufgefächert nach der Nationalität der Befragten (Nat. CH = Schweiz, Nat. AT = Österreich, Nat. DE = Deutschland).

Tab. 5: Zuordnung pro Sprecherin nach Nationalität der TN

	CH1	CH2	CH3	DE1	DE2	DE4	DE3	AT1	AT2	AT3
Total NS (N=267)	96%	80%	97%	89%	85%	95%	99%	97%	82%	94%
Nat. CH (N=111)	110	102	111	97	91	104	110	108	96	109
	99%	92%	100%	87%	82%	94%	99%	97%	86%	98%
Nat. AT (N=49)	48	42	49	41	41	44	49	48	38	46
	98%	86%	100%	84%	84%	90%	100%	98%	78%	94%
Nat. DE (N=87)	79	55	81	83	77	87	85	82	68	78
	91%	63%	93%	95%	89%	100%	98%	94%	78%	90%

Bei den 3 Sprecherinnen, die am wenigsten oft korrekt identifiziert worden waren, handelt es sich allesamt um Personen aus der mittleren Alterskategorie (30-35 Jahre). Die Ostschweizer Sprecherin CH2 wurde im Schnitt von 4 von 5 Personen korrekt zugeordnet: von 92% der Schweizer/innen und immerhin 86% der Österreicher/innen. Hingegen ordneten bloss 63% (N=55) der 87 Deutschen sie richtig zu: 30x wurde sie als Österreicherin, 2x als Deutsche eingeschätzt. Die Sprecherin AT2 aus Salzburg wurde zwar von 86% der Schweizer/innen und 82% der Deutschen, aber nur von 78% der österreichischen Befragten als Österreicher/in identifiziert. In absoluten Zahlen ausgedrückt: 38 von 49 österreichischen Befragten erkannten die Herkunft der Sprecherin. 8 TN kreuzten „Schweiz“ an und 3 TN „Deutschland“. Von Interesse ist hier das Profil der 11 Personen, welche die Sprecherin falsch einschätzten: Diese erzielten im Quiz im Schnitt rund 1 Punkt weni-



ger als der Durchschnitt aller Befragten bzw. lagen sogar rund 1.5 Punkte unter dem Schnitt der 38 anderen österreichischen Teilnehmenden. Das vergleichsweise schlechtere Abschneiden der österreichischen Sprecherin AT2 bei ihren Landsleuten ist also mit Vorsicht zu genießen. Bei der Sprecherin DE2, die am drittwenigsten korrekt zugeordnet worden war (82-85%), zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Nationalitäten der Quiz-Teilnehmenden.

#### 6.6.6 Interpretation

„Die reden ja alle hochdeutsch, wie soll ich die unterscheiden?“ wurde die Untersucherin von einem in der Schweiz lebenden deutschen Volkswirtschaftler gefragt, nachdem er dem Link zum Quiz *D, A oder CH?* gefolgt war. Andere Teilnehmende wiederum beurteilten die Aufgabe als zu einfach, so etwa eine Schweizer Pflegefachfrau, die salopp kommentierte, ich könne ihr „ruhig schweres Geschütz schicken, hatte 10 von 10 Punkten... oder kann ich mich bei dir als Deutschlehrerin anmelden?“<sup>22</sup>. Insgesamt lösten die 267 befragten Muttersprachler/-innen ihre Aufgabe sehr gut. Im Schnitt wurden die neun Sprecherinnen, die für das *Deutsch-Quiz* rekrutiert worden waren, zu 91% korrekt zugeordnet. Fünf der neun Sprecherinnen wurden gar mit einer Wahrscheinlichkeit von durchschnittlich 95% (94-97%) korrekt platziert. Dies dürfte naheliegender Weise primär phonologischen Merkmalen in ihrer Aussprache geschuldet sein, von denen an dieser Stelle einige exemplarisch illustriert werden sollen. Dies geschieht auf Grundlage folgender Beispieltex-te aus dem Quiz:

Und noch eine Information für die Besucher des Theaterfestivals: Wegen starkem Regen findet das Theaterstück „Lieblingsmenschen“ heute Abend nicht wie geplant um 20 Uhr 30 draußen auf dem Marktplatz statt. Das Stück beginnt jetzt erst um 21 Uhr, und zwar im Verena-Saal an der Bahnhofstraße 20.

Und nun das Ergebnis unserer aktuellen Hörer-Umfrage zum Thema ‚Welche Fremdsprache möchten Sie am liebsten lernen?‘. Chinesisch ist am beliebtesten und liegt somit auf Platz 1; auf Platz 2 folgt dann die Fremdsprache Russisch. Viele Leute möchten auch gern Spanisch sprechen können. Und nun zum Sport ...

Hallo Lisa, hier Claudia. Du, wegen dem Grillfest morgen bei mir: Kannst du vielleicht euren großen Sonnenschirm mitbringen? Einen haben wir schon, aber ich weiss nicht, ob das genug ist für alle Gäste, wenn es morgen wieder so heiss wird. Du weisst, sicher ist sicher. Danke!

Zu den oben diskutierten Merkmalen der Standardaussprache in Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz (s. Kap. 2.4.3), die sich in den Hörsamples wiederfinden lassen, gehören Folgende:

- Weicher Stimmeinsatz der österreichischen Sprecherinnen
- Stärkerer Wechsel zwischen unbetonten und betonten Silben bei den österreichischen und schweizerischen im Vergleich zu den deutschen Sprecherinnen
- Glottostop im Wort „The|aterfestival“ und „The|aterstück“ nur bei den deutschen Sprecherinnen
- Aussprache von „20“, „21“ und „30“ mit Verschlusslaut [-tk] durch die deutschen und mit Reibelaut [-tç] durch die Schweizer und österreichischen Sprecherinnen
- Stimmlose Aussprache des „s“ vor Vokal, z. B. in „-saal“, „Besucher“ durch die österreichischen und schweizerischen Sprecherinnen vs. Stimmhaftigkeit der Deutschen
- Zäpfchen-r und Vokalisierung nach Langvokal („Uhr“, „Hörer“), am Wortende („Besucher“, „Hörer“) oder vor Konsonant („Ergebnis“, „lernen“) durch die österreichischen und deutschen Sprecherinnen

Natürlich zeigten sich aber auch entweder *interindividuell* oder aber *regional* bedingte Unterschiede *innerhalb* der Varietäten, so beispielsweise

- eine deutliche Monophthongierung des Diphthongs <ei> /aɪ/ in „21“, „1“ und „2“ durch die oberösterreichische Sprecherin AT1, nicht aber durch AT2 (Salzburg) und AT3 (Klagenfurt)
- Aussprache des „Ch-“ im Wortanlaut, z. B. „Chinesisch“: Plosive Realisierung [k<sup>h</sup>] durch die drei Österreicherinnen, aber auch die Ostschweizerin; palataler Frikativ durch DE1 und DE3 [ç], aber postalveolarer Frikativ durch DE2 [ʃ], [ç] sowie velarer Frikativ [x] durch CH1 und CH3
- Konsonantische Realisierung des „r“-Lauts vor Vokal, nach Langvokal, am Wortende oder vor Konsonant durch die Schweizerinnen, aber Realisierung des Zungenspitzen-Rs nur von CH1 und CH3
- Aussprache eines dunklen „a“ z. B. in „geplant“, „Saal“ durch die Schweizer CH1 (Zürich) und CH3 (Bern) und hellere Realisierung durch die Ostschweizer Sprecherin CH2 (vgl. Siebenhaar 1994: 38)

Nebst der Erkennbarkeit des Herkunftslands aufgrund solch phonologischer Merkmale dürften zwei weitere Faktoren die erfolgreiche Zuordnung beeinflusst haben, nämlich a) die regionale Herkunft der rekrutierten Sprecherinnen und b) das Quiz-Format. Wären im Quiz anstelle von Personen aus dem nördlicheren Teil Deutschlands bzw. dem bairisch-sprachigen Teil Österreichs z. B. Baden-Württembergerinnen, Münchnerinnen oder Vorarlbergerinnen einbezogen worden, sähe das Ergebnis u. U. weniger eindeutig aus. Ähnliches gilt für die Art und (geringe) Anzahl anzukreuzender Optionen, die zur Wahl standen: Deutschland (ohne Süddeutschland), Österreich oder die Schweiz. Da es keine „Ich weiss

nicht“ Option gab, ist zudem anzunehmen, dass ein Teil der Antworten durch Raten zustande kam.

Grundsätzlich sind die Befunde des Online-Validierungsquiz *D, A oder CH?* deshalb mit Vorsicht zu genießen. Im Rahmen des Projekts jedoch erfüllte das Quiz seinen Zweck. Dabei zeigte sich, dass die neun Sprecherinnen trotz bewusst (etwa gleich) langsamer, deutlicher und schriftnaher Sprechweise, wie sie den vorliegenden Aufnahmen zugrunde lag, und auf Basis von nur halbminütigen Samples ohne lexikalische, syntaktische oder pragmatische Variation mehrheitlich ihrem DACH-Herkunftsland zugeordnet werden konnten.

Je eine Person aus jedem der DACH-Länder wurde „nur“ zu 82-85% erkannt. Diese drei dürften beim Einsprechen der Texte eine regional vergleichsweise weniger eindeutige bzw. phonologisch moderatere Standardaussprache benutzt haben. Dennoch wurde aus pragmatischen Gründen entschieden, sie im *Deutsch-Quiz* zu berücksichtigen. Erstens hätten Neuaufnahmen einen mehrwöchigen Zusatzaufwand bedingt, v. a. was das Bereinigen, Schneiden und Editieren der 81 einzelnen neuen Aufnahmen angeht. Zweitens müssten ja auch neue Aufnahmen erneut möglichst umfassend validiert werden – ohne Garantie, dass die drei neuen Personen dabei deutlicher und besser abschneiden würden als die drei ersetzten Sprecherinnen. Und drittens wurden die drei Sprecherinnen ja nicht z. B. von der Hälfte der Befragten falsch eingeschätzt, sondern nur von einer bis zwei von zehn befragten Muttersprachler/innen. Mind. vier der fünf Muttersprachler/innen hörten also ihre Herkunft der Sprecherin korrekt heraus.

Ausserdem will es der Zufall, dass je eine der drei hier als moderater bezeichneten Sprecherinnen aus jedem der drei DACH-Länder kommt. Dieser Umstand kann in der späteren statistischen Datenanalyse ggf. berücksichtigt werden bzw. dort bewusst einfließen. Denkbar ist etwa eine Berechnung, ob der empirisch erhobene Faktor „Typik/Erkennbarkeit“ mit dem Quotienten „Verstehbarkeit durch die Lernenden“ korreliert. Wird also z. B. die „moderate“ Österreicherin, Schweizerin oder Deutsche signifikant besser verstanden als ihre beiden „extremen“ Landsleute?

## 6.7 Konstruktion der Fragebögen

Nebst der Entwicklung der Aufgaben für den Hörverstehenstest, der Aufnahme der Audio-Texte und der Validierung der Sprecherinnen wurden ein Lerner- und ein Lehrerfragebogen entwickelt. Diese Fragebögen sollten die Erhebung der abhängigen Variable – Hörverstehen mittels Online-Testaufgaben – durch Informationen zu potentiell beeinflussenden unabhängigen Variablen ergänzen, z. B. Lernkontext, Kursmaterialien, DACH-Erfahrung oder Merkmale der Lehrperson.

### 6.7.1 Theoretische Begründung

Sollten sich im Hörtest für bestimmte Varietäten oder Teilnehmende deutlich unterschiedliche Resultate im Verständnis ergeben, stellt sich die Frage nach deren möglichen Erklärungen und Interpretationen. Denkbar sind dabei u. a. idiosynkratische Merkmale und Besonderheiten der Sprecherinnen, individuelle Voraussetzungen und Eigenschaften der Lernenden oder mögliche Einflüsse des Lernkontexts, z. B. Sprachlerninstitution, Unterricht, Materialien oder Lehrperson.

Der sprecherinnenseitige Aspekt wurde dadurch kontrolliert, dass neun Personen je drei Mal gehört wurden. Wenn z. B. eine der deutschen Sprecherinnen deutlich schlechter verstanden wird als ihre zwei Landsleute, dürfte das weniger mit ihrer bundesdeutschen Varietät zusammenhängen – denn schliesslich wurden die beiden andern Deutschen gut verstanden – als mit verständniserschwerenden idiosynkratischen Merkmalen der Sprecherin.

Damit verbleiben lernerseitige (individuelle) und lernkontextbedingte (institutionelle) Einflussvariablen. Diese Variablen sollten mittels schriftlicher webbasierter Befragung erhoben werden. Bei Fragebögen handelt es sich um ein beliebtes, bewährtes, vielseitiges, praktisches und effizientes Datenerhebungsinstrument (vgl. Dörnyei 2010: xiii). Dennoch sind Fragebögen natürlich nicht frei von Nachteilen (vgl. Dörnyei 2010: 6-9): Dazu gehören z. B. eine Oberflächlichkeit der erhobenen Daten; eine potentielle Widerwilligkeit der Befragten, Antworten zu liefern; keine oder kaum Möglichkeiten, den TN Fragen detailliert zu erklären oder die Korrektheit der Angaben zu überprüfen; Tendenzen der Befragten, sich sozial erwünscht darzustellen, oder Langeweile- oder Müdigkeitseffekte. Um diesen diversen Nachteilen Rechnung zu tragen, wurde versucht, möglichst kurze, qualitativ ansprechende und methodisch fundierte Fragebögen zu entwickeln.

### 6.7.2 Inhaltliche Konzipierung

Die beiden Fragebögen (s. Anhänge B und C) sollten Informationen zu individuellen und institutionellen bzw. kontextbezogenen Variablen liefern, von denen anhand der Literatur die Vermutung nahe liegt, dass sie einen Einfluss auf der Varietätenverständnis haben könnten, z. B. Charakteristika und Eigenschaften der Teilnehmenden: Erstsprache, Anzahl Fremdsprachen, ausserschulisches Deutschlernen, DACH-Aufenthalte oder Kontakte zu Deutschsprachigen.<sup>24</sup> So könnte z. B. ein direkter Kontakt mit verschiedenen Varietäten – etwa online, durch Lehrpersonen, Bekannte oder Besuche im amtlich deutschsprachigen Raum – eine rezepti-

<sup>24</sup> Im vorliegenden Kontext nicht direkt kontrollierbar bzw. aufwändig operationalisierbar gewesen wären spracherwerbstheoretische Konstrukte wie Sprachlerneignung, (sprachliche) Ambiguitätstoleranz, IQ und Arbeitsgedächtnis, Motivation und Ehrgeiz für die Testteilnahme etc. Auch Einstellungen gegenüber Varietäten oder Dialektkenntnisse in der L1 mussten aus Kapazitätsgründen unberücksichtigt bleiben.

ve Varietätenkompetenz positiv beeinflussen (vgl. Martin 1995). Aber auch ein vorhandenes meta- bzw. soziolinguistisches Bewusstsein für die Vielfalt des Deutschen könnte u. U. einen Teil der Varianz in den Ergebnissen des Hörverstehentests erklären. Die Qualität dieses Bewusstseins könnte mit diversen Faktoren zusammenhängen, so z. B., ob es sich auch bei der L1 des Lerners um eine plurizentrische Sprache handelt, oder ob die Lernenden dieses Konzept z. B. aus der Fremdsprache Englisch kennen.

Denkbar ist nebst individuellen Faktoren auch ein Einfluss lernkontextbezogener Variablen auf die Resultate des Hörverstehentests, z. B. durch die Institution (z. B. Goethe-Institut oder Österreich-Institut) oder durch den Unterricht (Lehrmaterialien und Lehrperson). Wird mit einem varietätensensiblen Lehrwerk gearbeitet? Bereitet der Kurs auf eine plurizentrische Prüfung wie ein Zertifikat des ÖSD vor? Was weiss die Lehrperson über die Plurizentrik des Deutschen, wie bewusst ist sie ihr, wie ist sie ihr gegenüber eingestellt und wie geht sie damit im Kurs um?

Auch die Nationalität und (sprachliche) Herkunft der Lehrperson könnte eine Rolle spielen. Hatten die Lernenden bisher einzig einen norddeutschen Lehrer oder vielleicht auch eine österreichische oder schweizerische Kursleiterin? Kommt die (frühere und/oder jetzige) Lehrperson – wie die meisten Sprecher/innen auf den Lehrwerk-Audio-CDs – aus dem (nord-)deutschen Raum, ist denkbar, dass die Lernenden weniger variationsvertraut sind, als wenn sie bereits Kontakt hatten mit süddeutschen, österreichischen und Schweizer Lehrkräften. Die Frage ist, ob sich das in den Ergebnissen des Hörtests zeigt – oder ob alle drei Standardvarietäten von den DaF-A2-Lernenden ohnehin etwa gleich gut verstanden werden.

### 6.7.3 Methodische Konzipierung

Zur Beleuchtung der unabhängigen Variablen wurden ein Fragebogen für die Lernenden und ein Fragebogen für die Lehrpersonen entwickelt. Die 18 Fragen an die Lernenden wurden direkt in das *Deutsch-Quiz* integriert: in der Mitte (nach den Testteilen 1 und 2) und am Ende. Der Zweck des *Lehrerfragebogens*, dessen Daten später mit denen des Lernerfragebogens kombiniert wurden, ist ein zweifacher: einerseits weitere und differenziertere Informationen zum Lernkontext zu erhalten und andererseits den Aufwand für die Bearbeitung des Lernerfragebogens zu reduzieren. So waren es die Kursleitenden, welche Fragen beantworteten, die auf die ganze Klasse oder Gruppe zutrafen (z. B. Kursbuch) oder über welche die Lernenden u. U. keine Auskunft geben konnten (z. B. Herkunft der Lehrperson). Eine spätere Kombinierbarkeit der beiden Datenquellen in Bezug auf individuelle Klassen bzw. Testteilnehmende wurde dadurch sichergestellt, dass die Lernenden bei einem Item des Fragebogens den Namen ihrer Lehrperson notierten.

Methodologisch orientierte sich die Erstellung der Fragebögen an folgenden Prinzipien (vgl. Krosnick/Presser 2010, Dörnyei 2010): Primäres Gebot war, einen für die Studie möglichst nützlichen, für die Befragten aber möglichst über-

sichtlichen, kurzen und simplen Fragebogen zu entwickeln. Abgesehen von demografischen Angaben wurden nur Fragen einbezogen, die sich theoriegestützt begründen und auswerten lassen. Formal wurde explizit auf eine syntaktisch und lexikalisch möglichst einfache Konstruktion der Fragen an die Lernenden geachtet. Mehrdeutige und negative Formulierungen sowie Suggestivfragen wurden vermieden. Auf „Ich weiss nicht“ Optionen wurde mehrheitlich verzichtet (vgl. Krosnick/Presser 2010: 281-285), da deren Mehrwert für die Studie gering gewesen wäre, u. a., weil eine Art faules Antwortverhalten begünstigt worden wäre (*satisficing*) (s. Kap. 6.6.3).

#### 6.7.4 Lernerfragebogen

Der auf Deutsch verfasste Fragebogen für die Lernenden umfasst 18 Fragen, die einen Beitrag zu einer partiellen Rekonstruktion der Sprachlernbiografie der Untersuchungsteilnehmenden leisten sollen. Infolge Filterfragen sind bei fünf Fragen zusätzlich eine bis drei Unterfragen möglich. Der Fragebogen ist in zwei Blöcke gegliedert, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten während des *Deutsch-Quiz* bearbeitet werden. Block 1 (9 Fragen) schliesst an Teil 2 des Hörverstehenstests an, befindet sich also in der Mitte des Quiz. Block 2 (9 Fragen) folgt im Anschluss an die letzten drei Hörverstehensaufgaben (Teil 4) und stellt damit den Abschluss des *Deutsch-Quiz* dar.

Im ersten Teil von Block 1 geht es um das aktuelle Deutschlernen der Teilnehmenden (5 Fragen): Lernort, autonomes Lernen zu Hause, Lernmotivation/ Lernziele und Name der Lehrperson. Der zweite Teil von Block 1 (4 Fragen) beleuchtet vorgängig absolvierte Deutschkurse: früher besuchte Sprachlerninstitutionen, dort benutzte Kursbücher, die Herkunft ehemaliger Deutschlehrer/innen und ob bereits eine internationale DaF-Prüfung absolviert wurde. Block 2 umfasst drei Fragen zu Erfahrungen mit dem deutschsprachigen Raum (persönliche Kontakte und Aufenthalte) sowie sechs Fragen zur Person (Geschlecht, Alter, Nationalität, Erstsprache, Fremdsprachenkenntnisse und berufliche Tätigkeit). Mit den 18 Fragen an die Lernenden werden also Tatsachen und Verhaltensweisen ergründet. Hingegen werden bewusst keine Einstellungen oder Meinungen z. B. zu den deutschsprachigen Ländern erfragt. Um den Schreibaufwand für die TN und den Auswertungsaufwand für die Untersucherin zu reduzieren, wurde bis auf drei Fragen für geschlossene (Ankreuz-)Aufgaben optiert. Eine umfassende Validierung und anschliessende Optimierung des Fragebogens erfolgte im Rahmen der Pilotierung des *Deutsch-Quiz* (s. Kap. 6.9).

#### 6.7.5 Lehrerfragebogen

Der Fragebogen für die Lehrpersonen umfasst 20 Fragen, gegliedert in fünf Blöcke: Lehrtätigkeit (Ort, Lehrerfahrung, Studien- bzw. Ausbildungsort), Unterrichtsmaterialien, DACH (kulturell und sprachlich) im Unterricht, (Sprach-)Bio-

grafie und demografische Angaben. Es handelt sich dabei je zur Hälfte um sach- bzw. um verhaltensbezogene Fragen zu Unterrichts- und Ausbildungsort, Nationalität, L1 und Akzent im Deutschen (NNS, D-nord, D-Mitte, D-süd, A, CH), L2-Kenntnissen bzw. (authentischen) Unterrichtsmaterialien, zur Rolle des Internets oder zum Prozentsatz schweizerhochdeutscher Hörtexte im Kurs. Hingegen wurde auf einstellungsbezogene Fragen verzichtet, welche ein anderes Design nötig gemacht hätten.

Das Ausfüllen des Online-Fragebogens dauerte für die Lehrpersonen 5-10 Minuten. Vor seinem Einsatz war der Lehrerfragebogen durch mehrere erfahrene DaF-Lehrer/innen auf seine Verständlichkeit und Klarheit hin überprüft worden. Zu den insgesamt wenigen Beanstandungen hatte z. B. ein Hinweis darauf gehört, dass bei der Frage nach zusätzlichen Unterrichtsmaterialien die Option „selbsterstelltes Material“ fehlte und ergänzt werden sollte oder dass Unterstreichungen wichtiger Wörter bisweilen fälschlich als Links missverstanden werden konnten.

## 6.8 Konstruktion des Hörverstehenstests

Aus dem oben beschriebenen, zwei Blöcke umfassenden Lernerfragebogen sowie den insgesamt 243 (9 x 27) Kurztexen, die von neun Sprecherinnen aus D, A und CH aufgenommen, mittels Audacity aufbereitet sowie dank Daten von über 250 Muttersprachler/innen in Bezug auf ihre Repräsentativität validiert worden waren, entstand das webbasierte sog. *Deutsch-Quiz* in insgesamt neun Versionen und auf Basis eines *Latin-Square-Designs* (s. Anhang A).

### 6.8.1 *Latin-Square-Design*

Als lateinisches Quadrat (*Latin Square*) wird nach Wikipedia ein quadratisches Schema mit Reihen und Spalten bezeichnet, in dem jedes Feld mit einem von  $x$  verschiedenen Symbolen (z. B. A, B, C, ...) besetzt ist, sodass jedes Symbol in jeder Zeile und in jeder Spalte jeweils genau ein Mal vorkommt. Bei einem einfachen Schema, bestehend aus drei Reihen und drei Spalten, kämen also die Buchstaben (Symbole) A, B und C in jeder Reihe und jeder Spalte genau ein Mal vor.

A	B	C
C	A	B
B	C	A

Im Fall der vorliegenden Untersuchung sollte jede/r TN jede der drei Varietäten genau neun Mal und jede der neun Sprecherinnen genau drei Mal hören – aber eben nicht alle Lernenden dieselben Texte in derselben Varietät bzw. durch dieselbe Sprecherin. Das 27 Aufgaben umfassende *Deutsch-Quiz* sollte also in neun verschiedenen Versionen vorliegen. Das lässt sich wie folgt begründen:

Läge dieser Hörverstehenstest nur in *einer* Version vor, hiesse das Folgendes: Alle Lernenden würden bei Aufgabe 1 z. B. die deutsche Sprecherin 1 hören, bei Aufgabe 2 die österreichische Sprecherin 1, bei Aufgabe 3 die Schweizer Sprecherin 1, bei Aufgabe 4 die deutsche Sprecherin 2 und so weiter. Mit einem solchen

Design liesse sich *nicht* sagen, ob sich Unterschiede erkennen lassen, wie gut die drei Standardvarietäten verstanden werden. Denn allfällige Verständnisunterschiede in Bezug auf die drei Varietäten könnten genauso gut einfach an den Inhalten, Themen oder der Reihenfolge der Texte liegen.

Um tatsächlich Aussagen dazu machen zu können, ob die DACH-Standardvarietäten von DaF-Anfänger/innen gleich oder unterschiedlich gut verstanden werden, musste das Untersuchungsinstrument also in mehreren Versionen vorliegen: infolge der neun Sprecherinnen, je drei pro Varietät, in genau neun Versionen (R, S, T, U, V, W, X, Y und Z, s. Anhang A). Wie unterschieden sich diese? Jede der neun Versionen besteht aus denselben 27 Texten in derselben Reihenfolge – aber jeweils von einer anderen Sprecherin gesprochen. Jede/r TN hört also jede Standardvarietät insgesamt neun Mal und jede Sprecherin insgesamt drei Mal – jedoch in einer anderen Reihenfolge als Lernende, die eine andere Version des *Deutsch-Quiz* lösen. So folgt z. B. in Version R in der Aufgabe 4 nach dem ersten Text von AT2 der zweite Text von DE3, danach der dritte Text von CH3. In der Quiz-Version S hingegen wird der erste Text des Teils 4 von CH2 vom zweiten Text von AT3 vom dritten Text von DE1 gefolgt – und so weiter. Schematisch lässt sich das *Latin-Square-Design* wie folgt darstellen (s. Anhang A), wobei die Spalten für die Testversion stehen, die Zeilen für die Aufgaben und „CH“, „AT“ bzw. „DE“ für die Varietät:

	Version R	Version S	Version T	...
Text 1	AT	DE	CH	
Text 2	CH	AT	DE	
Text 3	DE	CH	AT	
...				

Jede Version des *Deutsch-Quiz* (R-Z) sollte von ungefähr einem Neuntel der Stichprobe bearbeitet werden, um zuverlässige Aussagen darüber zu machen, welche Varietät(en) bzw. Texte besser, schlechter oder gleich gut verstanden werden. Sollten sich Unterschiede zeigen, lassen sich diese dank der neun parallelen Quiz-Versionen und der direkten Vergleiche desselben Textes mit grösserer Sicherheit durch die Sprachvarietät erklären, als wenn das Quiz nur in einer einzigen Version vorläge.

Um eine allfällige Gewöhnung an die gehörte Varietät und Sprecherin zu vermeiden, sollte dieselbe Varietät und dieselbe Sprecherin nie zweimal nacheinander gehört werden. Zur Kontrolle allfälliger Reihenfolgeeffekte sollten alle Teilnehmenden alle 27 Texte in der gleichen Reihenfolge hören. Die inhaltliche Abfolge der 27 Texte sollte also in jeder der neun Quiz-Versionen identisch sein. Dies darum, weil es sein kann, dass die jeweils zu Beginn gehörten Texte – unabhängig von der Varietät – mehr Mühe bereiten als später gehörte Texte, z. B. infolge an-



fänglich mangelnder Vertrautheit mit dem Testformat. Bei letztgehörten Texten wiederum steigt die Wahrscheinlichkeit von Müdigkeitseffekten und Konzentrationsproblemen. Somit würden die Texte und Items in der Mitte des Tests oder die Items in der Mitte jedes der vier Testteile grundsätzlich am besten gelöst. Dadurch, dass alle Teilnehmer/innen alle 27 Texte in derselben Reihenfolge, aber jeweils in einer anderen der drei Zielvarietäten hören, wird diesen potentiellen Reihenfolgeeffekten Rechnung getragen.

Denkbar ist weiter, dass das jeweils aller*erste* Item in jedem der vier Aufgabenteile deshalb schlechter gelöst wird, weil die Lernenden zuerst einmal mit der neuen Aufgabe vertraut werden müssen. Es galt also auch zu verhindern, dass bestimmte Studienteilnehmende bei mehreren Texten einer bestimmten Varietät, z. B. Bundesdeutsch, nur darum schlechter abschneiden, weil es sich um das jeweils *erste* Item der vier Testteile handelt. Deshalb wurde bei der Konstruktion des Hörverstehenstests darauf geachtet, dass bei jeder Quiz-Version (R-Z) bei drei der vier Aufgaben der jeweils erste Text in einer jeweils anderen Varietät eingespielt wird. Konkret beginnt z. B. in der Quiz-Version Z die Aufgabe 1 mit einem Text in österreichischem Deutsch, Aufgabe 2 fängt mit einer Schweizer Sprecherin an und Aufgabe 3 und 4 starten mit einem auf Bundesdeutsch gesprochenen Inputtext.

### 6.8.2 Frage der Antwortpflicht

27 Hörverstehensaufgaben, insgesamt 243 Audio-Texte und ein zweiteiliger Lernerfragebogen: Aus diesen Elementen wurde mittels LimeSurvey das webbasierte *Deutsch-Quiz* erstellt. Die vier Testteile und 18 Fragen zum Lernkontext sollen in ca. 40 Minuten ortsunabhängig, online und selbstständig bearbeitet werden können. Um zu gewährleisten, dass das Quiz absolut selbsterklärend funktioniert, auch bei weniger technikaffinen Personen, wurde jeder Version (R-Z) eine identische Willkommens- und Startseite vorgeschaltet (s. Kap. 6.10). Mittels Code wurde die randomisierte Zuordnung der TN zu einer der neun Versionen sichergestellt.

Bei den Multiple-Choice-Aufgaben (Teil 1, 3, und 4) stellte sich die Frage nach einer Antwortoption „Ich weiss nicht“ sowie nach der Möglichkeit, eine Frage zu überspringen. Nach Abwägen der Vor- und Nachteile wurde *gegen* eine „Ich weiss nicht“ Option sowie *für* eine Antwortpflicht votiert, u. a. aus Gründen der Vollständigkeit der Daten und besseren Vergleichbarkeit der Antworten, zumindest in den drei geschlossenen Aufgabenformaten (Teil 1, 3, 4). In Teil 2 technisch zu verhindern, dass ein Kurzantwortfeld von den Lernenden leergelassen werden konnte, schien nicht sinnvoll, um die TN nicht unnötig unter Druck zu setzen.

## 6.9 Pilotierung und Überarbeitung

An einer ersten, qualitativen Pilotierungsrunde nahmen zehn DaF-Lernende teil (GER-Niveau ca. A2). In Einzelsitzungen löste jede/r die Version R des Online-Quiz. Bei Fragen konnte er/sie sich an die anwesende Untersucherin wenden. Grundsätzlich gelang es allen Teilnehmenden gut, das Online-Quiz zu lösen. Sie mussten nur hin und wieder nachfragen, z. B. wo es weiterginge oder was ein bestimmtes Wort heisse. Im Verlauf der mehrwöchigen qualitativen Validierung wurde das Quiz laufend optimiert und z. B. durch eine Startseite ergänzt. Diese Startseite (s. Abb. 3) informiert u. a. darüber, dass alle Hörtexte automatisch eingespielt werden. Das Fehlen eines Play-Knopfs hatte bei der Pilotierung z. T. zu Verwirrung geführt. Im Fragebogen wurden zudem mehrdeutige oder unklare Fragen zum Lernkontext identifiziert, adaptiert oder entfernt und damit die Gesamtlösedauer reduziert; die ersten zwei Teilnehmenden hatten für das Lösen fast 60 Minuten benötigt. Auch die grafische Verwendung unterstrichener Ausdrücke wurde auf ein Minimum reduziert, da diese z. T. mit Links verwechselt wurden. Ab der vierten Pilotierungssitzung waren kaum noch Modifikationen nötig. Am Ende liess sich das Online-Quiz von den A2-Lernenden in ca. 40 Minuten lösen.

Eine zweite, externe und autonome Pilotierungsrunde fand in einer isländischen Schulklasse statt. Neun 19-jährige Deutschlerner/innen füllten eine von drei Versionen des Online-Quiz aus. Dabei tauchten keine spezifischen Probleme auf. Als nützlich erwies sich, bei der Extrahierung der Daten aus LimeSurvey auch die Gesamtzeit zu berücksichtigen, die das Ausfüllen in Anspruch genommen hatte. Auf diese Weise konnten allfällige unseriöse, da z. B. nur 15-minütige Quiz-Teilnahmen entdeckt und ausgeschlossen werden. Eine dritte Pilotierungsrunde fand an einer Freiburger Mittelschule mit 48 Schüler/innen statt. Nacheinander bearbeiteten zwei Klassen in Anwesenheit der Deutschlehrerin und der Untersucherin während 35 bis 40 Minuten das Quiz in einer der neun Versionen. Dieser Pilotierung ist der Hinweis auf der Willkommenseite zu verdanken, nicht auf „Enter“ oder „Zurück“ zu drücken – dies hatte wiederholt zu Fehlermeldungen geführt.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Allen Pilotierungsteilnehmenden und ihren Lehrerinnen sei an dieser Stelle nochmals sehr für ihre wertvolle Unterstützung gedankt.

## 6.10 Das Instrument in der Endversion

Nach Darlegung der Konzipierung, Entwicklung und Erstellung des *Deutsch-Quiz* soll dieses abschliessend im Detail beschrieben werden – d. h. die Einstiegsphase, die Testteile 1 und 2 (16 Aufgaben), der erste Fragebogenblock (9 Fragen), die Testteile 3 und 4 (12 Aufgaben) sowie der zweite Fragebogenblock (9 Fragen).<sup>26</sup>

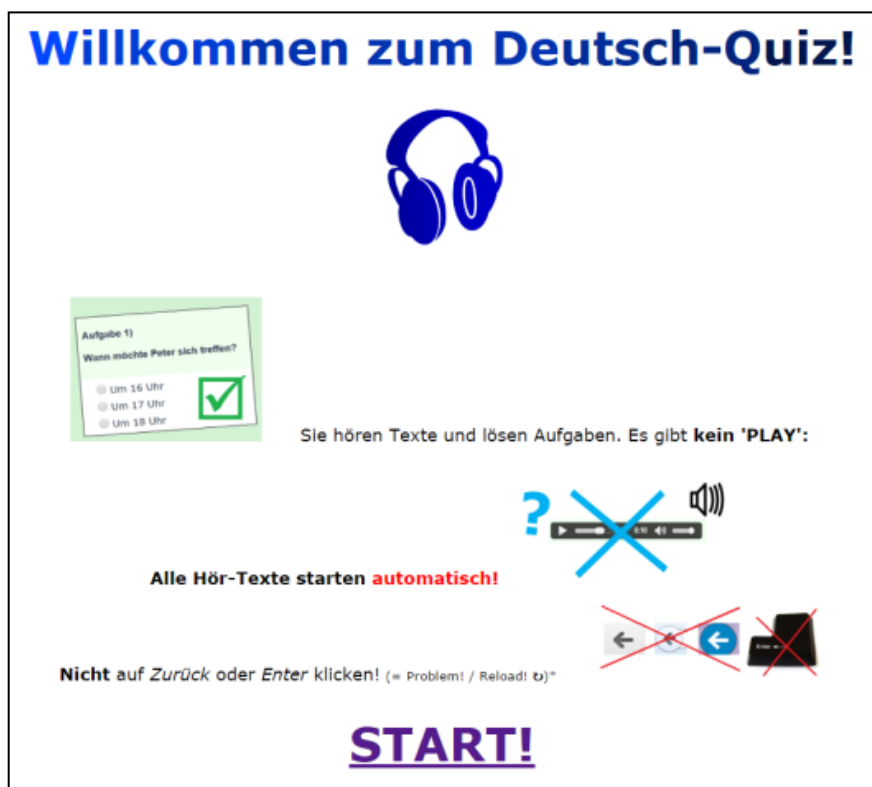


Abb. 3: *Deutsch-Quiz*; Startseite

<sup>26</sup> Die beiden Fragebögen befinden sich im Anhang (Anhang B und C). Die Inputtexte und Aufgaben des *Deutsch-Quiz*, von deren Veröffentlichung aus Gründen einer allfälligen künftigen Wiederverwendung abgesehen wird, können auf Anfrage bei der Untersucherin bezogen werden.

Jeder Quiz-Version ist eine identische Startseite vorgeschaltet (s. Abb. 3). Auf diese Seite gelangen die TN nach Eintippen des Links „tinyurl.com/dafquiz“, werden begrüßt und erhalten visuell illustrierte Informationen. Sie erfahren, dass sie Texte hören und Aufgaben lösen werden, aber auch, dass es keine Play-/Stop-/Pause-Taste gibt, sondern dass alle Hör-Texte automatisch beginnen. Nach einem Klick auf „START!“ am Seitenende werden die TN mittels Hyperlink randomisiert zu einer der neun Versionen des LimeSurvey-Quiz weitergeleitet. Dank neuer Registerkarte bleibt die Startseite verfügbar und lässt sich bei Fragen und Problemen konsultieren.

Auf der ersten Seite des Quiz sollen die TN einen *Deutsch-Quiz*-Namen wählen („Mein Quiz-Name“). Dies sollte einerseits die Motivation an der Teilnahme erhöhen. Andererseits ermöglicht diese Information auch eine spätere Übermittlung der Ergebnisse an die Lehrperson, falls von ihr gewünscht und entsprechend angeleitet (Vor- statt Fantasiename). Dann klicken die TN, wie im ganzen Quiz, auf „Weiter“ am unteren Seitenrand, um zur nächsten Seite zu gelangen. Die Option des Umfragetools LimeSurvey, auf die vorherige Seite zurückzukehren, war deaktiviert worden und für die TN damit nicht sichtbar.

Zur Überprüfung der Audio-Einstellungen des Computers und zur Lautstärke-Regulierung werden die Lernenden hier gefragt, ob sie die eingespielte Gitarren-Musik hören. Als Antwort klicken die TN „Ja“ oder „Nein“ an. Im Fall eines Neins wird um eine Kontrolle der Lautsprecher oder einen Gerätewechsel gebeten. Auf der dritten Seite folgt ein nicht näher spezifizierter Hinweis auf das (Bücher-)Gewinnspiel: „Jetzt beginnt das Quiz! Bitte gut zuhören und alle Aufgaben lösen: Viele richtige Antworten = Bessere Gewinn-Chance! ☺“. Auch diese Seite hatte eine Motivationssteigerung der TN zum Ziel.

Die nächste, vierte Seite informiert visuell unterstützt, dass im Quiz-Teil A Voicemail-Texte und Aufgaben präsentiert würden. Auf der nächsten, fünften Seite prangt ein grosser roter Schriftzug „Beispiel“. Darunter steht das Beispiel-Item („Wo wird Tom warten?“). Der Audio-Text erklingt nach einigen Sekunden automatisch. Am unteren Bildrand fordert der rote Schriftzug „Bitte hören Sie und klicken Sie auf die Antwort“ zum Ankreuzen einer der drei Antwortoptionen auf, was mit einem Feedback belohnt wird („Richtig ist: Vor dem Uni-Café“).

**Teil 1: 7 VoiceMail-Texte**

Lesen Sie jetzt die Aufgaben 1-7.  
 Sie haben **45 Sekunden** Zeit.  
 Dann starten die Hör-Texte *automatisch*.

**Aufgabe 1)**  
 Wann möchte Peter sich treffen?

Um 16 Uhr       Um 17 Uhr       Um 18 Uhr

**Aufgabe 2)**  
 Wo genau wird die Frau warten?

Am Zug       Am Bahnhof       Am Eingang

Abb. 4: Teil 1: Voice-Mail-Texte

Auf der nächsten Seite folgen die ersten sieben Items (s. Abb. 4). Oben steht rot und gross die Anweisung „Lesen Sie jetzt die Aufgaben 1-7. Sie haben 45 Sekunden Zeit. Dann starten die Hör-Texte *automatisch*“ (unterstrichen und kursiv im Original). Die sieben Items werden untereinander präsentiert. Die drei Antwortoptionen sind horizontal angeordnet.

Am Ende der Seite steht gross und in roter Schrift „STOP! NICHT ‚Weiter‘ klicken! *Warten* Sie bitte, die Hör-Texte starten *automatisch!* ☺“ (unterstrichen und kursiv im Original). Die unübersehbare Aufforderung soll verhindern, dass die Lernenden, die zum Lesen weniger als 45 Sekunden brauchen, zur nächsten Seite des Quiz weiterklicken, ohne die sieben Texte gehört zu haben. Erst, wenn beim letzten Item eine Lösung angekreuzt wird, ändert der rote Schriftzug zur grünen Formulierung: „Ende von Teil 1. Alle 9 Aufgaben gelöst? Ja? Klicken Sie ‚Weiter‘.“

Es folgt ein dunkelblaues Symbolbild einer Insel mit Palme: „Kurze Pausel!“. Nach der Pause hoffentlich neu konzentriert und motiviert, beginnt Teil 2. Der Titel „9 VoiceMail-Texte (2x)“ wird durch die Abbildung eines gelben Post-It-Zettels mit dem Schriftzug „Notizen“ grafisch untermalt. Wieder erklingt zuerst automatisch ein Beispiel und Beispiel-Item. Auf der nächsten Seite sind die neun Items wiederum untereinander angeordnet und die Anweisung gleicht der aus Teil 1. Das zweimalige Hören der neun Texte und das Ausfüllen der offenen Fragen dauern 10-12 Minuten. Danach folgt Teil 1 des Fragebogens (s. Kap. 6.7.4 und Anhang B): Eine Seite mit fünf „Fragen zum Deutsch-Lernen (1/2)“ (Lern-

ort, Lernziel, Name der Lehrperson) sowie eine neue Seite „Fragen zum Deutsch-Lernen (2/2)“ mit vier Fragen zum Lernhintergrund („Frühere Deutsch-Kurse“).

Nach einer erneuten Pause werden die TN auf einer nächsten Seite darüber informiert, was sie im Quiz-Teil B erwartet: Radio-Texte und Aufgaben dazu. Auf der nächsten Seite erfahren sie, dass Teil 3 neun Radio-Texte umfasst, die je 1x gehört werden. Der Ablauf ist derselbe: Beispiel hören, 3er-Multiple-Choice-Items lesen, Texte hören, Aufgaben lösen, kurze Pause. Die nächste Seite zielt eine rechteckige gelbe Sprechblase mit dem Text „Putzen, Waschen, Kochen und andere Arbeiten zu Hause: Wer macht was in Ihrer Familie?“. Rechts davon steht: „Teil 4: 3 Antworten von Radio-Hörer/innen (1x)“. Nach einer Beispielseite folgen die drei Items, die als „richtig“ oder „falsch“ einzuschätzen sind. Es folgen auf einer nächsten Seite noch „3 Fragen zum deutsch-sprachigen Raum“ (Kontakte, Reisen, Thematisierung im Unterricht) sowie „6 Fragen zu Ihnen/zu Ihrer Person“ (s. Kap. 6.7.4). Zum Schluss wird den Teilnehmenden für ihr Mitmachen gedankt und ihnen ein Link auf das optionale Gewinnspiel präsentiert, wo es eines von vier Büchern auf Deutsch zu gewinnen gibt. Zur Auswahl stehen zwei Easy-Readers, die *Kurzgrammatik Deutsch* oder ein *Wodoku: Vokabelspaß mit Wort-Sudokus*.

Wie sich die Erhebung der Daten der Studie mittels dieses webbasierten *Deutsch-Quiz* im Detail gestaltete, ist Gegenstand des nächsten Kapitels (7.1). Dort werden auch die Lernenden, Institutionen und Lehrpersonen beschrieben, die an der Studie teilnahmen (s. Kap. 7.2), und es wird erörtert, wie die erhobenen Daten für die statistische Analyse aufbereitet wurden (s. Kap. 7.3).

## Kapitel 7 Datengrundlage

### 7.1 Datenerhebung

Auch im Unterricht ist Zeit bekanntlich Geld. Die Bitte, 40 Minuten Unterrichtszeit unentgeltlich für eine wissenschaftliche Studie zur Verfügung stellen zu wollen, löst deshalb verständlicherweise selten Begeisterungstürme aus.<sup>27</sup> Mit Einverständnis der jeweiligen Zentralen waren Verantwortliche und Leitende von Goethe-Instituten, Österreich-Instituten und ÖSD-Prüfungszentren v. a. im europäischen Raum angeschrieben worden. Auch Mitglieder nationaler Deutschlehrerverbände, insbesondere des spanischen, oder Fachkolleg/inn/en an Universitäten, Gymnasien oder Sprachschulen wurden kontaktiert, u. a. mit Unterstützung der Deutschen Auslandsgesellschaft und des DAAD.

Bei einer ersten Anfrage per Mail wurden die Empfänger/innen über das Disserationsprojekt, das Online-Quiz und das Gewinnspiel informiert. Dabei wurde u. a. betont, dass sich das Quiz an DaF-Lernende auf Niveau A2 mit Mindestalter 15 Jahre richtet. Denn wie oben dargelegt, sind einige der Texte, z. B. zu Sitzungs-

---

<sup>27</sup> Umso mehr sei an dieser Stelle nochmals allen Lehrerinnen und Lehrern, ihren Institutionen und ihren Lernenden gedankt, die bereit waren, am *Deutsch-Quiz* teilzunehmen. Ein besonderer Dank geht an die Kolleginnen und Kollegen folgender Institutionen: Goethe-Institut, Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD), Deutsche Auslandsgesellschaft, DAAD, OeAD, Österreich-Institut, German Jordanian University sowie der spanische Deutschlehrerverband FAGE.

terminen oder Haushaltsführung in Paarbeziehungen, für jüngere Schüler/innen lebensweltlich nicht so relevant oder interessant. Auch für das GER-Niveau musste auf die Einschätzung der Lehrpersonen bzw. die Kursbeschreibung vertraut werden. Dadurch ist nicht auszuschliessen, dass sich unter den Teilnehmenden auch Lernende befinden, welche noch nicht das Niveau A2 erreicht haben oder sich bereits auf B1 befinden.

Am 19. Juni 2015 nahm die erste Klasse von elf Schüler/inne/n am *Deutsch-Quiz* teil. Danach entstand durch die Sommerpause von Schulen, Universitäten und z. T. Sprachschulen bis Oktober eine grössere Pause. Die meisten Daten wurden zwischen dem 21. Oktober 2015 und dem 14. April 2016 erhoben. Die Lernenden sollten vor ihrer Quiz-Teilnahme *nicht* explizit darüber informiert worden sein, dass sie verschiedene Standardvarietäten des Deutschen hören würden. Damit sollte verhindert werden, ihr Hörverstehen potentiell durch Vorurteile und Einstellungen hinsichtlich Varietäten bzw. DACH-Ländern zu beeinflussen. Die Lehrenden waren explizit darum ersucht worden, den Lernenden *wenn*, dann erst im Nachhinein die Ziele und Inhalte der Studie zu verraten.

Insgesamt nahmen 33 Lehrpersonen mit 36 (Lern-)Gruppen/(Schul-)Klassen und insgesamt 375 Deutschlernende am Quiz teil.<sup>28</sup> Dabei wurde das Quiz zu 74%, d. h. in 25 Klassen, im Rahmen des Unterrichts ausgefüllt (N=276). In 26% der Fälle, d. h. in elf Kontexten, wurde das Quiz zu Hause bzw. als Hausaufgabe bearbeitet (N=99). Das hatte auf die Lösedauer des Quiz keinen Einfluss: Im Kurskontext betrug die Lösedauer im Schnitt 42 Minuten; die Teilnehmenden, die das Quiz zu Hause lösten, brauchten dazu im Schnitt 45 Minuten. Nicht berücksichtigt sind hier vereinzelt Teilnehmende, die das Quiz als Hausaufgabe nachholten, weil sie zum Zeitpunkt der Durchführung im Unterricht abwesend waren.

Nach der Durchführung des Quiz meldete sich die Untersucherin bei der Lehrperson, um sich zu erkundigen, ob alles geklappt habe, und um das Ausfüllen des Lehrerfragebogens zu ersuchen. Bei Interesse wurden der Lehrperson die Punktwerte, die ihre Lernenden erzielt hatten, mitgeteilt. Von diesem Angebot machte die Hälfte der Lehrpersonen Gebrauch. Nach Abschluss der Datenerhebung wurden die Gewinner/innen des Bücher-Gewinnspiels ermittelt. Fünf der zwölf Gewinner/innen meldeten sich bis zum Stichtag und erhielten daraufhin das erwünschte Buch per Post zugesandt.

Zwischen Juni 2015 und April 2016 wurde insgesamt 846 Mal auf die neun Quiz-Versionen zugegriffen. Diese Zahl ist nicht sehr aussagekräftig, denn sie umfasst alles Mögliche: Lehrpersonen, die aus Interesse in das Quiz hineinschnuppern, wofür sie einen spezifischen Testnamen erhalten hatten; Teilnehmende, die das Quiz einmal, mehrmals oder nur partiell ausfüllten – z. B. weil sie es zu schwierig, zu einfach, zu zeitaufwändig oder zu langweilig fanden –, sowie gelegentliche Zugriffe der Untersucherin selber, z. B. zu Test- oder Demonstrations-

---

<sup>28</sup> Die beiden Ausdrücke „Gruppen“ und „Klassen“ werden im Folgenden synonym verwendet.



zwecken. Aus solchen und ähnlichen Gründen wurde das Quiz in 49% der 864 Fälle (N=412) nur partiell ausgefüllt.

Vollständig ausgefüllt wurden alle neun Versionen zusammen insgesamt 434 Mal. Die automatisch randomisierte Zuweisung der TN hatte gut geklappt: Jeder Version waren mind. 82 (U) und max. 104 (Y und Z) Teilnehmende zugewiesen worden (s. Tab. 6).

Tab. 6: Zugriff auf die Quiz-Versionen R-Z

Version	Vollständig	Teilweise	Gesamt
R	48	50	98
S	36	54	90
T	48	52	100
U	41	41	82
V	42	44	86
W	52	42	94
X	51	37	88
Y	58	46	104
Z	58	46	104
Total	434	412	846

## 7.2 Studienteilnehmende

Weshalb und auf welche Weise die 434 vollständig ausgefüllten Online-Quiz auf die Zahl von 375 reduziert wurden, wird unten (s. Kap. 7.3.1) genauer ausgeführt. Zuerst soll das Augenmerk auf den 375 Quiz-Teilnehmenden und deren Charakteristika, auf ihren Lernkontexten und ihren Lehrer/innen liegen.

### 7.2.1 Lernende

In Tab. 7 sind die wichtigsten Angaben zu den TN numerisch aufgelistet. Von den 375 Quiz-Teilnehmenden sind fast zwei Drittel weiblich. Konkret nahmen 232 Frauen (62%) und 134 Männer (36%) teil. Neun Personen (2%) machten zu dieser Frage keine Angaben. Bei fast zwei Dritteln der 375 TN (63%) handelt es sich um Student/inn/en (N=235). 25% des Samples (N=94) sind Gymnasiast/inn/en und 11% (N=41) Berufstätige. Fünf Personen (1%) machten keine Angaben zur beruflichen Tätigkeit. Unter den aufgeführten Berufen finden sich u. a. fünf Ingenieure, sechs Lehrer/innen, zwei Krankenschwestern, zwei Übersetzerinnen, zwei Projektleitende, zwei Beamte und je ein/e Apotheker/in, Bibliothekar/in und Dekorateur/in.

Tab. 7: Übersicht Untersuchungsteilnehmende

Testteilnehmende (TN)	Demografische Angaben	Lernort (Land)	Anzahl TN (in %)	Erstsprache der TN	Anzahl TN (in %)
Geschlecht	Frauen: N=232 (62%)	Spanien	103 (27%)	Spanisch	101 (27%)
	Männer: N=134 (36%)	Jordanien	64 (17%)	Arabisch	77 (21%)
	KA: N=9 (2%)	Ukraine	52 (14%)	BSK	49 (13%)
Alter (in Jahren)	Median: 19	Serbien	44 (12%)	Ukrainisch	43 (11%)
	Mittel: 21	Bosnien-H.	30 (8%)	Russisch	27 (7%)
	SD: 8	Italien	23 (6%)	Ungarisch	25 (7%)
	KA: N=13 (3%)	Russland	19 (5%)	Italienisch	20 (5%)
Tätigkeit	Student/in: N=235 (63%)	Schweden	17 (5%)	Schwedisch	17 (5%)
	Schüler/in: N=94 (25%)	Marokko	12 (3%)	Griechisch	6 (2%)
	Berufstätige: N=41 (11%)	Griechenland	6 (2%)	Andere	6 (2%)
	KA: 5 (1%)	Uruguay	5 (1%)	KA	4 (1%)

Die Teilnehmenden sollten bekanntlich *nicht* aus dem amtlich deutschsprachigen Raum stammen. Mit Ausnahme von Italien, das an den Schweizer Kanton Tessin grenzt, grenzt keines der in der Studie berücksichtigten Länder an den deutschsprachigen Raum an. 78% der Teilnehmenden (N=294) leben in Europa; demgegenüber stammt ein Fünftel (22%) aus Jordanien (N=64), Marokko (N=12) und Uruguay (N=5). Fast die Hälfte aller TN (48%) stammt aus einem der drei folgenden Länder: Spanien (27%), Jordanien (17%) und Ukraine (14%).

Tab. 7 führt auch die Erstsprachen der 375 Studienteilnehmenden auf. Die grösste Gruppe (27%) spricht Spanisch als L1 (N=101), gefolgt von 21% Arabisch (N=77), 13% Bosnisch/Serbisch/Kroatisch (BSK) (N=49) und 11% Ukrainisch (N=43). Je zwischen 5-7% der Lernenden notierten Russisch (N=27), Ungarisch (N=25)<sup>29</sup>, Italienisch (N=20) oder Schwedisch (N=17) als Erstsprache, wei-

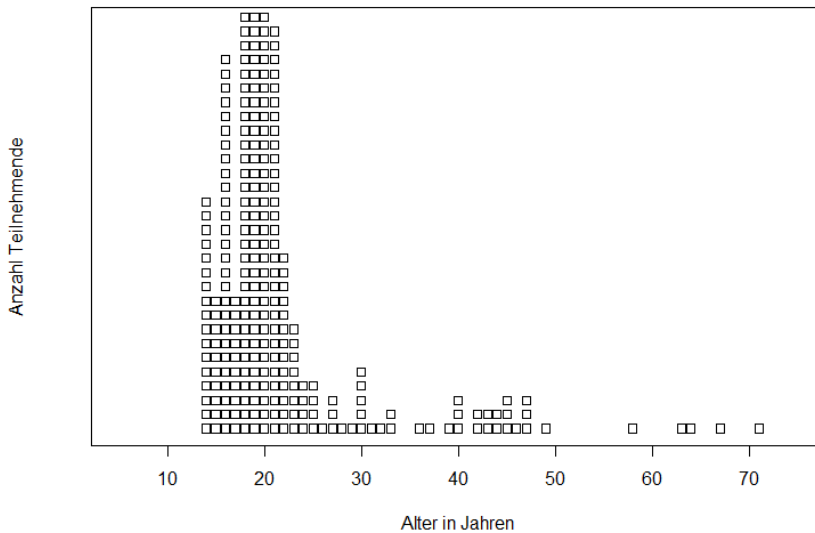
<sup>29</sup> Bei den ungarischsprachigen Lernenden handelt es sich um serbische, nicht um ungarische TN.

tere Griechisch (N=6) oder eine andere Sprache (N=6), z. B. Rumänisch (N=3) sowie je einmal Französisch, Englisch und Tagalog. Vier Teilnehmende machten keine Angaben zu ihrer L1.

6% der Teilnehmenden (N=23) hatten zwei Erstsprachen notiert. Der Einfachheit halber wurde diese Information für die obige Darstellung auf eine der beiden Sprachen reduziert, i. d. R. auf die von den Befragten als erstes genannte. Vier Fünftel der TN sprechen entweder Spanisch, Arabisch oder eine slawische Sprache als L1. Insgesamt sind unter den Sprachen, die von mind. zehn Quiz-TN als L1 genannt wurden, drei slawische (BSK, Russisch, Ukrainisch), zwei romanische (Italienisch, Spanisch), eine germanische (Schwedisch), eine finno-ugrische (Ungarisch) und eine semitische (Arabisch) vertreten.

Wie die Grafik (Abb. 5) illustriert, liegt die Altersspanne der TN zwischen 14 und 71 Jahren. Die grosse Mehrheit ist um die 20 Jahre alt: Das Durchschnittsalter (Median) liegt bei 19 Jahren (M=21, SD=8). 13 Personen (3%) machten keine Angaben zu ihrem Alter. Die Stichprobe setzt sich also mehrheitlich aus jugendlichen Lernenden und aus jungen Erwachsenen zusammen.

**Alter der Teilnehmenden**



*Abb. 5: Übersicht Alter der Teilnehmenden*

Tab. 8 fasst die Fremdsprachenkenntnisse der TN zusammen (Selbsteinschätzung). Die in der linken Spalte aufgeführte Zahl bezieht sich auf die Anzahl beherrschter Fremdsprachen (ohne Deutsch). 43% (N=161) gaben an, nebst Deutsch über *eine* weitere Fremdsprache zu verfügen, zumeist Englisch. 36% der TN (N=136) verfügt nach eigenen Angaben über zwei zusätzliche Fremdspra-

chen. 5% (N=30) bzw. 1% (N=4) gaben an, zusätzlich zu Deutsch drei bzw. vier weitere Fremdsprachen zu können. 11% (N=43) besitzen gemäss eigenen Angaben keine zusätzlichen L2-Kenntnisse bzw. machten keine Angaben dazu.

Tab. 8: Anzahl Fremdsprachen der TN

Fremd-sprachen	Teil-nehmende
1	161 (43%)
2	136 (36%)
3	30 (8%)
4	5 (1%)
0/K.A.	43 (11%)

Nach eigenen Angaben war mit 163 Personen (43.5%) knapp die Hälfte der Teilnehmenden schon einmal im deutschsprachigen Raum, 204 (54.5%) noch nie, und acht Personen machten keine Angaben dazu (2%). Von den Lernenden, die mit „Ja“ geantwortet hatten, waren nach eigenen Angaben 128 schon einmal in Deutschland gewesen, 59 in Österreich, 32 in der Schweiz und 16 in einer L-Region, d. h. Luxemburg, Liechtenstein, Südtirol oder Ostbelgien (Mehrfachnennungen möglich), wobei es sich zumeist um Sprachaufenthalte von einem Monat oder zwei Wochen handelte. Unter den meistgenannten Städten befanden sich Wien (N=12), Berlin (N=16) oder andere Städte in Deutschland wie München oder Frankfurt am Main.

Die 375 Untersuchungsteilnehmenden lernen in insgesamt 36 Klassen/Gruppen in insgesamt elf Ländern Deutsch, wobei europäische Staaten in der Mehrzahl sind: in Bosnien-Herzegowina, Griechenland, Italien, Jordanien, Marokko, Russland, Schweden, Serbien, Spanien, Uruguay und in der Ukraine.

### 7.2.2 Institutionen

Tab. 9 listet nochmals die Länder auf, aus denen die Studienteilnehmenden stammen, sowie die Anzahl Lernender aus jedem Land. Ergänzt werden die beiden linken Spalten durch Informationen zur Anzahl teilnehmender Institutionen pro Land sowie der Anzahl Gruppen bzw. Klassen.

Tab. 9: Quiz-Teilnahmen nach Land

Lernort (Land)	Anzahl TN (von N=375)	Institu- tionen (von 23)	Klassen/ Gruppen (von 36)
Spanien	103 (27%)	7	11
Jordanien	64 (17%)	1	7
Ukraine	52 (14%)	1	4
Serbien	44 (12%)	3	3
Bosnien-H.	30 (8%)	4	4
Italien	23 (6%)	2	2
Russland	19 (5%)	1	1
Schweden	17 (5%)	1	1
Marokko	12 (3%)	1	1
Griechenland	6 (2%)	1	1
Uruguay	5 (1%)	1	1

Insgesamt sind es 23 Institutionen, aus denen Lernende bei der Studie mitmachen. Während z. B. in Spanien elf Klassen aus sieben verschiedenen Institutionen teilnahmen (z. B. Sprachschulen, Universitäten), wurde das Quiz in anderen Ländern in nur *einer* Institution durchgeführt, so z. B. in der Ukraine oder Jordanien – dafür mit jeweils über 50 bzw. über 60 Teilnehmer/innen/n aus vier bzw. über sieben verschiedenen Gruppen/Klassen.

Die insgesamt 375 Lernenden lernen in 36 verschiedenen Gruppen bzw. Klassen. Wie Tab. 9 zeigt, nahmen nicht aus allen elf Ländern gleich viele Gruppen/Klassen an der Studie teil. Des Weiteren sind die Gruppen/Klassen mit zwischen mind. vier und max. 33 Personen sehr unterschiedlich gross (Median=8, SD=7). Die 64 Teilnehmer/innen aus Jordanien wurden infolge fehlender präziserer Angaben je nach angegebener Lehrperson in sieben Gruppen aufgeteilt. Sechs der in Jordanien Unterrichtenden füllten den Fragebogen aus. Die restlichen Lernenden wurden der Einfachheit halber in einer einzigen Gruppe zusammengefasst (ohne Lehrperson/Fragebogen).

Die Darstellung der Gruppen hat *nicht* den Zweck, später potentielle Unterschiede zwischen den Gruppen zu berechnen oder sie zu vergleichen. Die Präsentation soll bloss Einblick in das Sample geben und z. B. darüber informieren, dass die spanischen Lernenden aus zehn verschiedenen Gruppen stammen, während z. B. aus Russland nur eine einzelne Klasse am Quiz teilnahm. Zudem könnte die Klasse bzw. deren durchschnittliches (Deutsch-)Niveau mit der allgemeinen Hörverstehens-Kompetenz der Teilnehmenden korrelieren. Die Variable *Klasse* sollte deshalb bei der statistischen Auswertung berücksichtigt werden (vgl. Vanhove

2015). Ein Vergleich der Klassen in Bezug auf die Forschungsfrage (Varietätenverstehen) ist wie erwähnt nicht intendiert.

Tab. 10: Art der Lerninstitution

Art der Institution	Anzahl	Lernort (Land) und Anzahl
Universität	9	Bosnien-Herzegowina (1), Italien (1), Jordanien (1), Spanien (4), Ukraine (1), Uruguay (1)
Schule/Gymnasium	7	Bosnien-Herzegowina (2), Russland (1), Schweden (1), Serbien (2), Spanien (1)
Sprachschule	4	Bosnien-Herzegowina (1), Griechenland (1), Serbien (1), Spanien (1)
Goethe-Institut	2	Marokko (1), Spanien (1)
Österreich-Institut	1	Italien (1)

Tab. 10 listet Art und Anzahl der teilnehmenden Institutionen pro Land auf. Es fällt auf, dass v. a. Unterrichtende an Universitäten und öffentlichen Schulen, v. a. Gymnasien, bereit waren, mit ihren Lernenden am Quiz mitzumachen. Hingegen konnten nur zwei Goethe-Institute sowie ein einziges Österreich-Institut für die Studienteilnahme gewonnen werden – trotz wertvoller expliziter Unterstützung der Verantwortlichen und Institutsleitenden. Auch bei den Sprachschulen nahmen nur vier am Projekt teil. Als Erklärung liegt nahe, dass die drei letztgenannten kommerziellen Typen von Institutionen i. d. R. *kostenpflichtige* Kurse anbieten, deren wertvolle Unterrichtszeit sehr gezielt eingesetzt werden muss, um den Bedürfnissen ihrer Kundinnen und Kunden optimal gerecht zu werden.

### 7.2.3 Lehrende

Bis auf 32 Lernende (9%) lassen sich alle Testteilnehmenden einer der 33 Lehrpersonen zuordnen, von denen ein ausgefüllter Lehrerfragebogen vorliegt. Die Diskrepanz zwischen der Anzahl Klassen (N=36), die am Quiz teilnahmen, und der Anzahl Lehrerfragebögen bzw. Lehrpersonen (N=33) erklärt sich dadurch, dass von drei Klassen keine Lehrerfragebogendaten vorliegen. Die Abweichung kommt aber auch dadurch zustande, dass einige Klassen von mehr als einer Lehrperson unterrichtet wurden, sodass pro Gruppe zwei ausgefüllte Lehrerfragebögen vorliegen – und einige Lehrpersonen mit mehr als einer Klasse am Quiz teilnahmen und deshalb den Fragebogen für jede Gruppe ausfüllten.

Die Altersspanne der 33 Lehrpersonen – 26 Frauen, sieben Männer –, deren Lernende beim Quiz mitmachten, reicht von 27 bis 61 Jahre ( $M=42$  Jahre,  $SD=11$ ). Elf der 33 Lehrpersonen unterrichten in Spanien, sechs in Jordanien, je drei in Serbien, Bosnien-Herzegowina und in der Ukraine, zwei in Italien sowie je eine Person in Schweden, Russland, Griechenland, Uruguay und Marokko. Im Durchschnitt unterrichten die Lehrpersonen seit zehn Jahren Deutsch ( $SD=6.5$ ). Die längste Lehrerfahrung beträgt 38 Jahre und die kürzeste Lehrerfahrung ein Jahr. Unter den 33 Lehrer/innen sind elf Nationalitäten vertreten: Deutschland ( $N=12$ ) inkl. eine deutsch-spanische und eine deutsch-schwedische Doppelbürgerin; Österreich ( $N=5$ ), Bosnien ( $N=3$ ) und Spanien ( $N=3$ ). Je zweimal vertreten sind Marokko, Serbien und Ukraine, und je eine Person ist ägyptischer, russischer bzw. ungarischer Nationalität. Eine Person machte keine Angaben bzgl. Nationalität.

Mittels offener Frage wurden die Lehrpersonen nach ihrer/ihren „Muttersprache(n)“ gefragt. Von den 33 nannten 19 Personen Deutsch als L1. Vier Mal wurde Deutsch neben Spanisch (2x), Spanisch plus Galizisch (1x) bzw. Russisch (1x) als eine von zwei Erstsprachen genannt. Die Erstsprachen der anderen Befragten sind Bosnisch ( $N=3$ ), Arabisch ( $N=3$ ) und Serbisch ( $N=2$ ). Je eine Person nannte Russisch, Russisch plus Ukrainisch, Spanisch, Ungarisch und Ukrainisch als L1; ein/e Befragte/r machte keine Angaben.<sup>30</sup>

## 7.3 Datenaufbereitung

### 7.3.1 Allgemeines

Nach der Charakterisierung der Untersuchungsteilnehmenden sollen nun wieder die erhobenen Daten, also Resultate im *Deutsch-Quiz*, im Zentrum stehen. Für die statistische Analyse mussten die Daten aus dem Online-Test extrahiert, aufbereitet und bereinigt werden. Als erstes wurden die Quiz-Teilnahmen, die nur ansatzweise, unvollständig oder nur zu Testzwecken ausgefüllt worden waren, manuell entfernt. Auch bei vollständig ausgefüllten Online-Tests wurden Doppel- und Mehrfachteilnahmen extrahiert. Hierbei half, dass für jede Teilnahme die IP-Adresse, das Datum und das Start- und Abschlussdatum gespeichert worden waren. Sechs Teilnehmende, die gemäss eigenen Angaben jünger als 14 Jahren waren, wurden aus der Auswertung ausgeschlossen. Beim Entscheid, die Grenze bei 15 und nicht z. B. bei 16 oder 18 Jahren zu ziehen, handelt es sich um eine relativ

---

<sup>30</sup> Die Lehrenden waren zusätzlich gebeten worden, mittels Klappbox-Liste auszuwählen, ob sie Deutsch „als Muttersprache“ oder „auf Niveau C2+/C2/C1/B2/B1“ sprächen. 20 der 33 Personen wählten „als Muttersprache“ (darunter zwei, die bei der Frage nach der „Muttersprache(n)“ Bosnisch notiert hatten (!)), die restlichen 13 Lehrenden ordneten sich dem Niveau C1 (2x), Niveau C2 (5x) und Niveau C2+ zu (6x, darunter eine Person, die als „Muttersprache(n)“ Deutsch und Russisch angegeben hatte).

arbiträre Setzung. Extrahiert wurden auch die Daten von Teilnehmenden, die das Quiz in weniger als 30 Minuten gelöst hatten. Das ist technisch nur bei unzerstörter Teilnahme möglich, z. B. indem die Hörtexte eines Aufgabenteils gar nicht bis am Ende gehört werden. Insgesamt wurden die 434 vollständig ausgefüllten *Deutsch-Quiz* auf diese Weise auf eine Stichprobe von 375 valide Untersuchungsteilnehmenden reduziert.

Alsdann wurden die Hörverstehenstest-Ergebnisse der 375 Lernenden errechnet sowie die Angaben aus dem Fragebogen für die statistische Auswertung aufbereitet. So wurden in den Fragebogendaten z. B. fehlende Angaben als „NA“ („no answer“) bzw. „KA“ („keine Antwort“) in Testteil 2 des Quiz kodiert. Angaben zum Alter (z. B. „Ich habe 19 Jahr“), zur Nationalität (z. B. „Jordanien“, „Jordanischer“ oder „jordanian“) oder zu Sprachkenntnissen (z. B. „Japanesisch“, „Französisch“ oder „Hungarische“) wurden sprachlich korrigiert und vereinheitlicht. In einem späteren Schritt sollten die bereinigten Daten mittels des Open-Source-Programms R statistisch analysiert werden.

### 7.3.2 Zur Kodierung von Teil 2

Die Berechnung der Testergebnisse gestaltete sich bei den Quiz-Teilen 1, 3 und 4 unproblematisch, da diese Teile auf einem Multiple-Choice- bzw. Richtig-Falsch-Format basierten. Für eine korrekte Antwort gab es einen Punkt, für eine falsche Antwort null Punkte. Etwas anspruchsvoller war die Kodierung des Aufgabenteils 2. Für Teil 2 des Quiz war bekanntlich ein Kurzantwortformat gewählt worden. Die Teilnehmenden hörten neun kurze Combox-Nachrichten – jeden Text zweimal nacheinander – und ergänzten schriftliche Notizen mit ein bis zwei Wörtern oder Zahlen, so z. B. den Ausdruck „Sonnenschirm“ beim Hören von Claudias Nachricht:

Hallo Lisa, hier Claudia. Du, wegen dem Grillfest morgen bei mir: Kannst du vielleicht euren großen Sonnenschirm mitbringen? Einen haben wir schon, aber ich weiss nicht, ob das genug ist für alle Gäste, wenn es morgen wieder so heiss wird. Du weisst, sicher ist sicher. Danke!

Wie für offene Fragenformate typisch, fielen die Antworten sehr unterschiedlich aus – im obigen Fall z. B. von der korrekten Lösung „Sonnenschirm“ über interessante Optionen wie „Sonnenbrille“, „Sonnenschild“, „Sonnenchair“ und „Sonnenschon“ bis hin zu kreativen Ideen à la „Gemüse“, „Wurst(en)“, „Sohn“ und „ohrengrossen“. Für die Kodierung wurde ein detailliertes Ratingsystem mit ganzen und halben Punkten konzipiert (s. Anhang D). Damit soll erstens die Punktevergabe im Einzelfall aus Reliabilitätsgründen präzise und intersubjektiv nachvollziehbar begründet werden können – also weshalb etwa im obigen Beispiel „Sonnenschirm“ als richtig, „Sonnenschirme“ als halb korrekt und „Sonnenschild“ als falsch gezählt wurde. Zweitens würde es die Vergabe ganzer und halber Punkte erlauben, die spätere statistische Analyse anhand zweier unterschiedlicher Gesamtwerte



durchzuführen: anhand eines aufgerundeten und eines abgerundeten Gesamtwerts. Liefert die Analyse beide Male dieselben Resultate, stärkt das deren Robustheit.<sup>31</sup>

Antworten wurden als „korrekt“ (1 Punkt), „teilweise korrekt“ (0.5 Punkte) und „nicht korrekt“ (0 Punkte) kodiert. Dabei diene folgender handlungsorientierter Grundsatz als Massstab: Angenommen, die Teilnehmenden befänden sich beim Bearbeiten der Hörverstehensaufgabe *nicht* in einem Lern- und Übungskontext, sondern in einer echten kommunikativen Situation: Wären sie dann in der Lage, die jeweilige kommunikative Aufgabe zu lösen? Konkreter: Würden sie jemandem das Gewünschte mitbringen können, z. B. Bananen, den (grossen) Sonnenschirm oder den (tollen) Gurkensalat? Könnten sie die richtige Telefonnummer wählen (8856)? Wären sie fähig, einen bestimmten Raum (Zimmer 307) oder vereinbarten Treffpunkt zu finden, z. B. um sich auf dem Parkplatz oder (in einem Raum) im Hotel Sonne hinter dem Bahnhof zu treffen? Und wären sie zum vorgeschlagenen Zeitpunkt da, also etwa „morgen Mittag“ oder „am Samstagabend“?

Liessen sich diese Fragen beim Kodieren mit „ja“ beantworten, erhielten die Lernenden einen Punkt, andernfalls nicht. In begründeten Fällen bekamen die TN einen halben Punkt, z. B. bei Singular statt Plural oder bei inhaltlichen Ungenauigkeiten („Samstag“ statt „Samstagabend“, „morgen“ statt „morgen Mittag“) (s. Anhang D).<sup>32</sup> Obwohl sich die Bewertung strikt an diesem Prinzip orientierte, liess sich eine gewisse Subjektivität und Arbitrarität natürlich nicht vermeiden. Da die TN in Aufgabe 2 jeden Text zwei Mal hörten, lässt sich zudem eine gewisse Strenge rechtfertigen. Dazu gehört, beim Kodieren auch bedeutungstragende Unterschiede auf formaler Ebene einzubeziehen. So wurde z. B. auf die Unterscheidung zwischen Singular und Plural geachtet (z. B. „Banane/Bananen“ oder „Salat/Salate“). Diese Information kann kommunikativ relevant sein, wenn z. B. in der Küche nicht plötzlich Zutaten fehlen sollen. Zudem sollten A2-Lernende mit der Pluralbildung vertraut sein, auch produktiv. Nicht geahndet wurden orthografische Fehler, sofern das intendierte Wort noch erkennbar war, da es sich beim *Deutsch-Quiz* ja um einen Hörverstehens- und nicht um einen Schreibtest handelt.

---

<sup>31</sup> Für diesen Hinweis – ebenso wie für seine fachliche und persönliche Unterstützung des Projekts im Allgemeinen – bedanke ich mich herzlich bei Herrn Dr. Jan Vanhove (Universität Freiburg).

<sup>32</sup> Halbe Punkte bedeuten indes nicht, dass eine bestimmte Varietät oder bestimmte Sprecherin nur „halb so gut“ verstanden wurde wie eine andere, sondern nur, dass eine bestimmte Aufgabe nicht zu 100% korrekt gelöst wurde. Das kann im Einzelfall diverse, z. B. input-, wortschatz-, varietäts-, sprecher- oder itembezogene Gründe, aber auch konstruktirrelevante Ursachen haben (z. B. Itemposition, momentane Konzentration). Der Zusammenhang zwischen Standardvarietät und Verständlichkeit soll demnach nicht mittels einzelner Items, sondern anhand des Gesamtergebnisses einer umfassenden Stichprobe untersucht werden (s. Kap. 8.4.3).

### 7.3.3 Umgang mit halben Punkten

Bei der Kodierung der Items des Teils 2 wurde insgesamt 459 Mal einer halber Punkt verteilt. Alles in allem wurden 10'125 Items bearbeitet (375 Tests x 27 Einzelfragen). Die 459 halben Punkte entsprechen damit 14% aller Antworten von Aufgabe 2 bzw. 4.5% der Gesamtdaten des *Deutsch-Quiz* (vier Testteile), d. h. einem relativ geringen Prozentsatz: 95.5% aller Antworten bzw. 86% aller Antworten in Teil 2 wurden entweder als klar richtig (1 Punkt) oder klar falsch (0 Punkte) kodiert. Was den kleinen Anteil halber Punkte betrifft, war dieser für die statistische Auswertung entweder zu null Punkten oder zu einem Punkt auf- oder abzurunden. Das hat verschiedene Gründe:

Ein erster Grund ist der Leserfreundlichkeit geschuldet. So führt die Vergabe halber Punkte dazu, dass die Anzahl erreichter Punktwerte und die Anzahl korrekt gelöster Items eines Lernenden nicht zwingend übereinstimmen muss. Hat ein Teilnehmer z. B. 15 Punkte erzielt, könnten sich diese 15 Punkte entweder aus 13 x 1 Punkt plus 2 x 0.5 Punkten zusammensetzen *oder* aus 10 x 1 Punkt plus 6 x 0.5 Punkten. Oder eine Lernerin, die 6 Punkte erzielte, könnte in Teil 2 entweder 6 Items vollständig korrekt und 3 falsch gelöst *oder* 3 Items ganz und 6 Items halb richtig gelöst haben. Halbe Punkte verkomplizieren also eine transparente, für die Leser/innen zugängliche und intersubjektiv nachvollziehbare Beschreibung und Darstellung der Gesamtergebnisse der Studie (s. Kap. 8.2).

Ein zweiter, zentralerer Grund ist technischer Art: So setzt die Analyse der Daten mittels der nachfolgend beschriebenen *Generalised Linear Mixed-effects Models* (GLMMs) *binäre* Ergebnisse voraus, da GLMMs nicht mit drei oder mehr Variablen operieren können. Ob halbe Punkte für die statistische Auswertung als falsch (0) oder richtig (1) gezählt werden, ist letztlich eine arbiträre Entscheidung und Setzung. Im vorliegenden Fall wurde für eine strengere Bewertung optiert und dafür, mit 0.5 Punkten bewertete Antworten auf 0 Punkte abzurunden (s. Kap. 8.2).

## Kapitel 8 Ergebnisse

### 8.1 Einleitung

Mit dieser Arbeit wird danach gefragt, wie gut DaF-Anfänger/innen gesprochenes Standarddeutsch bundesdeutscher, österreichischer und schweizerischer Ausprägung verstehen. Die vorliegende Studie soll empirische Evidenz dafür beibringen, ob DaF-Lernende auf GER-Niveau A2 Muttersprachler/innen des Deutschen aus den drei DACH-Ländern unterschiedlich oder prinzipiell gleich gut verstehen. Des Weiteren soll statistisch exploriert werden, was für Faktoren – z. B. Lernkontext, Lehrperson oder Merkmale der Lernenden – mit diesem Verständnis zusammenhängen könnten.

Im Folgenden werden zuerst die Daten beschrieben, die mittels des *Deutsch-Quiz* erhoben wurden (Kap. 8.2). Danach liegt der Fokus auf der Hauptforschungsfrage (Kap. 8.3). Die statistisch-deskriptive Auswertung des Online-Tests wird zuerst grafisch dargestellt. Bereits auf diese Weise zeigt sich folgender Befund: Die von den 375 DaF-Lernenden erzielten Resultate im Hörverstehenstest deuten *nicht* darauf hin, dass die drei untersuchten standardsprachlichen Varietäten grundsätzlich unterschiedlich gut verstanden wurden. Der Vollständigkeit halber und zur weiterführenden Exploration der Daten wurden diese auch inferenzstatis-

tisch ausgewertet. Der letzte Abschnitt widmet sich explorierend der Frage nach Einflüssen spezifischer Faktoren auf das Varietätenverstehen (8.4).<sup>33</sup>

## 8.2 Übersicht: Gesamtergebnis

Wie berichtet (s. Kap. 7.1), verteilen sich die 375 vollständig ausgefüllten Online-Tests einigermaßen gleichmässig auf die neun Quiz-Versionen: Jede Version (R-Z) wurde im Schnitt 41 Mal vollständig ausgefüllt, wobei die Spannbreite zwischen 29 und 52 liegt. Die 375 Lernenden absolvierten das Quiz im Schnitt in 43 Minuten (SD=6.5). Die schnellste Person benötigte dazu 30 Minuten, die gemächlichste 92 Minuten. Lernende, die das Quiz in der Klasse ausfüllten, und solche, die die Aufgaben zu Hause lösten, unterscheiden sich im Schnitt nicht merklich voneinander, was die Lösedauer betrifft (s. Kap. 7.1).

Jede/r der 375 Quiz-Teilnehmenden bearbeitete insgesamt 27 Aufgaben bzw. Items, verteilt auf vier Testteile. Entsprechend liegen nun gesamthaft 10'125 bearbeitete Items bzw. Datenpunkte vor – je ein Drittel davon (d. h. 3'375 Items) in jeder der drei Standardvarietäten. Für jede korrekt gelöste Aufgabe erhielten die Lernenden einen Punkt. Falsche oder nur halb richtige Antworten ergaben null Punkte (s. Kap. 7.3.3). Insgesamt konnten die TN in den 27 Einzelfragen also 27 Punkte erreichen.

Wie sieht nun das Gesamtergebnis der Stichprobe aus? Das Histogramm (Abb. 6) zeigt das Gesamtergebnis der Stichprobe mit der absoluten Anzahl Teilnehmenden auf der Y-Achse und der Anzahl korrekt gelöster Items (von 27) auf der X-Achse. Die Grafik zeigt, dass die 375 TN zwischen 6 und 26 der insgesamt 27 Fragen richtig beantworteten. Die 12 Lernenden, die im Quiz am besten abschnitten, konnten 26 der 27 Aufgaben lösen. Keine/r der 375 TN hatte *alle* 27 Items falsch oder richtig. Es sind demnach in den Daten keine oder keine ausgeprägten Boden- und Deckeneffekte zu beobachten.<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Alle Analysen wurden mittels des Open-Source-Programms R durchgeführt. Für die wertvolle Hilfe bei der Auswertung und Interpretation der Daten danke ich Herrn Dr. Jan Vanhove und seiner sehr zugänglichen Einführung in statistische Grundlagen mit R (Vanhove 2016) einmal mehr sehr herzlich. Bei meiner Umsetzung entstandene Unzulänglichkeiten verantworte ich natürlich selbst.

<sup>34</sup> Nachtrag zu den 459 halben Punkten: Eine vergleichende Berechnung zeigte, dass der Unterschied zwischen einer Aufrundung (ScoreUp) oder einer Abrundung (ScoreDown) eine Differenz von ca. 2% ergibt, was den Durchschnitt korrekt gelöster Items betrifft:

Tab. 11: Vergleich Auf-/Abrundung des Scores 0.5

Total: 10'125 Items	Anzahl erzielter Punkte	Anzahl unkorrekt erzielter Items	Mittel- wert (in )	Median (in %)	Mindest- punktzahl (in %)	Maximal- punktzahl (in %)	Standard- abweichung
ScoreDown	6239 (62%)	3886 (38%)	62%	63%	22%	96%	17.9
ScoreUp	6698 (66%)	3427 (34%)	64%	65%	26%	98%	17.6

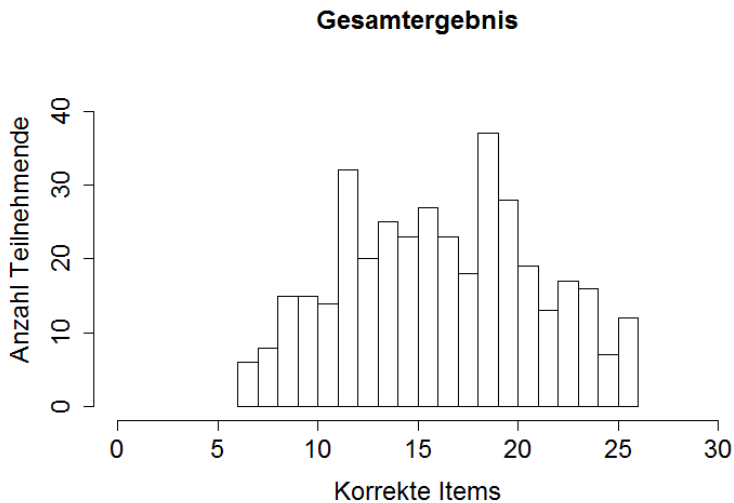


Abb. 6: Gesamtergebnis der Stichprobe

Von den 375 Quiz-Teilnehmenden wurden im Durchschnitt 17 der 27 Aufgaben korrekt gelöst, d. h. 63% (Median) ( $M=16.6$  Items,  $SD=4.8$  Items). Da der Mittelwert über 50% liegt, kann gemutmasst werden, dass das Quiz für die Teilnehmenden insgesamt eher zu leicht war als zu schwierig – oder sich die Lernenden sprachlich bereits auf einem Niveau befanden, das es ihnen erlaubte, im Schnitt 17 der 27 Aufgaben richtig zu lösen. Hierbei ist zu beachten, dass der durchschnittliche Lösungserfolg in den vier Testteilen unterschiedlich hoch war (s. Tab. 12):<sup>35</sup>

Tab. 12: Prozentsatz korrekter Items pro Testteil

Testteil	1	2	3	4
Anzahl Items	6	9	9	3
Löserichtigkeit	63%	53%	66%	76%

Über die vier Testteile hinweg betrachtet, beantworteten die TN im Schnitt also zwischen der Hälfte und drei Viertel der Items richtig. Tab. 12 zeigt, dass die offenen Fragen (Teil 2) insgesamt am wenigsten erfolgreich gelöst wurden ( $M=53\%$ ).

<sup>35</sup> Die Berechnung des Gesamtschnitts ( $M=64\%$ ) ist wenig aussagekräftig, da hierbei keine Gewichtung der vier Aufgabenteile vorgenommen wird, obwohl z. B. Teil 2 neun Items und Teil 4 bloss drei Items umfasst.

Gleichzeitig war aber auch das *allereinfachste* aller Items in der Aufgabe 2 zu finden (Ergänzung einer Telefonnummer). Mit 76% wurde Teil 4 am besten gelöst. Das ist insofern interessant, als dass es sich um eine adaptierte Aufgabe aus dem auf Niveau B1 angesetzten *Zertifikat Deutsch* handelt. Allerdings handelt es sich beim Antwortformat auch um ein Richtig-Falsch- und nicht um ein 3er-Multiple-Choice-Format. Zudem wurde im Aufgabenteil 4 ein eher globales und nicht detailliertes oder selektives Verstehen getestet.

Tab. 13 führt alle 27 Aufgaben der Reihe nach auf (linke Spalte) und indiziert den Prozentsatz, mit dem das Item korrekt gelöst wurde (rechte Spalte). Die Bezeichnung des Items ist wie folgt zu lesen (Beispiel „A1 Item5“): „A“ bezieht sich auf „Aufgabe“, „1“ auf den ersten der vier Testteile, und die letzte Zahl („5“) bezeichnet die Nummer des Items innerhalb des Testteils.

Tab. 13: Prozentsatz korrekter Lösungen pro Item

Items Teil 1	Mittel (in %)	Items Teil 2	Mittel (in %)	Items Teil 3	Mittel (in %)	Items Teil 4	Mittel (in %)
A1 Item2	55	A2 Item1	69	A3 Item1	85	A4 Item1	83
A1 Item3	83	A2 Item2	54	A3 Item2	18	A4 Item2	75
A1 Item4	54	A2 Item3	81	A3 Item3	93	A4 Item3	70
A1 Item5	65	A2 Item4	46	A3 Item4	56		
A1 Item6	85	A2 Item5	29	A3 Item5	77		
A1 Item7	38	A2 Item6	96	A3 Item6	75		
		A2 Item7	25	A3 Item7	74		
		A2 Item8	49	A3 Item8	45		
		A2 Item9	16	A3 Item9	71		

Die beiden „Extremfälle“ sind beide in Teil 2 zu finden: Das Item 9 wurde nur zu 16% korrekt gelöst (neuer Treffpunkt: Hotel Sonne). Die Lösungswahrscheinlichkeit von Item 6 derselben Aufgabe aber lag bei 96% (Telefonnummer notieren). In einer echten Prüfung dürften solch extreme Items nur ungenügend zwischen sehr kompetenten und sehr schwachen Teilnehmenden differenzieren. Für die Zwecke der vorliegenden Studie jedoch wurden alle 27 Items für die statistische Analyse beibehalten. Schliesslich ging es nicht um die Differenzierung von TN, sondern von Hörverstehen je nach Standardvarietät. Um der unterschiedlichen Schwierigkeit der Items Rechnung zu tragen, wurden diese bei der statistischen Auswertung als Zufallseffekte (*random effects*) mitmodelliert (s. Kap. 8.3.2.2).

## 8.3 Hauptforschungsfrage

### 8.3.1 Deskriptive Statistik

Kurz gesagt lautete die Hauptforschungsfrage der Studie, ob sich Unterschiede zeigen in Bezug darauf, wie gut die drei Standardvarietäten des Deutschen von DaF-Lernenden auf Niveau A2 verstanden werden. Wie erwähnt lösten die 375 Teilnehmenden der Studie im Durchschnitt zwei Drittel aller 27 Hörverstehensaufgaben korrekt. Die Frage ist nun: Wie verteilt sich dieser Befund auf die drei untersuchten Standardvarietäten? Wurden alle drei Varietäten im Schnitt etwa gleich gut verstanden? Oder gab es eine der Varietäten, die viel besser verstanden wurde als die andern zwei – oder umgekehrt? Dem scheint nicht so zu sein, wie die folgende Grafik indiziert. Diese stellt das Ergebnis aller Teilnehmenden nach Standardvarietät aufgeschlüsselt dar (AT rot, CH grün, DE blau):

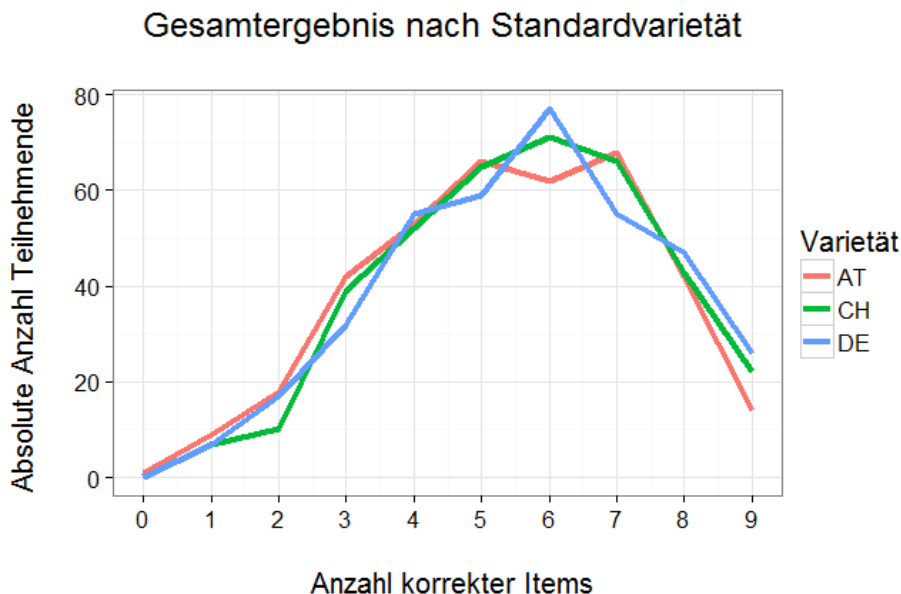


Abb. 7: Gesamtergebnis nach Standardvarietät

Abb. 7 zeigt zweierlei: erstens, wie viele der 375 Teilnehmenden welches Gesamtergebnis erzielten, d. h. wie viele der neun Items in jeder Varietät sie korrekt lösten (Y-Achse), und zweitens, wie viele der neun Items in jeder der drei Varietäten insgesamt korrekt gelöst wurden (X-Achse).

Im Vergleich zu österreichischem und schweizerischem Hochdeutsch lösten etwas mehr TN sechs Items, aber auch alle neun Items der bundesdeutschen Varietät korrekt. Diese Beobachtung sollte allerdings nicht überinterpretiert werden: Die Differenzen sind als zu unbedeutend einzuschätzen, als dass sie allgemeine

Rückschlüsse auf Unterschiede in der Verständlichkeit der drei Standardvarietäten rechtfertigten. Die Grafik zeigt vielmehr, dass im Grossen und Ganzen ungefähr gleich viele Teilnehmende eine bestimmte Anzahl Items in jeder der drei Varietäten korrekt lösten.

Anders gesagt: Die Lösungswahrscheinlichkeit schien unabhängig davon, ob die Items in deutschem, österreichischem oder Schweizer Standarddeutsch gehört worden waren. So lösten jeweils fast gleich viele Personen z. B. vier, fünf oder acht der neun Items einer bestimmten Varietät korrekt. Die Grafik legt also nahe, dass es in der Studie *keine* Evidenz dafür gibt, dass die drei Standardvarietäten des Deutschen von den 375 A2-Lernenden unterschiedlich gut verstanden worden sind. Ein ungefähr gleich gutes Verständnis aller drei Varietäten legen auch die Werte der zentralen Tendenz nahe (s. Tab. 14); die Zahlen in Klammern beziehen sich auf die Anzahl korrekt gelöster Items bzw. erzielter Punkte:

Tab. 14: Lösungswahrscheinlichkeit nach Varietät

Varietät	Total Anzahl Items	Spannbreite Korrektheit		Median (Anzahl Items)	Mittelwert in % (Items)	Standardabweichung (SD) (Items)
		Minimum in % (Items)	Maximum in % (Items)			
AT	9	0 (0)	100 (9)	5	59.9 (5.4)	21.7 (2.0)
DE	9	11 (1)	100 (9)	6	62.5 (5.6)	21.8 (2.0)
CH	9	11 (1)	100 (9)	6	62.4 (5.6)	21.0 (1.9)
Total	27	22.2 (6)	96.2 (26)	17	61.6 (16.6)	17.9 (4.8)

Es spielte für die *Deutsch-Quiz-TN* im Grossen und Ganzen also offensichtlich keine grosse Rolle, in welcher Varietät sie die Texte hörten: Rund 60% der Items in österreichischem Deutsch, 62% derjenigen der drei Schweizer Sprecherinnen sowie 63% der bundesdeutschen Items wurden korrekt bearbeitet. Da im Umgang mit Zahlen stets auch dem Zufall Raum zuzugestehen ist (s. Kap. 8.4.3), lässt sich aus solch geringen Prozentunterschieden bzw. aus den erhobenen Daten also keine Evidenz für ein unterschiedlich gutes Verstehen der drei Standardvarietäten ableiten.

Nun kann man sich fragen, wie dieser Befund im Hinblick auf jede der neun Sprecherinnen zustande kam. Schliesslich ist denkbar, dass es sich bei den obigen Zahlen einfach um *zentrale Werte* handelt, die u. U. grosse Abweichungen *zwischen* den jeweils drei Sprecherinnen pro Varietät verdecken. Oder gilt dieser Befund eines etwa gleich guten Verständnisses aller drei Varietäten auch für deren neun Repräsentantinnen? Tatsächlich scheint es keine grossen Unterschiede zu geben hinsichtlich dessen, wie gut die neun Sprecherinnen verstanden wurden. Abb. 8 zeigt, dass alle relativ nah beieinander liegen, was ihre Verständlichkeit betrifft. Dabei



gibt es natürlich innerhalb von *jeder* der drei Varietäten Sprecherinnen, die besser (z. B. DE3, CH1, AT3) oder schlechter (AT1, DE2, CH2) verstanden wurden:

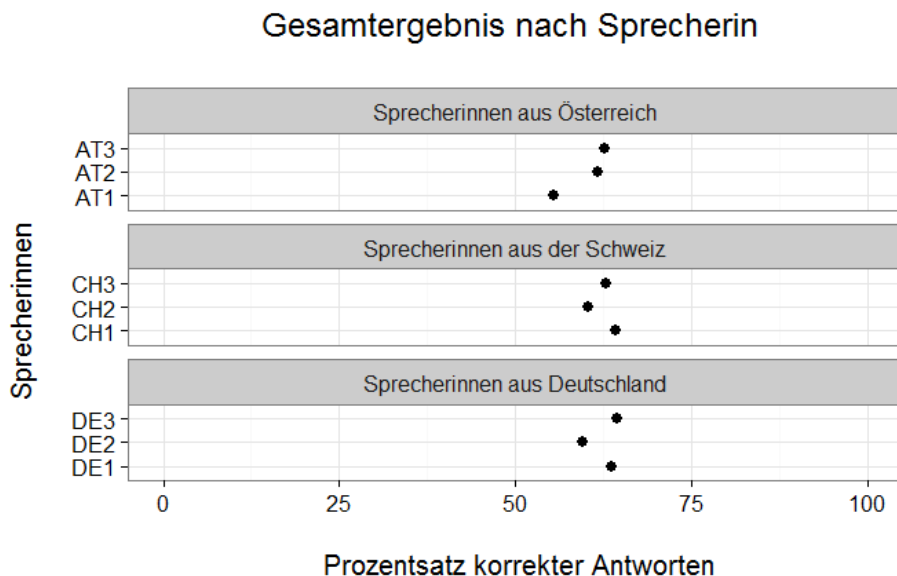


Abb. 8: Gesamtergebnis nach Sprecherin

Die neun Sprecherinnen unterscheiden sich in Bezug darauf, wie viele der von ihnen angesprochenen Items richtig gelöst wurden, also zu max. 9 Prozentpunkten (s. Tab. 15). Unterschiede dürften auf individuelle Sprechercharakteristika (z. B. Deutlichkeit der Aussprache oder Merkmale der Stimme) oder Faktoren des Inputs (z. B. Aufnahmequalität) zurückzuführen sein – und *nicht* auf die Standardvarietät per se. Denn keine der drei Varietäten schnitt als Ganzes bzw. als Gruppe besser oder schlechter ab.

Tab. 15: Lösungswahrscheinlichkeit nach Sprecherin

Sprecherin	DE3	CH1	DE1	CH3	AT3	AT2	CH2	DE2	AT1
M (in %)	64.4	64.2	63.6	62.8	62.6	61.8	60.3	59.5	55.5

Im Schnitt wurden von den Lernenden bei allen neun Sprecherinnen 2 von 3 Punkten erzielt bzw. 2 von 3 Items verstanden. Numerisch ausgedrückt zeigt sich (s. Tab 15), dass die deutschen Sprecherinnen DE3 – die Lehrerin aus Berlin – und DE1 – die Studentin aus NRW – sowie die Zürcher Studentin CH1 mit um die 64% im Schnitt am besten verstanden wurden, gefolgt von den Lehrerinnen CH3 und AT3 (63%). Am wenigsten gut verstanden wurden die oberösterreichische Studentin AT1 (im Schnitt zu 56%) und, mit etwas Abstand, die drei Do-

zentinnen aus der mittleren Alterskategorie: DE2 aus Mecklenburg-Vorpommern (60%), die Ostschweizerin CH2 (60%) sowie AT2 aus Salzburg (62%).

Mit der Sprecherin DE3 wurde also eine der vier Deutschlehrpersonen am besten, mit AT1 eine Nicht-Lehrerin am wenigsten gut verstanden. Insgesamt fiel der Unterschied bzgl. korrekt gelöster Items zwischen den beiden Gruppen jedoch gering aus: Die drei Studentinnen und zwei Dozierenden wurden im Schnitt zu 61% korrekt verstanden, die vier Lehrpersonen zu 62.5%. Ein signifikanter Einfluss des Berufshintergrunds auf die Resultate ist also auszuschliessen. De facto wurden z. B. in der Quiz-Version R 63% aller Aufnahmen der vier Lehrerinnen korrekt verstanden – aber ganze 66% der Texte der restlichen fünf Sprecherinnen.

Bekanntlich waren bei der Validierung der Sprachsamples mittels Online-Quiz *D, A oder CH?* vier der neun Sprecherinnen zu 80-89% korrekt ihrem Herkunftsland zugeordnet worden (CH2, AT2, DE2, DE1), der Rest zwischen 94-99% (AT3, CH1, CH3, AT1, DE3). Mit Ausnahme von AT1, die zu 97% als Österreicherin erkannt worden war, werden die vier hintersten Plätze in der Verständlichkeitsrangliste des *Deutsch-Quiz* mit DE2, CH2 und AT2 von denjenigen Sprecherinnen belegt, deren Zuordnungsrate im Validierungsquiz am tiefsten lag (bei 85% (DE2), 80% (CH2) und 82% (AT2)). Mit welchen spezifischen stimmlichen Merkmalen dieser Befund zusammenhängen könnte, wäre genauer zu analysieren.

Doch wie gesagt: Die Unterschiede in Bezug darauf, wie gut die neun Sprecherinnen verstanden wurden, sind insgesamt gesehen als klein einzuschätzen. Die Löserichtigkeit eines Items schien demnach *nicht* damit zusammenzuhängen, in welcher Varietät das Item eingesprochen worden war bzw. von den TN gehört wurde. Anders gesagt liefern die hier berichteten varietäts- und sprecherinnenbezogenen Daten also keine Evidenz dafür, dass die drei Standardvarietäten des Deutschen für die 375 DaF-A2-Lernenden unterschiedlich gut verständlich waren. Dieser auf deskriptiver Statistik und grafischer Darstellung basierende Befund soll nun mittels *Generalised Linear Mixed-effects Models* (GLMMs) überprüft und damit anhand inferenzstatistischer Analysen abgesichert werden.<sup>36</sup>

### 8.3.2 Inferenzielle Statistik

#### 8.3.2.1 *Exkurs*: Generalised Linear Mixed-effects Models

Zusammenhänge zwischen *abhängigen* Variablen – hier die Anzahl korrekter Antworten als Indiz für die Verständlichkeit der Items – und *unabhängigen* Variablen (z. B. Varietät der Sprecherin) bzw. die Art und Stärke dieses Zusammenhangs werden in der Statistik traditionellerweise durch Regressions- und Korrelationsanalysen berechnet und beschrieben. Grob gesagt lässt sich das Ziel solcher

---

<sup>36</sup> Die folgenden Abschnitte (Kap. 8.3.2) orientieren sich massgeblich an Vanhove (2014), insbesondere an der sehr leserfreundlichen „gentle introduction to the generalised linear mixed model“ (Vanhove 2014: 59-63).

Analysen als Versuch definieren, die Beziehung zu verstehen bzw. vorauszusagen zwischen einem *Ergebnis* und (verschiedenen) *Prädiktoren*. Mittels statistischer Verfahren soll dafür diejenige „Linie“ (bzw. das Modell) gefunden werden, welche die Daten am besten beschreibt und möglichst wenig Restfehler übriglässt.

Doch Regressions- und Korrelationsanalysen haben ein Problem, wenn es um die Verallgemeinerbarkeit ihrer Ergebnisse geht. Denn das Ziel inferenzstatistischer Verfahren liegt bekanntlich darin, Aussagen *allgemeiner* Art zu machen. Doch dieses Ziel erreicht man mit Regressions- und Korrelationsanalysen *de facto* nicht: Denn mit diesen Analysen lässt sich genau genommen nicht sagen, ob und in welchem Ausmass sich die Befunde bzw. Trends, die im Sample – d. h. den ausgewählten Items und Versuchspersonen – beobachtet wurden, tatsächlich auf die Gesamtpopulation von Stimuli bzw. Personen *generalisieren* lassen (vgl. Clark 1973, zit. in Vanhove 2014: 60).

Dass die ausgewählten Items nur eine *Auswahl* bzw. *Stichprobe* einer viel grösseren (Gesamt-)Population darstellen, wird z. B. in einer traditionellen Regressionsanalyse nicht berücksichtigt, was Clark (1973, zit. in Vanhove 2014: 60) als *language-as-fixed-effect-fallacy* bezeichnet. Dadurch werden wichtige Annahmen des statistischen Modells verletzt, nämlich die Unabhängigkeit der Datenpunkte. Für ANOVA-basierte Analysen wurden deshalb einige statistische Verfahren vorgeschlagen, um Aussagen zur Generalisierbarkeit über Items und Teilnehmende hinweg zu machen. Diese sind allerdings nicht optimal, wenn – wie in der vorliegenden Studie – mit nicht-kontinuierlichen, sondern kategorialen abhängigen Variablen gearbeitet wird, im konkreten Fall mit als entweder richtig oder falsch beurteilten Items des Hörverstehenstests (vgl. Jaeger 2008, zit. in Vanhove 2014: 60-61).

Alternativ bietet es sich an, (*Generalised*) *Linear Mixed-effects Models* ((G)LMMs) zu verwenden. In *Mixed-effects models* wird die abhängige Variable, hier also das Abschneiden im Hörverstehenstest, als Funktion von *fixed effects* und *random effects* beschrieben (vgl. Baayen 2008, Baayen et al. 2008, Jaeger 2008, alle zit. in Vanhove 2014: 61ff.). Wie die Bezeichnungen *fixed effects* und *random effects* andeuten, unterscheiden sich die beiden Effektypen darin, dass die einen – über die Stichprobe hinaus – stabil und konstant sind (*fixed effects*), die anderen eher zufallsbedingt (*random effects*). *Random effects* (Zufallseffekte) beziehen sich also nicht auf die Population als Ganzes, sondern nur auf bestimmte (hier) Items oder Personen, und können je nach Stimuli oder Stichprobe variieren. Bei *fixed effects* handelt es sich um Effekte, von denen angenommen wird, dass sie über die im vorliegenden Fall untersuchten Personen und Stimuli hinweg verallgemeinerbar sind. Generalisierbar, auch über die konkrete Studie hinaus, sind solche *fixed effects*, die auch dann als Effekte bestehen bleiben, wenn bei der Analyse entsprechende *random effects* mitberücksichtigt wurden. Was eine Berücksichtigung von *random effects* konkret nützt, erörtert Vanhove (2014: 61):

By including random effects for participants and items, researchers automatically specify their data's dependency structures, thereby circumventing the in-

dependence assumption of traditional models. The by-participant adjustments, which are drawn from a normal distribution with a mean of 0 and unknown variance  $\sigma^2$ , do justice to the commonsensical realisation that some participants score better or worse in a task due to factors not yet modelled or due to reasons unknown. Participants with negative by-participant adjustments score worse than would be expected based on the basis of the fixed effect predictions; participants with positive by-participant adjustments score better. Similarly, the by-item adjustments, also drawn from a normal distribution with a mean of 0 and unknown variance, statistically account for the fact that some items are easier or harder to process due to factors not under the researchers' control.

Diese teilnehmer- und itembezogenen *adjustments* werden auch als *random intercepts* bezeichnet, da dadurch die modellierten Vorhersagen des Modells verschoben werden. D. h., es wird z. B. die Lösungswahrscheinlichkeit eines bestimmten Items hinauf- oder hinabgesetzt je nach bestimmten (nicht-mitmodellierten) Charakteristika des Items. Oder es wird die Wahrscheinlichkeit eines TN, ein Item zu lösen, angepasst je nach nicht-mitmodellierten Fertigkeiten z. B. kognitiver Art. *Random intercepts* tragen damit der Tatsache Rechnung, dass bei *abhängigen* Datenpunkten – also wenn wie hier *mehrere* Items pro Untersuchungsteilnehmer/in vorliegen – bestimmte TN auf bestimmte Items unterschiedlich reagieren, also eine Art *random effects* von Teilnehmenden und Items in Abhängigkeit voneinander vorliegen können. Die *adjustments* je nach Teilnehmende und Items können als sog. *random slopes* mitmodelliert werden (vgl. Barr et al. 2013, Jaeger et al. 2011, Schielzeth/Forstmeier 2009, alle zit. in Vanhove 2014: 62).

Mit (*Generalised*) *Linear Mixed-effects Models* ((G)LMMs) kann also u. a. die Tatsache berücksichtigt werden, dass einige Teilnehmende – aus Gründen, die der Forscherin unbekannt sind oder in die Analyse nicht einbezogen wurden/werden konnten/können – bei den Aufgaben schlechter oder besser abschneiden, als man das rein auf Basis der *fixed-effects*-Vorhersagen erwarten würde. Aber auch solchen Items, die z. B. eine sehr kleine Lösungswahrscheinlichkeit aufweisen, ohne dass man den Grund kennt, kann durch Mitmodellierung als *random effects* in (*Generalised*) *Linear Mixed-effects Models* Rechnung getragen werden.

### 8.3.2.2 GLM-Modelle

Zurück zum *Deutsch-Quiz* und zur Forschungsfrage, ob Standardvariation einen Einfluss auf das Hörverstehen von DaF-A2-Lernenden hat. Die oben besprochenen deskriptiv-statistischen Analysen und grafischen Darstellungen der Untersuchungsergebnisse indizieren bekanntlich, dass es keine Evidenz dafür gibt, dass die Sprecherinnen bzw. deren Varietät die Lösungswahrscheinlichkeit markant beeinflussten: zu gering wirken die Unterschiede. Zur inferenzstatistischen Verifizierung dieses Befunds wurden im Open-Source-Statistik-Programm R (Version

0.99.484) mittels des Package lme4 und der glmer() Funktion *Generalised Linear Mixed Models* (GLMMs) berechnet. Wie oben erörtert, beschreiben GLMMs die abhängige Variable (hier: Lösungswahrscheinlichkeit) als Funktion von *fixed effects* und *random effects*. Ziel der Analyse war es, dasjenige Modell zu finden, das die erhobenen Daten am adäquatesten abbildet.<sup>37</sup>

Die Ausgangsfrage lautet dabei: Wie hoch ist die Wahrscheinlichkeit, in den erhobenen Daten einen bestimmten Ergebniswert anzutreffen, in Abhängigkeit von Faktoren wie dem/der Teilnehmenden selber, der jeweiligen Sprecherin, Aufgabenmerkmalen und Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe/Klasse und, im Hinblick auf die Forschungsfrage von besonderem Interesse, der gehörten Standardvarietät? Als erstes wurde deshalb ein GLM-Modell mit „Varietät“ als *fixed effect* und „(Untersuchungs-)Teilnehmer/in“, „Sprecherin“, „Items“ und „Klasse/Gruppe“ als *random effects* berechnet. Tab. 16 fasst das berechnete Modell numerisch zusammen:

Tab. 16: GLM-Modell mit Varietät

(a) *Random effects*

	Geschätzte Standardabweichung
Teilnehmer/in	0,73
Sprecherin	0,16
Gruppe/Klasse	0,72
Item	1,34

(b) *Fixed effects*

	Schätzung	Standardfehler	p-Wert (z-Test)
Österreich (Intercept)	0,62	0,31	0,04
Schweiz vs. Österreich	0,19	0,14	0,18
Deutschland vs. Österreich	0,19	0,14	0,18

Das Modell stellt die abhängige Variable (Ergebnis im Hörverstehenstest) als Funktion von Varietät (AT, CH, DE) und Faktoren wie Teilnehmer/in, Sprecherin, Item und Klasse dar. Tabelle (a) zeigt die modellierte geschätzte Standardabweichung der *random effects*; Tabelle (b) Schätzung, Standardfehler und p-Wert der drei Varietäten als *fixed effects*. Die österreichische Varietät dient dabei aus alphabetischen Gründen („AT“ kommt vor „CH“ und „DE“) als Intercept (Nullwert).

<sup>37</sup> Aus Gründen der Leserfreundlichkeit werden in diesem Abschnitt nur die wichtigsten Ergebnisse der Analysen berichtet, und es wird z. B. auf die Abbildung des R-Outputs verzichtet.

Die Werte wurden auf zwei Dezimalstellen gerundet. Die Schätzungen sind dabei nicht als Prozentwerte, sondern in *log-odds* ausgedrückt.<sup>38</sup>

Gemäss des berechneten Modells unterscheidet sich die Lösungswahrscheinlichkeit je nach Varietät, in der ein Text gehört wurde (s. *fixed effects*): Die Wahrscheinlichkeit, ein in österreichischem Deutsch gehörtes Item richtig zu lösen (0,62 *log-odds*), beträgt dem Modell zufolge etwa 65%. Im Vergleich mit österreichischem Deutsch liegt die Wahrscheinlichkeit bei den Texten, die auf Schweizer und deutschem Hochdeutsch vorliegen, in beiden Fällen bei je 69%.<sup>39</sup> Der p-Wert bedeutet, dass die „österreichischen Texte“ signifikant besser als 50% (Nullhypothese) verstanden wurden (0,04), wohingegen der Unterschied zwischen den österreichischen, schweizerischen und deutschen Texten nicht signifikant ist.

Proportional ausgedrückt: Die Wahrscheinlichkeit, in den Daten einer korrekten Antwort zu begegnen, ist bei einem Text auf Bundesdeutsch oder Schweizerhochdeutsch dem Modell zufolge 1,2 Mal grösser als bei einem Text in österreichischem Deutsch (0,19 *log-odds* = 1,2 *odds*). Auf zehn richtige Antworten auf einen Text, der in österreichischem Deutsch vorliegt, kämen also zwölf korrekte Lösungen, wenn die Aufgabe auf Basis eines bundes- oder schweizerhochdeutschen Inputs bearbeitet wurde. Aber natürlich hat man es hier immer mit Schätzungen zu tun und es bleibt ein gewisses Mass an Restunsicherheit (Standardfehler).

Tab. 16 zeigt also, dass Schweizer und deutsches Deutsch etwas besser verstanden wurden als „österreichische Texte“. Um die Frage zu klären, ob „Varietät“ also doch eine Rolle spielt und damit ins Modell aufgenommen werden sollte, weil dadurch die Daten besser abgebildet werden, wurde ein zweites Modell berechnet: diesmal *ohne* die Variable „Varietät“ (Tab. 17):

Tab. 17: GLM-Modell ohne Varietät

(a) *Random effects*

	Geschätzte Standardabweichung
Teilnehmer/in	0,73
Sprecherin	0,19
Gruppe/Klasse	0,72
Item	1,34

(b) *Fixed effects*

	Schätzung	Standardfehler	p-Wert (z-Test)
Durchschnitt (Intercept)	0,74	0,30	0,01

<sup>38</sup> Mit R lassen sich *log-odds* umrechnen zu *odds* (Funktion `exp()`) oder zu Prozentsätzen (`plogis()`). Korrelations- oder Determinationskoeffizienten ( $r$  oder  $R^2$ ) lassen sich im Output von *linear mixed-effects models* keine finden (vgl. Vanhove 2014: 62).

<sup>39</sup> Summe der *log-odds*  $0,62 + 0,19 = 0,81$ ; Umrechnung mittels `plogis()`-Funktion.

Teilnehmende, Sprecherinnen, Gruppe/Klasse und Items werden wiederum als Zufallseffekte modelliert. Der höhere Intercept (vorher 0,62, jetzt 0,74) lässt sich durch die Berücksichtigung *aller* drei Varietäten (nicht nur des österreichischen Deutsch) erklären. Der Wert der geschätzten Standardabweichung der Sprecherinnen hat sich leicht verändert: von 0,16 (Tab. 16) auf 0,19 (Tab. 17). Der Wert 0,16 bezog sich auf Unterschiede in der Verständlichkeit der Sprecherinnen untereinander, *nachdem* Varietät als Einflussfaktor herausgerechnet worden war. Nun, da der Faktor „Varietät“ keinen Teil des Modells darstellt, sind die Sprecherinnen bzw. Unterschiede zwischen ihnen etwas wichtiger geworden. Dennoch sind die Effekte „Item“, „Teilnehmer/in“ und „Klasse/Gruppe“ als um einiges bedeutsamere Prädiktoren einzuschätzen.

Zum Schluss wurden die beiden Modelle (Tab. 16 und Tab. 17) mittels eines Signifikanztests (*log-likelihood ratio test*) anhand der R-Funktion `anova(tab16, tab17)` miteinander verglichen (Tab. 18):

Tab. 18: Vergleich der GLM-Modelle

	Df	Chisq	Df	Pr(>Chisq)
Tab. 17	5			
Tab. 16	7	2.1	2	0,35

Der vergleichende *log-likelihood ratio test* ergab, dass die Nullhypothese – also, dass es zwischen den Modellen *keinen* Unterschied gibt – auf Basis der Daten nicht abgelehnt werden kann, oder anders gesagt, dass es für die Abbildung der Daten keinen signifikanten Unterschied zu machen scheint, ob im Modell die Varietät mitmodelliert wird oder nicht ( $\chi^2(2) = 2.1, p = 0.35$ ).

Zusammengefasst stützt die inferenzstatistische Analyse demnach den Befund der oben erörterten deskriptiv-statistischen Analysen und grafischen Darstellungen der Daten: Nämlich, dass die empirische Studie keine Evidenz dafür liefert, dass die Standardvarietät, in der ein Text gehört wurde, einen bedeutenden Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit hatte, die Aufgabe dazu korrekt zu lösen.<sup>40</sup>

## 8.4 Zusatzforschungsfragen

Wie gesagt liefert die Studie keine Evidenz dafür, dass die drei Varietäten des Standarddeutschen von den 375 Untersuchungsteilnehmenden unterschiedlich gut verstanden wurden. Dieses Resultat basiert auf den Mittelwerten korrekt gelöster Items durch 375 Testteilnehmende. Nun kann man sich fragen, ob diese Werte

<sup>40</sup> Dieses Gesamtergebnis gilt auch dann, wenn die Berechnung auf *auf-* statt auf *abgerundeten* halben Punktwerten in Teil 2 basiert (s. Kap. 7.3.3), auch wenn die Schätzung der Lösungswahrscheinlichkeit in diesem Fall natürlich höher liegt (Intercept bei Varietäten als *fixed effects* 0,88 *log-odds*, ca. 70% bzw. 0,99 *log-odds*, ca. 73% ohne Varietäten); die Modelle unterscheiden sich wiederum nicht signifikant ( $\chi^2(2) = 1.4, p = 0.5$ ).

der zentralen Tendenz u. U. grosse Unterschiede innerhalb der Stichprobe verdecken, also ob es einzelne Teilnehmende oder Gruppen von TN gibt, die mit einer bestimmten Standardvarietät besser zurechtkamen als mit den andern. Anders gesagt: Lassen sich im Datensatz Faktoren identifizieren, die dabei helfen könnten, dieses Ergebnis zu erklären bzw. die hier explorativ beleuchtet werden können – als mögliche Denkanstösse für künftige Forschungsvorhaben?

#### 8.4.1 Ausgewählte Variablen

Auf Basis der gesichteten Literatur wurden im Lerner- oder Lehrerfragebogen die folgenden potentiell interagierenden Variablen erfragt: a) Lehr- und Lernkontext (Institution, Unterricht, Lehrwerk), b) Lehrperson (Nationalität, Erstsprache bzw. Akzent) und c) individuelle Faktoren der Lernenden (L1, Geschlecht, (berufliche) Tätigkeit, Fremdsprachen, Kontakte zum und/oder Aufenthalte im DACHL-Raum). Eine Auswahl dieser unabhängigen Variablen soll nun näher beleuchtet werden. Dabei ist der Spielraum durch das Ergebnis der Hauptforschungsfrage natürlich klein: Angenommen, es stellt sich heraus, dass z. B. österreichisches Deutsch durch bestimmte Lernende viel besser verstanden wurde. Das würde bedeuten: Andere Testteilnehmende müssten Bundes- und/oder Schweizerhochdeutsch sehr viel schlechter verstanden haben. Denn „unter dem Strich“ muss am Ende ja wieder der oben beschriebene Durchschnitt einer ähnlich guten Verständlichkeit aller drei Varietäten resultieren. Die Wahrscheinlichkeit, im Rahmen der nachfolgend beschriebenen explorierenden Post-hoc-Analyse einen signifikanten Einfluss bestimmter erklärender Variablen zu finden, ist also relativ gering.

##### *Kontext*

Bei bestimmten Variablen musste zudem aufgrund zu geringem Vorkommen im Sample oder aufgrund unzureichender Operationalisierungen im Vorhinein von einer statistischen Analyse abgesehen werden. Die Problematik einer ungleichen Verteilung der Antworten betrifft z. B. den Aspekt der Institution: Geplant war, die Resultate von Lernenden miteinander zu vergleichen, die in Institutionen mit u. U. grösserer oder geringerer Sensibilität für Plurizentrik und Standardvariation Deutsch lernen (vgl. Harta 2014, Constantinescu 2016). Da insgesamt nur 23 bzw. sechs Lernende eines Goethe- bzw. eines Österreich-Instituts für eine Studienteilnahme gewonnen werden konnten, erübrigte sich eine vergleichende Analyse der beiden Lernkontexte.

Die Operationalisierung der Variable „Unterricht“ mittels schriftlicher Befragung ergab keine ausreichend detaillierte Differenzierung des Aspekts der Variationssensibilität zwischen den Lehrpersonen, die für die potentielle Erläuterung der minimalen Unterschiede im Varietätenverstehen hätte herangezogen werden können. Auch auf eine Analyse dieser Variable wurde folglich verzichtet. Kein Einfluss liess sich auch bei Variablen wie dem verwendeten Lehrwerk oder der



Herkunftsregion der Lehrperson feststellen, weshalb an dieser Stelle nicht weiter auf diese Analysen eingegangen wird.

### *Prüfungen*

Die Lernenden wurden gefragt, ob sie bereits einmal an einer „internationalen Deutsch-Prüfung“ teilgenommen hätten, z. B. dem *Goethe-Zertifikat*, *ÖSD-Zertifikat* oder *telc Deutsch*. 297 der 375 Lernenden beantworteten die Frage mit „Nein“ und 52 mit „Ja“. 19 Personen machten keine Angaben dazu, 7 kreuzten „Weiss nicht“ an. Bei 84% der Stichprobe (N=297) liegen zu dieser Frage also keine Daten vor, weshalb keine gruppenvergleichende Analyse berechnet werden konnte. Die restlichen 52 Teilnehmenden sind nach eigenen Angaben vertraut mit Goethe-Zertifikaten (N=24), anderen Prüfungen (N=21), ÖSD-Zertifikaten (N=3) und/oder telc-Prüfungen (N=1), wobei Mehrfachnennungen möglich waren.

Bzgl. einer *derzeitigen* Vorbereitung auf eine standardisierte Prüfung planen nach eigenen Angaben 145 TN (39%) ein Goethe-Zertifikat, 17 (4.5%) eine ÖSD- und 2 TN eine telc-Prüfung abzulegen. Auch hier lässt ein statistischer Vergleich dieser drei TN-Gruppen infolge geringer Anzahl Beobachtungen keine aussagekräftigen Ergebnisse erwarten, weshalb von einer Analyse abgesehen wurde.

### *Kontakte mit dem und Aufenthalte im D-A-CH-L-Raum*

Keine aussagekräftigen Ergebnisse: Das gilt auch für Kontakte mit Deutschsprachigen. 208 Testteilnehmende antworteten mit „Ja“. Von den Kontakten wurden 154 in Deutschland, 27 in Österreich und 18 in der Schweiz verortet. Infolge einer so kleinen, nicht repräsentativen Anzahl von Studienteilnehmenden in der A- und CH-Gruppe konnte auch die Frage, ob ein Kontakt mit Deutschen, Österreicher/inne/n oder Deutschschweizer/inne/n ein Verstehen der jeweiligen Varietät beeinflusst, statistisch nicht aussagekräftig analysiert werden.

Was Aufenthalte im amtlich deutschsprachigen Raum betrifft, unterteilt sich die Stichprobe auf Basis ihrer Antworten in zwei ähnlich grosse Gruppen: 204 Lernende (54.5%) waren demnach noch *nie* in einem (auch) deutschsprachigen Land (Gruppe „Nein“), 163 Teilnehmende (43.5%) hingegen schon (Gruppe „Ja“); davon 128 in Deutschland, 59 in Österreich und 32 in der Schweiz. 2% der Befragten (N=8) machten keine Angaben zu dieser Frage. In Bezug auf die zentrale Forschungsfrage – das Verstehen verschiedener Varietäten – lässt sich bei tabellarischer Darstellung und grafischer Exploration kein grosser Unterschied konstatieren (s. Tab. 19, Abb. 9):

Tab. 19: Lösungswahrscheinlichkeit je nach Aufenthalt in D-A-CH-L

Aufenthalt in D-A-CH-L	Prozentsatz korrekter Items		
	AT	CH	DE
Ja	65%	67%	66%
Nein	56%	59%	59%

### Ergebnisse je nach Aufenthalt in D-A-CH-L

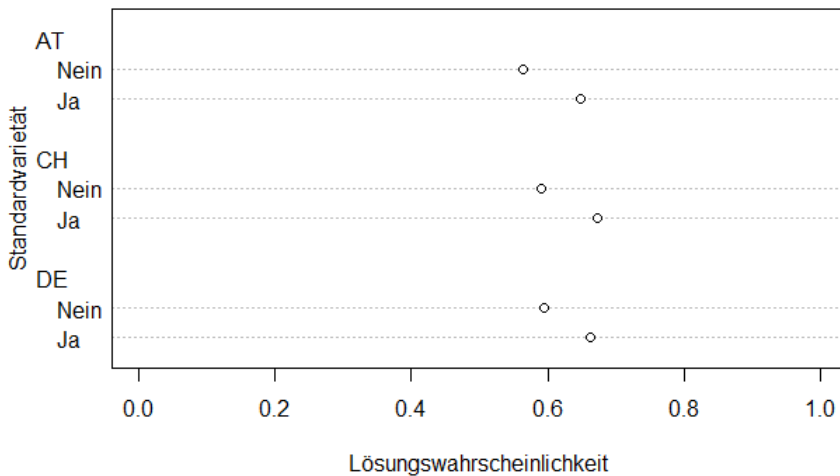


Abb. 9: Lösungswahrscheinlichkeit je nach Aufenthalt in D-A-CH-L

Die Lösungswahrscheinlichkeit (0-1) ist wiederum auf der X-Achse abgebildet. Auf der Y-Achse stehen die Abkürzungen AT, CH und DE für die Standardvarietät, in der die Items gehört wurden. Die nach Varietät aufgeteilten Paare von horizontalen Linien repräsentieren die zwei Gruppen (DACHL-Aufenthalt „Ja“ oder „Nein“). Abb. 9 indiziert, dass die „Ja“-Gruppe im Hörtest insgesamt leicht besser abschnitt als die Gruppe *ohne* DACHL-Aufenthalt(e) – jedoch bei *allen* drei Varietäten.

Am Beispiel einiger Charakteristika der Lerner/innen soll im Folgenden die These unterstützt werden, dass die Studie tatsächlich keine Evidenz dafür liefert, dass das Verständnis der Lernenden mit der jeweiligen Varietät korreliert. Vielmehr scheinen die drei Standardvarietäten des Deutschen in etwa gleich gut verstanden worden zu sein – unabhängig von Faktoren wie z. B. dem Geschlecht, der beruflichen Tätigkeit und der Erstsprache der Testteilnehmenden.

## 8.4.2 Merkmale der Lernenden

*Geschlecht*

Wie Abb. 10 zeigt, schnitten die weiblichen Teilnehmenden („Frau“, N=232) im Durchschnitt um ca. 5 Prozentpunkte besser ab als die Männer (N=134) – jedoch bei *allen* drei Varietäten (AT, CH, DE), wodurch dieser Befund für die vorliegende Untersuchungsfrage nicht weiter relevant ist.

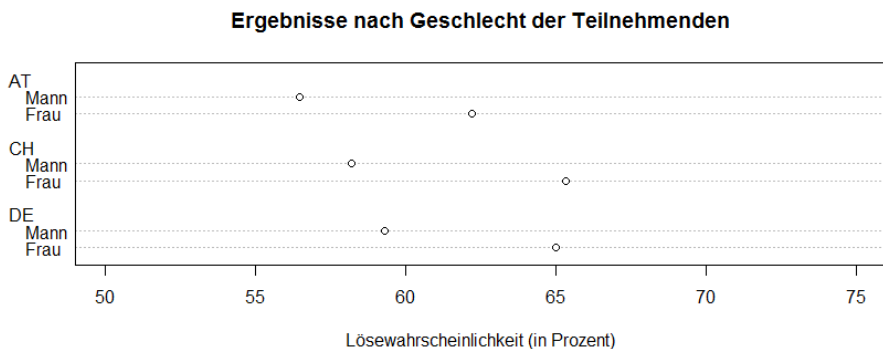


Abb. 10: Lösungswahrscheinlichkeit nach Geschlecht der Teilnehmenden

*Tätigkeit*

Auch ob die Teilnehmenden noch zur Schule gehen, ob sie studieren oder einen Beruf ausüben, zeigte keinen signifikanten Effekt (Abb. 11, Tab. 20). Die Berufstätigen (N=41), die sich im Fragebogen weder als Schüler/innen noch Student/inn/en ausgewiesen hatten („Sonstiges“), schnitten im Großen und Ganzen am besten ab (bei allen drei Varietäten). Die 235 Student/inn/en verstanden österreichisches Deutsch (59%) minim schlechter als Schweizer Hochdeutsch (62%) und als deutsches Deutsch (61%). Die 94 Schüler/innen (N=94) erzielten am meisten Punkte bei Items in Deutsch bundesdeutscher Ausprägung (64%), am wenigsten bei österreichischer (60%). Doch betrachtet man das ganze Bild, sind die Unterschiede wiederum zu gering, um mit der Varietät erklärbares Schlussfolgerungen zu rechtfertigen (Abb. 12).

Tab. 20: Lösungswahrscheinlichkeit je nach Tätigkeit der TN

Varietät	Österreich (AT)			Schweiz (CH)			Deutschland (DE)		
	Schüler/in	Sonstiges	Student/in	Schüler/in	Sonstiges	Student/in	Schüler/in	Sonstiges	Student/in
Mittel	60%	65%	59%	63%	65%	62%	64%	65%	61%

### Ergebnisse nach Beruf der Teilnehmenden

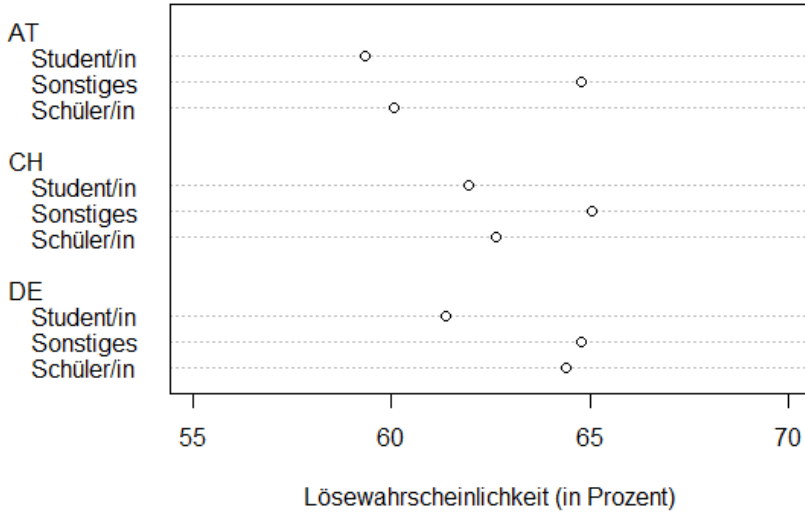


Abb. 11: Lösungswahrscheinlichkeit nach Tätigkeit der Teilnehmenden

### Ergebnisse nach Beruf der Teilnehmenden

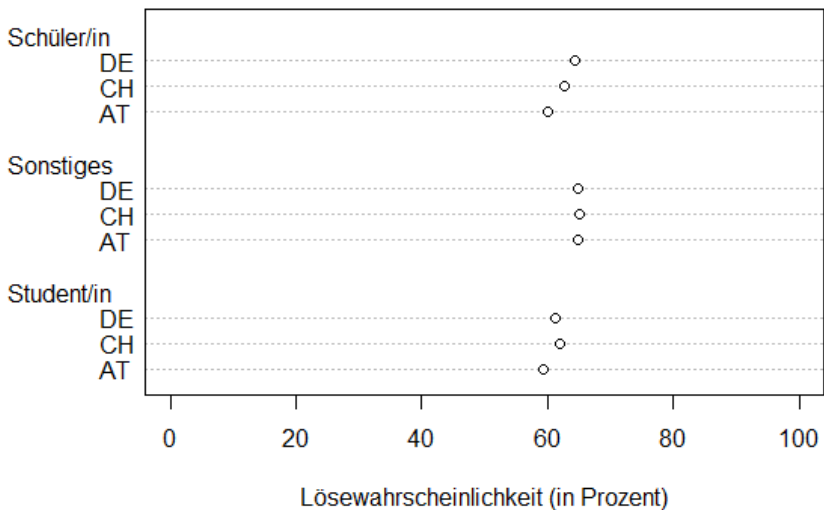


Abb. 12: Lösungswahrscheinlichkeit nach Tätigkeit der Teilnehmenden (II)

### Erstsprache

Die im theoretischen Teil der Arbeit resümierte Fachliteratur legt die Möglichkeit nahe, dass die Erstsprache der DaF-Lernenden auch bei der mündlichen Rezeption der Zielsprache eine Rolle spielen könnte (vgl. Gooskens et al. 2011, Takahashi 2000: 29), etwa was deren linguistische Nähe und Verwandtschaft betrifft. An der Studie nahmen je mind. zehn Lernende mit einer germanischen L1 (Schwedisch), romanischen L1 (Italienisch, Spanisch), finno-ugrischen L1 (Ungarisch), semitischen L1 (Arabisch) und slawischen L1 (BSK, Russisch, Ukrainisch) teil.

Für diese acht meistvertretenen Erstsprachen(gruppen), d. h. Arabisch, Bosnisch/Serbisch/Kroatisch (BSK), Italienisch, Russisch, Schwedisch, Spanisch, Ukrainisch und Ungarisch, wurde eine explorierende Berechnung durchgeführt. Diese lieferte keine Evidenz für die Annahme eines ausgeprägten L1-Einflusses. Wie die Grafik zeigt (Abb. 13), liegt die durchschnittliche Lösungswahrscheinlichkeit beim Verstehen der drei Varietäten (AT, CH, DE) einmal mehr sehr nahe beisammen (X-Achse):

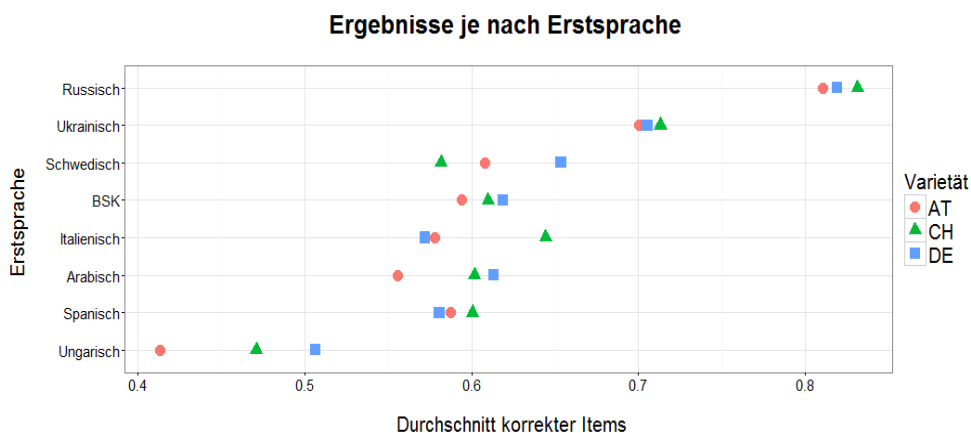


Abb. 13: Lösungswahrscheinlichkeit nach L1 der Teilnehmenden

Zwar schnitten die ungarischsprachigen (serbischen) TN insgesamt am wenigsten gut ab – das aber beim Verstehen *aller* drei Varietäten. Die russisch- und ukrainischsprachigen Lernenden bearbeiteten die Aufgaben in allen drei Varietäten am besten. Die Verstehensleistung schien also weniger mit der L1 zusammenzuhängen. Eher schien sie der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe/Klasse bzw. und dem damit zusammenhängend bereits erreichten (Teil-)Niveau in der Fremdsprache Deutsch geschuldet, welches nicht im Detail überprüft worden war. Auch die dritte slawischsprachige Gruppe (BSK) verstand alle drei Varietäten etwa gleich gut – genauso wie die spanischsprachigen TN. Hingegen zeigt sich bei den TN mit L1 Schwedisch, Italienisch, Arabisch und Ungarisch scheinbar eine grosse Varianz in den Ergebnissen, was die jeweilige Varietät betrifft. Bundesdeutsches

Deutsch wurde drei von vier Mal am besten verstanden – ausser von den italienischsprachigen Studienteilnehmer/innen, die Schweizer Hochdeutsch mit Abstand am besten verstanden.

Solche Beobachtungen legen die Frage nahe, ob sich in den Daten nicht doch noch systematische Unterschiede finden lassen, wie gut bestimmte Lernende, z. B. in Abhängigkeit ihrer L1, bestimmte Aufgaben und Items lösen bzw. bestimmte Texte oder Sprecherinnen verstanden. Kann es nicht sein, dass im *Deutsch-Quiz* – zusätzlich zum Schwierigkeitsgrad der Items und den Fähigkeiten der Lernenden (s. Kap. 8.3.2.2) – z. B. auch Merkmale der Aussprache, der Sprecherinnen oder eines spezifischen Textes einen Einfluss auf die Lösungswahrscheinlichkeit hatten? Gibt es Variablen, durch die sich die Lösungswahrscheinlichkeit bzw. (geringe) Varianz noch besser beschreiben und erklären lässt? Eher nein, wie im Folgenden exemplarisch am Beispiel der geringen Wahrscheinlichkeit systematischer Beziehungen zwischen TN, Sprechervarietät und bestimmten Items illustriert wird.<sup>41</sup>

#### 8.4.3 Varianz als Zufall

Abb. 14 listet auf der Y-Achse die 27 Items in der Reihenfolge ihres Schwierigkeitsgrades auf, auf der X-Achse die Lösungswahrscheinlichkeit jedes Items zwischen 0 und 1 je nach Varietät (AT, CH, DE):

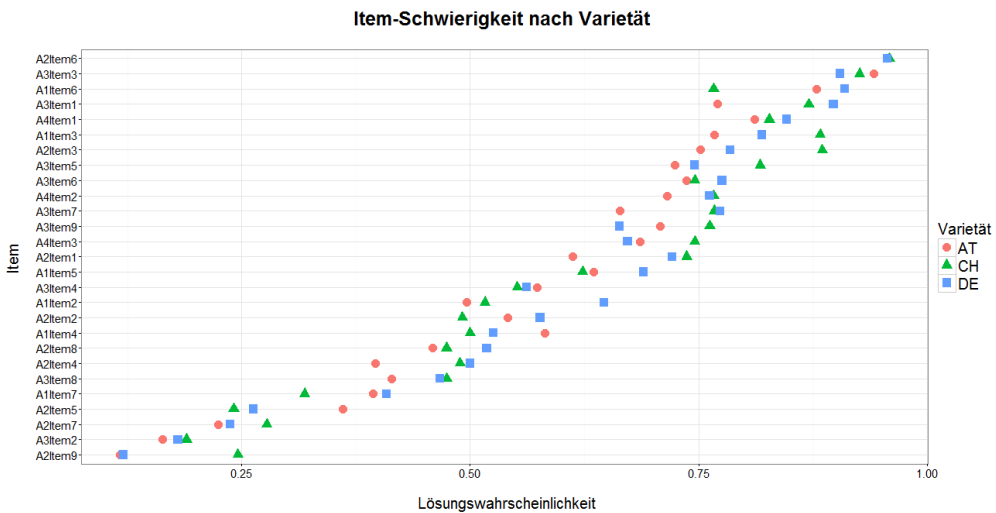


Abb. 14: Auflistung der Schwierigkeit jedes Items nach Varietät

<sup>41</sup> Die Anregung zu Abschnitt 8.4.3 sowie wertvolle Erklärungen und Beispiele verdanke ich Herrn Dr. Jan Vanhove (vgl. Vanhove 2016).

Das einfachste Items (A2 Item 6) befindet sich zuoberst und das schwierigste Item (A2 Item 9) zuunterst. Die Illustration unterstützt die These, dass die Standardvarietät keinen bedeutenden Einfluss auf das Verstehen zu haben scheint. Denn je nach Item sind es *unterschiedliche* Varietäten, welche am *besten* oder am *schlechtesten* verstanden wurden. Es ist also kein Zusammenhang ersichtlich zwischen Lösungserfolg und derjenigen Standardvarietät, in welcher der Input präsentiert wurde.

Dennoch lässt sich in der Grafik natürlich auch Varianz erkennen in Bezug auf die Frage, wie gut ein bestimmtes Item in jeder der drei Varietäten gelöst wurde. So war beispielsweise die Lösungswahrscheinlichkeit des schwierigsten Items (A2 Item 9) bedeutend höher, wenn dieses auf Schweizerhochdeutsch (CH) gehört wurde. Das dritteinfachste Item (A1 Item 6) hingegen wurde auf Schweizerhochdeutsch bedeutend weniger gut verstanden.

Auch bei den meisten anderen Items zeigen sich bzgl. Lösungswahrscheinlichkeit varietätsbezogene Unterschiede. Das scheint insbesondere bei Items im schwierigkeitsgradbezogenen Mittelfeld der Fall zu sein (z. B. A1 Item 2). Diese Beobachtung darf allerdings nicht als bedeutungsvoll überinterpretiert werden, sondern ist statistisch erklärbar. Denn Unsicherheiten sind bei moderateren (Mittel-)Werten immer grösser als bei Extremwerten: Angenommen, man zieht aus einer Packung M&Ms, in der es neun blaue M&Ms und ein oranges M&M gibt, willkürlich und ohne zu schauen ein einzelnes M&M heraus. Die Wahrscheinlichkeit, ein oranges M&M zu erwischen, ist sehr gering; die Wahrscheinlichkeit, ein blaues zu ziehen, aber sehr hoch. Gäbe es in der Packung fünf orange und fünf blaue M&Ms, sähe die Sache anders aus und die Unsicherheit, welches man ziehen würde, wäre viel grösser.

Die Varianz lässt sich also durchaus rein mathematisch und statistisch erklären. Dennoch liegt es intuitiv nahe, sich näher mit den Ergebnissen auseinanderzusetzen zu wollen. So könnte man z. B. fragen, weshalb dieses oder jenes Item in dieser oder jener Varietät besser gelöst worden sein könnte und welche Rolle dabei Eigenschaften des Textes oder des Items, die Varietät bzw. Sprecherin sowie nicht-modellierte Zufälligkeiten gespielt haben könnten. Es scheint plausibel, dass sich in den Texten spezifische (varietäts- oder sprecherbezogene) Aussprachevarianten identifizieren lassen, die einen Text für die A2-Lernenden einfacher oder schwerer zu verstehen machten, wodurch sich eine beobachtete Varianz zwischen den Teilnehmenden, Sprecherinnen oder Items doch noch besser erklären lässt. Kurz: Es liegt nahe, in den Grafiken nach Mustern zu suchen und diese zu begründen zu versuchen.

Doch Grafiken dürfen nicht ungerechtfertigt überinterpretiert werden, indem Muster gesehen werden, wo keine sind. Denn um diese Muster allgemeingültig zu erklären und zuverlässige Aussagen über einzelne Items *hinaus* machen zu können, müsste man die Varianz in einer Vielzahl der 27 Items und für verschiedene Sprecherinnen erläutern und begründen können. Aus methodischer und statisti-

scher Sicht sollte die Varianz zwischen den Items also eher als *zufällig* statt als systematisch angesehen werden.

Es scheint tatsächlich schlicht und einfach so zu sein, dass die jeweilige Standardvarietät für die adäquate Beschreibung der erhobenen Daten bzw. in der durch diese Daten abgebildeten Wirklichkeit keine Rolle zu spielen scheint. Allfällige Varianz zwischen den Sprecherinnen, TN und Items, die sich in der grafischen Aufbereitung der Resultate zeigt, ist demnach mit grosser Wahrscheinlichkeit v. a. dem Zufall geschuldet. Varianz als Zufall und nicht als System – das gilt auch für den Faktor *Teilnehmende*.

Zwar scheint es sich anzubieten, zu versuchen, quantitative Analysen wie die obigen durch qualitative Fallanalysen zu vertiefen um damit z. B. Korrelationen besser erklären zu können. So könnte man z. B. Untersuchungsteilnehmende, bei denen sich die grösste varietätsbezogene Varianz in den Ergebnissen beobachten lässt, genauer unter die Lupe nehmen. Auch hier muss man aber aufpassen, nicht einfach *das* zu finden, wonach man gesucht hat, d. h. grösstmögliche Varianz. Das bedeutet: Daten, welche mutmasslich durch Zufall zustande kamen – oder die sich, falls tatsächlich etwas Systematisches dran sein sollte, nicht von Zufall *unterscheiden* lassen –, mittels dieser oder jener Faktoren erklären oder auch nur tentativ interpretieren zu wollen, scheint demnach aus statistischer Sicht wenig sinnvoll.

## 8.5 Zwischenfazit

Insgesamt liefert die grafische Darstellung der Daten aus dem *Deutsch-Quiz* also keine Evidenz dafür, dass die 375 DaF-Lernenden die drei Standardvarietäten des Deutschen unterschiedlich gut verstanden. Abgesehen von geringen Unterschieden gilt das auch für das Verstehen der neun Sprecherinnen. Mittels eines (*Generalised*) *Linear Mixed-effects Models* liess sich auch inferenzstatistisch bestätigen, dass zwar das jeweilige Item sowie Merkmale der Lernenden einen Einfluss auf die Lösungswahrscheinlichkeit haben – nicht aber die jeweilige Varietät oder Sprecherin. Korrelationen, z. B. mit dem verwendeten Lehrwerk oder Akzent der Lehrperson, liessen sich nicht nachweisen. Zwar schnitten Lernende mit einem bestimmten L1-Hintergrund (Russisch, Ukrainisch) insgesamt am besten ab – allerdings in *allen* drei Varietäten. Im letzten Abschnitt wurde dafür plädiert, die in den Grafiken vermeintlich beobachtbaren Muster bzw. Varianz innerhalb der Stichprobe und Ergebnisse primär als dem Zufall geschuldet anzuerkennen.



## Kapitel 9 Diskussion

### 9.1 Die Arbeit im Rückblick

Im *de jure* amtlich deutschsprachigen Raum spricht und schreibt man *de facto* verschiedenste Sprachen und Varietäten. Dazu gehören nebst Dialekten, Regiolekten, Ethnolekten, Jugend-, Fach- und Berufssprachen auch diverse räumliche Ausprägungen der deutschen Standardsprache (s. Kap. 2). Mit Österreich, Deutschland und der Schweiz werden drei Vollzentren des Deutschen unterschieden, und mit Schweizer Hochdeutsch, österreichischem Deutsch und dem Deutsch Deutschlands drei sog. nationale Standardvarietäten (vgl. Clyne 1984, Ammon 1995, Ammon et al. 2004). Standardvarietäten unterscheiden sich durch nationale und regionale Varianten. Diese sind entweder nicht in *allen* Zentren oder nur in *Teilen* des jeweiligen Zentrums gebräuchlich. Varianten lassen sich auf allen linguistischen Ebenen empirisch nachweisen: in der Lexik, Grammatik, Orthografie, Pragmatik und Aussprache. Insbesondere die Aussprache erlaubt oft eine nationale und/oder regionale Verortung der Sprecherin oder des Sprechers (vgl. Ulbrich 2003).

Ausgangslage dieser Arbeit war die Frage, was die standardsprachliche Diversität des Deutschen auf phonologischer Ebene für das hörende Verstehen von DaF-Lernenden bedeutet – und damit letztlich auch für die Theorie und Praxis von Deutsch als Fremdsprache. Denn trotz augenscheinlicher didaktischer Relevanz: Mit Ausnahme von Beiträgen schweizerischer, österreichischer und auslandsgermanistischer Autor/inn/en wird das Thema diatopische Standardvariation

im quantitativ gesehen bundesdeutsch geprägten DaF-Fachdiskurs bis dato eher marginalisiert oder ignoriert – oder wenn, dann wird es i. d. R. unter den Aspekten *Problem*, *Herausforderung*, *Lernerschwernis*, *Verwirrung* oder *Zusatzmaterial* kritisch diskutiert (vgl. z. B. Ammon 1995, Rösler 2012, Huneke/Steinig 2013) (s. Kap. 3).

Ähnlich problemzentriert wird Sprachvariation oft auch von Didaktiker/innen des Hörverstehens (z. B. Buck 2001, Solmecke 2010) oder von Psycholinguist/in/en behandelt (z. B. Major et al. 2002, 2005) (s. Kap. 4). Das gilt sowohl bzgl. *native* als auch *non-native listeners* (s. Kap. 4). Van Engen/Peelle (2014) z. B. beschreiben die kognitive Verarbeitung ungewohnter Akzente explizit als Höranstrengung. Wie bei akustisch degradiertes Sprache bedinge auch das Verarbeiten von sog. *accented speech* die Aktivierung kognitiver Zusatzressourcen. Grund dafür seien Abweichungen zwischen auditivem Inputsignal und dessen mentalen lexiko-phonologischen Repräsentation. Unterscheiden sich Erwartung und Wahrnehmung beim Hören also deutlich, braucht es zum Verstehen einen mentalen Mehraufwand.

Bei der Frage, was Sprachvariation nun für DaF-Lernende bedeutet, lassen sich in der Fachdiskussion grob zwei konträre Positionen differenzieren: Variation *verwirrt* Lernende (z. B. Takahashi 2000, Csörgő 2011) oder Variation verwirrt Lernende *nicht* (z. B. Jenkins et al. 2002, Studer 2003, Köster 2006, Glaboniat/Mitteregger 2014); stattdessen könne Kontakt mit Variation gar eine rezeptive Wahrnehmungstoleranz und Varietätenkompetenz begünstigen (vgl. Studer 2002; ähnlich Jenkins 2000, Fox 2000). Doch differenzierte fremdsprachendidaktische Konzepte zum Varietätenverstehen von L2-Lernenden sind rar. Das Gleiche gilt für psycholinguistische Modelle – und v. a. für empirische Evidenz.

Eine Post-hoc-Analyse von Prüfungsergebnissen des plurizentrischen *Zertifikat Deutsch* indiziert: B1-Lernende scheinen Standarddeutsch (nord-)deutscher, österreichischer und schweizerischer Ausprägung nicht unterschiedlich gut zu verstehen (vgl. Studer/Wiedenkeller 2006). Doch wie sieht das auf *Anfangsniveau* aus, wo Variation in der Fachliteratur am meisten Skepsis entgegengebracht wird? Verstehen DaF-Anfänger/innen Muttersprachler/innen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz, die Hochdeutsch sprechen, grundsätzlich gleich oder unterschiedlich gut? Und lassen sich Faktoren erkennen, die mit dem hörenden Verstehen bestimmter Standardvarietäten durch die A2-Lernenden zusammenhängen, z. B. lernkontextbezogene Faktoren wie Institution, Unterricht, Lehrperson, Materialien und/oder individuelle Faktoren der Untersuchungsteilnehmenden, z. B. Erstsprache, DACH-Kontakte, kursexternes Lernen?

Diese Forschungsfragen (s. Kap. 5) wurden in der vorliegenden quasi-experimentellen Querschnittstudie mit einem Online-Test (*Deutsch-Quiz*) empirisch untersucht (s. Kap. 6). Mittels 27 Aufgaben zum Hörverstehen – 27 Kurztexte mit je einer Frage (Item) dazu – wurde überprüft, wie gut DaF-A2-Lernende aus dem nicht-deutschsprachigen Raum neun *native speakers* aus den drei DACH-Ländern verstehen. Die webbasiert erhobenen und grafisch, deskriptiv-statistisch und inferenzstatistisch analysierten Daten der 375 Teilnehmenden (s. Kap. 7) liefern keine

Evidenz dafür, dass die A2-Lerner/innen die drei Standardvarietäten unterschiedlich gut verstanden. Stattdessen hing die Wahrscheinlichkeit, eines der 27 Items korrekt zu lösen, stärker vom Item, vom/von der Untersuchungsteilnehmenden und ihrer Gruppe (Niveau) ab als von der jeweiligen Varietät oder Sprecherin. Auch spezifische Zusammenhänge mit Variablen wie Erstsprache, Geschlecht der/des Lernenden oder Herkunft der Lehrperson, die mittels Fragebogen erhoben worden waren, waren nicht erkennbar (s. Kap. 8).

## 9.2 Interpretationsansätze

*Kein* Beleg für ein unterschiedlich gutes Verstehen der drei Deutsch-Standardvarietäten durch DaF-Anfänger/innen: Nachfolgend wird diskutiert, wie dieser Befund unter Rückgriff auf die eingangs besprochenen linguistischen, didaktischen und kognitionstheoretischen Begriffe, Konzepte und Modelle erklärt und interpretiert werden könnte. Ebenso wird erörtert, inwieweit sich die Ergebnisse der Studie über die Untersuchung hinaus verallgemeinern lassen.

Standardvariation erwies sich für die teilnehmenden Deutschlernenden also nicht als Problem. Hierfür sind input-/kontext-, sprecher/innen- und lernendenbezogene Erklärungs- und Interpretationsansätze denkbar. Zu den nachfolgend diskutierten, im konkreten Fall selbstredend interagierenden Faktoren gehören

- die (phonologische) Standardnähe der Inputtexte, mitbedingt durch die konkrete Aufnahmesituation (Vorlesekontext)
- Charakteristika der Sprecherinnen (Bildungs- und Berufshintergrund, Standardnähe, Deutlichkeit der Aussprache)
- lernerseitige Aspekte wie Vertrautheit, *exposure*, Varietätenverstehen, Wahrnehmungstoleranz und Sprachniveau

Im Validierungsquiz *D, A oder CH?* (s. Kap. 6.6) gelang es über 250 *native speakers* des Deutschen zu durchschnittlich 90%, anhand eines 40-sekündigen Hörsamples zu erraten, aus welchem DACH-Land zehn Standardsprecherinnen kamen. Dieses Ergebnis indiziert zweierlei: einerseits eine gewisse Repräsentativität der neun ausgewählten Sprecherinnen für ihre jeweilige Standardvarietät; andererseits das Vorhandensein salienter unterscheidungsrelevanter Merkmale in den Inputtexten des *Deutsch-Quiz*. Dennoch verstanden die 375 Deutschlernenden die VoiceMail-Nachrichten, Radioansagen und Umfrage-Statements in den drei Varietäten offensichtlich nicht unterschiedlich gut.

Ein erster Erklärungsansatz für diesen Befund könnte mit der relativen Standardnähe des Inputs zu tun haben. Denn trotz offensichtlicher, mithilfe des Quiz *D, A oder CH?* empirisch belegter varietätsspezifischer Merkmale: Insgesamt gesehen sind die Quiz-Texte nicht nur eindeutig als standardsprachlich einzuschätzen; sie dürften einem idealisierten, kodifizierten, schriftnahen Standardkonstrukt sogar recht nahe kommen (vgl. Baßler/Spiekermann 2001a) (s. Kap. 2).

Diese klare Standardnähe ist u. a. situations- und personenbezogen erklärbar. So bildeten die Aufnahmen keine Spontansprache ab, sondern basierten alle auf schriftlichen Vorlagen. Diese waren nicht von professionellen Schauspielerinnen, sondern von Laien eingesprochen worden. Deren mündliche Umsetzung der Texte lehnte sich eng an die ausformuliert vorliegende Form an. Folglich handelt es sich bei den Sprachproben, die im Online-Hörtest *Deutsch-Quiz* zum Einsatz kamen, nicht um spontan gesprochenes Deutsch. Vielmehr handelt es sich um zwar mündlich realisierte, aber konzeptuell schriftliche Sprache.

Zwar orientierten sich die verfassten Texte wie z. B. VoiceMail-Nachrichten an konzeptueller Mündlichkeit. So klingt der Input zwar – je nach Sprecherin – mehr oder weniger natürlich. Dennoch ist er klar als bestenfalls „nah-authentisch“ einzuschätzen. Die Sprache der Inputtexte des *Deutsch-Quiz* kommt damit einem Deutsch nahe, das viele Lernende aus dem Unterricht kennen dürften: eine für viele Lehrwerke typische, regional nicht näher lokalisierbare, neutrale Standardsprache zumeist bundesdeutscher Prägung (vgl. Baßler/Spiekermann 2001b). Das bedeutet: Das im *Deutsch-Quiz* gehörte Deutsch dürfte den TN vertrauter gewesen sein und könnte von ihnen besser verstanden worden sein, als wenn die Lernenden mit tatsächlichen authentischen Sprachproben konfrontiert worden wären.

Der Vorlesekontext beim Einsprechen der 27 schriftlich konzipierten Texte könnte aber nicht nur die *Art* des mündlichen Inputs beeinflusst haben (und damit dessen *Verständlichkeit*). Der Vorlesekontext könnte auch Ausmass und Ausprägung der Realisierung sprachlicher Variation selber mitbestimmt haben. Denn nach Rues et al. (2014: 67) wirkt sich die Kommunikationssituation potentiell auf die Stärke von Angleichungsprozessen und das Ausmass prosodischer Variation aus. So prägt die Prosodik (Akzent, Intonation, Pausen, ...) die Aussprache stärker, je *spontaner* eine Äusserung ist. Folglich weist Sprache, die z. B. in einem Gespräch inhaltlich geplant, aber unmittelbar frei formuliert wird, viel prosodische Variation auf. Beim Vorlesen hingegen ist der Einfluss prosodischer Elemente viel geringer, da gelesene Texte rhythmisch relativ gleichmäßig realisiert werden (vgl. Rues et al. 2014: 67).

Nebst den von Beginn weg schriftlich vorliegenden Texten könnte demnach auch der Vorleseaufnahmekontext eine Art Angleichung in Richtung Standardkonstrukt begünstigt haben – konkretisiert in einer geringer ausgeprägten Betonung, einem veränderten Pausenverhalten oder daraus resultierendem adaptierten Sprechrhythmus. Da suprasegmentale Aspekte (Rhythmus, Akzent, ...) und segmentale Elemente (Vokale und Konsonanten) sich gegenseitig beeinflussen können (vgl. Sewell 2016: 65), könnten damit entweder *weniger* phonologische Varianten – oder die verwendeten Varianten *weniger markant* – realisiert worden sein als beim spontanen Sprechen (vgl. Rues et al. 2014: 67). Dies könnte gerade beim österreichischen und schweizerischen Deutsch, bei denen grosse Unterschiede zwischen betonten und unbetonten Silben als typisch gelten, zu einer Angleichung in Richtung eines idealisierten Standardkonstrukts geführt haben. Des Weiteren

beschränkten sich die Unterschiede im Quiz-Input bekanntlich auf die (supra)segmentale Ausspracheebene. Sowohl semantisch als auch strukturell (lexikalisch, syntaktisch) waren die in jeweils neun Versionen vorliegenden Kurztex-te absolut identisch. Auch die Sprech- und Artikulationsgeschwindigkeit jedes Textes waren harmonisiert worden (s. Kap. 6.5).

Das bedeutet: Nicht nur die *Deutsch-Quiz*-Aufnahmen der bundesdeutschen Sprecherinnen, sondern auch diejenigen der Österreicherinnen und Deutschschweizerinnen dürften einem Deutsch entsprechen, das als eher standard(konstrukt)nah einzustufen ist. Beide Aspekte – die Standardnähe *aller* Inputtexte als auch die verhältnismässig kleinen Unterschiede *zwischen* den drei Varietäten im *Deutsch-Quiz* – können demnach als Erklärung herangezogen werden für die geringen Unterschiede im Verständnis der Texte durch die Quiz-Teilnehmenden. Anders gesagt: Zwar waren die segmentalen und suprasegmentalen Merkmale der Hörtexte für erstsprachliche Hörer/innen markant und salient genug, um die jeweilige Sprecherin und ihre Varietät im Quiz *D, A oder CH?* anhand halbminütiger Samples national korrekt zu verorten. Gleichwohl scheinen die Unterschiede zwischen den untersuchten Standardvarietäten – und von diesen Varietäten zu einem idealisierten Standardkonstrukt des Deutschen – in dieser Studie nicht so gross gewesen zu sein, als dass sich daraus Verständnisprobleme für die 375 DaF-A2-Lernenden ergaben.

Eine Verallgemeinerung dieses Befunds hiesse: Die phonologischen Abweichungen der (nord-)deutschen, österreichischen und Schweizer Standardvarietät voneinander und von einem Idealkonstrukt des Deutschen scheinen zu gering zu sein, um bei Deutschlernenden für Verwirrung zu sorgen. Doch wäre das Ergebnis gleich ausgefallen z. B. bei einer grösseren *Regionalnähe* bzw. grösseren *Standardferne* des Inputs, bei nicht-harmonisierten oder nicht A2-konformen Sprechtempi, bei einer Berücksichtigung auch lexikalischer und syntaktischer Varianten und/oder bei weniger formalem, sondern spontansprachlicherem Aufnahmekontext? Diese Fragen müssen an dieser Stelle offen bleiben.

Hingegen sollen die neun Hochdeutsch-Sprecherinnen aus den drei DACH-Ländern noch etwas genauer betrachtet werden. Bei der Gruppe handelt es sich allesamt um gut gebildete *native speakers* im Alter zwischen ca. 20-25 Jahre (AT1, DE1, CH1), um die 35 (CH2, DE2, AT2) und ca. 50 Jahre (DE3, AT3, CH3) (s. Kap. 6.4). Da sie als Universitätsstudentinnen bzw. Dozentinnen im Hochschulbereich tätig sind, bewegen sie sich im Alltag in einem akademischen Umfeld und benutzen damit produktiv und rezeptiv regelmässig die deutsche Standardsprache. Das war für die Studie insofern wichtig, als dadurch von einer gewissen Gewöhnung und Spontaneität im Umgang mit dem Hochdeutschen und ergo auch beim Einsprechen der Hörtexte ausgegangen werden konnte. Eine solche Leichtigkeit und Natürlichkeit im Umgang mit Hochdeutsch lässt sich zumindest in der dialektal geprägten Deutschschweiz nicht in jedem Fall voraussetzen.

Gleichzeitig schränkt die Auswahl der Sprecherinnen selbstredend die Generalisierbarkeit der Studie ein. So scheinen bzgl. einer Übertragbarkeit der Ergebnisse auf Gesprächskonstellationen mit z. B. weniger akademischen oder weniger Hochdeutsch-gewöhnten Muttersprachler/innen Vorbehalte zumindest angebracht. Hingegen zeigten sich in der Untersuchung keine signifikanten Unterschiede in Bezug darauf, wie gut die vier Deutschlehrpersonen (62.5%) im Vergleich zu den fünf anderen Personen (61%) verstanden wurden, obwohl insgesamt mit AT1 eine Nicht-Lehrerin am wenigsten gut, mit der Sprecherin DE3 eine Lehrerin am besten abschnitt.

Interessant ist, dass es sich – mit Ausnahme von AT1 – bei den vier am wenigsten gut verstandenen Personen um solche handelt, die im Validierungsquiz *D, A oder CH?* (s. Kap. 6.6), mit dem die Repräsentativität jeder Sprecherin für ihre Varietät ermittelt wurde, am wenigsten akkurat zugeordnet worden waren (CH2: 80%, AT2: 82%, DE2: 85%). Es scheint denkbar, dass sowohl ihre Zuordnungsbarekeit als auch Verständlichkeit mit Stimmqualitäten zusammenhängen könnten, die eine lokale Verortung als auch das hörende Verstehen beeinträchtigten. Anders sieht es bei AT1 aus: Die Studentin wurde im *Deutsch-Quiz* am wenigsten gut verstanden (55.5%), war aber bei der Validierung unter den drei Österreicherinnen am korrektesten erkannt worden (97%) (mündl. Hinweis von Thomas Studer). Auf jeden Fall stützen diese Beobachtungen die Empfehlung, bei *Intelligibility Studies* mit mehr als einem Sprecher pro Varietät zu arbeiten.

In der vorliegenden Studie liessen sich nicht nur *keine* Unterschiede erkennen in Bezug darauf, wie gut die 375 A2-Lernenden aus elf Ländern die drei DACH-Standardvarietäten verstanden. Es liessen sich auch keine direkten Zusammenhänge erkennen zu Faktoren wie Erstsprache der Teilnehmenden (TN), Lernkontext (Institution oder Ort), Herkunft der Lehrperson, Kursbuch oder DACH-Aufenthalte (s. Kap. 8.4). Scheinbar unabhängig von solchen Variablen bekundeten die A2-Lernenden also weder mit deutschem noch österreichischem noch schweizerischem Deutsch mehr Mühe als mit den jeweils anderen Varietäten. Definiert man Varietätenverstehen als die Fähigkeit, verschiedene (u. a. diatopische) Varietäten einer Fremdsprache zu verstehen, legten die 375 Studienteilnehmenden eine solche Fähigkeit deutlich an den Tag, insofern als sie imstande waren, Input in allen drei Standarddeutschvarietäten in etwa gleich gut zu verarbeiten.

Nachdem bisher mögliche input-, kontext- und sprecherinnenbezogene Erklärungen diskutiert wurden, soll im Folgenden der Fokus auf den Lernenden und ihrem Varietätenverstehen liegen. Dabei stehen drei bereits weiter oben diskutierte Stichworte im Zentrum: erstens *Höranstrengung* (s. Kap. 4.2.8), zweitens *Wahrnehmungstoleranz* (s. Kap. 4.3.4) und drittens *Anfangsniveau* (s. Kap. 3.4.4).

### 9.2.1 Standardvariation als Höranstrengung?

Im psycholinguistischen Modell von Höranstrengung von Van Engen/Peelle (2014, s. Kap. 4.2.8) wird das Verstehen unvertrauter Varietäten bzw. Akzente (*accented speech*), ähnlich wie die Verarbeitung von qualitativ minderwertiger Sprache (*acoustically degraded speech*), als bewusste Höranstrengung (*effortful listening*) konzeptualisiert. Van Engen/Peelle (2014) gehen davon aus, dass unvertraute Akzente in der L1 oder einer L2 sowohl *Prozess* als auch *Produkt* des Hörens beeinflussen, z. B. was die Effizienz und Akkuratheit der mentalen Verarbeitung und Speicherung betrifft oder den Einsatz kognitiver Kontrollmechanismen zur Sicherung des Verständnisses. Das Ausmass der Höranstrengung korreliert dabei mit dem Ausmass der akustischen Diskrepanz (*acoustic mismatch*) zwischen auditivem Input und mentalem Abbild: je stärker der Akzent, desto mehr kognitiver Mehraufwand; je kleiner die Abweichungen, desto weniger Zusatzressourcen sind nötig (vgl. Van Engen/Peelle 2014: 2).

Wie viel Zusatzaufwand machte die Verarbeitung der drei Varietäten bzw. der neun Sprecherinnen bei den 375 *Deutsch-Quiz*-TN – oder bestimmten unter ihnen – nötig? Führte ein bestimmter Input zu einem angestrenzteren Hören (*effortful listening*)? Das quantitative, produktorientierte Design der Studie erlaubt keine gesicherte Beantwortung dieser Fragen. Was die Daten der Studie einzig zeigen, ist, dass sich keine Auswirkungen nachweisen liessen auf den *Hörerfolg* der A2-Lernenden, die je neun Texte in den drei Standardvarietäten des Deutschen gehört hatten. Psycholinguistisch feststellen, *warum* dem so ist, kann man mit der Studie hingegen nicht. Ebenso wenig lässt sich sagen, ob der präsentierte Input im *Deutsch-Quiz* und das mentale Abbild im Kopf der Lernenden im Grossen und Ganzen so deutlich überlappten – vielleicht durch eine entsprechende Vertrautheit dank Unterrichtsmaterialien oder einer entsprechenden Wahrnehmungstoleranz –, dass sich keine spezifische Höranstrengung und keine konkreten Verständnishürden ergaben (vgl. Van Engen/Peelle 2014).

Aus beobachteten Produkten auf nicht-beobachtbare Prozesse zu schliessen, ist jedoch immer heikel. Insofern soll die Annahme, dass es sich beim Verstehen nationaler Standardvarietäten des Deutschen durch DaF-Anfänger/innen mutmasslich *nicht* um eine Höranstrengung (*effortful listening*) handelt, hier bloss als tentative, aus den Daten gewonnene Hypothese in den Raum gestellt werden. Das Gleiche gilt für die eher theoretische Frage, ob Standardvariation (demnach) überhaupt schon als *accented speech* klassifiziert werden kann, oder ob es dazu stärkere Abweichungen und Unterschiede braucht als zwischen schweizerischem, deutschem und österreichischem Deutsch. Hingegen dürfte das Modell von Van Engen/Peelle (2014) spätestens dann wieder interessant werden, wenn es um das Modellieren des Verstehens von regionaleren und dialektaleren Varietäten durch DaF-Lernende geht.

### 9.2.2 Varietätenverstehen als Wahrnehmungstoleranz?

In der didaktischen Literatur wird das Verstehen von Varietäten bekanntlich oft als potentielles Hörproblem genannt (vgl. Buck 2001, GER 2001, s. Kap. 4.3). Zu den linguistischen Gründen, die angeführt werden (s. Kap. 3.4.4.1), gehört, dass Verschiebungen im Wortakzent oder ungewohnte Varianten in Rhythmus und Sprachmelodie zu Verständnisproblemen und Verzögerungen und Störungen in der Sprachverarbeitung führen könnten (vgl. Ulbrich 2003: 156), oder dass z. B. das Fehlen des Glottisschlags und damit einhergehende Silbenverschiebungen und Prosodieveränderungen die Verständlichkeit von Schweizer Hochdeutsch beeinträchtigen könnten (vgl. Hirschfeld/Siebenhaar 2013: 131). Im Gegensatz dazu verstehen z. B. Jenkins (2000), Fox (2002), Studer (2002, 2003), Studer/Wiedenkeller (2006) oder Clalüna et al. (2007) sprachliche Variation nicht primär als Problem, sondern als Möglichkeit für die Entwicklung eines flexiblen und toleranten hörenden Verstehens verschiedener Varietäten der Zielsprache (s. Kap. 4.3.4).

Konzepte wie *tolerance of difference* oder *Wahrnehmungstoleranz* meinen die Fähigkeit, seine Hörerwartungen je nach Gesprächspartner/in und Setting anzupassen (vgl. Jenkins 2000: 21). Hierfür sei sowohl eine *Vertrautheit mit* als auch ein *Bewusstsein für* Variation nötig (vgl. Jenkins 2000: 184), damit Lernende ein breites Spektrum aussprachebezogener Flexibilität im Umgang mit unterschiedlichen phonetischen Realisierungen aufbauen. Auch Studer (2002) sieht frühen Kontakt mit Variation als Starthilfe für den Erwerb einer rezeptiven Varietätenkompetenz im Standard, die als Grundlage für ein späteres Dialektverstehen dienen kann. Um Irritationen abzubauen und Toleranz aufzubauen, was sprachliche Alternativformen betrifft, sollen DaF-Lerner/innen also zuerst für Varietäten, Varianten und Ausprägungen der deutschen *Standardsprache* sensibilisiert werden; in einem späteren Schritt lassen sich dann u. U. auch Dialekttexte in den Unterricht einbeziehen (vgl. Studer 2002: 128).

In der vorliegenden Studie lässt sich aus dem Befund eines mutmasslich etwa gleich guten Verstehens der drei Varietäten nicht kausal auf zugrunde liegende Prozesse oder Fähigkeiten schliessen. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die relative Grobkörnigkeit des Instruments (*Online-Hörest Deutsch-Quiz*) subtile Unterschiede u. U. gar nicht aufzuzeigen vermochte. De facto scheinen die 375 DaF-A2-Studienteilnehmenden eine Art standardsprachliche Wahrnehmungstoleranz bzw. rezeptive Varietätenkompetenz mitgebracht zu haben. Sie schienen also über ein relativ breites phonologisches Toleranz- und/oder Bewusstseinspektrum (*flexibility*) zu verfügen, sodass sie durch anders klingende Laute, unterschiedliche Sprachrhythmen oder z. B. fehlende Glottisschläge im Schweizer Hochdeutsch nicht irritiert waren und diese auch nicht als bedeutungsunterscheidend interpretierten. Dies gelang den TN offensichtlich unabhängig von Variablen wie Lern- oder Prüfungskontext, Herkunft der Lehrperson, vorangehende DACH-Aufenthalte oder Kontakt mit Variation im Unterricht (*exposure*) und damit einhergehender Vertrautheit (*familiarity*).



Ob man die Studienteilnehmenden bzw. A2-Lernende im Allgemeinen nun also „wahrnehmungstolerant“ – oder u. U. präziser „variationstolerant“ oder „varietätentolerant“ – nennen kann oder soll, sei hier als Frage zur Diskussion gestellt. Denn um etwas/jemandem gegenüber *tolerant zu sein* – z. B. gegenüber Ambiguität, Fehlern, gegenüber bestimmten Menschen oder Gruppen – muss man diese (Ambiguität, Fehler, Menschen, Gruppen) zuerst einmal wahrnehmen und sich bewusst sein, dass es etwas/jemanden gibt, das/der/die „anders“ ist und von einer bestimmten Norm abweicht. Die Frage ist, ob die A2-Testteilnehmenden die phonologischen Varianten in den Hörtexten überhaupt als Alternativformen wahrgenommen haben, denen gegenüber es tolerant zu sein galt.

### 9.2.3 Andere Sorgen auf Anfangsniveau?

Empirische Untersuchungen (z. B. Goh 1999, zit. in Harding 2011, Harding 2011, Abeywickrama 2013, Scales et al. 2006, Lam/O'Brien 2014) deuten an, dass fortgeschrittene L2-Lernende phonologische Unterschiede im Input eher wahrnehmen und demnach auch besser identifizieren und klassifizieren können als Anfänger/innen. So zitiert z. B. Harding (2008: 18, Hervorheb. nsh) eine fortgeschrittene japanische Englischstudentin, die nach eigenen Aussagen beim Hören von *accented speech* mehr Zeit damit verbrachte, „trying to figure out what [...] this *word* was instead of what this *sentence* was“. Die Studentin konzentrierte sich also offensichtlich mehr auf die formale Wortebene als auf die propositionale Bedeutung des Gehörten. Weiter findet Harding (2008: 27), dass

‘non-standard’ accented speech [i. e. Mandarin Chinese, Bengali and Japanese English, nsh] tended to be viewed as a source of additional difficulty for listeners. However, speaker accent was perceived as more salient among higher proficiency test-takers, while lower proficiency learners expressed difficulty with other elements of the task demands.

Empirisch abgestützte Befunde wie diese legen nahe: Anfänger/innen haben während des fremdsprachlichen Hörprozesses „anderes im Kopf“ bzw. mit wichtigeren Problemen zu kämpfen – z. B. Wortschatz, Sprechtempo, Textsorte, Vorwissen (vgl. Goh 1999, zit. in Harding 2008: 13-14) – als mit formalen phonologischen scheinbaren Trivialitäten wie die Aussprache von „Chinesisch“, „auch“, „grossen Sonnenschirm“, „wird“, „sicher“, „Theaterfestivals“ oder „zwanzig“ im *Deutsch-Quiz*. Fortgeschritteneren Lernenden dagegen könnten mehr kognitive Ressourcen zur Verfügung stehen als Anfänger/inne/n, um sich formalen Details zu widmen. Je nach Lernkontext denkbar, aber insgesamt doch eher unwahrscheinlich erscheint ein reduzierteres varietätsbezogenes Toleranzspektrum von Fortgeschrittenen (verglichen mit Anfänger/inne/n), inklusive einer damit einhergehenden grösseren wahrgenommenen Diskrepanz zwischen Inputsignal und Erwartungshaltung, und dadurch angestrenzterem Hören (vgl. Van Engen/Peelle 2014). Ist der Befund, dass Fortgeschrittene phonologische Varianten eher wahr-

zunehmen scheinen als Anfänger/innen, indessen tatsächlich auf mehr kognitive Ressourcen zurückzuführen, die beim Hören zur Verfügung stehen? Oder kann es sein, dass die mentale Repräsentation bestimmter Varianten bei Lernenden auf C-Niveau stärker gefestigt ist als auf A1/A2? Diese Fragen seien hier als mögliches Forschungsdesiderat in den Raum gestellt. Liesse sich die These einer rezeptiv-phonologischen Fossilierung empirisch erhärten, spräche das dafür, Lernende schon auf frühen Stufen mit Variabilität im Input in Kontakt zu bringen, um damit zu einem breiten Toleranzspektrum bzgl. sprachlicher Alternativformen und damit zu einem umfassenden rezeptiven Kommunikationsradius in der L2 beizutragen.

### 9.3 Limitationen der Studie

Anders als in vielen *Intelligibility Studies* (z. B. Harding 2012, Major et al. 2005, Trentman 2011) können im vorliegenden Fall bestimmte methodisch induzierte Erklärungen der Ergebnisse ausgeschlossen werden. Dazu gehören unterschiedliche Sprechgeschwindigkeiten, inhaltlich nicht identische Texte oder Sachkenntnisse/Vorwissen voraussetzende Themen. Gleichwohl umfasst natürlich auch die vorliegende Studie diverse Limitationen bzw. Optimierungsmöglichkeiten. Diese betreffen u. a. das Datenerhebungsinstrument, das Untersuchungsdesign sowie die Generalisierbarkeit der Befunde.

#### 9.3.1 Instrument und Design

Die Daten der quantitativen Studie wurden mittels eines sog. *DACH-Quiz* erhoben: ein Online-Hörverstehenstest mit integriertem Fragebogen. Was die Höraufgaben betrifft, lassen sich diverse die Qualität potentiell kompromittierende Aspekte identifizieren. Dazu gehört, dass die Aufnahmen zwar bis auf eine Ausnahme alle mit demselben Digital Voice Recorder erfasst, aus pragmatischen Gründen jedoch nicht in einem Tonstudio und auch nicht alle in demselben Raum aufgenommen werden konnten. Hinzu kommt, dass die Aufgabe, Combox-Nachrichten, Radioansagen und Statements einzusprechen, nicht alle neun Laien-Sprecherinnen gleich überzeugend gelang. So ist nicht definitiv auszuschliessen, dass das verhältnismässig schlechtere Verständnis der am wenigsten gut verstandenen Sprecherinnen auch mit Aspekten wie Raumakustik, Ton- und Stimmqualität, Deutlichkeit der Aussprache oder motivierter bzw. motivierender Sprechlage zusammenhängen könnte.

Was die Testaufgaben betrifft, besteht v. a. bei geschlossenen Aufgabenformaten immer die Möglichkeit, die korrekte Lösung erfolgreich zu erraten. Leider gibt es wenige Alternativen zu klassischen Aufgabentypen wie Multiple-Choice, Richtig-Falsch, Zuordnung oder Kurzantwort-Fragen, um hörendes Verstehen zu messen (vgl. Rossa 2012: 25). Wichtig ist deshalb eine sorgfältige Konzipierung der

jeweiligen Texte und Items, um dank sorgsam konstruierter Aufgaben erfolgreiches Raten möglichst zu minimieren. Diese Reliabilität des Testinstruments *Deutsch-Quiz* wurde dadurch zu gewährleisten versucht, dass sich die Untersucherin bei der Erstellung der Aufgaben eng an öffentlich greifbare Modellsätze bestehender standardisierter Prüfungen anlehnte. Von einer quantitativen Validierung der Aufgaben musste indessen aus praktischen Gründen abgesehen werden. Bei der Aufbereitung der Resultate entpuppte sich die Kodierung der geschlossenen Fragen (Teile 1, 3, 4) naturgemäss als unproblematisch, wohingegen sich bei Korrektur der Kurzantworten des Teils 2 eine gewisse Subjektivität der Bewertung nicht von der Hand weisen lässt. Diese wurde mittels eines detaillierten, oben transparent dokumentierten Kodierungssystems zu minimieren versucht (s. Kap. 7.3.2 und Anhang D).

Die Daten der vorliegenden Studie wurden mittels des Online-Umfrage-Tools LimeSurvey erhoben. Die Gründe für die Wahl eines webbasierten Instruments waren einerseits praktischer, ressourcenbezogener Art, andererseits methodisch bedingt, um z. B. Klasseneffekte zu vermeiden. Dieser Entscheid erlaubte zudem die Rekrutierung einer grösseren Stichprobe als eine Datenerhebung vor Ort; ebenso konnten die TN randomisiert einer von neun Testversionen zugeordnet werden. Zu den Nachteilen der Online-Datenerhebung gehört die unzureichende Gewährleistung, dass wirklich nur A2-Lernende am Quiz teilnahmen. Aus Zeitgründen konnten dem Quiz kein Einstufungstest oder keine anderen diagnostischen Aufgaben vorgeschaltet werden. So musste sich die Untersucherin gänzlich auf die Einschätzung der jeweiligen Lehrperson sowie die Selbstbeurteilung der Lernenden im Fragebogen verlassen.

Des Weiteren konnte die Untersucherin während der Datenerhebung nicht vor Ort präsent sein. Das hatte den Vorteil, dass ein potentieller Einfluss der (Deutschschweizer) Forscherin auf den Erhebungskontext, die Lehrpersonen und/oder Lernenden ausgeschlossen werden konnte, was aus Gründen der Objektivität positiv zu werten ist. Zu den Nachteilen der forscherseitigen Absenz gehört, dass sich nicht kontrollieren liess, dass und ob die TN den Test wirklich selbstständig lösten, z. B. ohne die Hilfe der Lehrperson in Anspruch zu nehmen oder voneinander „abzuschreiben“. Das ist bei Klassen, die das Quiz im Unterricht lösten, je nach räumlicher Anordnung des Klassen- oder Computerraums, in dem der Test bearbeitet wurde, nicht gänzlich auszuschliessen, v. a. auch infolge identischer Reihenfolge der Aufgaben und Items in allen neun Testversionen (R-Z). Zwar waren die Lehrkräfte per Mail zwingend gebeten worden, darauf zu achten, dass ihre Lernenden nicht voneinander abschrieben. Wie seriös dieser Bitte Folge geleistet wurde, liess sich jedoch nicht kontrollieren. Auch ob sich die Lehrer/innen wirklich an die Anweisungen hielten, den Lernenden erst *nach* dem Quiz zu verraten, worum es im Test bzw. in der Studie ging, wurde zwar im Lehrerfragebogen erfragt, konnte aber de facto nicht überprüft werden.

Eine weitere Limitation der Studie betrifft die Art des Inputs. Ockey/French (2014) nutzten in ihrer Studie zur Verständlichkeit von britischem und australischem Englisch durch über 21'000 TOEFL-Prüfungskandidat/inn/en eine empirisch entwickelte fünfstufige *Strength of Accent Scale* in Form von Hörerurteilen auf Basis von Merkmalen wie Salienz, Verständlichkeit und Verarbeitungszeit. Im vorliegenden Kontext wurde die Standardnähe bzw. Dialektferne des Inputs – über die Validierung mittels des Online-Quiz *D, A oder CH?* hinaus – aus pragmatischen Gründen nicht genauer bestimmt. Auch wenn alle neun DACH-Sprecherinnen explizit instruiert worden waren, beim Einsprechen der schriftlich vorliegenden Texte die Standardsprache zu verwenden, sprachen einige von ihnen mutmasslich dialekt- bzw. regiolektnaher als andere.

Könnte es sein, dass bestimmte Sprecherinnen *deshalb* leicht besser verstanden wurden, weil sie *standardnäher* sprachen, und andere im Umkehrschluss infolge Standardferne schlechter? Diese Frage wäre empirisch zu untersuchen. Erste tentative Unterstützung erhält die These indes durch den Befund, dass die am *wenigsten* gut verstandene AT1 im Validierungsquiz zu den drei am *besten* erkannten Personen gehört hatte (DE3: 99%, AT1 und CH3: 97%). 259 der 267 befragten *native speakers* hatten sie als Österreicherin identifiziert. Dennoch ist vor vorschnellen Schlüssen zu warnen. Denn im *Deutsch-Quiz* gab es auch Sprecherinnen, die bei der Validierung zu über 95% korrekt zugeordnet worden waren (CH1: 96%, CH3: 97%, DE3: 99%), im Test aber dennoch die ersten vier Plätze der Verständlichkeitsskala belegen (CH1: 64.2%, CH3: 62.8%, DE3: 64.4%). Auch wenn die Frage nach einem Zusammenhang zwischen Standard-/Regiolekt-/Dialektferne/-nähe und Verständlichkeit intuitiv attraktiv erscheint: Die Evidenzbasis, die die vorliegende Arbeit hierfür bietet, ist dünn und kann höchstens als Inspirationsquelle für künftige Studien dienen. Grundsätzlich liefert das *Deutsch-Quiz* keine Evidenz dafür, dass die neun Sprecherinnen bzw. drei Standardvarietäten von den DaF-A2-Lernenden signifikant unterschiedlich gut verstanden wurden.

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine produkt- und nicht prozessorientierte, anwendungsbezogen-fremdsprachendidaktische und nicht psycholinguistisch-experimentelle Studie, welche Angaben zu Korrelation, nicht aber Kausalität machen kann und will. Das Design der Untersuchung erlaubte es nicht, konkrete kognitive Prozesse beim Verstehen standardsprachlicher Varietäten zu beleuchten, sondern liefert bloss Hinweise zum Produkt dieses Prozesses in Form einer korrekten Antwort im Hörtest. Die Untersuchung kann damit einzig Licht auf die grundsätzliche Frage werfen, ob DaF-Lernende in nicht-deutschsprachigen Ländern Standarddeutsch, das von Deutschen, Österreicherinnen und Deutschschweizerinnen gesprochen wird, grundsätzlich gleich gut verstehen. Auf *welche Gründe* das Resultat, das dem so zu sein scheint, effektiv (kausal) zurückzuführen ist, oder auf die Frage, *wie* die Lernenden beim Hören der Standardvarietäten effektiv vorgehen, kann diese Studie nur Denkanstösse liefern, aber keine allge-

meingültigen Aussagen machen. Dies bedürfte eines komplett anderen, prozessorientierten und experimenteller ausgerichteten Forschungsdesigns.

In diesem Zusammenhang ist auch die nur basale forschungsmethodologische Triangulation der Studie zu erwähnen. Zwar wurden mit dem Online-Hörverstehenstest, Lerner- und Lehrerfragebogen unterschiedliche Arten von Daten kombiniert, um den Untersuchungsgegenstand – den Umgang von DaF-Lernenden mit Standardvariation im Hörinput – breit auszuleuchten. Obwohl introspektive Methoden wie simultane Lautdenkprotokolle, *Stimulated Recalls* oder Lehrer- und Lernerinterviews u. U. zusätzliche vertiefte Einblicke ermöglicht hätten, wurde im Rahmen dieses empirischen Ein-Frau-Projekts auf eine Methoden-Triangulation verzichtet. Die Gründe hierfür sind primär kapazitäts- und ressourcentechnischer Art, sowohl vonseiten der Forscherin als auch vonseiten der Studienteilnehmer/innen, welche bereits für das *Deutsch-Quiz* mind. 45 Minuten ihrer Zeit zur Verfügung gestellt hatten. Des Weiteren handelt es sich beim politisch geprägten Themenfeld „Sprachvariation“ um eines, bei dem – gerade im direkten Gespräch von Lehrenden mit der *Schweizer* Untersucherin und damit einer Angehörigen einer A-Varietät (vgl. Clyne 1984) – stark von einem potentiell verzerrendem Effekt der sozialen Erwünschtheit auszugehen ist.

### 9.3.2 Generalisierbarkeit

Generalisierbarkeit meint die interne und externe Gültigkeit der Studie bzw. der Studienergebnisse, also sowohl die Stimmigkeit der Untersuchung, was deren Design, Datenerhebung und -auswertung betrifft (interne Validität) als auch eine Übereinstimmung zwischen den Resultaten und dem erforschten Sprachwirklichkeitsbereich (externe Validität). Bzgl. interner Validität gilt einmal mehr hervorzuheben, dass das Design der vorliegenden Studie de facto keine kausalen Erklärungen erlaubt. Bei einem echten Experiment sind Unterschiede in bzw. eine Veränderung der abhängigen Variable (Wirkung) *kausal* auf direkte Einwirkungen auf eine oder mehrere unabhängige Variable(n) zurückzuführen (Ursache). Demgegenüber geht es in der vorliegenden Studie einzig um die Frage, ob sich ein *Zusammenhang* feststellen lässt zwischen der unabhängigen Variable „Standardvarietät des Deutschen“ und der abhängigen Variable „Ergebnis im Hörverstehenstest“. Vorschläge zur *Erklärung* dieses (varietätsunabhängigen) Zusammenhangs sind als tentativ zu sehen.

Vorsicht gilt auch bei der Interpretation der statistischen Analyse, denn „Absenz von Evidenz ist nicht gleich Evidenz für Absenz“ (Vanhove 2015: 149): Zwar belegen auch signifikante Ergebnisse die Existenz eines Effekts nicht zweifelsfrei. Hingegen beweisen *nicht-signifikante* Ergebnisse aber noch weniger, dass ein Effekt *nicht* existiert – in diesem Fall also, dass es bei Verstehen der drei Standardvarietäten durch A2-Lernende keinerlei Unterschiede gibt. Es ist also durchaus möglich, dass DaF-Lerner/innen auf Niveau A2 (eine) bestimmte Standardvarietät(en) besser oder schlechter verstehen als andere – die vorliegenden Daten

liefern einfach keine Belege für diese These. Sie deuten lediglich an, dass es keine signifikanten systematischen Unterschiede beim Verstehen zu geben scheint. Vielleicht ist der Effekt aber auch so klein, dass er – mittels des gewählten Designs, des verwendeten Inputs und der erhobenen Stichprobe – einfach nicht entdeckt werden konnte.

Mit externer Validität ist die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Kontexte, Situationen, Personen gemeint. Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf realweltliche Situationen wird im vorliegenden Fall u. a. dadurch beeinträchtigt, dass sprachliche Vielfalt bekanntlich nicht nur die Ausspracheebene betrifft. Ob die Ergebnisse im *Deutsch-Quiz* anders ausgefallen wären, wären auch Varianten auf Ebene von Wortschatz oder Pragmatik einbezogen worden (s. Kap. 2.3.3), muss an dieser Stelle ebenso Spekulation bleiben wie die Frage, ob auch syntaktische oder morphologische Varianten wie „gesehen haben/sein“, „die/das E-Mail“, „die Wagen/Wägen“, „schön, bist du dabei/dass du dabei bist“ das hörende Verstehen von Deutschlernenden beeinträchtigen können, indem z. B. ein unerwarteter Artikel oder Plural zu Irritation führt und damit zur Störung des auditiven Verarbeitungsprozesses.

Der Verallgemeinerbarkeit der Studie über den konkreten Fall hinaus dürfte indes zugutekommen, dass die Datenerhebung nicht unter strengen experimentellen „Laborbedingungen“ stattfand, sondern entweder im Klassenverbund oder als Hausaufgabe und damit im gewohnten Lernumfeld der TN. Zudem dürfte es sich bei über 350 Lernenden aus elf Ländern und mit über zehn Erstsprachen um eine für DaF-Kontexte einigermaßen repräsentative und aussagekräftige Stichprobe handeln. Was die Erstsprache betrifft, handelt es sich bei vier Fünfteln der TN um Sprecher/innen einer indogermanischen L1. Mit 27% besitzt aber auch rund ein Viertel des Samples eine semitische L1 (Arabisch) bzw. eine finno-ugrische L1 (Ungarisch), die mit Deutsch genealogisch nicht verwandt sind. In der Studie zeigte sich kein Einfluss der L1 auf das Varietätenverstehen. Zu untersuchen gilt, ob sich dieser Befund z. B. für weitere nicht-indogermanische, etwa asiatische Erstsprachen replizieren lässt oder für variations~~um~~gewohntere Sprecher/innen nicht plurizentrischer oder weniger heterogener Erstsprachen.

Eine weitere Limitation der Studie liegt in der bereits erwähnten Qualität des Inputs: hörbar keine authentische Spontansprache, sondern für das *Deutsch-Quiz* explizit eingesprochene Prüfungstexte. Damit lassen sich die Befunde der Studie nicht ohne weiteres auf testexterne Situationen, also z. B. echte und frei gesprochene Combox-Nachrichten, Radioansagen oder Umfrage-Statements übertragen. Hinzu kommt, dass bei VoiceMails und Strassenumfragen in Deutschland und Österreich oft regionalere, umgangssprachliche und damit standardfernere Sprachweisen verwendet werden dürften – und in der Deutschschweiz je nach Kontext vielfach Dialekt und nicht Hochdeutsch.

Bei der Aufbereitung der Aufnahmen (s. Kap. 6.5) waren Sprech- und Artikulationsgeschwindigkeit der Hörsamples bewusst harmonisiert worden, was die

Sprech-, Artikulationsgeschwindigkeit sowie Anzahl und Dauer satzexterner Pausen betrifft. Ziel war es, dadurch erstens eine Vergleichbarkeit der Hörtexte sowie zweitens – in Anlehnung an Vorlagen standardisierter Prüfungen – eine gewisse A2-Adäquatheit in Bezug auf Langsamkeit und Deutlichkeit der Aussprache zu gewährleisten. Der Entscheid einer Vereinheitlichung der Hörsamples aus didaktischen und methodischen Gründen schränkt allerdings die Verallgemeinerbarkeit der Befunde ein. Denn ausserhalb des Klassenzimmers ist die Sprachwirklichkeit von einer Spannbreite unterschiedlicher Sprechtempi geprägt – mit mutmasslichen Auswirkungen auf das hörende Verstehen (s. Kap. 4.4.2).

Auch aus diesem Grund ist bei einer Generalisierbarkeit der Studienbefunde auf ausserdidaktische, real- und lebensweltliche Kontexte Vorsicht geboten. Was Hörübungen in Anfängerlehrwerken, standardisierte Sprachprüfungen, an Lernende gerichtete Unterrichtssprache oder andere typische Lehr- und Lernkontexte betrifft: Hier könnten die Untersuchungsergebnisse hingegen durchaus von Interesse und Relevanz sein. Wie der nachfolgende Abschnitt zeigt, kann die Studie – nebst Hinweisen für die Praxis – u. U. auch fachwissenschaftliche und forschungsmethodologische Impulse liefern zum Umgang mit Sprachvariation im Fach DaF/DaZ im Besonderen und mit Blick auf die L2-Forschung im Allgemeinen.

## 9.4 Relevanz der Studie

### 9.4.1 Forschungsmethodologisch

Methodologisch versteht sich die Studie als Beitrag zur Weiterentwicklung der Sprachlehr- und Sprachlernforschung mit Fokus Deutsch als Fremdsprache, da darin einige für DaF/DaZ als relativ innovativ anzusehende Verfahren einbezogen wurden. So illustriert die Arbeit z. B. eine webbasierte Datenerhebung mittels des Online-Umfrage-Tools LimeSurvey sowie mittels *Latin-Square-Design* und macht die Vor- und Nachteile dieses Vorgehens deutlich (s. Kap. 6.2 und 6.8). Ebenso wurde anhand der berechneten *Generalised Linear Mixed-effects Models* der Einsatz aktueller inferenzstatistischer Auswertungsverfahren anhand eines konkreten Beispiels illustriert (s. Kap. 8.3.2). Des Weiteren wurde erläutert, weshalb es prinzipiell Sinn macht, Muster, die sich in Grafiken oder Tabellen vermeintlich erkennen lassen, primär als Zufall anzuerkennen (s. Kap. 8.4.3). Denn *selbstverständlich* wurde im *Deutsch-Quiz* nicht jede Sprecherin und nicht jedes Item von jedem TN genau gleich gut verstanden – absolut identische Mittelwerte wären schlicht merkwürdig. Dieser Befund lässt sich aber viel einfacher und naheliegender durch Zufälligkeiten erklären als durch systematische, den Varietäten, Items oder Lernenden inhärente Merkmale. Schliesslich ist Zufall ein fundamentaler Begleiter und Bestandteil jedes Tests. Das *Deutsch-Quiz* ist hier keine Ausnahme.

Weiter legt die Studie mittels empirischer Befunde nahe, bei *Intelligibility Studies* mit mehr als einem Sprecher pro Varietät zu arbeiten. Denn bekanntlich ergaben sich Unterschiede von bis zu 9% zwischen dem Prozentsatz korrekt gelöster Items der Sprecherin AT1 (55.5%) und der Sprecherin DE3 (64.4%). Dieser Befund ändert am Gesamtergebnis einer in etwa gleich guten Verständlichkeit der drei Varietäten nichts. Er ist aber aus forschungsmethodologischer Perspektive als datenbasierte Beobachtung u. U. nicht irrelevant. Denn wäre für die Studie statt mit drei Sprecherinnen pro Varietät nur mit jeweils *einer* deutschen, Schweizer und österreichischen Vertreterin gearbeitet worden, hätten die Befunde durchaus anders aussehen können. Das wäre etwa der Fall gewesen, wenn es sich bei den Sprecherinnen um die am wenigsten gut verstandene AT1 (55.5%) sowie die am besten und zweitbesten verstandenen CH1 und DE3 (ca. 64%) gehandelt hätte. Dank der vorliegenden Daten kann somit durch konkrete Daten unterstützt dafür plädiert werden, Ergebnisse von *Intelligibility Studies*, z. B. im Kontext des Englischen als L2, die aus pragmatischen Gründen mit nur einem oder einer einzigen Sprecher/in pro Varietät arbeiten (s. Kap. 4.4), als Leser/in kritisch zu evaluieren.

#### 9.4.2 Fach(wissenschaft)lich

Theoretisch und praktisch indiziert die Studie auf Basis einer zielgerichteten, systematisch kontrollierten und wissenschaftlich reflektierten Datenerhebung und Datenauswertung, dass z. B. in Prüfungen, Hörmaterialien und Lehrwerken für die GER-Niveaustufe A2 Audioaufnahmen in verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen eingesetzt werden können, ohne dass Grund zur Sorge besteht, dass DaF-Anfänger/innen dadurch verwirrt, demotiviert oder überfordert würden. Die Untersuchung liefert also keine Hinweise darauf, dass A2-Lernende mehr Mühe haben mit nicht-bundesdeutschen Inputtexten. Damit darf z. B. die Befürchtung, ÖSD-Prüfungen seien infolge unterschiedlicher Varietäten schwieriger als monozentrisch konzipierte (vgl. Glaboniat 2007: 51, Takahashi 2000: 29), wenn nicht eindeutig widerlegt, empirisch zumindest stark angezweifelt werden. Hingegen lässt sich argumentieren, dass durch die rezeptive Berücksichtigung sprachlicher Varietäten in Prüfungskontexten – mit Blick auf eine repräsentative Darstellung der Zielsprachlichen Lebenswelt – die Authentizität des Tests und die Konstruktdeckung erhöht und damit letztlich die Qualität der Prüfung optimiert wird.

Weiter ergab die Studie keine Hinweise darauf, dass der Einsatz verschiedener Varietäten die Fairness der Prüfung beeinträchtigte, indem etwa bestimmte Gruppen von Testkandidat/inn/en – z. B. infolge Erstsprache, Alter, Geschlecht, Beruf, Lernort oder Herkunft der Lehrperson – diskriminiert wurden. Einzig Lernende ohne bisherige DACH-Aufenthalte schnitten im Schnitt etwas schlechter ab; jedoch bei *allen* drei Varietäten. Auch die L1 der Lernenden schien keinen Unterschied zu machen, unabhängig davon, ob diese der indogermanischen Familie angehört (Schwedisch, Spanisch, Italienisch, Bosnisch-Serbisch-Kroatisch, Russisch und Ukrainisch) oder ob es sich um eine finno-ugrische bzw. semitische L1



handelt (Ungarisch bzw. Arabisch). Systematisch zu überprüfen bleibt indessen, wie das bei TN aus dem asiatischen Raum aussieht (vgl. Takahashi 2000: 29).

Auch in Lehrwerken und spezifisch in didaktischen Materialien zur Förderung des Hör(seh)verstehens sollte es sich demnach zumindest ab/auf Niveau A2 *nicht* als Problem erweisen, mit Sprecher/inne/n aus den verschiedenen DACH-Ländern zu arbeiten, sofern diese klar erkennbar Standard-/Hochdeutsch verwenden und nicht ausgeprägt regional oder gar dialektal markiert sprechen. Die Befunde der Studie können somit auch für Fremdsprachen-Fachverlage und andere Entwickler/innen von Lehr- und Lernmaterialien potentiell interessant sein, nicht zuletzt auch als Argumentationsbasis. Auch wenn sich aus praktischen Gründen die Zusammenarbeit mit *nur* deutschen Sprecher/inne/n leichter und ökonomischer realisieren lassen dürfte (vgl. von Polenz, zit. in Thomke 1986: 68): Zumindest spracherwerbstheoretisch gibt es keinen Grund (mehr), nicht auch in Anfängerlehrwerken Schweizer/innen, Österreicher/innen oder Sprecher/innen anderer Standardvarietäten des Deutschen zum Zug kommen zu lassen.

## 9.5 Implikationen für DaF

Teil I der vorliegenden Arbeit diskutierte das Thema „Standardvariation“ mit Blick auf die Linguistik, auf Deutsch als Fremdsprache und auf die Fertigkeit Hörverstehen. In Teil II lag der Fokus auf der empirischen *Deutsch-Quiz*-Studie der Untersucherin, und Teil III verknüpft den theoretischen und praktischen Teil der Arbeit explizit miteinander. Zum Schluss dieses Kapitels soll noch etwas weiter rausgezoozt und eine noch etwas breitere Perspektive eingenommen werden. Im Sinne einer tentativen Diskussionseinladung werden dafür potentielle, explizit *über* die konkreten Befunde der Studie hinausgehende theoretische und didaktische Implikationen angedacht. Es handelt sich um konzeptuelle und praxisbezogene Überlegungen, Desiderate und Vorschläge, welche sich – etwa im Fall des „Regionalen 3D-Modells diatopischer Variation im DACH-Raum“ – nicht *tel quel* aus den empirischen Befunden ableiten lassen. Stattdessen sind die skizzierten Implikationen der intensiven Auseinandersetzung mit diatopischer Sprachvariation im Deutschunterricht im Rahmen dieses Dissertationsprojekts geschuldet. Sie lassen sich auf Basis der Untersuchungsergebnisse aber zumindest ansatzweise datenbasiert untermauern.

### 9.5.1 Zur Problematik der Plurizentrik

Die diatopische Vielfalt des Deutschen ist variationslinguistisch eine harte Nuss. Das gilt gerade auch für die Standardebene. Entsprechend konkurrieren in der germanistischen Sprachwissenschaft diverse Beschreibungs- und Erklärungsansätze des Phänomens Standardvariation. In jüngerer Zeit scheint sich eine Annäherung beobachten zu lassen in Richtung eines gemäßigten, sowohl *nationale* als auch

(über-)regionale Varianten anerkennenden plurizentrischen Modells „in weitem Sinne“ (s. Kap. 2.3.5). In der Auslandsgermanistik stösst sowohl das plurizentrische Konzept als auch der Ansatz eines gesprochenen Deutsch auf Interesse (s. Kap. 3.3.3.5). Anders im „inländischen“, bundesdeutsch geprägten aktuellen DaF-Fachdiskurs. Hier lässt sich für das Jahrzehnt nach Erscheinen der einschlägigen Dissertationen von Hägi (2006a) und Ransmayr (2006) (2006-2016) folgendes Fazit postulieren:

Nebst einigen an DaF interessierten Soziolinguist/inn/en kann man im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im amtlich deutschsprachigen Raum quasi zwei diametrale Positionen differenzieren, was das Thema Standardvariation anbelangt (s. Kap. 3.3). Auf der einen Seite gibt es einzelne wenige dezidierte Vertreter/innen einer relativ engen, exklusiven plurizentrischen Perspektive, bei denen es sich oft um Sprecher/innen einer A-Varietät handelt (vgl. Clyne 1984). Ihnen steht eine bundesdeutsch geprägte, sich nicht direkt am Fachdiskurs beteiligende schweigende Mehrheit von DaF- und/oder DaZ-Akteuren gegenüber. Diese scheinen implizit eine monozentrische Sicht auf den Erkenntnis- und Vermittlungsgegenstand Deutsch zu vertreten, bei der diatopische Sprachvariation unterhalb der Standardebene anzusiedeln ist, sei dies innerhalb Deutschlands (Regiolekte, Dialekte) oder in Bezug auf Deutsch in Österreich und in der Schweiz. Österreichische und Schweizer Varietäten und Varianten werden demnach als *regional*, nicht aber *national*, sondern substandardsprachlich konzeptualisiert und (implizit) abgewertet.

Aber auch die entgegengesetzte plurale Perspektive in DaF lässt sich durchaus kritisch sehen, da die Plurizentrik hier normativ-programmatisch oft nicht als Konstrukt, sondern als *Fakt* verstanden und propagiert wird. Dabei fällt der Unterschied zwischen formaler Gleichheit und faktischem Ungleichgewicht oft unter den Tisch, also die Tatsache, dass das linguistische Verständnis der theoretischen Gleichwertigkeit nationaler Varietäten und Varianten einer ausgeprägten Asymmetrie in der soziolinguistischen Realität gegenübersteht. Zudem geht die meist deutlich *nationalzentriert* ausgerichtete Sicht vieler Plurizentrik-Befürworter/innen oft auf Kosten regionaler Varianten (vgl. Ruck 2017: 121), was z. B. Scheuringer (1996) als homogenisierenden „Pluriunizentrismus“ kritisiert und was auch heute noch vielfach Kritik erntet. Die Gründe dafür dürften vonseiten der Plurizentrik u. a. didaktischer Natur sein: Nationale Varietäten und Varianten lassen sich relativ einfach vermitteln und darstellen, etwa durch die Nationalflaggen oder Auto-kennzeichen (vgl. Hägi 2007a, Glaboniat et al. 2013).

Aber durch die Verwendung deutlich länderbezogener Ausdrücke – wie z. B. „Bundesdeutsch“, „Schweizer Standarddeutsch“ oder „österreichisches Deutsch“ sowie „Helvetismen“, „Austriazismen“ und des durchaus als problematisch erkannten Terminus „Teutonismen“ – tun Plurizentriker/innen auch in DaF wenig, um Skeptiker/innen von einer Anerkennung und Berücksichtigung der internen Vielfalt des Deutschen im DaF-Unterricht zu überzeugen. Überhaupt dürften

konzeptuell zwar durchaus einleuchtende und nachvollziehbare, konnotativ und psychologisch jedoch unattraktive Begrifflichkeiten wie „deutschländisches Deutsch“, „nationale Varietät“, „Plurizentrität“ oder „Plurizentrismus“ das Ihre zum negativen Image der Plurizentrik bei vielen deutschen Fachvertreter/inne/n beisteuern. So leuchtet z. B. Krumm (1997b: 487) die Logik des Ausdrucks „Teutonismus“ zwar ein, dennoch bezweifelt er, „ob sich dieser Begriff als linguistischer Terminus durchsetzen kann und sollte“. Zwanzig Jahre später scheint das „Durchsetzungsproblem“ noch immer nicht gelöst.

Kritisch einzuschätzen ist aus wissenschaftlicher Sicht auch die dezidierte Normativität vieler Beiträge von Plurizentrik-Befürworter/inne/n. Hier ist bzgl. monozentrischer Einstellungen relativ unreflektiert und wertend von „Halbwissen“, „Inadäquatheit“ oder „Aufklärungs- und Überzeugungsarbeit“ die Rede, was einem gegenseitigen wertschätzenden Fachdialog nicht ebengerade zuträglich sein dürfte. Die deutliche Normativität dürfte nicht zuletzt damit zu tun haben, dass es bei diesem Thema auch um Fragen von Emanzipation, Toleranz und Identität geht (s. Kap. 3.4.2.1). So dürfte es kein Zufall sein, dass sich v. a. Angehörige der „kleinen“ Länder (A und CH) aufgrund eigener diskriminierender Erfahrungen und Erlebnisse für den plurizentrischen Ansatz stark machen. Dies rechtfertigt es aber natürlich nicht, abweichende wissenschaftliche Positionen von vornherein als „falsch“ zu diskreditieren. Sonst tut man nämlich de facto dasselbe wie Vertreter/innen einer monozentrischen Sichtweise und ignoriert damit den Konstruktcharakter jeglicher theoretischer Modelle und Konzepte (vgl. Löffler 2005, s. Kap. 2.2.3).

### 9.5.2 Ein regionales 3D-Modell?

Im Versuch, den Austausch zwischen der plurizentrischen und monozentrischen Position in DaF (neu) zu beleben, wird hier für eine prinzipielle, nationale *und* regionale Variation integrierende Neuausrichtung des DaF-Fachdiskurses zu diatopischer Sprachvariation plädiert (vgl. auch Ruck 2017). Hierfür wird ein 3D-Modell räumlicher, sog. regionaler Variation skizziert, das dabei als mögliche konzeptuelle Diskussionsgrundlage für weiterführende theoretische und unterrichtspraktische Überlegungen herangezogen und weiterentwickelt werden könnte.

Beim Vorschlag handelt es sich um eine Art Querschnitt etablierter Modelle wie des Pyramidenmodells Mosers (1969), der fahnenförmigen Darstellung regionaler Varietäten von Baßler/Spiekermann (2001a) bzw. Spiekermann (2007) („Fahnenmodell“) und Auers Kegelmodells (2005, 2011) (s. Kap. 2.2.3). Deren Visualisierungen diatopischer Variation im DACH-Raum wurden im Hinblick auf den angewandten Kontext von DaF/DaZ jedoch in dreierlei Hinsicht adaptiert:

- Anders als für ein linguistisches Fachpublikum dürfte m. E. für Didaktiker/innen und Praktiker/innen eine *vertikale* Anordnung der Varietäten, d. h. mit Standard (Hochdeutsch) oben und den (Basis-)Dialekten unten

(vgl. Moser 1969 und Auer 2005), intuitiv einleuchtender, kognitiv kompatibler mit gängigen Werturteilen (Standard als Prestigevarietät) und damit leichter nachvollziehbar sein als das horizontale „Fahnenmodell“ von Baßler/Spiekermann (2001a).

- Trotz Anerkennung der Limitationen eines plurizentrischen Ansatzes i. e. S.: Eine Hervorhebung der nationalen Vollzentren scheint aus didaktischer Sicht sinnvoll, u. a. als kognitive Kategorien, an denen sich Lehrende und Lernende im vermeintlichen Chaos sprachlicher Vielfalt orientieren und festhalten können. Dabei sollten die Sprachzentren bzw. ihre Varietäten aber nicht als klar abgegrenzte Kategorien dargestellt werden. Vielmehr sollten die Durchlässigkeit und Überlappungen zwischen den Sprachzentren sowohl konzeptuell als auch visuell berücksichtigt werden.
- Schliesslich erscheint es trotz Diaglossie- und Diglossiedifferenzen und Spiekermanns (2008: 44) diesbezüglicher Skepsis wünschenswert, den *gesamten* amtlich deutschsprachigen Raum möglichst in *einem* einzigen Modell abzubilden statt in zwei unterschiedlichen.

Unter Berücksichtigung dieser Überlegungen und Desiderate versteht sich das folgende pyramidenförmige Schema als Einladung zur Diskussion über diatopische Variation in DaF (s. Abb. 15). Es stellt den deutschen Sprachraum in dreidimensionaler Form dar und versucht, sowohl nationalen als auch regionalen Varietäten und Varianten Rechnung zu tragen. Deshalb kann es als „regionales 3D-Modell diatopischer Variation im DACH-Raum“ bezeichnet werden.

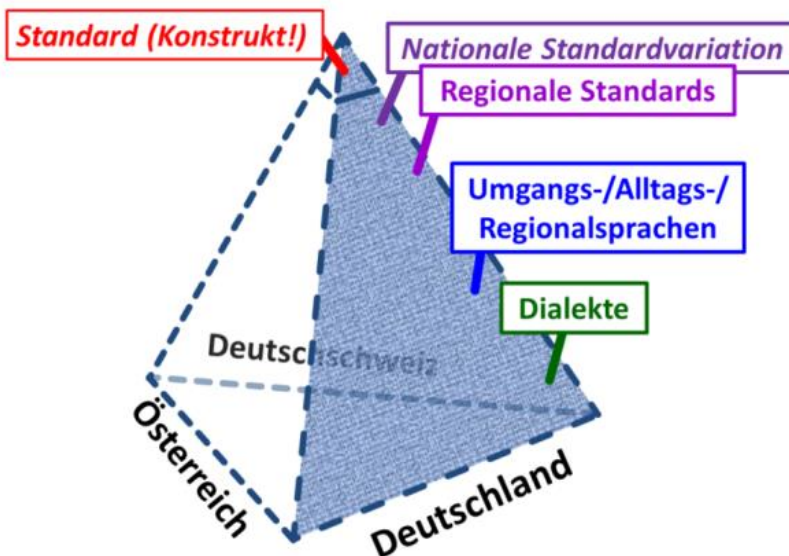


Abb. 15: Regionales 3D-Modell diatopischer Variation im DACH-Raum

Das Modell visualisiert den abstrakten und komplexen Gegenstand diatopisch-räumlicher Variation in der deutschen Sprache als dreidimensional gedachten Tetraeder. Jede der drei Seiten des Modells repräsentiert eines der sog. Vollzentren des Deutschen („DACH-Raum“): Deutschland, Österreich und die Deutschschweiz. Zu beachten ist, dass das Schema sprachliche Variation auf systematisch-formaler, nicht auf soziokommunikativer, funktionaler oder frequenzbasierter Ebene darstellt. Traditionellen variationslinguistischen Schemata folgend, werden die deutsche und österreichische Seite als Kontinuum zwischen Dialekt und Standard gedacht und visualisiert (aber s. u. für Vorarlberg oder die Deutschschweiz).

Die Basis des Tetraeders bilden lokale Dialekte. Ein idealisierter Standard steht prestigeträchtig an dessen Spitze. Um den Konstruktcharakter des Konzepts *Standard* deutlich zu machen, wird die Spitze mittels einer dicken horizontalen Linie abgegrenzt (vgl. Baßler/Spiekermann 2001a). Zur Spitze hin wird die Pyramide enger: Dies 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. „Mehr“ stellt im Modell also einfach *mehr sprachliche Variation* dar und nicht z. B. einen häufigeren Gebrauch oder eine grössere Anzahl Sprecher/innen.

Der Raum zwischen Basis (Dialekt) und Spitze (Standard) ist in Anlehnung an Baßler/Spiekermann (2001a) von oben nach unten ausgefüllt durch nationale Varietäten, regionale Standards und durch Regionalsprachen (auch: Regiolekte, Umgangssprachen oder Alltagsdeutsch). Die blaue Einfärbung dient dabei der besseren Unterscheidbarkeit der drei Seitenflächen. Die schraffierte Darstellung – eine Art Gewebe – veranschaulicht aber auch, dass die Varietäten miteinander verknüpft und verwoben sind und in der sprachlichen Wirklichkeit zwischen ihnen keine klaren Abgrenzungen existieren. Entsprechend wurde innerhalb der drei Seiten (Vollzentren) auf deutliche Trennlinien etwa zwischen Dialekt und Regiolekt verzichtet (aber s. u. für die Deutschschweiz).

Dass die Aussen- und Innenkanten mittels gestrichelter und nicht durchgezogener Linien dargestellt sind, bringt die zwingende Durchlässigkeit zwischen den Vollzentren des Deutschen zum Ausdruck. So bildet die Kante zwischen der österreichischen und deutschen Fläche bairisch-sprachiges Gebiet ab und die Kante zwischen Deutschland und der Schweiz sowie zwischen Österreich und der Schweiz Regionen, in denen Alemannisch gesprochen wird (Baden-Württemberg, Vorarlberg). Darüber hinaus können die gestrichelten Aussenkanten des Tetraeders auch für die Möglichkeit übergreifender Kontakt- und Transferphänomene mit Nachbarsprachen wie Französisch oder Italienisch oder Englisch als internationaler Sprache gesehen werden.

Das Modell erlaubt es auch, den vorarlbergischen oder plattdeutschen Kontext gesondert abzubilden oder den Nord-Süd-Gegensatz im bundesdeutschen Standard zu visualisieren. Dies lässt sich z. B. mittels einer gestrichelten, vertikal ausge-

richteten Linie erreichen, welche die jeweilige Seite (Deutschland oder Österreich) von der Spitze zur Basis durchzieht.

Da es sich konzeptuell um ein 3D-Modell handelt, lässt sich die sprachliche Situation für jedes der drei Vollzentren separat darstellen. Das gelingt, indem das Modell um 120 Grad um die eigene Achse gedreht wird, wie auf Abb. 16 auf der linken Seite mittels des blauen Pfeils dargestellt:

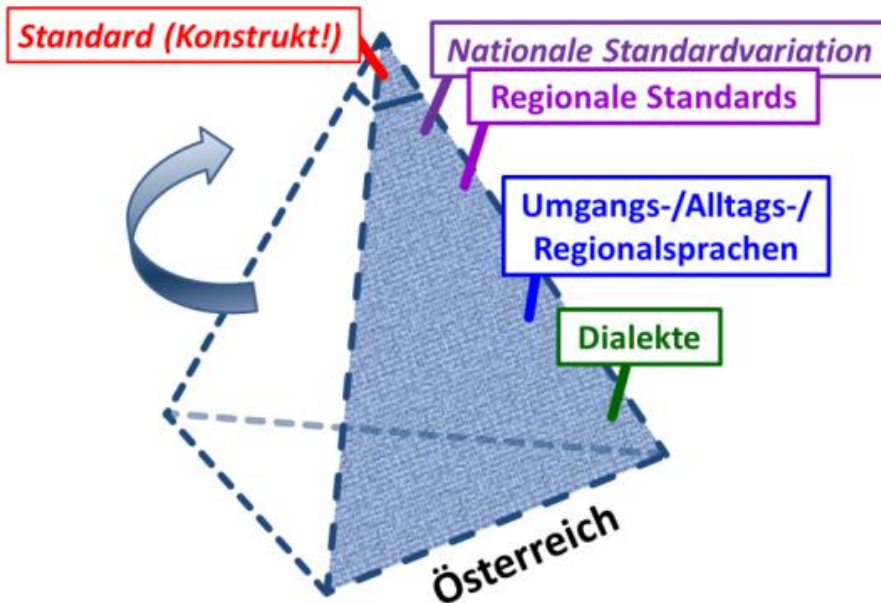


Abb. 16: Regionales 3D-Modell mit Fokus Österreich

Bei Bedarf lässt sich auch näher auf die diglossische Deutschschweizer Situation eingehen. Hier wird anders als im österreichischen oder süddeutschen diglossischen Kontinuum bekanntlich klar zwischen Dialekt und Standard unterschieden (Abb. 17). In diesem Fall kann die Absenz von Regionalsprachen in der Deutschschweiz durch eine veränderte Darstellung dargestellt werden, indem Dialekt und Standardvarietät grafisch und farblich deutlich voneinander abgegrenzt sind:<sup>42</sup>

<sup>42</sup> Da abschliessende Evidenz dazu aussteht, ob in der Deutschschweiz so etwas wie Schweizer Regionalstandards empirisch nachweisbar sind, wird der Ausdruck „Regionale Standards“ hier provisorisch mittels Fragezeichen markiert (vgl. Siebenhaar 1994, Kolly 2013, Spiekermann 2008: 1)

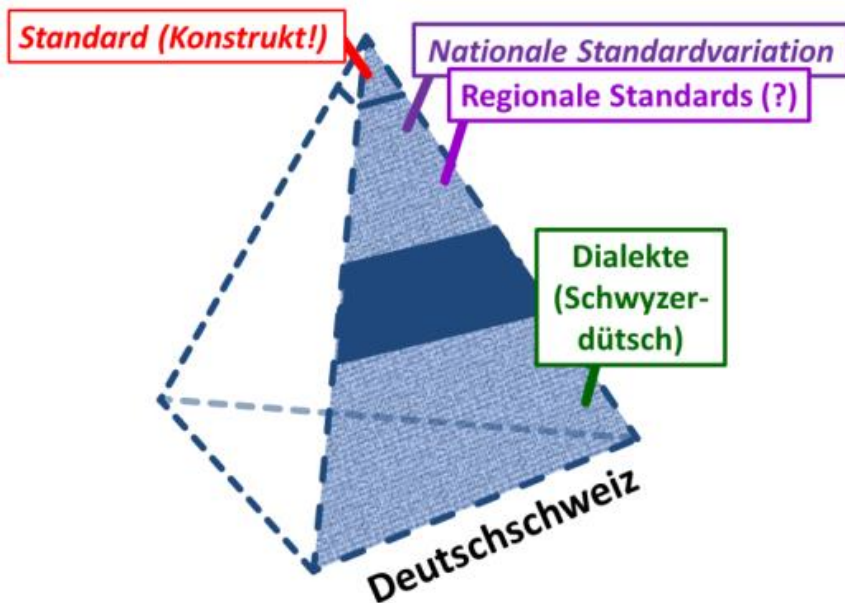


Abb. 17: Regionales 3D-Modell mit Fokus Deutschschweiz

An dieser Stelle sind zahlreiche Einschränkungen angebracht. Wie andere Modelle auch (z. B. Moser 1969, Baßler/Spiekermann 2001), bildet das regionale 3D-Modell die diatopische Vielfalt des Deutschen nur sprachsystembezogen ab. Extralinguistische Aspekte wie Sprecherzahlen, Größe des Sprachgebiets, publizistischer Marktanteil, identitätsstiftende Funktion oder Prestige der Varietäten zeigt das Schema nicht und macht damit keine Aussagen z. B. zum hochgradig asymmetrischen Kräfteverhältnis zwischen den drei Zentren Deutschland, Österreich und Deutschschweiz. Dies lässt sich genauso als Limitation des Modells kritisieren wie die Beobachtung, dass Modelle diatopischer Variation – durch ihre Fokussierung auf diesen einen Aspekt von Sprache – de facto die Tatsache ausblenden, dass auch Deutsch, aller Variation zum Trotz, sich zuallererst einmal durch Gemeinsamkeiten, Gemeinsames und Geteiltes auszeichnet.<sup>43</sup> Dies soll an dieser Stelle einmal mehr hervorgehoben werden, muss bei der obigen Visualisierung grafisch jedoch unberücksichtigt bleiben.

Zu den Limitationen des Modells gehört weiter, dass es nur die Vollzentren, nicht aber die Halb- und Viertelzentren darstellt (vgl. Ammon et al. 2016). Auch situative, stilistische oder soziale Variationsebenen finden im Modell keinen Platz. Zudem dürfte der Tetraeder bei obiger Beschriftung insbesondere den Kontext

<sup>43</sup> Eine Ausnahme stellt eine Visualisierung von Muhr (2000: 31) dar, der die deutsche Standardsprache („Allgemeindeutsch“) als Schnittmenge von drei nationalen, als überlappende Kreise dargestellten Varietäten illustriert, sich dabei jedoch auf die Ebene der Standardvariation beschränkt.

der *gesprochenen* Sprache abbilden. Für schriftliche Kontexte dürften eher nationale Varietäten, für mündliche – zumindest in Deutschland und Österreich – eher regionale Standards von Bedeutung sein (vgl. Ammon et al. 2004, s. Kap. 2).

Das Modell veranschaulicht zudem Varietäten, nicht Varianten. Wie und wo einzelne Varianten konkret zu verorten sind, insbesondere dann, wenn sie in einem Vollzentrum als standardsprachlich, in einem anderen dagegen als Substandard gelten, das ist ein Problem, mit dem sprachwissenschaftliche Modelle, Definitionen und Klassifikationen generell zu kämpfen haben (vgl. Löffler 2005: 17). Nicht zuletzt wird das obige Desiderat, den *gesamten* amtlich deutschsprachigen Raum in *einem* Modell abzubilden, strikt genommen nicht vollständig eingelöst – zumindest solange der Tetraeder nicht als GIF-Animation vorliegt.

Trotz dieser zahlreichen Einschränkungen soll das „regionale 3D-Modell diatopischer Variation im DACH-Raum“ hier für angewandte (DaF-)Kontexte als Möglichkeit zur Diskussion gestellt werden, die komplexe Sprachsituation in den drei Vollzentren des Deutschen einigermaßen übersichtlich zu visualisieren. Damit kann das Modell u. U. einen Beitrag leisten zu einem bewussteren Umgang mit räumlicher Vielfalt in DaF – sei dies im Fachdiskurs, in der Lehreraus-/weiterbildung, auf sprachpolitischer Ebene, bei der Entwicklung von Materialien und Prüfungen oder in der konkreten Unterrichtspraxis.

### 9.5.3 Überlegungen für den Unterricht

Wie oben gezeigt, finden sich in der (aktuellen) Fachliteratur grob gesagt zwei Positionen bzgl. Sprachvariation im Deutschunterricht, v. a. auf Anfangsniveau: a) Variation verwirrt Lernende und man sollte sie damit verschonen, oder aber b) Variation verwirrt nicht, sondern bereitet im Idealfall den Boden für ein späteres Verstehen regionaler und dialektaler Varietäten (s. Kap. 4). Mit der hier dokumentierten und diskutierten Studie konnte bekanntlich keine Evidenz dafür gefunden werden, dass Deutschlernende auf Niveau A2 die drei Standardvarietäten des Deutschen unterschiedlich gut verstehen. Doch ebenso wenig konnte tatsächlich empirisch belegt werden, ob ein Kontakt von DaF-Anfänger/innen mit Variation von Beginn an effektiv zu einem offeneren, toleranteren und flexibleren Hörverstehen führt und den späteren rezeptiven Kontakt mit Regionalsprachen, Umgangssprache und ggf. gar Dialekt oder Platt vorentlasten könnte, so z. B. in Bayern, Österreich, der Deutschschweiz oder in Norddeutschland.

Folglich lassen sich aus den Ergebnissen de facto zweierlei Empfehlungen ableiten, was konkrete, über die Studie hinausgehende fachtheoretische und unterrichtspraktische Implikationen zum Umgang mit sprachlicher Vielfalt im Deutschunterricht betrifft. Die Empfehlungen weisen dabei in diametral gegensätzliche Richtungen: Da Standardvariation für DaF-Lernende auf Anfangsniveau kein Problem zu sein scheint, braucht man diese im Unterricht, in Lehrwerken und Prüfungen ja auch gar nicht zu thematisieren, könnte man argumentieren. Doch man kann auch die entgegengesetzte Position vertreten: Standardvariation ist für A2-



Lernende offensichtlich kein Problem und verwirrt sie nicht. Somit kann man bundesdeutsches, österreichisches und schweizerisches Hochdeutsch in der Praxis ja von Anfang an berücksichtigen. Zu welcher Position man tendiert, dürfte nicht zuletzt mit persönlichen Einstellungen zu Sprachvariation und spezifisch der eigenen, mono- oder plurizentrischen Konzeptualisierung der deutschen Sprache zu tun haben.

Aus variationslinguistisch, sprachpolitisch und fremdsprachendidaktisch begründbarer pluralitätstoleranter Sicht (s. Kap. 4.3) liesse sich alsdann fragen: In welchen Lernkontexten und auf welchen Sprachniveaus liessen sich räumliche Varietäten des Deutschen auf welche Art und Weise in den Unterricht und in Materialien zwischen A- und C-Niveau einbeziehen? Und wie könnte bzgl. der Fertigkeit Hörverstehen eine Progression – z. B. von Standardvarietäten über Regionalsprachen zu Dialekten – aussehen (vgl. Shafer im Druck)? Wie die vorliegende Studie mit 375 DaF-Lernenden aus elf Ländern nahelegt, spricht dabei nichts gegen eine Berücksichtigung verschiedener Standardvarietäten bereits auf Anfangsniveau. Der Einbezug weiterer Varietäten dürfte dabei u. a. von Faktoren wie Lehr- und Lernort, Zielgruppe, Kursziele, Interessen und Bedürfnisse der DaF- (oder DaZ-)Lernenden abhängen.

Es versteht sich demnach von selbst, dass die in diesem Kapitel skizzierten Implikationen zum Umgang mit Sprachvariation in DaF kontextspezifisch zu konkretisieren und zu präzisieren sind; je nachdem, wo und von wem die deutsche Sprache weshalb und auf welche Weise gelernt wird. Statt als pfannenfertiges Rezept sind die hier diskutierten Überlegungen und Vorschläge denn auch primär als konstruktiver Diskussionsbeitrag gedacht für eine kontinuierliche kritische Auseinandersetzung mit dem Thema räumliche Sprachvariation im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.



## Kapitel 10 Schluss

Wenn Deutschschweizer/innen, Österreicher/innen, Nord- und Süddeutsche Standarddeutsch sprechen, tönt bzw. klingt es unüberhörbar anders. Dennoch ist das eine Deutsch genauso korrekt wie das andere. So sieht es zumindest die germanistische Sprachwissenschaft. Auf einem anderen Blatt steht der Umgang mit diatopisch-standardsprachlicher Variation in Deutsch als Fremdsprache – theoretisch, praktisch und empirisch; so z. B. auch in Bezug auf die Frage, was unterschiedliche Hochdeutshs für DaF-Lernende bedeuten, v. a. auf Anfangsniveau: Verstehen DaF-Anfänger/innen gesprochenes Standarddeutsch schweizerischer, österreichischer und (nord-)deutscher Ausprägung etwa gleich oder aber unterschiedlich gut – und womit könnten Unterschiede u. U. zu tun haben?

Dieser Fragenkomplex wurde in der vorliegenden Qualifikationsarbeit empirisch untersucht. Dazu wurde ein sog. *Deutsch-Quiz* entwickelt; ein webbasierter Hörverstehenstest mit 27 Aufgaben auf GER-Niveau A2. 375 DaF-Lernende aus elf nicht-deutschsprachigen Ländern wurden randomisiert einer von neun Versionen des *Deutsch-Quiz* zugeteilt (*Latin-Square-Design*). Jede/r Testteilnehmende hörte jede der neun Standarddeutsch-Sprecherinnen – je drei aus jedem der drei DACH-Länder – dreimal und damit jede Standardvarietät neunmal. Die statistische Auswertung der Daten lieferte keine Belege dafür, dass die A2-Lernenden (ein) bestimmte(s) Hochdeutsch(s) signifikant besser oder schlechter verstanden – un-

abhängig von potentiellen Einflussfaktoren wie Erstsprache der Lernenden, Herkunft der Lehrperson oder Aufenthalte im DACHL-Raum.

Anders gesagt: Natürlich wurden die neun Quiz-Sprecherinnen von den 375 Lernenden nicht alle *ganz* genau gleich gut verstanden. Dennoch manifestierten sich Unterschiede in der Verständlichkeit *nicht je nach Varietät*, sondern *innerhalb* der Standardvarietäten. Keine der drei Varietäten wurde insgesamt deutlich besser oder deutlich schlechter verstanden als die beiden anderen Varietäten. Stattdessen gab es aus allen drei DACH-Ländern je *eine* etwas besser und *eine* etwas schlechter verstandene Sprecherin. Unterschiede in der Verständlichkeit der Sprecherinnen lassen sich demnach nicht direkt auf ihr bundesdeutsch, österreichisch oder schweizerisch geprägtes mündliches Hochdeutsch zurückführen.

Das *Deutsch-Quiz* bildet den empirischen Kern des vorliegenden Dissertationsprojekts zum Umgang mit räumlicher Sprach- bzw. Standardvariation im Fach DaF – eine nach Elspaß (2005: 306) „grundsätzliche, aber bisher zu wenig gewürdigte Frage“. Ziel der Arbeit war es, diese Themenkomplexion unter Berücksichtigung variationslinguistischer, fremdsprachendidaktischer und spracherwerbstheoretischer Aspekte grundlegend und umfassend wissenschaftlich aufzuarbeiten und empirisch anzureichern. Bevor zum Schluss diesbezügliche offene Fragen bezeichnet werden sollen, folgt eine kurze Zusammenfassung der Arbeit.

Einleitend wurde in Kapitel 1 das Missverständnis-, aber auch Überraschungspotential sprachlicher Variation illustriert – am Beispiel der Variante „Sessel“ in Stefan Zweigs *Schachnovelle*. Nach einem Überblick über die Arbeit, deren disziplinären Verortung und der Definition zentraler Begriffe wurde im anschließenden Teil I die theoretische Fundierung der Studie systematisch aufgearbeitet:

## Teil I

Das zweite Kapitel beleuchtete die deutsche Sprache zwischen Einheit und Vielfalt, Varietäten und Varianten, Standardvariation und Ausprägungen der Standardausprache (vgl. Ammon 1995). Danach wurden Prozesse der (De-)Standardisierung des Deutschen resümiert sowie Modellierungen des deutschen Sprachraums skizziert (Kap. 2.1). Nach einer kritischen Evaluation variationslinguistischer Ansätze zur Beschreibung und Erklärung von Variation im Standard und unter Einbezug dialektal-regionaler *und* staatsnationaler Einflussfaktoren wurde alsdann für einen konzeptuellen Mittelweg plädiert (Kap. 2.2): für eine „Plurizentrik in weitem Sinne (i. w. S.)“. In Anlehnung u. a. an das *Variantenwörterbuch* (Ammon et al. 2004, 2016), das *Aussprachewörterbuch* (Krech et al. 2009) und den *Ausspracheduden* (Kleiner/Knöbl 2015) wurde zum Schluss des Kapitels eine Auswahl salienter Unterschiede in der Standardausprache in Österreich, in Deutschland und in der Deutschschweiz illustriert (Kap. 2.3).

Sprachliche Vielfalt ist, auch im Standard, etwas ganz Normales. Diese Annahme ist in der Linguistik längst Konsens. Im Bereich DaF/DaZ sieht das etwas anders aus, wie Kapitel 3 illustrierte. Unter Einbezug politischer, gesellschaftlicher,

linguistischer, didaktischer und fachlicher Entwicklungen wurde als erstes die Diskussion zum Thema „DACHL“ und zu Sprachvariation in DaF historisch aufgerollt. Der Rückblick hatte zum Ziel, die Verzahnung und Verflechtung dieser Dimensionen sichtbar zu machen und die verwobenen Diskursstränge ansatzweise zu entwirren (Kap. 3.1). Nachschlagewerke, Einführungen und Zeitschriften: Anhand dieser Arten von Texten wurde alsdann die Marginalität bzw. Marginalisierung des Themas „diatopische Sprachvariation“ im aktuellen Fach(diskurs) DaF veranschaulicht und kritisch reflektiert (Kap. 3.2). Weiters wurden explizite und implizite Argumente, Begründungen und Motivationen *für* oder *gegen* den Umgang mit diatopischen Varietäten im Unterricht herausgearbeitet. Abgerundet wurde das Kapitel durch konträre Positionen zur Grundsatzfrage, ob Sprachvariation L2-Lernende – v. a. auf Anfangsniveau – verwirrt oder nicht (Kap. 3.3).

Das vierte Kapitel widmete sich der Fertigkeit Hörverstehen. Nach Darlegung theoretischer Grundlagen (Kap. 4.1) wurde veranschaulicht, dass sich die didaktische Literatur i. d. R. nur vage für den Einfluss sprachlicher Vielfalt auf die mündliche Rezeption zu interessieren scheint (Kap. 4.2), und es wurden Ergebnisse einschlägiger Studien zum Verstehen sprachlicher Varietäten durch L2-Lernende resümiert (z. B. Major et al. 2005, Trentman 2011, Ockey/French 2014) (Kap. 4.3). Dabei zeigte sich, dass Untersuchungen, die sich systematisch mit dem Verstehen standardsprachlicher Varietäten des Deutschen durch Lernende von Deutsch als Fremdsprache befassen, rar sind. Das gilt besonders mit Blick auf Anfänger/innen. Die vorliegende Arbeit lässt sich als Schritt in Richtung einer Überbrückung dieser Forschungslücke verstehen.

## Teil II

Dazu wurde in Kapitel 5 als erstes das theoretische Fundament des Projekts resümiert. Hieraus wurden folgende Haupt- und Zusatzforschungsfrage abgeleitet: Verstehen DaF-Anfänger/innen Standarddeutsch-Sprecherinnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz bzw. Standarddeutsch bundesdeutscher, österreichischer und schweizerischer Ausprägung grundsätzlich gleich oder unterschiedlich gut? Und beeinflussen Faktoren des Lernkontexts – z. B. Institution, Unterricht, Lehrperson, Materialien – und/oder individuelle Faktoren der Studienteilnehmenden – z. B. Erstsprache, Herkunft der Lehrperson, DACH-Kontakte oder DACH-Aufenthalte – das Varietätenverstehen?

Kapitel 6 dokumentierte die Entwicklung des webbasierten Datenerhebungsinstruments *Deutsch-Quiz* (Kap. 6.1-6.9). Rekapituliert wurden u. a. die Konzipierung der Aufgaben, die Auswahl der Sprecherinnen, die Aufbereitung und Validierung der Inputtexte, die Fragebogen-Konstruktion, die Programmierung des Online-Tools sowie die Pilotierung des Instruments. Zum Schluss wurde das *Deutsch-Quiz* im Detail vorgestellt (Kap. 6.10). Das *Deutsch-Quiz* liegt in neun Versionen vor (*Latin-Square-Design*, s. Anhang A). Zu diesen wurden die Testteilnehmenden per Zufallsprinzip zugeordnet. Beim Lösen der 27 Aufgaben hörten die

A2-Lernenden jede der neuen Sprecherinnen aus den drei DACH-Ländern drei Mal und jede der drei Standardvarietäten neun Mal.

Kapitel 7 beschrieb das Vorgehen bei der Datenerhebung (Kap. 7.1), charakterisierte die Studienteilnehmenden (Kap. 7.2) und dokumentierte die Aufbereitung der Daten (Kap. 7.3). Bei den Deutschlernenden, die am Quiz teilnahmen, handelt es sich um 375 DaF-Lerner/innen auf ca. GER-Niveau A2, die in elf nicht an den deutschsprachigen Raum angrenzenden Ländern Deutsch lernen. Angaben der 33 Lehrpersonen (s. Anhang C) ergänzten die per Fragebogen erhobenen Informationen zu den Lernenden (s. Anhang B) sowie deren Bearbeitung der 27 Aufgaben des Hörverstehenstests. Für die Kodierung der offenen Fragen im Testteil 2 wurde ein detailliertes Kodiersystem entwickelt (s. Anhang D).

### Teil III

Das achte Kapitel dokumentiert die deskriptive und inferenzstatistische Auswertung der Daten. Wie eine grafische Darstellung derselben indiziert, liefert das *Deutsch-Quiz* keine Evidenz dafür, dass die drei untersuchten Standardvarietäten des Deutschen bzw. die neun Sprecherinnen aus den drei Vollzentren des Deutschen (vgl. Ammon 1995) von den 375 DaF-Lernenden unterschiedlich gut verstanden wurden. (*Generalised*) *Linear Mixed-effects Models* unterstützten den Befund, dass das jeweilige Item sowie Merkmale der Lernenden die Lösungswahrscheinlichkeit in bedeutenderem Ausmass beeinflussten als die Standardvarietät oder jeweilige Sprecherin, und zwar unabhängig von Faktoren wie das verwendete Lehrwerk, der Akzent der Lehrperson oder die L1 der Lerner/innen.

In Kapitel 9 wurden die theoretischen Grundlagen und empirischen Ergebnisse der Arbeit resümiert und verknüpft (Kap. 9.1), um daraus weiterführende, über die Studie hinausgehende forschungsmethodische, konzeptuelle und praktische Implikationen, Empfehlungen und Vorschläge abzuleiten und zur Diskussion zu stellen. Als Erklärungsansätze des Befundes, dass die TN die Standardvarietäten nicht unterschiedlich gut zu verstehen schienen, wurden Merkmale des Inputs, des Aufnahmekontexts und der Sprecherinnen ebenso diskutiert wie die Frage nach einer Wahrnehmungstoleranz der Lernenden und dem Einfluss des Sprachniveaus (Kap. 9.2). Alsdann wurden Einschränkungen der Studie aufgelistet: Dazu gehören Aspekte des Designs und Instruments ebenso wie die Generalisierbarkeit der Befunde (Kap. 9.3). Als potentiell nützlich kann dagegen der forschungsmethodologische und fachwissenschaftliche Beitrag dieses Projekts betrachtet werden, was den theoretischen und unterrichtspraktischen Umgang mit räumlicher Sprachvariation im Fach Deutsch als Fremdsprache betrifft (Kap. 9.4).

Folglich wurde zum Schluss der Arbeit nochmals von der konkreten Untersuchung auf das Fach DaF als Ganzes herausgezoomt und ein konkreter Vorschlag gemacht, wie sich das Thema Sprachvariation künftig potentiell weiterdenken liesse (Kap. 9.5). Hierfür wurde ein sog. „regionales 3D-Modell diatopischer Variation im DACH-Raum“ zur Diskussion gestellt (s. Abb. 15, Abb. 16, Abb. 17),

das u. a. an Moser (1969) und Baßler/Spiekermann (2001a) angelehnt ist. Im dreidimensional gedachten Tetraeder werden nebst Dialekten und Regionalsprache nationale *und* regionale Standards berücksichtigt. Damit wird einerseits überregionale Variation auf Ebene der Standardsprache valorisiert und visualisiert, u. U. im Hinblick auf künftige unterrichtspraktische Progressionsvorschläge (vgl. Shafer im Druck). Andererseits soll mit dem 3D-Modell auch zu einer konzeptuellen Überwindung eines allzu einseitig *nationalen* Fokus auf Kosten *regionaler* Variation im Fach Deutsch als Fremdsprache beigetragen werden.

Zum Abschluss ein Ausblick

Selbstredend bleiben zum Schluss einer solchen Qualifikations- und Forschungsarbeit viele Fragen offen. Zumindest einige davon sollen hier im Sinn eines abschliessenden Ausblicks kurz angesprochen werden.

Das Konzept einer Wahrnehmungstoleranz (vgl. Studer 2002), die sich durch Kontakt mit Standardvariation im Input entwickelt und als Grundlage für das spätere Verstehen von Regionalsprachen und Dialekten dienen kann, konnte mittels dieser Studie zwar weder belegt noch widerlegt werden. Es bleibt aber konzeptuell und unterrichtspraktisch attraktiv und damit ein potentieller Untersuchungsgegenstand künftiger, evtl. longitudinal angelegter qualitativer Studien. Denn die vorliegende Arbeit lieferte zwar keine Evidenz dafür, dass DaF-Lernende auf Anfangsniveau standardsprachliche Varietäten des Deutschen unterschiedlich gut verstehen. Sie sagt aber nichts dazu, ob und wie das z. B. auch auf regional-/umgangssprachliche Varietäten oder Dialekt zutrifft. Künftige empirische Studien könnten die Frage beleuchten, wie gut z. B. B1-Lernende stark dialektal geprägtes Schweizer Hochdeutsch, Wienerisch oder bairische Umgangssprache verstehen, und untersuchen, ob bisheriger Kontakt mit verschiedenen nationalen oder regionalen Standards hierbei einen Einfluss hat. Hilft ein solcher Kontakt potentiell dem Verstehen unvertrauter regionalsprachlicher Akzente und Varietäten?

Gänzlich offen scheint zum Zeitpunkt des Schreibens auch das konzeptuelle Verhältnis zwischen diatopischer Variation und Begriffen im Umfeld von Gesprochenem Deutsch, Umgangssprache, Alltagsdeutsch oder *Colloquial German* (vgl. z. B. Berend 2009, Elspaß 2010, Durrell 2006, Reeg et al. 2012). Beziehen sich letztere Sprachformen theoretisch und didaktisch einzig auf den bundesdeutschen Kontext? Wie lassen sie sich in den oben skizzierten Progressionsvorschlag einordnen (Kap 9.5)? Welche empirische Evidenz lässt sich dafür beibringen, auf welchem GER-Niveau Fremdsprachenlernende idealerweise mit Umgangssprache in Kontakt kommen sollten? Auf B1, B2 – oder schon A2? Und was lässt sich daraus für die Theoriebildung ableiten, z. B. im Hinblick auf die Konzipierung datenbasierter variationssensibler Modellierungen der Fertigkeiten L2-Hörverstehen?

Eine weitere offene Frage bezieht sich auf die Bedeutung diatopischer Vielfalt für Deutsch als *Zweitsprache*. Im DaF-Unterricht ausserhalb des amtlich deutschsprachigen Raums lernt man Deutsch z. B. als Schulsprache oder mit einer Berufsperspektive quasi auf Vorrat für eine spätere Verwendung. Demgegenüber wird die Zweitsprache Deutsch typischerweise unmittelbar im Zielsprachengebiet und damit praktisch *im* und *für* das Hier und Jetzt erworben. Die Frage ist, was das für den Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt bedeutet. Sollte auch im DaZ-Unterricht Standardvariation bereits auf Anfangsniveau berücksichtigt werden, quasi als Sprungbrett für das Verstehenlernen von regionalen und dialektalen Varietäten vor Ort? Oder macht es im Inlandskontext mehr Sinn, sich auf *eine* Standardvarietät, nämlich diejenige des Aufnahmelandes, zu konzentrieren und vielleicht zusätzlich das hörende Verstehen von Umgangssprache, Regiolekt oder Dialekt zu trainieren?

Dies sind nur einige von vielen offenen Fragen. Auf einer breiten theoretischen Grundlage und einer konkreten empirischen Studie basierend, versteht sich die vorliegende Arbeit demnach explizit als Einladung zur Diskussion – zur Diskussion sowohl über das Vermitteln und Verstehen (lernen) von räumlichen Varietäten und Varianten im DaF-*Unterricht* als auch über den aktuellen und künftigen Umgang mit diatopischer Sprachvariation in der *Fachwissenschaft* Deutsch(s) als Fremd- und Zweitsprache.



## Literaturverzeichnis

- AA (Auswärtiges Amt) (Hg.) (2000): *Forum: Zukunft der Auswärtigen Kulturpolitik*. Online: [www.ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp\\_zukunft2000.pdf](http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/aa/akbp_zukunft2000.pdf).
- AA (Auswärtiges Amt) (Hg.) (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin. Online: [www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro\\_Deutschlernerhebung\\_final2.pdf](http://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf).
- ABCD-Gruppe (1990): „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“. *IDV-Rundbrief* 45: 15-18.
- Abeywickrama, Priyanvada (2013): „Why Not Non-native Varieties of English as Listening Comprehension Test Input?“. *RELC Journal* 44/1: 59-74.
- Adank, Patti/Evans, Bronwen G./Stuart-Smith, Jane/Scott, Sophie K. (2009): „Comprehension of familiar and unfamiliar native accents under adverse listening conditions“. *Journal of experimental psychology. Human perception and performance* 35/2: 520-529.
- Altmayer, Claus (2013): „Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze“. In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium: 15-31.
- Altmayer, Claus (2015a): „Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde“. In: Becker, Christine/Grub, Frank Thomas (Hg.): *Perspektive Nord. Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerkes Landeskunde Nord in Stockholm am 24.-25. Januar 2014*. Frankfurt a. M.: P. Lang: 9-29.

- Altmayer, Claus (2015b): „Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Dobstadt, Michael/Fandrych, Christian/Riedner, Renate (Hg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a. M.: P. Lang: 17-36.
- Altmayer, Claus (Hg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Ammon, Ulrich (Hg.) (1989): *Status and function of languages and language varieties*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin: De Gruyter.
- Ammon, Ulrich (1996): „Gibt es eine österreichische Sprache?“. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 29/2: 131-136.
- Ammon, Ulrich (1999): „Noch einmal zur Plurizentrität des Deutschen“. *Deutsch als Fremdsprache* 1: 41-43.
- Ammon, Ulrich (Hg.) (2000): *Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik*. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Ebner, Jakob et al. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin, New York: 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 bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Anderson, John R. (1995): *Cognitive psychology and its implications*. New York: W.H. Freeman.
- Arteaga, Deborah/Llorente, Lucía I. (2009): *Spanish as an international language. Implications for teachers and learners*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Auer, Peter (2005): „Europe’s Sociolinguistic Unity, or: A Typology of European Dialect/Standard Constellations“. In: Delbecque, Nicole/van der Auwera, Johan/Geeraerts, Dirk (Hg.): *Perspectives on variation. Sociolinguistic, historical, comparative*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter: 7-42.
- Auer, Peter (2011): „Dialect vs. standard: a typology of scenarios in Europe“. In: Kortmann, Bernd/van der Auwera, Johan (Hg.): *The languages and linguistics of Europe. A comprehensive guide*. Berlin: De Gruyter Mouton: 485-500.
- Auer, Peter (2014): „Enregistering pluricentric German“. In: Soares da Silva, Augusto (Hg.): *Pluricentricity. Language Variation and Sociocognitive Dimensions*. Berlin: De Gruyter Mouton: 19-48.

- Auer, Peter/Spiekermann, Helmut (2010): „Die Variabilität der Sprache und der Deutschunterricht“. In: Frederking, Volker et al. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren: 71-87.
- Auger, Julie/Valdman, Albert (1999): „Letting French Students Hear the Diverse Voices of Francophony“. *The Modern Language Journal* 83/3: 403-412.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2013): „Das DACH-Konzept von aussen. Die polnische Perspektive“. In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium: 49-66.
- Barbour, Stephen/Stevenson, Patrick (1990): *Variation in German. A critical approach to German sociolinguistics*. Cambridge [England], New York: Cambridge University Press.
- Barbour, Stephen/Stevenson, Patrick (1998): *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Barkowski, Hans/Demmig, Silvia/Funk, Hermann/Würz, Ulrike (Hg.) (2011): *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.
- Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Francke.
- Baßler, Harald/Spiekermann, Helmut (2001a): „Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen“. *Linguistik online* 9/2: o. S.
- Baßler, Harald/Spiekermann, Helmut (2001b): „Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. *Deutsch als Fremdsprache* 4: 205-213.
- Baßler, Harald/Spiekermann, Helmut (2002): „Regionale Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (II)“. *Deutsch als Fremdsprache* 1: 31-35.
- Bendel Larcher, Sylvia (2015): „Wie die Norm zur Normalität wird: Die diskursive Etablierung von Normen in Lehrbüchern zur Unternehmenskommunikation“. *Bulletin VALS-ASLA* 2: 237-252.
- Bent, Tessa/Bradlow, Ann R. (2003): „The interlanguage speech intelligibility benefit“. *The Journal of the Acoustical Society of America* 114/3: 1600-1610.
- Berend, Nina (2005a): „Regionale Gebrauchsstandards – Gibt es sie und wie kann man sie beschreiben?“. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York: De Gruyter: 143-170.
- Berend, Nina (2005b): „Variation ja, aber welche? Zur Frage der Vermittlung von sprachlichen Varianten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Rogggausch, Werner (Hg.): *Dokumentation der Tagungsbeiträge/Germanistentreffen Deutschland-Großbritannien, Irland. 30. 9. - 3. 10. 2004*. Bonn: DAAD: 279-296.
- Berend, Nina (2009): „Standardsprache – Alltagssprache“. In: Felder, Ekkehard (Hg.): *Sprache*. Heidelberg: Springer: 215-234.
- Berend, Nina/Knifp-Komlósi, Elisabeth (2006): „Weil die Gegenwartssprache von der Standardsprache abweicht ...“. Sprachliche Variation als Herausforderung für den Deutschunterricht in Osteuropa“. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M.: P. Lang: 161-174.

- Berend, Nina/Kniph-Komlósi, Erzsébet (Hg.) (2001): *Regionale Standards. Sprachvariationen in den deutschsprachigen Ländern*. Budapest [u. a.]: Dialóg Campus Kiadó.
- Berthele, Raphael (2004): „Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen – Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz“. In: Christen, Helen (Hg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum. Beiträge zum 1. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen, Marburg/Lahn, 5.-8. März 2003*. Wien: Edition Praesens: 111-136.
- Berthele, Raphael (2008): „Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit: Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins – Dialect standard situations as embryonal multilingualism: findings regarding the interlingual potential of the existence of provincial inhabitants“. In: Lenz, Alexandra N./Mattheier, Klaus J. (Hg.): *Dialektsoziologie. Dialect Sociology. Sociologie du Dialecte*. Tübingen: Niemeyer: 87-107.
- Berthele, Raphael (2010): „Dialekt als Problem oder Potenzial? Überlegungen zur Hochdeutschoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung“. In: Bitter Bättig, Franziska (Hg.): *Sprachen lernen – Lernen durch Sprache*. Zürich: Seismo: 37-52.
- Bichsel, Peter (1998): „Wenn es nachtet. Helvetismen – die fünfte Landessprache“. *NZZ Folio*.
- Bickel, Hans (2001): „Schweizerhochdeutsch: kein minderwertiges Hochdeutsch! Das Deutsche als plurizentrische Sprache aus Schweizer Sicht“. *Babylonia* 2/01: 19-22.
- Bickel, Hans/Landolt, Christoph (Hg.) (2012): *Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Mannheim: Dudenverlag.
- Bickel, Hans/Schmidlin, Regula (2004): „Ein Wörterbuch der nationalen und regionalen Varianten der deutschen Standardsprache“. *Bulletin V-ALS-ASLA* 79: 99-122.
- BMBF (Hg.) (2014): *(ÖSTERREICHISCHES) DEUTSCH als Unterrichts- und Bildungssprache*. Wien: Bundesministerin für Bildung und Frauen.
- Bolton, Sibylle (2007): *Goethe-Zertifikat B2. Prüfungsziele – Testbeschreibung*. München: Goethe-Institut.
- Bonner, Maria (2011): „Substandardausprache – (k)ein Thema im DaF-Unterricht?“. In: Nivre, Elisabeth Wäghäll et al. (Hg.): *Begegnungen. Das VIII. Nordisch-Baltische Germanistentreffen in Sigtuna vom 11. bis zum 13.6.2009*: 117-127.
- Bönzli, Werner (2009): „Die neue Rolle des Lehrwerks“. *AkDaF Rundbrief* 59: 7-13.
- Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (2000): „Vorwort“. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: G. Narr: IX-XIX.
- Boss, Bettina (2005): „Plurizentrischer DaF-Unterricht, aber wie? Die Sprache der Deutschschweiz in drei Lehrwerken für die Grundstufe“. *InfoDaF* 32/6: 546-555.
- Buck, Gary (2001): *Assessing listening*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank G./Riemer, Claudia (Hg.) (2014): *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

- Canagarajah, Suresh (2006): „Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives. Testing English as an International Language“. *Language Assessment Quarterly* 3/3: 229-242.
- Chapelle, Carol (2009): „A Hidden Curriculum in Language Textbooks: Are Beginning Learners of French at U.S. Universities Taught About Canada?“. *The Modern Language Journal* 93/2: 139-152.
- Christen, Helen/Knipf-Komlósi, Elisabeth (2002): „Falle, Klinke oder Schnalle? Falle, Klinke und Schnalle! Informationen, Meinungen, Forderungen aus der Sektion ‚Deutsch als plurizentrische Sprache‘“. In: Schneider, Günther/Clalüna, Monika (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Thesen, Beiträge und Berichte aus der Sektionsarbeit an der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer IDT-2001 in Luzern. Bulletin VALS-ASLA Sonderheft*. 13-19.
- Chudak, Sebastian/Woźnicka, Marta (2016): „Gesichter des Deutschen in Lehr- und Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache“. *Studia Germanica Gadenensia* 35: 196-212.
- Cillia, Rudolf de (1995): „Erdäpfelsalat bleibt Erdäpfelsalat: Österreichisches Deutsch und EU-Beitritt“. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard/Wiesinger, Peter (Hg.): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: öbv&hpt: 121-132.
- Cillia, Rudolf de (2006): „Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul (Hg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck: Studienverlag: 51-65.
- Clalüna, Monika (2002): „Von den Schwierigkeiten, ein ‚D-A-CH‘ zu bauen“. In: Barkowski, Hans/Faistauer, Renate (Hg.): ... *in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit – Unterricht – interkulturelle Begegnung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren: 28-36.
- Clalüna, Monika/Fischer, Roland/Hirschfeld, Ursula (2007): „Alles unter einem D-A-CH-L? Oder: Wie viel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk?“. *Fremdsprache Deutsch* 37: 38-45.
- Clopper, Cynthia G./Bradlow, Ann R. (2009): „Free classification of American English dialects by native and non-native listeners“. *Journal of Phonetics* 37/4: 436-451.
- Clyne, Michael G. (1984): *Language and society in the German-speaking countries*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Clyne, Michael G. (1989): „Pluricentricity: National Variety“. In: Ammon, Ulrich (Hg.): *Status and function of languages and language varieties*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Clyne, Michael G. (Hg.) (1992): *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Clyne, Michael G. (1993): „Die österreichische Nationalvarietät des Deutschen im wandelnden internationalen Kontext“. In: Muhr, Rudolf (Hg.): *Internationale Arbeiten zum Österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky: 1-6.

- Clyne, Michael G. (1997): „Über den Reiz der deutschen Sprache“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23: 123-131.
- Colliander, Peter (2006): „Lernerprobleme bei grammatischer Variation im Deutschen“. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M.: P. Lang: 431-443.
- Constantinescu, Cezar (2016): „Die schweizerische und österreichische Kultur- und Sprachaußenpolitik im Vergleich“. *ÖDaF-Mitteilungen* 32/1: 110-121.
- Coseriu, Eugenio (1988): *Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft*. Tübingen: Francke.
- Csőrgő, Zoltan (2011): „Auch in Ungarn brauchen wir ein DACHL überm Kopf. Sprachliche Variation und Varietäten im Deutschunterricht“. *DUJU* 24/1-2: 113-124.
- Czinger, Christine (2009): *Österreichische Varietäten in der DaF/DaZ-Lehrerbildung. Argumente für einen plurizentrischen DaF/DaZ-Unterricht mit Umsetzungsvorschlägen und konkreten Beispielen aus der Unterrichtspraxis*. Manuskript, Universität Wien und Katholische Péter-Pázmány-Universität, Juli 2009. [http://christineczinger.info/pdf/czinger\\_oedt-daf-daz\\_juli2009.pdf](http://christineczinger.info/pdf/czinger_oedt-daf-daz_juli2009.pdf).
- Dannerer, Monika (2015): „,Und sie bewegt sich doch!‘ Beharren und Veränderung, Standard und Variation im DaF-Unterricht“. In: Drumbl, Hans/Hornung, Antonie (Hg.): *IDT 2013/1 Hauptvorträge*. Bozen: Bozen University Press: 47-67.
- Davies, Winifred (2011): „What (socio-)linguistic competences should we expect from teachers? Some suggestions inspired by German-speaking Switzerland“. *GFL-Journal* 2: 16-39.
- Davies, Winifred (2012): „Myths we live and speak by“. In: Hüning, Matthias/Vogl, Ulrike/Moliner, Olivier (Hg.): *Standard Languages and Multilingualism in European History*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 45-69.
- Davies, Winifred/Wyss, Eva/Wagner, Melanie (2014): „Deutsch im gymnasialen Unterricht: Deutschland, Luxemburg und die deutschsprachige Schweiz im Vergleich“. *IDS Sprachreport* 2: 2-9.
- Del Valle, José (2014): „The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom?“. *The Modern Language Journal* 98/1: 358-372.
- Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (2013): „Vorwort“. In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Deppermann, Arnulf/Kleiner, Stefan/Knöbl, Ralf (2013): „‘Standard usage’: Towards a realistic conception of spoken standard German“. In: Auer, Peter/Caro Reina, Javier/Kaufmann, Göz (Hg.): *Language Variation – European Perspectives IV. Selected papers from the sixth International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE 6), Freiburg, June 2011*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company: 83-116.
- Dewaele, Jean-Marc/Wei, Li (2013): „Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity?“. *Bilingualism: Language and Cognition* 16/1: 231-240.

- Dörnyei, Zoltán/Taguchi, Tatsuya (2010): *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing*. Zoltán Dörnyei with Tatsuya Taguchi. New York: Routledge.
- Durrell, Martin (2003): „Register, Variation und Fremdsprachenvermittlung. Zum Problem des Deutschunterrichts in Großbritannien“. In: Stickel, Gerhard (Hg.): *Deutsch von aussen*. Berlin, New York: De Gruyter: 239-258.
- Durrell, Martin (2004): „Variation im Deutschen aus der Sicht von Deutsch als Fremdsprache“. *Der Deutschunterricht* 56: 69-77.
- Durrell, Martin (2006): „Deutsche Standardsprache und Registervielfalt im DaF-Unterricht“. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M.: P. Lang: 111-122.
- Durrell, Martin (2012): „Zur Relativierung von hochsprachlichen Normen in der deutschen Sprache der Gegenwart. Der Blick von außen“. In: Günther, Susanne et al. (Hg.): *Kommunikation Und Öffentlichkeit. Sprachwissenschaftliche Potenziale Zwischen Empirie Und Norm*. Berlin: De Gruyter: 85-101.
- Dürscheid, Christa (2009): „Variatio delectat? Die Plurizentrität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand“. In: Clalüna, Monika/Etterich, Barbara (Hg.): *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 20. und 21. Juni 2008 – Universität Bern*. Stallikon: Käser: 59-69.
- Dürscheid, Christa/Businger, Martin (Hg.) (2006): *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik*. Tübingen: Narr.
- Dürscheid, Christa/Elspaß, Stephan/Ziegler, Arne (2011): „Grammatische Variabilität im Gebrauchsstandard: das Projekt ‚Variantengrammatik des Standarddeutschen‘“. In: Konopka, Marek et al. (Hg.): *Grammatik und Korpora 2009. Dritte internationale Konferenz, Mannheim, 22. - 24.09.2009 = Grammar & corpora 2009*. Tübingen: Narr: 123-140.
- Ebner, Jakob (2008): *Österreichisches Deutsch. Eine Einführung von Jakob Ebner*. Mannheim: Dudenverlag.
- Ehlers, Swantje (2000): „Fortbildung im DACH-Kontext: Ein innovatives Fortbildungskonzept“. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 4: 96-105.
- Ehrlich, Karoline (2009): *Die Aussprache des österreichischen Standarddeutsch*. Wien, Universität Wien, Dissertation.
- Eichinger, Ludwig M. (2017): „Standarddeutsch – die beste aller möglichen Sprachen“. In: Konopka, Marek/Wöllstein-Leisten, Angelika (Hg.): *Grammatische Variation. Empirische Zugänge und theoretische Modellierung*. Boston: De Gruyter Mouton: 3-22.
- Eichinger, Ludwig M./Plewnia, Albrecht/Stahlberg, Dagmar/Schoel, Christiane (Hg.) (2012): *Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive*. Tübingen: Narr.
- Eisenstein, Miriam (1986): „Target language variation and second-language acquisition. Learning English in New York City“. *World Englishes* 5/1: 31-46.
- Eisenstein, Miriam/Berkowitz, Diana (1981): „The effect of phonological variation on adult learner comprehension“. *Studies in Second Language Acquisition* 4/1: 75-80.

- Eisenstein, Miriam/Verdi, Gail (1985): „The intelligibility of social dialects for working-class adult learners of English“. *Language Learning* 35/2: 287-298.
- Elder, Catherine/Harding, Luke (2008): „Language Testing and English as an International Language. Constraints and Contributions“. *Australian Review of Applied Linguistics* 31/3: 34.1-34.11.
- El-Hariri, Yasmin (2011): *Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Untersuchung zum Österreichischen Deutsch*. Saarbrücken: VDM.
- Elspaß, Stephan (2005): „Zum sprachpolitischen Umgang mit regionaler Variation der Standardsprache in der pluralistischen Sprachgesellschaft“. In: Kilian, Jörg (Hg.): *Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat*. Mannheim: Dudenverlag: 294-313.
- Elspaß, Stephan (2007): „Zwischen ‚Wagen‘ und ‚Wägen‘ abwägen. Sprachvariation und Sprachvarietätenpolitik im Deutschunterricht“. *Fremdsprache Deutsch* 37: 30-36.
- Elspaß, Stephan (2010): „Alltagsdeutsch“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Band 1)*. Berlin: De Gruyter Mouton: 418-424.
- Elspaß, Stephan/Dürscheid, Christa (2017): „Areale grammatische Variation in den Gebrauchsstandards des Deutschen“. In: Konopka, Marek/Wöllstein-Leisten, Angelika (Hg.): *Grammatische Variation. Empirische Zugänge und theoretische Modellierung*. Boston: De Gruyter Mouton: 85-104.
- Elspaß, Stephan/Engel, Julia/Niehaus, Konstantin (2013): „Areale Variation in der Grammatik des Standarddeutschen – Problem oder Aufgabe?“. *GFL-Journal* 2: 44-64.
- Elspaß, Stephan/Niehaus, Konstantin (2014): „The standardization of a modern pluriareal language. Concepts and corpus designs for German and beyond“. *Orð og tunga* 16: 47-67.
- Ender, Andrea/Kaiser, Irmtraud (2009): „Zum Stellenwert von Dialekt und Standard im österreichischen und Schweizer Alltag – Ergebnisse einer Umfrage“. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 39/2: 266-295.
- Ender, Andrea/Li, Wei/Straßl, Katharina (2007): „Das Projekt ‚Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung‘“. *Linguistik online* 32/3: 25-36.
- Europarat (Hg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München [u. a.]: Langenscheidt. [zit. als GER 2001]
- Farø, Ken (2005): „Plurizentrismus des Deutschen – programmatisch und kodifiziert. Zu: Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol“. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 33/2-3: 380-395.
- Fink-Heinrich, Elisabeth (2010): „Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe I für Deutsch als Muttersprache“. *verbal newsletter* 2: 9-10.
- Fischer, Roland (2007): „Einmal DACH und zurück. Was aus den Anfängen wurde – oder vielleicht doch noch werden kann“. *ÖDaF-Mitteilungen* 2: 7-18.
- Fischer, Roland/Frischherz, Bruno/Noke, Knuth (2010): „DACH-Landeskunde“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.):



- Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Band 2)*. Berlin: De Gruyter Mouton: 1500-1511.
- Floccia, Caroline et al. (2009): „Regional and Foreign Accent Processing in English: Can Listeners Adapt?“: *Journal of Psycholinguistic Research* 38/4: 379-412.
- Flowerdew, John (1995): „Research of relevance to second language lecture comprehension – an overview“. In: Flowerdew, John (Hg.): *Academic Listening*. Cambridge: Cambridge University Press: 7-30.
- Flowerdew, John/Miller, Lindsay (2005): *Second language listening. Theory and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Flüe-Fleck, Hans-Peter von/Hove, Ingrid (1994): „Schweizerdeutsch: Ein Thema im Unterricht Deutsch als Fremdsprache?“: In: Breitung, Horst (Hg.): *Phonetik, Intonation, Kommunikation*. München: Goethe-Institut.
- Földes, Csaba (2002): „Deutsch als Sprache mit mehrfacher Regionalität: Die diatopische Variationsbreite“. *Muttersprache* 112/3: 225-239.
- Földes, Csaba (2005): „Die deutsche Sprache und ihre Architektur. Aspekte von Vielfalt, Variabilität und Regionalität: variationstheoretische Überlegungen“. *Studia Linguistica XXIV (Acta Universitatis Wratislaviensis No. 2743)*: 37-59.
- Fox, Cynthia A. (2002): „Incorporating variation in the French classroom“. In: Gass, Susan M./Bardovi-Harlig, Kathleen/Magnan Pierce, Sally/Walz, Joel (Hg.): *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching. Studies in honour of Albert Valdman*. Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins Pub. Co.: 201-219.
- Frings, Michael/Schöpp, Frank/Heiderich, Jens F. (Hg.) (2011): *Varietäten im Französischunterricht*. Stuttgart: Ibidem.
- Gass, Susan/Varonis, Evangeline Marlos (1984): „The effect of familiarity on the comprehensibility of nonnative speech“. *Language Learning* 34/1: 65-87.
- Glaboniat, Manuela (2007): „Landeskunde im Bereich des Sprachentestens und Zertifizierens“. *ÖDaF-Mitteilungen* 2: 46-54.
- Glaboniat, Manuela/Mitteregger, Brigitte (2014): „„Österreichisches Deutsch“ in internationalen DaF-Prüfungen. Die Rolle des ÖSD in der Plurizentrik-Diskussion“. *ide informationen zur deutschdidaktik* 3: 88-98.
- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1 – A2, B1 – B2, C1 – C2*. Berlin: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela/Perlmann-Balme, Michaela/Studer, Thomas (2013): *Zertifikat B1. Deutschprüfung für Erwachsene. Prüfungsziele – Testbeschreibung*. Ismaning: Hueber.
- Glück, Helmut/Sauer, Wolfgang W. (1992): „Man spricht Deutsch. On parle allemand. German spoken. Die deutsche Spracheinheit, von außen gesehen durch die inländische Brille“. *Der Deutschunterricht* 6: 16-27.
- Glauninger, Manfred (2013): „Deutsch im 21. Jahrhundert: ‚pluri‘-, ‚supra‘- oder ‚post-national‘?“. In: Sava, Doris/Scheuringer, Hermann (Hg.): *Im Dienste des Wortes. Lexikologische und lexikografische Streifzüge. Festschrift für Ioan Lăzărescu*. Passau: Stutz: 123-132.

- Goethe-Institut/AkDaF/Ledafids (Hg.) (2001): *deutsch mit links. Informationen zu Deutsch als Fremdsprache in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz*. Hilden: Endloszentrale.
- Goethe-Institut/Österreichisches Sprachdiplom Deutsch/Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren/Weiterbildungs-Testsysteme GmbH (Hg.) (1999): *Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat*. Frankfurt a. M.: Weiterbildungs-Testsysteme GmbH.
- Goh, Christine C.M (2000): „A cognitive perspective on language learners’ listening comprehension problems“. *System* 28/1: 55-75.
- Gooskens, Charlotte (2006): „Linguistic and extra-linguistic predictors of Inter-Scandinavian intelligibility“. *Linguistics in the Netherlands* 23: 101-113.
- Gooskens, Charlotte (2007): „The Contribution of Linguistic Factors to the Intelligibility of Closely Related Languages“. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 28/6: 445-467.
- Gooskens, Charlotte (2013): „Methods for measuring intelligibility of closely related language varieties“. In: Bayley, Robert/Cameron, Richard/Lucas, Ceil (Hg.): *The Oxford Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press: 195-213.
- Gooskens, Charlotte/Heeringa, Wilbert (2014): „The role of dialect exposure in receptive multilingualism“. *Applied Linguistics Review* 5/1: 247-271.
- Gooskens, Charlotte/Kürschner, Sebastian/van Bezooijen, Renée (2011): „Intelligibility of Standard German and Low German to speakers of Dutch“. *Dialectologia* 2011/2: 35-63.
- Gooskens, Charlotte/van Bezooijen, Renée/Nerbonne, John (2013): „Perception of geographically conditioned linguistic variation“. In: Hinskens, Frans/Taeldeman, Johan (Hg.): *Language and Space*. De Hague: De Gruyter: 567-585.
- Goslin, Jeremy/Duffy, Hester/Floccia, Caroline (2012): „An ERP investigation of regional and foreign accent processing“. *Brain and Language* 122/2: 92-102.
- Götze, Lutz (2001): „Normen – Sprachnormen – Normtoleranz“. *Deutsch als Fremdsprache* 3: 131-133.
- Götze, Lutz (2003): „Entwicklungstendenzen in der deutschen Gegenwartssprache – Normen - Deutsch als Fremdsprache“. *Deutsch als Fremdsprache* 3: 131-134.
- Guntern, Manuela (2011): „Erkennen von Dialekten anhand von gesprochenem Schweizerhochdeutsch“. *Zeitschrift der deutschen Dialektologie* 78/2: 155-187.
- Haas, Walter (2000): „Die deutschsprachige Schweiz“. In: Schläpfer, Robert/Bickel, Hans/Arquint, Jachen C. (Hg.): *Die Viersprachige Schweiz*. Aarau: Sauerländer: 57-138.
- Häcki Buhofer, Annelies/Burger, Harald/Schneider, Hansjakob/Studer, Thomas (1994): „Früher Hochspracherwerb in der Deutschen Schweiz: Der weitgehend ungesteuerte Erwerb durch sechs- bis achtjährige Deutschschweizer Kinder“. In: Burger, Harald/Häcki Buhofer, Annelies (Hg.): *Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache*. Bern, New York: P. Lang: 147-198.
- Hackl, Wolfgang (1991): „Regionale Varianten und Hörverstehen“. In: Andenmatten, S./Bruder, O./Faucherre, A./Langner, M./Schwarz, A. (Hg.): *Verstehen im Deutsch-*

- unterricht. Didaktik des Lese- und Hörverstehens im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Bulletin CILA 53: 83-85.
- Hackl, Wolfgang (1992): „Regionale Landeskunde als Herausforderung“. *Deutsch als Fremdsprache* 4/: 208-214.
- Hackl, Wolfgang (1997): „Die Rolle der Landeskunde in der Deutschlehrerbildung. Grundlagen und Beispiele einer differenzierten Landeskunde der deutschsprachigen Länder“. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 46, 233-343.
- Hackl, Wolfgang/Langner, Michael/Simon-Pelanda, Hans (1997): „Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept“. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 1: 17-34.
- Hackl, Wolfgang/Langner, Michael/Simon-Pelanda, Hans (1998): „Landeskundliches Lernen“. *Fremdsprache Deutsch* 18: 5-12.
- Hackl, Wolfgang/Simon-Pelanda, Hans (1994): „D-A-CH. Zur Sprache und Kultur der deutschsprachigen Länder“. In: Neuner, Gerhard (Hg.): *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht; eine Tagungsdokumentation*. Kassel: GhK: 133-140.
- Hagemann, Jörg/Klein, Wolf Peter/Staffeldt, Sven (Hg.) (2013): *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hägi, Sara (2006a): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Hägi, Sara (2006b): „Schweizer Standarddeutsch in Schweizer Lehrwerken für Deutsch als Fremd- bzw. Deutsch als Zweitsprache“. In: Dürscheid, Christa/Businger, Martin (Hg.): *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik*. Tübingen: Narr: 265-280.
- Hägi, Sara (Hg.) (2007a): *Plurizentrik im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch* 37.
- Hägi, Sara (2007b): „Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag – Plurizentrik im Deutschunterricht“. *Fremdsprache Deutsch* 37: 5-13.
- Hägi, Sara (2007c): „Schriftdeutsch sprechen?“ In: Clalüna, Monika/Studer, Thomas (Hg.): *Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht, Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz: Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 22. und 23. September 2006 – Universität Bern*. Stallikon: Käser: 117-125.
- Hägi, Sara (2013a): „Ammon 1995 didaktisiert: Die deutsche Sprache in DACH und ihre Realisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. In: Schneider-Wiejowski, Karina/Kellermeier-Rehbein, Birte/Haselhuber, Jakob (Hg.): *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache*. Berlin, Boston: De Gruyter: 537-548.
- Hägi, Sara (2013b): „Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH-Landeskunde“. In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium: 97-121.
- Hägi, Sara (2014a): „Eine Tüte voller Leckerbissen. Feinheiten der deutschen Sprache aus plurizentrischer Sicht“. *ide informationen zur deutschdidaktik* 3: 69-77.

- Hägi, Sara (2014b): „Eintüten (D) und schubladiesieren (A, CH)? Ein Varianten-Sortierorschlag für konstruktive Begegnungen mit der Plurizentrik im Deutschunterricht“. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Mehrsprachigkeit*. Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium: 79-94.
- Hägi, Sara (2015): „Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachpolitisch-didaktisches Problem“. In: Lenz, Alexandra N./Glauninger, Manfred (Hg.): *Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich*. Wien: Vienna university press: 111-137.
- Hägi, Sara/Scharloth, Joachim (2005): „Ist Standarddeutsch für Deutschschweizer eine Fremdsprache? Untersuchungen zu einem Topos des sprachreflexiven Diskurses“. *Linguistik online* 24/3: 19-48.
- Hahn, Angela/Raaf, Bettina (2015): „My Accent is Brilliant. Zwei englische Varietäten verstehen und analysieren“. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 134: 26-49.
- Hall, Christopher (2013): „Aussprachewörterbücher – Vorschläge für benutzerfreundliche Formen“. *Deutsch als Fremdsprache* 2: 67-74.
- Harding, Luke (2008): „Accent and academic listening assessment: A study of test-taker perceptions“. *Melbourne Papers in Language Testing* 13: 1-33.
- Harding, Luke (2011): *Accent and listening assessment. A validation study of the use of speakers with L2 accents on an academic English listening test*. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Harding, Luke (2012): „Accent, listening assessment and the potential for a shared-L1 advantage. A DIF perspective“. *Language Testing* 29/2: 163-180.
- Harta, Simon (2014): *Das österreichische Deutsch und die Plurizentrik im DaF-Unterricht an den Österreich Instituten. Eine empirische Untersuchung*. Wien, Universität Wien, Master-Arbeit.
- Hennemann, Doris et al. (2015): *Goethe-Zertifikat A2. Prüfungsziele – Testbeschreibung*. München: Hueber.
- Hensel, Sonja (2000): „Welches Deutsch sollen wir lehren? Über den Umgang mit einer plurizentrischen Sprache im DaF-Unterricht“. *Zielsprache Deutsch* 31/1: 31-39.
- Hernig, Marcus (2005): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Hinsken, Thomas (2016): „Regionale Varietäten im Deutschunterricht – Fluch oder Segen?“. *立命館言語文化研究* 27/2-3: 283-293.
- Hirschfeld, Ursula (2007): „Lernziel Standardaussprache“. In: Clalüna, Monika/Studer, Thomas (Hg.): *Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF-/DaZ-Unterricht, Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz; Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 22. und 23. September 2006 – Universität Bern*. Stallikon: Käser: 91-102.
- Hirschfeld, Ursula/Siebenhaar, Beat (2013): „Aussprachevielfalt im Deutschen“. *Deutsch als Fremdsprache* 3: 131-140.
- Hirschfeld, Ursula/Stock, Eberhard (2007): „Aussprachewörterbuch und DaF-Unterricht“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12/2: 1-20.
- Hofer, Lorenz (2006): „Normen und nationale Varianten beim Erwerb der Standardsprache in der diglossischen Schweiz“. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M.: P. Lang: 123-134.

- Hogan-Brun, Gabrielle (Hg.) (2000): *National varieties of German outside Germany*. Oxford, New York: P. Lang.
- Hornung, Antonie (2006): „Über die Bedeutung des plurizentrischen Ansatzes für die DaF-Didaktik (in Italien)“. In: Reitani, Luigi/Rossbacher, Karlheinz/Tanzer, Ulrike (Hg.): *Italia-Österreich. Sprache, Literatur, Kultur*. Udine: Forum: 75-89.
- Hove, Ingrid (2002): *Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Tübingen: Niemeyer.
- Hove, Ingrid (2007): *Schweizer Hochdeutsch. Die Aussprache des Deutschen in der Schweiz*. Vortrag, gehalten an der Jahrestagung des Schweizerischen Vereins für die deutsche Sprache und der Gesellschaft für deutsche Sprache, Luzern, 22. Juni 2007.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (1997): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2013): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6., neu bearb. und erw. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Hutz, Matthias (2015): „English Around the World. Varietäten des Englischen erforschen“. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 134: 40-47.
- Ilieva, Valentina (2015): „Austrian German in Teaching the German Language“. *International Journal of Scientific and Research Publications* 2/5: 1-5.
- Imo, Wolfgang (2012): „Hattu Möhrchen? Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht“. In: Reeg, Ulrike/Gallo, Pasquale/Moraldo, Sandro (Hg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster: Waxmann: 29-56.
- Jarząbek, Alina Dorota (2013): „Der plurizentrische Ansatz und das DACH-Prinzip in polnischen DaF-Lehrwerken“. *Germanica Wratislaviensia* 138: 173-183.
- Jenkins, Eva-Maria/Fischer, Roland/Hirschfeld, Ursula/Hirtenlehner, Maria/Clalüna, Monika (2002): *Dimensionen. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache. Lernstationen 1-5. Unterrichtsbegleitung*. Ismaning: Hueber.
- Jenkins, Jennifer (2000): *The phonology of English as an international language. New models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Jung, Matthias/Middeke, Annegret (2013): „FaDaF – Fachverband Deutsch als Fremdsprache e. V.“. In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium: 173-180.
- Kaeser, Daniel/Zubik, Zoltán/Rath, Otto (1999): „Grenze und Neugier. Das D-A-CH-Konzept in Multiplikatorenprogrammen nicht-deutschsprachiger Länder“. *Theorie und Praxis* 3: 186-199.
- Károlyi, Andrea/Szigeti, Imre (2002): „Plurizentrik des Deutschen und Konsequenzen für den Unterricht DaF“. In: Weydt, Harald (Hg.): *Langue, communauté, signification. Approches en linguistique fonctionnelle : actes du XXVème Colloque international de linguistique fonctionnelle*. Frankfurt a. M.: P. Lang: 318-323.
- Kellermeier-Rehbein, Birte (2014): *Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kim, Teasung (2008): „Accentedness, Comprehensibility, Intelligibility, and Interpretability of NNESTs“. *The CATESOL Journal* 20/1: 7-26.

- Kleiner, Stefan (2011ff.): *Atlas zur Aussprache des deutschen Gebrauchsstandards (AADG)*. Unter Mitarbeit von Ralf Knöbl. <http://prowiki.ids-mannheim.de/bin/view/AADG/>.
- Kleiner, Stefan/Knöbl, Ralf (2011): „Hochdeutsch und Hochdeutsch: Regionale Gebrauchsstandards im gesprochenen Deutsch“. *Sprachreport* 2: 2-10.
- Kleiner, Stefan/Knöbl, Ralf (2015): *Duden. Das Aussprachewörterbuch*. Berlin, Mannheim: Dudenverlag; Institut für Deutsche Sprache.
- Klinner, Jörg G. (2007): „Wie viel Varietäten braucht ein Lehrwerk? Überlegungen zum Deutschen als plurizentrische Sprache in der Sprachvermittlung“. *eDUSA* 2: 16-19.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth (2004): „Variation in der Sprache im Deutsch als Fremdsprache Unterricht in Ungarn“. *Der Deutschunterricht* 56: 87-90.
- Kolde, Gottfried/Rohner, Judith (1997): „Über den Umgang Genfer Deutschlehrer mit den Varietäten ihrer Zielsprache“. In: Wierlacher, Alois/Eggers, Dietrich/Engel, Ulrich/Krumm, Hans-Jürgen/Kelletat, Andreas F./Ehlich, Konrad/Bohrer, Kurt-Friedrich (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*. München: Iudicium.
- Koller, Werner (1999): „Nationale Sprach(en)kultur der Schweiz und die Frage der ‚nationalen Varietäten des Deutschen‘“. In: Gardt, Andreas/Hass-Zumkehr, Ulrike/Roelcke, Thorsten (Hg.): *Sprachgeschichte als Kulturgeschichte*. Berlin, New York: De Gruyter: 133-170.
- Kolly, Marie-José (2013): „Akzent auf die Standardsprachen: Regionale Spuren in ‚Français fédéral‘ und ‚Schweizerhochdeutsch‘“. *Linguistik online* 58/1: 37-76.
- Königs, Frank G. (2000): „Wer bestimmt die Richtung? Überlegungen zum Normbegriff aus fremdsprachendidaktischer Sicht“. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: G. Narr: 83-97.
- Königs, Frank G. (2006): „Sprachvielfalt und Mehrsprachigkeit als Problem und Chance der Lehrwerkkonstruktion Deutsch als Fremdsprache“. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M.: P. Lang: 525-539.
- Koppensteiner, Jürgen (2007): „Rezension von Ransmayr, Jutta. Der Status des Österreichischen Deutsch an nicht-deutschsprachigen Universitäten: Eine empirische Untersuchung“. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 40/2: 212-214.
- Koreik, Uwe/Pietzuch, Jan (2010): „Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Band 2)*. Berlin: De Gruyter Mouton: 1441-1454.
- Köster, Ingrid (2006): „Sprachvariation als Gegenstand der (außeruniversitären) Sprachvermittlung im Ausland“. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M.: P. Lang: 493-504.
- Kramsch, Claire/Gerhards, Sascha (2012): „Im Gespräch. An Interview with Claire Kramsch on the ‚Multilingual Subject‘“. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 45/1: 74-82.

- Krech, Eva-Maria/Stock, Eberhard/Hirschfeld, Ursula/Anders, Lutz Christian (2009): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Krosnick, Jon A./Presser, Stanley (2010): „Question and Questionnaire Design“. In: Marsden, Peter V./Wright, James D. (Hg.): *Handbook of survey research*. Bingley: Emerald Group: 263-314.
- Krumm, Hans-Jürgen (1989): „Landeskunde der deutschsprachigen Staaten“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 15: 462-463.
- Krumm, Hans-Jürgen (1996): „A B C D – der Beitrag des Goethe-Institutes zur Zusammenarbeit der deutschsprachigen Länder im Bereich Deutsch als Fremdsprache: ein Beispiel mit Folgen“. In: Sartorius, Joachim (Hg.): *In dieser Armut, welche Fülle! Reflexionen über 25 Jahre auswärtige Kulturarbeit des Goethe-Instituts*. Göttingen: Steidl: 166-172.
- Krumm, Hans-Jürgen (1997a): „Welches Deutsch lehren wir? Einführung in den thematischen Teil“. In: Wierlacher, Alois/Eggers, Dietrich/Engel, Ulrich/Krumm, Hans-Jürgen/Kelletat, Andreas F./Ehlich, Konrad/Bohrer, Kurt-Friedrich (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*. München: Iudicium: 133-139.
- Krumm, Hans-Jürgen (1997b): „Rezension von Ulrich Ammon: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz“. In: Wierlacher, Alois/Eggers, Dietrich/Engel, Ulrich/Krumm, Hans-Jürgen/Kelletat, Andreas F./Ehlich, Konrad/Bohrer, Kurt-Friedrich (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*. München: Iudicium: 487-488.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): „Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht“. *InfoDaF* 25/5: 523-544.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999): „Die deutsche Sprache – eine Brückensprache für Mittel- und Osteuropa?“. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Sprachen - Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa*. Dokumentation der Wiener Konferenz, 17.-21.2.1998. Wien: Eviva: 39-51.
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (2 Bände). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Kruse, Silvie (2016): *Diatopische Varietäten im Englischunterricht. Konzepte, Unterrichtspraxis und Perspektiven der Beteiligten in der Sekundarstufe II*. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Kühn, Ingrid (2006): „West-Deutsch – Ost-Deutsch: Rückblick und Ausblick“. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M.: P. Lang: 135-146.
- Kunschak, Claudia (2004): *Language variation in foreign language teaching. On the road to communicative competence*. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Kuße, Holger (2012): *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck et Ruprecht.
- Lam, Henry/O'Brien, Mary Grantham (2014): „Perceptual dialectology in second language learners of German“. *System* 46: 151-162.
- Lameli, Alfred (2010): „Deutsch in Deutschland: Standard, regionale und dialektale Variation“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer,

- Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Band 1)*. Berlin: De Gruyter Mouton: 385-398.
- Langner, Michael (1992): „Die Sicht der Schweiz auf die ABCD-Thesen – zugleich ein landeskundlicher Beitrag“. *Deutsch als Fremdsprache* 1: 9-14.
- Langner, Michael (1994): „Landeskunde Schweiz in internationalen DaF-Lehrmitteln. Vortrag auf dem IDV-Lehrbuchautoren-Symposium in Münchenwiler/BE (28.-1. 9. 1994)“. *AkDaF Rundbrief Sondernummer*. 15-34.
- Langner, Michael (2011): „Alles unter einem D-A-CH-L? Zur Geschichte und Weiterentwicklung des DACHL-Konzepts“. In: Barkowski, Hans et al. (Hg.): *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: 263-271.
- Leiminer, Birgit (2012): *Niederländisch – eine plurizentrische Sprache. Betrachtung der sprachlichen Realität und der Umsetzung im universitären Fremdsprachenunterricht*. Wien, Universität Wien, Diplomarbeit.
- Löffler, Heinrich (2005): „Wieviel Variation verträgt die deutsche Standardsprache? Begriffsklärung: Standard und Gegenbegriffe“. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York: De Gruyter: 7-27.
- Maijala, Minna (2007): „Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. *InfoDaF* 34/6: 543-561.
- Maijala, Minna (2009): „Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? – Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht“. *InfoDaF* 36/5: 447-461.
- Maijala, Minna (2010): *Integration und Vermittlung landeskundlicher Inhalte im Fremdsprachenunterricht*. Turku: Turun Yliopisto.
- Maijala, Minna (2014): „Plurizentrität im finnischen DaF-Unterricht – Ein Blick in Lehrpläne und DaF-Lehrwerke von den 1980er Jahren bis heute“. In: Hyvaerinen, Irma/Richter-Vapaatalo, Ulrike/Rostila, Jouni (Hg.): *Finnische Germanistentagung 2012. Einblicke und Aussichten*. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Maijala, Minna (2016): „Plurizentrischer Ansatz im finnischen DaF-Unterricht – am Beispiel der finnischen Deutschlehrwerke für die Sekundarstufe I“. In: Drumbbl, Hans/Carvalho, Geraldo de/Klinner, Jörg (Hg.): *IDT 2013/8 Sprachenpolitik. Sektionen G1, G2, G3, G4, G5*. Bozen: Bozen University Press: 129-140.
- Maitz, Péter (2015): „Sprachvariation, sprachliche Ideologien und Schule“. *ZDL – Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* LXXXII/2: 206-227.
- Maitz, Péter/Elspaß, Stephan (2012): „Pluralismus oder Assimilation. Zum Umgang mit Norm und arealer Sprachvariation in Deutschland und anderswo“. In: Günther, Susanne/Imo, Wolfgang/Meer, Dorothee/Schneider, Jan Georg (Hg.): *Kommunikation*



- und Öffentlichkeit. *Sprachwissenschaftliche Potenziale zwischen Empirie und Norm*. Berlin: De Gruyter: 43-60.
- Maitz, Péter/Elspaß, Stephan (2013): „Zur Ideologie des ‚Gesprochenen Standarddeutsch‘“. In: Hagemann, Jörg/Klein, Wolf Peter/Staffeldt, Sven (Hg.): *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg: 35-48.
- Major, Roy C./Fitzmaurice, Susan M./Bunta, Ferenc/Balasubramanian, Chandrika (2002): „The Effects of Nonnative Accents on Listening Comprehension: Implications for ESL Assessment“. *TESOL Quarterly* 36/2: 173-190.
- Major, Roy C./Fitzmaurice, Susan M./Bunta, Ferenc/Balasubramanian, Chandrika (2005): „Testing the Effects of Regional, Ethnic, and International Dialects of English on Listening Comprehension“. *Language Learning* 55/1: 37-69.
- Martin, Victoria (1995): „Vorurteile und Meinungen zu einem Auslandsjahr in Österreich aus sprachpädagogischer Sicht“. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard/Wiesinger, Peter (Hg.): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: öbv&hpt: 133-140.
- Matsuura, Hiroko (2000): „Perceived comprehensibility of native English for EFL learners“. *JACET Bulletin* 32: 79-90.
- Matsuura, Hiroko (2007): „Intelligibility and individual learner differences in the EIL context“. *System* 35/3: 293-304.
- Matsuura, Hiroko/Chiba, Reiko/Fujieda, Miho (1999): „Intelligibility and Comprehensibility of American and Irish Englishes in Japan“. *World Englishes* 18/1: 49-62.
- Maye, Jessica/Aslin, Richard/Tanenhaus, Michael (2008): „The Weckud Wetch of the Wast: Lexical Adaptation to a Novel Accent“. *Cognitive Science: A Multidisciplinary Journal* 32/3: 543-562.
- Milroy, James (2001): „Language ideologies and the consequences of standardization“. *Journal of Sociolinguistics* 5/4: 530-555.
- Möller, Robert/Elspaß, Stephan (2015): „Atlas zur deutschen Alltagssprache (AdA)“. In: Kehrein, Roland/Lameli, Alfred/Rabanus, Stefan (Hg.): *Regionale Variation des Deutschen. Projekte und Perspektiven*. Berlin, Boston: De Gruyter: 519-539.
- Moraldo, Sandro M./Missaglia, Frederica (Hg.) (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Carl Winter.
- Moser, Hans (1989): „Deutsche Standardsprache - Anspruch und Wirklichkeit“. In: Hackl, Wolfgang/Ortner, Brigitte/Saxer, Heide (Hg.): *Moderner Unterricht – Deutsch als Fremdsprache – Anspruch und Wirklichkeit. Tagungsbericht der IX. Internationalen Deutschlehrertagung. 31.7.-4.8.1989 in Wien*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport: 17-30.
- Moser, Hugo (1969): *Deutsche Sprachgeschichte. Mit einer Einführung in die Fragen der Sprachbe-trachtung*. Tübingen: Niemeyer.
- Moser, Hugo (1985): „Die Entwicklung der deutschen Sprache seit 1945“. In: Besch, Werner/Reichmann, Oskar/Sonderegger, Stefan (Hg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. New York: De Gruyter: 1678-1707.

- Muhr, Rudolf (1993): „Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache“. In: Muhr, Rudolf (Hg.): *Internationale Arbeiten zum Österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky: 108-124.
- Muhr, Rudolf (1995): „Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff ‚Standardsprache‘ in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich“. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard/Wiesinger, Peter (Hg.): *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien: öbv&hpt: 75-110.
- Muhr, Rudolf (1996): „Das Deutsche als plurizentrische Sprache: Zur Sprachrealität der deutschsprachigen Länder und zum Normbegriff im DaF-Unterricht“. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 29/2: 137-146.
- Muhr, Rudolf (1997a): „Norm und Sprachvariation im Deutschen. Das Konzept ‚Deutsch als plurizentrische Sprache‘ und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DaF“. In: Helbig, Gerhard (Hg.): *Studien zu Deutsch als Fremdsprache*. Hildesheim: Olms: 179-201.
- Muhr, Rudolf (1997b): „Rezension von Ammon, Ulrich: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz, das Problem der nationalen Varietäten: Berlin [u. a.], de Gruyter, 1995“. *Deutsch als Fremdsprache* 4: 242-244.
- Muhr, Rudolf (1997c): „Zur Terminologie und Methode der Beschreibung plurizentrischer Sprachen und deren Varietäten am Beispiel des Deutschen“. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen I*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky: 40-67.
- Muhr, Rudolf (2000): *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik, Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache*. Wien: Öbv & Hpt.
- Müller, Martin/Wertenschlag, Lukas (1985): *Los emol. Schweizerdeutsch verstehen*. München: Langenscheidt.
- Munro, Murray J./Derwing, Tracey M. (1995): „Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners“. *Language Learning* 45/1: 73-97.
- Munro, Murray J./Derwing, Tracey M./Morton, Susan L. (2006): „The Mutual Intelligibility of L2 Speech“. *Studies in Second Language Acquisition* 28/1: 111-131.
- Nabrings, Kirsten (1981): *Sprachliche Varietäten*. Tübingen: Narr.
- Nagy, Anna (1993): „Nationale Varianten der deutschen Standardsprache und die Behandlung im Deutschunterricht des Auslandes“. In: Muhr, Rudolf (Hg.): *Internationale Arbeiten zum Österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky: 67-75.
- Nelson, Cecil L. (2011): *Intelligibility in world Englishes. Theory and application*. London: Routledge.
- Neuland, Eva (Hg.) (2006a): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M.: P. Lang.

- Neuland, Eva (2006b): „Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Unterricht. Zur Einführung“. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M.: P. Lang: 9-27.
- Neuland, Eva (2012): „DaF-Didaktik in der Auslandsgermanistik. Probleme – Positionen – Perspektiven“. In: Birk, Andrea M./Buffagni, Claudia (Hg.): *Linguistik und Sprachdidaktik im universitären DaF-Unterricht*. Münster, München [u. a.]: Waxmann: 15-32.
- Niehaus, Konstantin (2015): „Areale Variation in der Syntax des Standarddeutschen. Ergebnisse zum Sprachgebrauch und zur Frage der Plurizentrik vs. Pluriarealität“. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 82/2: 133-168.
- Ockey, Gary J./French, Robert (2014): „From One to Multiple Accents on a Test of L2 Listening Comprehension“. *Applied Linguistics* 37/5: 693-715.
- Ockey, Gary J./Papageorgiou, Spiros/French, Robert (2016): „Effects of Strength of Accent on an L2 Interactive Lecture Listening Comprehension Test“. *International Journal of Listening* 30/1-2: 84-98.
- Pabisch, Peter Karl (2012): „More Than a Culture Capsule: Teaching Switzerland and Austria in the German Curriculum“. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 45/2: 163-175.
- Pickering, Lucy (2006): „Current research on intelligibility in English as a lingua franca“. *Annual Review of Applied Linguistics* 26: 219-233.
- Pohl, Heinz-Dieter (1997): „Gedanken zum Österreichischen Deutsch (als Teil der ‚pluriarealen‘ deutschen Sprache)“. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen I*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky: 67-88.
- Polenz, Peter von (1988): „‚Binnendeutsch‘ oder plurizentrische Sprachkultur? Ein Plädoyer für Normalisierung in der Frage der ‚nationalen‘ Varietäten“. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 16: 198-218.
- Pöll, Bernhard (2000): „Plurizentrische Sprachen im Fremdsprachenunterricht (am Beispiel des Französischen)“. In: Börner, Wolfgang/Vogel, Klaus (Hg.): *Normen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: G. Narr: 51-63.
- Pucharski, Astrid (2009): „DACH(L)-neu“. *IDV-Magazin* 80: 45-48.
- Pusswald, Christina (2007): *Das Plurizentrische Modell in der Praxis des DaF-Unterrichts: Eine Analyse anhand des österreichischen Deutsch*. Graz, Dissertation.
- Putz, Martin (2002): „‚Österreichisches Deutsch‘ als Fremdsprache? Kritische Überlegungen“. *GFL-Journal* 3: 48-76.
- Rajadurai, Joanne (2007): „Intelligibility studies: a consideration of empirical and ideological issues“. *World Englishes* 26/1: 87-98.
- Rannestad, Petra (2007): „Zum einem ‚bin gegessen‘ stehe ich“. *Fremdsprache Deutsch* 37: 26-29.
- Ransmayr, Jutta (2006): *Der Status des österreichischen Deutsch an nichtdeutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt a. M., Bern: P. Lang.
- Ransmayr, Jutta (2007): „Charmant, aber falsch? Das Image-Defizit des österreichischen Deutsch im Ausland und die daraus folgenden Konsequenzen für die DaF-Praxis,

- den Landeskundeunterricht sowie für die Forschung und Österreichs Kulturarbeit im Ausland“. *ÖDaF-Mitteilungen* 2: 66-76.
- Ransmayr, Jutta (2012): „Zur Wahrnehmung der Varietäten des Deutschen im Unterricht für Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache“. *Der Sprachdienst* 56: 189-207.
- Ransmayr, Jutta (2015): „Wie ‚normal‘ ist das österreichische Deutsch? Über das Normverständnis im Inland und im Ausland“. In: Krausneker, Verena/Volgger, Marie-Luise (Hg.): *Meine Sprachen, meine Forschung und ich. SprachwissenschaftlerInnen reflektieren über ihre Arbeit - Festschrift für Rudolf de Cillia*. Frankfurt a. M.: P. Lang: 181-193.
- Ransmayr, Jutta/Fink, Ilona Elisabeth/Cillia, Rudolf de (2016): „Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen“. In: Drumbl, Hans/Carvalho, Geraldo de/Klinner, Jörg (Hg.): *IDT 2013/8 Sprachenpolitik. Sektionen G1, G2, G3, G4, G5*. Bozen: Bozen University Press: 151-167.
- Reeg, Ulrike/Gallo, Pasquale/Moraldo, Sandro (Hg.) (2012): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*. Münster: Waxmann.
- Reiffenstein, Ingo (2001): „Das Problem der nationalen Varietäten. Rezensionaufsatz zu Ulrich Ammon: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten, Berlin, New York 1995“. *Zeitschrift für Deutsche Philologie* 2001/1: 78-89.
- Reinbothe, Roswitha (1997): „Landeskunde in der Deutschlehrausbildung“. *InfoDaF* 24/4: 499-513.
- Roelcke, Thorsten (2011): *Typologische Variation im Deutschen. Grundlagen, Modelle, Tendenzen*. Berlin: Erich Schmidt.
- Rönberg, Jerker et al. (2013): „The Ease of Language Understanding (ELU) model. Theoretical, empirical, and clinical advances“. *Frontiers in systems neuroscience* 7: 1-17.
- Rösch, Heidi (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Rösler, Dietmar (2013): „Sprachnotstandsgebiet A – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24/2: 149-168.
- Rösler, Dietmar (2016): „Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachendidaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung“. *Deutsch als Fremdsprache* 3: 135-149.
- Rossa, Henning (2012): *Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache. Eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen*. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Rössler, Johannes (1991): „Aus meiner Sicht“. *IDV-Rundbrief* 47: 2-6.
- Rost, Michael (2011): *Teaching and researching listening*. Harlow: Longman.
- Ruck, Julia (2017): „Against All Standards: On Regional Variation in the German Language Classroom“. *Critical Multilingualism Studies* 5/1: 112-143.
- Rues, Beate (2005): „Varietäten und Variation in der deutschen Aussprache“. *Deutsch als Fremdsprache* 4: 232-237.
- Rues, Beate/Redecker, Beate/Koch, Evelyn/Wallraff, Uta/Simpson, Adrian P. (2014): *Phonetische Transkription des Deutschen. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr.

- Rug, Wolfgang (2008): „Der Klang der gesprochenen Sprache Hochdeutsch“. In: Chlosta, Christoph/Leder, Gabriela/Krischer, Barbara (Hg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis; 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin*. Göttingen: Universitätsverlag: 343-371.
- Russ, Charles (1992): „Variation im Deutschen: Die Perspektive der Auslandsgermanistik“. *Der Deutschunterricht* 6: 5-15.
- Rykalová, Gabriela (2013): „Standard und Standardvarietäten in Lehrbüchern für DaF“. In: Hagemann, Jörg/Klein, Wolf Peter/Staffeldt, Sven (Hg.): *Pragmatischer Standard*. Tübingen: Stauffenburg: 305-316.
- Salien, Jean-Marie (1998): „Quebec French: Attitudes and Pedagogical Perspectives“. *The Modern Language Journal* 82/1: 95-102.
- Scales, Julie et al. (2006): „Language Learners' Perceptions of Accent“. *TESOL Quarterly* 40/4: 715.
- Scanavino, Chiara (2014): *Deutschlandismen in den Lernerwörterbüchern*. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Scharloth, Joachim (2005): „Zwischen Fremdsprache und nationaler Varietät. Untersuchungen zum Plurizentritätsbewusstsein der Deutschschweizer“. In: Muhr, Rudolf (Hg.): *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt = Standard variations and language ideologies in different language cultures around the world*. Frankfurt a. M.: P. Lang: 21-44.
- Scharloth, Joachim (2006a): „Asymmetrische Plurizentrität und Sprachbewusstsein/ Asymmetric Pluricentricity and Language Awareness: The Swiss Germans' Attitudes towards Standard German“. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 33/2-3: 236-267.
- Scharloth, Joachim (2006b): „Schweizer Hochdeutsch – schlechtes Hochdeutsch?“. In: Dürscheid, Christa/Businger, Martin (Hg.): *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik*. Tübingen: Narr: 81-96.
- Scheuringer, Hermann (1996): „Das Deutsche als pluriareale Sprache: Ein Beitrag gegen staatlich begrenzte Horizonte in der Diskussion um die deutsche Sprache in Österreich“. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 29/2: 147-153.
- Scheuringer, Hermann (2017): „Bayrisches Standarddeutsch“. *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду* 41/1: 369-384.
- Schleif, Susanne (2007): „Vom Ägyptisch-Arabischen zum plurizentrischen Deutsch“. *Fremdsprache Deutsch* 37: 14-18.
- Schmidlin, Regula (2003): „Deutsch als plurizentrische Sprache: Eine lexikographische und didaktische Herausforderung“. In: Schneider, Günther/Clalüna-Hopf, Monika (Hg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. XII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 30. Juli bis 4. August 2001, Luzern/Schweiz. München: Iudicium: 324-339.
- Schmidlin, Regula (2011): *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Theoretische und empirische Studien über Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin: De Gruyter.

- Schmidlin, Regula (2013): „Gebrauch und Einschätzung des Deutschen als plurizentrische Sprache“. In: Schneider-Wiejowski, Karina/Kellermeier-Rehbein, Birte/Haselhuber, Jakob (Hg.): *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache*. Berlin, Boston: De Gruyter: 23-41.
- Schmidt, Lauren Beth (2009): „The Effect of Dialect Familiarity via a Study Abroad Experience on L2 Comprehension of Spanish“. In: Collentine, Joseph (Hg.): *Selected proceedings of the 11th Hispanic linguistics symposium*. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project: 143-154.
- Schneider, Jan Georg (2015): „Gesprochenes Standarddeutsch und DaF. Begriffe – Empirie – didaktische Implikationen“. In: Imo, Wolfgang/Moraldo, Sandro M. (Hg.): *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg: 45-65.
- Schrodt, Richard (1997): „Nationale Varianten, areale Unterschiede und der ‚Substandard‘: An den Quellen des Österreichischen Deutsch“. In: Muhr, Rudolf/Schrodt, Richard (Hg.): *Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky: 12-40.
- Schulz, Matthias (2006): „Die Plurizentrität des Deutschen als Problem und Aufgabe der Sprachgeschichtsschreibung“. In: Götz, Ursula/Stricker, Stefanie (Hg.): *Neue Perspektiven der Sprachgeschichte. Internationales Kolloquium des Zentrums für Mittelalterstudien der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, 11. und 12. Februar 2005*. Heidelberg: Winter: 181-196.
- Schweiger, Hannes (2014): „Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht“. *Deutsch als Fremdsprache 2/*: 76-85.
- Schweiger, Hannes/Hägi, Sara/Döll, Marion (2015): „Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis“. *Fremdsprache Deutsch 52*: 3-10.
- Schwitalla, Johannes (2010): „Welches gesprochene Deutsch und welche Eigenschaften eines gesprochenen Deutsch soll man beim Zweitspracherwerb lehren?“. In: Foschi Albert, Marina/Hepp, Marianne/Neuland, Eva/Dalmas, Martine (Hg.): *Text und Stil im Kulturvergleich. Pisaner Fachtagung 2009 zu interkulturellen Wegen germanistischer Kooperation*. München: Iudicium.
- Scott, Alan K. (2015): „Sprachliche Variation im digitalen Zeitalter und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht“. *Deutsch als Fremdsprache 3*: 164-171.
- Seidlhofer, Barbara (2009): „Common ground and different realities. World Englishes and English as a lingua franca“. *World Englishes 28/2*: 236-245.
- Seidlitz, Lisa (2012): „CH Stands for Cheese, Right? A Swiss Culture Class and the National Standards“. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German 45/2*: 127-135.
- Seifter, Thorsten (2016): „Variationslinguistische Grundlagen logopädischer Testverfahren: PLAKSS-II und APP im Fokus“. *logoTHEMA 13/1*: 24-29.
- Seifter, Thorsten/Seifter, Ingolf (2015): „Warum die Frage, ob sich ‚pfati vertschüssst‘, keine linguistische ist. Zur Fundamentalkritik am ‚österreichischen Deutsch‘“. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung 56*: 65-90.

- Seiffter, Thorsten/Seiffter, Ingolf (2016): „Wir gegen uns: Das ‚österreichische Deutsch‘ im Klassenzimmer – und der ‚regio-normative‘ Ausweg“. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 57: 39-60.
- Sewell, Andrew (2015): „The intranational intelligibility of Hong Kong English accents“. *System* 49: 86-97.
- Sewell, Andrew (2016): *English pronunciation models in a globalized world. Accent, acceptability and Hong Kong English*. London: Routledge.
- Shafer, Naomi (2016): „Rezension von: Kellermeier-Rehbein, Birte: Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. Berlin: Schmidt, 2014“. *InfoDaF* 43/2-3: 252-255.
- Shafer, Naomi (im Druck): „Wie gehen Deutschlernende beim Hörverstehen mit Standardvariation um?“. In: Ransmayr, Jutta/Vasylchenko, Elena (Hg.): *Sprachliche Variation im Deutschen*. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Siebenhaar, Beat (1994): „Die regionalen Varianten des Schweizerhochdeutschen. Zur Aussprache des Schweizerhochdeutschen in Bern, Zürich und St. Gallen“. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 61/1: 31-65.
- Sieber, Peter (2010): „Deutsch in der Schweiz: Standard, regionale und dialektale Variation“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Band 1)*. Berlin: De Gruyter Mouton: 372-385.
- SIG 2.4 (2017): *Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF*. [https://www.idt-2017.ch/images/03\\_fachprogramm/02\\_sig/Bericht\\_SIG\\_2.4\\_Plurizentrik.pdf](https://www.idt-2017.ch/images/03_fachprogramm/02_sig/Bericht_SIG_2.4_Plurizentrik.pdf).
- Sinner, Carsten (2014): *Varietätenlinguistik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Smits, Tom F.H./Kloots, Hanne (2015): „Leerganganalyse met aandacht voor intratalige variatie. Welke ‚T‘ in NVT-onderwijs?“. In: Boogaard, Marianne/Bogaerde, Bepie van den/Bacchini, Sylvia/Curcic, Maja (Hg.): *Artikelen van de 8e Anëla Conferentie Toegepaste Taalwetenschap 2015*. Delft: Eburon: 79-95.
- Smits, Tom F.H./Kloots, Hanne (2016): „Nationale variatie in het vreemdetalenonderwijs. Een tool voor intratalige leerganganalyse“. *Taal en Tongval* 68/1: 27-59.
- Solmecke, Gert (2010): „Vermittlung der Hörfertigkeit“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Band 1)*. Berlin: De Gruyter Mouton: 969-975.
- Sorger, Brigitte (2010): *Der Internationale Deutschlehrerverband im Spannungsfeld von sprachpolitischen Konzepten und fachlicher Interessensvertretung. Die Verbandsgeschichte als Beitrag zur Fachgeschichte von Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache*. Wien, Universität Wien, Dissertation.
- Spáčilová, Libuše (1993): „Die Österreichische Sprachvariante und der Deutschunterricht an tschechischen Schulen“. In: Muhr, Rudolf (Hg.): *Internationale Arbeiten zum Österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky: 99-107.

- Spiekermann, Helmut (2005): „Regionale Standardisierung, nationale Destandardisierung“. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* Berlin, New York: De Gruyter: 100-125.
- Spiekermann, Helmut (2007): „Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten“. *Linguistik online* 32/3: 119-137.
- Spiekermann, Helmut (2008): *Sprache in Baden-Württemberg. Merkmale des regionalen Standards*. Tübingen: Niemeyer.
- Spiekermann, Helmut (2010): „Variation in der deutschen Sprache“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Band 1)*. Berlin: De Gruyter Mouton: 343-359.
- Stefaňáková, Jana (2007): „Der Status des österreichischen und schweizerischen Deutsch an slowakischen Schulen und Universitäten“. In: Burkhart, Maximilian G. et al. (Hg.): *VIII. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei. Sammelband 8. Motivation für Deutsch. Nitra, 30. August - 2. September 2006*. Bratislava: Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei: 523-529.
- Steinig, Wolfgang (2009): „Kommentar: Neuland, Eva (Hg.) (2006): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt a. M.: P. Lang“. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 37/2: 339-363.
- Stubkjær, Flemming Talbo (1997): „Die Standardausssprache des österreichischen Deutsch im Konzept ‚Deutsch als plurizentrische Sprache‘“. In: Wierlacher, Alois/Eggers, Dietrich/Engel, Ulrich/Krumm, Hans-Jürgen/Kelletat, Andreas F./Ehlich, Konrad/Bohrer, Kurt-Friedrich (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*. München: Iudicium: 189-207.
- Studer, Thomas (2002): „Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz“. *Linguistik online* 10/1: 113-131.
- Studer, Thomas (2003): „Varietäten des Deutschen verstehen lernen. Überlegungen und Beobachtungen zum universitären DaF-Unterricht“. In: Häcki Buhofer, Annelies/Hofer, Lorenz (Hg.): *Spracherwerb und Lebensalter*. Tübingen: A. Francke: 105-118.
- Studer, Thomas (2013): „Braucht es ein neues DACH(L)?“. In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium: 67-96.
- Studer, Thomas/Wiedenkeller, Eva (2006): „Sprachvariation im Kontext der Leistungsprüfung (DaF): Chancen und Schwierigkeiten“. In: Neuland, Eva (Hg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a. M.: P. Lang: 541-558.
- Šubová, Markéta (2007): „Kameras filmen Öffis“. *Fremdsprache Deutsch* 37: 51-54.
- Sumner, Meghan/Samuel, Arthur G. (2009): „The effect of experience on the perception and representation of dialect variants“. *Journal of Memory and Language* 60/4: 487-501.



- Sung, Chit Cheung Matthew (2014): „Exposure to multiple accents of English in the English Language Teaching classroom: from second language learners’ perspectives“. *Innovation in Language Learning and Teaching* 2014: 1-16.
- Sutter, Patrizia (2017): *Diatopische Variation im Wörterbuch. Theorie und Praxis*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Takahashi, Hideaki (1996): *Die richtige Aussprache des Deutschen in Deutschland, Österreich und der Schweiz nach Massgabe der kodifizierten Normen*. Frankfurt a. M., New York: P. Lang.
- Takahashi, Hideaki (2000): „Verschiedene Varietäten des Deutschen und deren Beziehung zum Unterricht Deutsch als Fremdsprachen (DaF)“. *ZfAL* 32/2: 19-33.
- Tananuraksakul, Noparat (2009): „Unintelligibility: World Englishes shock and repetition shock in an Australian context“. *Prospect: An Australian Journal of Teaching/ Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL)* 24/2: 42-52.
- Tauroza, Steve/Luk, Jasmine (1997): „Accent and Second Language Listening Comprehension“. *RELC Journal* 28/1: 54-71.
- telc (Hg.) (2012): *Handbuch Deutsch C2*. Frankfurt a. M.: telc GmbH.
- telc (Hg.) (2014): *Handbuch Deutsch C1*. Frankfurt a. M.: telc GmbH.
- telc (Hg.) (2016): *Handbuch Deutsch B2*. Frankfurt a. M.: telc GmbH.
- Thomke, Hellmut (1986): „Nationale Varianten der deutschen Hochsprache“. In: Zellweger, Rudolf/Merkt, Gérard (Hg.): *Ziele und Wege des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache. Sein Beitrag zur interkulturellen Verständigung. VIII. Internationale Deutschlehrertagung: Tagungsbericht*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag: 55-72.
- Thurmair, Maria (2002): „Standardnorm und Abweichungen. Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss der gesprochenen Sprache“. *Deutsch als Fremdsprache* 1: 3-8.
- Timmis, Ivor (2007): „The attitudes of language learners towards varieties of the target language in Language Acquisition and Development: Studies of Learners of First and Other Languages“. In: Tomlinson, Brian (Hg.): *Language acquisition and development. Studies of learners of first and other languages*. London, New York: Continuum: 122-139.
- Trentman, Emma (2011): „L2 Arabic Dialect Comprehension: Empirical Evidence for the Transfer of Familiar Dialect Knowledge to Unfamiliar Dialects“. *L2 Journal* 3: 22-49.
- Trudgill, Peter (2000): *Sociolinguistics. An introduction to language and society*. London: Penguin.
- Tschirner, Erwin (2010): „Wortschatz“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Band 1)*. Berlin: De Gruyter Mouton: 236-245.
- Ulbrich, Christiane (2003): „Prosodische Aussprachebesonderheiten der deutschen, österreichischen und schweizerischen Standardvarietät des Deutschen in gelesenen Äußerungen von Nachrichtensprechern“. *Deutsch als Fremdsprache* 3: 155-158.
- Ulbrich, Christiane (2005): *Phonetische Untersuchungen zur Prosodie der Standardvarietäten des Deutschen in der Bundesrepublik Deutschland, in der Schweiz und in Österreich*. Frankfurt a. M.: P. Lang.
- Utri, Reinhold (2013): „Standardsprache und Plurizentrik – am Beispiel des Österreichischen Deutsch“. *Zeitschrift des Verbandes Polnischer Germanisten* 2/1: 29-42.

- Utri, Reinhold (2015): „,Er ist lange dran gegessen und am Dienstag hat er es schon übersetzt gehabt...‘ – Grammatik einmal anders: Plurizentrische Phänomene im österreichischen Deutsch“. In: Wierzbicka, Mariola/Rolek, Bogusława (Hg.): *Grammatische Strukturen im Text und im Diskurs*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego: 125-140.
- Valdmann, Albert (2000): „Comment gérer la variation dans l’enseignement du français langue étrangère aux États-Unis“. *The French Review* 73/4: 648-666.
- van Bezooijen, Renée/Gooskens, Charlotte (2005): „How easy is it for speakers of Dutch to understand Frisian and Afrikaans, and why?“. *Linguistics in the Netherlands* 22: 13-24.
- Van Engen, Kristin J./Peelle, Jonathan E. (2014): „Listening effort and accented speech“. *Frontiers in human neuroscience* 8: 1-4.
- van Kerckvoorde, Colette (2012): „Adopting a Pluricentric Approach“. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 45/2: 176-184.
- Vandergrift, Larry (2004): „Listening to learn or learning to listen?“. *Annual Review of Applied Linguistics* 2004/24: 3-25.
- Vandergrift, Larry (2007): „Recent developments in second and foreign language listening comprehension research“. *Language Teaching* 40/3: 191-210.
- Vandergrift, Larry (2012): „Teaching Listening“. In: Chapelle, Carol A. (Hg.): *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Vandergrift, Larry/Baker, Susan (2015): „Learner Variables in Second Language Listening Comprehension: An Exploratory Path Analysis“. *Language Learning* 65/2: 390-416.
- Vandergrift, Larry/Goh, Christine (2009): „Teaching and Testing Listening Comprehension“. In: Long, Michael H./Doughty, Catherine (Hg.): *The handbook of language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell: 395-411.
- Vandergrift, Larry/Goh, Christine (2012): *Teaching and learning second language listening. Metacognition in action*. New York: Routledge.
- Vanhove, Jan (2014): *Receptive multilingualism across the lifespan: Cognitive and linguistic factors in cognate guessing*. Fribourg, Universität Fribourg, PhD.
- Vanhove, Jan (2015): „Analyzing randomized controlled interventions: Three notes for applied linguists“. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5/1: 135-152.
- Vanhove, Jan (2016): *Statistische Grundlagen. Eine Einführung mit Beispielen aus der Sprachforschung*. Universität Freiburg, Stand Mai 2016. <http://homeweb.unifr.ch/VanhoveJ/Pub/Statistikurs/StatistischeGrundlagen.pdf>.
- Wehling, Elisabeth (2016): *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*. Köln: Herbert von Halem.
- Weidner, Beate (2012): „Gesprochenes Deutsch für die Auslandsgermanistik – Eine Projektvorstellung“. *InfoDaF* 39/1: 31-51.
- Weinrich, Harald (1979): „Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 5: 1-13.
- Westhoff, Gerard (2008): „Der IDV in den 90er Jahren. Über die Gründe, sich neu erfinden zu müssen“. *IDV-Magazin* 78: 61-70.

- Weydt, Harald (Hg.) (2002): *Langue, communauté, signification. Approches en linguistique fonctionnelle : actes du XXV<sup>ème</sup> Colloque international de linguistique fonctionnelle*. Frankfurt a. M., New York: P. Lang.
- Wiesinger, Peter (1996): „Das österreichische Deutsch als eine Varietät der deutschen Sprache“. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German* 29/2: 154-164.
- Wiesinger, Peter (2002): „Die sprachpolitische Positionierung der deutschen Sprache und des DaF/DaZ-Unterrichts in der Welt der Mehrsprachigkeit“. *Begegnungen* 14: 99-115.
- Wiesinger, Peter (2010): „Deutsch in Österreich: Standard, regionale und dialektale Variation“. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Band 1)*. Berlin: De Gruyter Mouton: 360-372.
- Wilcox, George (1978): „The Effect of Accent on Listening Comprehension – A Singapore Study“. *ELT Journal* 2: 118-127.
- Wolf, Norbert Richard (1994): „Österreichisches zum österreichischen Deutsch“. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 61: 66-76.
- Wyss, Eva L./Davies, Winifred/Wagner, Melanie (2016): „Plurizentrik im Gymnasium. Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer zwischen curricularen Vorgaben, Sprachsituation und Sprachwissen“. In: Drumbl, Hans/Carvalho, Geraldo de/Klinner, Jörg (Hg.): *IDT 2013/8 Sprachenpolitik. Sektionen G1, G2, G3, G4, G5*. Bozen: Bozen University Press: 169-182.
- Zeman, Dalibor (2005): „Die Beurteilung der schriftsprachlichen Varietäten des Deutschen – retrospektiv betrachtet – unter besonderer Berücksichtigung der österreichischen Varietät“. *brücken. Germanistisches Jahrbuch Tschechien-Slowakei* 2004/2: 291-315.
- Zhang, Shenwei (2017): *Nationale und regionale Standardvarianten des Deutschen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache für Chinesen*. Frankfurt a. M.: P. Lang.



## **Anhang**

## Anhang A: *Latin-Square-Design*

Teil	Item	Text	Vers. R	Vers. S	Vers. T	Vers. U	Vers. V	Vers. W	Vers. X	Vers. Y	Vers. Z
Teil 1 (MC)	Bsp. 1										
	(1)	1X									
	2	1A	CH1	DE1	AT1	CH2	DE2	AT2	CH3	DE3	AT3
	3	1B	DE3	AT3	CH3	DE1	AT1	CH1	DE2	AT2	CH2
	4	1C	AT1	CH1	DE1	AT2	CH2	DE2	AT3	CH3	DE3
	5	1D	CH2	DE2	AT2	CH3	DE3	AT3	CH1	DE1	AT1
	6	1E	DE2	AT2	CH2	DE3	AT3	CH3	DE1	AT1	CH1
	7	1F	AT3	CH3	DE3	AT1	CH1	DE1	AT2	CH2	DE2
Teil 2 (SAQ)	Bsp. 2										
	1	2A	DE1	AT1	CH1	DE2	AT2	CH2	DE3	AT3	CH3
	2	2B	AT2	CH2	DE2	AT3	CH3	DE3	AT1	CH1	DE1
	3	2C	CH3	DE3	AT3	CH1	DE1	AT1	CH2	DE2	AT2
	4	2D	DE2	AT2	CH2	DE3	AT3	CH3	DE1	AT1	CH1
	5	2E	AT3	CH3	DE3	AT1	CH1	DE1	AT2	CH2	DE2
	6	2F	CH1	DE1	AT1	CH2	DE2	AT2	CH3	DE3	AT3
	7	2G	DE3	AT3	CH3	DE1	AT1	CH1	DE2	AT2	CH2
	8	2H	AT1	CH1	DE1	AT2	CH2	DE2	AT3	CH3	DE3
	9	2I	CH2	DE2	AT2	CH3	DE3	AT3	CH1	DE1	AT1
Teil 3 (MC)	Bsp. 3										
	1	3A	AT2	CH2	DE2	AT3	CH3	DE3	AT1	CH1	DE1
	2	3B	DE1	AT1	CH1	DE2	AT2	CH2	DE3	AT3	CH3
	3	3C	CH3	DE3	AT3	CH1	DE1	AT1	CH2	DE2	AT2
	4	3D	AT3	CH3	DE3	AT1	CH1	DE1	AT2	CH2	DE2
	5	3E	DE2	AT2	CH2	DE3	AT3	CH3	DE1	AT1	CH1
	6	3F	CH1	DE1	AT1	CH2	DE2	AT2	CH3	DE3	AT3
	7	3G	AT1	CH1	DE1	AT2	CH2	DE2	AT3	CH3	DE3
	8	3H	DE3	AT3	CH3	DE1	AT1	CH1	DE2	AT2	CH2
	9	3I	CH2	DE2	AT2	CH3	DE3	AT3	CH1	DE1	AT1
Teil 4 (R/F)	Bsp. 4										
	1	4A	AT2	CH2	DE2	AT3	CH3	DE3	AT1	CH1	DE1
	2	4B	DE1	AT1	CH1	DE2	AT2	CH2	DE3	AT3	CH3
	3	4C	CH3	DE3	AT3	CH1	DE1	AT1	CH2	DE2	AT2

---

## Anhang B: Lernerfragebogen

### Block 1: Fragen zum Deutsch-Lernen (1/2)

Wo lernen Sie Deutsch? (Stadt) \_\_\_\_\_

Deutsch lernen online (zu Hause):

Lernen Sie Deutsch auch im Internet? (Beispiel: YouTube, Podcasts, Websites ...)

- Nein
- Ja, zum Beispiel \_\_\_\_\_

Ich lerne Deutsch ...

- für meine Arbeit
- für mein Studium
- in der Schule (als Schulfach)
- für eine Reise / Urlaub
- aus Interesse
- Weil ... \_\_\_\_\_

a) Lernen Sie für eine internationale Deutsch-Prüfung?

(Zum Beispiel: *Goethe-Zertifikat, ÖSD-Zertifikat, telc Deutsch, ...*)

[Bitte auswählen ...]

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

**[ b) Für welche Prüfung? ]<sup>44</sup>**

	Niveau A1	Niveau A2	Niveau B1	Weiss nicht / Andere
Goethe-Zertifikat				
ÖSD-Zertifikat				
telc Deutsch				
Weiss nicht/Andere				

**Wie heisst Ihre Deutsch-Lehrerin oder Ihr Deutsch-Lehrer?**

\_\_\_\_\_

**Block 2: Fragen zum Deutsch-Lernen (2/2)**

***Frühere\** Deutsch-Kurse**

\* **früher** = zum Beispiel 1997, 2005, letztes Jahr, vor 3 Monaten ... (engl. ‚previously, formerly, earlier‘)

**Wo haben Sie *früher* Deutsch gelernt?**

- am Goethe-Institut
- am Österreich-Institut
- in der Schule
- an der Universität
- mit Privatlehrer/in
- an einer Sprachschule
- an der Volkshochschule
- Anders: \_\_\_\_\_

<sup>44</sup> [ ] bezeichnen Unterfragen von Filterfragen, d. h., die Frage b) erscheint nur, wenn die Frage a) affirmativ beantwortet wurde.



Mit welchem Kursbuch haben Sie *früher* Deutsch gelernt? (Titel) \_\_\_\_\_

a) Hatten Sie *früher* andere Deutsch-Lehrer/innen?

- Nein
- Ja, ich hatte EINE/N andere/n Deutschlehrer/in.
- Ja, mehr als eine /einen!

[ b) Woher war(en) diese früheren Deutsch-LehrerInnen?]

- Von hier (aus meinem Land)
- Aus Deutschland
- Aus Österreich
- Aus der Schweiz
- Ich weiss nicht
- Aus \_\_\_\_\_

a) Haben Sie *früher* mal eine internationale Deutsch-Prüfung gemacht?

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

[ b) Welche Prüfung? ]

	Niveau A1	Niveau A2
Goethe-Zertifikat		
ÖSD-Zertifikat		
telc Deutsch		
Weiss nicht/Andere		

**Block 3: 3 Fragen zum deutsch-sprachigen Raum****1a) Haben Sie Kontakt zu deutsch-sprachigen Personen?**

- Nein
- Ja, Freunde.
- Ja, Arbeitskollegen.
- Ja, Familie.
- Ja, im Internet.
- Ja, \_\_\_\_\_

**1b) Wenn ja, woher kommen sie / wo wohnen sie?**

- Deutschland
- Österreich
- Schweiz
- Ich weiss nicht
- ... \_\_\_\_\_

**2) Waren Sie schon in einem Land / in einer Region, wo man Deutsch spricht? (Deutschland, Österreich, Deutsch-Schweiz ...)**

- Ja
- Nein

**[ 2a) Ich war schon in ... ]**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Deutschland           | <input type="checkbox"/> Luxemburg            |
| <input type="checkbox"/> Österreich            | <input type="checkbox"/> Südtirol             |
| <input type="checkbox"/> der (Deutsch-)Schweiz | <input type="checkbox"/> Ostbelgien           |
| <input type="checkbox"/> Liechtenstein         | <input type="checkbox"/> Ich weiss nicht mehr |

**[ 2b) Ich war dort ... ]**

- für die Arbeit
- als Tourist/in
- als Student/in
- mit der Schule
- in einem Sprachkurs
- auf (Familien-)Besuch

**[ 2c) Wo? Wie oft? Wie lange? (optional) ] \_\_\_\_\_****3) In Ihrem Deutsch-Kurs / Deutsch-Unterricht:**

**Haben Sie in letzter Zeit über *Österreich* oder *Schweiz* gesprochen?**

[Bitte auswählen ...]

- Ja
- Nein
- Weiss nicht

**Block 4: Fragen zu Ihnen / zu Ihrer Person**

1. Sind Sie ein Mann oder eine Frau? \_\_\_\_\_
2. Wie viele Jahre alt sind Sie? \_\_\_\_\_
3. Ihre Nationalität(en)? \_\_\_\_\_
4. Ihre Muttersprache(n)? \_\_\_\_\_
5. Welche Fremdsprachen können Sie (*ohne* Deutsch)? \_\_\_\_\_
6. Was ist Ihr Beruf?
  - Ich bin Schüler/in
  - Ich bin Student/in
  - Ich arbeite als \_\_\_\_\_

## Anhang C: Lehrerfragebogen

### Einleitung: Fragen für Lehrpersonen / Kursleitende

Bitte beziehen Sie sich spezifisch auf *den* Unterricht / Kurs, dessen Lernende am Deutsch-Quiz teilgenommen haben.

Bitte beantworten Sie *alle* Fragen und antworten Sie möglichst *spontan*.

Für die statistische Auswertung werden alle Antworten anonymisiert.

Vielen Dank für Ihre wertvolle Hilfe!

---

### Lehrtätigkeit

In welchem **Land** unterrichten Sie Deutsch? \_\_\_\_\_

**Seit wann** arbeiten Sie als Deutschlehrer/in? \_\_\_\_\_

(entweder ungefähre Jahreszahl oder Dauer) \_\_\_\_\_

In welcher **Institution und Stadt** haben Sie studiert /

Ihre Lehrer-Ausbildung absolviert? \_\_\_\_\_

### Unterrichtsmaterialien (in der ‚Deutsch-Quiz-Klasse‘)

#### Lehrwerk

Die Lerner/innen, die am ‚Deutsch-Quiz‘ teilnahmen, lernen mit dem Lehrwerk:

Titel: \_\_\_\_\_

(GER-)Niveau: \_\_\_\_\_

#### Welche weiteren Materialien werden im Unterricht regelmässig verwendet?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Arbeitsbuch       | <input type="checkbox"/> Kursbuch-Vokabelheft      |
| <input type="checkbox"/> Kursbuch-Audio-CD | <input type="checkbox"/> Lernergrammatik           |
| <input type="checkbox"/> Kursbuch-DVD      | <input type="checkbox"/> Selbsterstelltes Material |

**Authentische ZUSATZ-Materialien zum o. g. Lehrwerk**

Wie oft arbeiten Sie in dieser Klasse/Gruppe zusätzlich mit ...

[Eingabe einer Zahl zwischen 0 (=nie) und 100 (=immer)]

- a) authent. Lese-Material (z. B. Zeitung, Magazine)?
- b) authent. Video-Material (z. B. Filme, DVDs)?
- c) authent. Hör-Material (z. B. Musik, Radio, Podcasts)?
- d) Literatur (z. B. Lyrik, Erzählungen)?

Beispiele für authentische Materialien? (2-3 Stichworte) \_\_\_\_\_

**Internet**

Spielt das Internet im Unterricht eine Rolle? Wenn ja, geben Sie bitte Beispiele für Online-Aktivitäten der Lernenden (Stichworte)

**Im Unterricht (in der ‚Deutsch-Quiz-Klasse‘)**

**Landeskunde / Kulturvermittlung** in Ihrem Unterricht:

Zu wie viel **Prozent** geht es ...

- um Deutschland? \_\_\_\_
- um Österreich? \_\_\_\_
- um die Schweiz? \_\_\_\_

(optional: Anmerkungen / Beispiele?) \_\_\_\_\_

**Hör-Texte und Videos** in Ihrem Unterricht:

Ungefähr wie viel **Prozent** sind in ...

	Hör-Texte (%)	Videos (%)
bundesdeutschem Deutsch?		
österreichischem Deutsch?		
Schweizerhochdeutsch?		

(optional: Anmerkungen / Beispiele?) \_\_\_\_\_

**Thematisierung von Unterschieden zwischen den Varietäten des Deutschen im Unterricht**

	Nein, nie.	Selten.	Hin und wieder.	Oft.	Ja, regelmässig.
Thematisieren Sie Unterschiede zwischen den Standardvarietäten des Deutschen?					
Thematisieren Sie Unterschiede zwischen Standardsprache und Dialekt?					

Ich thematisieren Unterschiede zwischen den **Standardvarietäten** ...

(0 = sehr selten / 100 = sehr oft) \_\_\_\_

Ich thematisiere v. a. Unterschiede im Bereich ...

- Des Wortschatzes
- Der Aussprache
- Anderes: \_\_\_\_\_

Ich thematisiere v. a. Unterschiede zwischen ...

- allen* drei Standardvarietäten des Deutschen
- österreichischem und bundesdeutschem Deutsch
- bundesdeutschem und schweizerischem Deutsch
- schweizerischem und österreichischem Deutsch

Hatten Sie Ihren Lerner/innen gegenüber erwähnt, dass es im ‚Deutsch-Quiz‘ um verschiedene Sprachvarietäten geht?

- Ja
- Nein
- Ich weiss nicht

Hatten Sie Ihre Lerner/innen sonstwie auf das Deutsch-Quiz vorbereitet?

Wenn ja, wie?

### **Ihr Sprachhintergrund**

Sind Sie im deutschsprachigen Raum aufgewachsen?

- Ja
- Nein
- Teilweise

Wo sind Sie aufgewachsen? (Ort / Stadt und Bundesland) \_\_\_\_\_

Gibt es andere deutschsprachige Regionen, in denen Sie längere Zeit gelebt haben? Wenn ja, wo und wie lange? (Stichworte) \_\_\_\_\_

Ich spreche Deutsch ...

[Bitte auswählen ...]

- als Muttersprache
- auf Niveau C2+

- auf Niveau C2
- auf Niveau C1
- auf Niveau B2
- auf Niveau B1

Wenn ich Deutsch spreche, klingt meine Aussprache am ehesten ...

- süddeutsch
- mitteldeutsch
- norddeutsch
- österreichisch
- schweizerisch
- weder noch (Nicht-Muttersprachler/in)
- weiss nicht / keine Antwort
- Erklärung / Kommentar (optional): \_\_\_\_\_

### **Angaben zu Ihrer Person**

Geschlecht (m/w): \_\_\_\_\_

Alter (Jahrgang): \_\_\_\_\_

Nationalität(en): \_\_\_\_\_

Muttersprache(n): \_\_\_\_\_

Fremdsprache(n): \_\_\_\_\_



## Anhang D: Kodierung Teil 2

Wie in Kap. 7.3.2 beschrieben, orientierte sich das Rating des Teils 2 (Kurzantwortformat) bzw. die Vergabe der Punktwerte unter kommunikativen Gesichtspunkten daran, ob die Lernenden, wären sie die echten Empfänger/innen der Combox-Nachrichten, fähig wären, die erfragte zentrale Information herauszuhören und entsprechend zu handeln, ohne dass es zu Missverständnissen zwischen den Gesprächspartner/innen käme.

Unproblematisch war die Kodierung der Items 3 und 6. In Item 3 war die Zimmernummer von Herrn Klein zu notieren; alles ausser der Lösung „307“ wurde als falsch bewertet. In Item 6 musste eine Telefonnummer mit „8856“ vervollständigt werden, deren erste drei Ziffern vorgegeben waren („732“). Hier wurden alle anderen notierten Zahlen als falsch kodiert. Ausnahme: Wenn statt „8856“ die vollständige Nummer notiert war („7328856“), wurde der Punkt gegeben und nicht sanktioniert.

Relativ eindeutig war der Fall auch beim Item 8, wo es um die Vorverschiebung eines Treffens von Sonntag- auf Samstagabend geht. Das Item lautet: Katrin / Treffen verschieben / Auf wann? – \_\_\_\_\_ Neben der Lösung „Samstagabend“ oder „Samstag Abend“ wurden auch orthografisch fehlerhafte Varianten wie z. B. „Sammstang Aben“ akzeptiert. „Samstag“ erhielt einen halben Punkt, da immerhin der korrekte Tag herausgehört worden war und die Tageszeit ja gleich bleibt. Auch die norddeutsche Variante „Sonnabend“ für „Samstag“ wäre auf diese Weise mit einem halben Punkt akzeptiert worden; dieser Fall trat allerdings nicht auf. Als faktisch falsch und mit null Punkten kodiert wurden: „Sonntag“, „Abend“, „Sonntagabend“:

1 Punkt	<b>Samstagabend / Samstag Abend / Sammstang Aben</b>
0.5 Punkte	Samstag
0 Punkte	Sonntag/Sonstag/Somstag/Som(m)tag, Abend, Sonntagabend

### **Aufgabe 2, Item 1 (Neues Treffen)**

Die Situation: Sara und Stefanie haben sich für Mittag zum Essen verabredet. Nun ruft Sara Stefanie an, um ihr mitzuteilen, dass das Treffen verschoben werden muss, da ihr Kind krank geworden sei. Als neuen Termin schlägt Sara den Mittag des folgenden (nicht näher definierten) Tages vor. Das dazugehörige Item lautet: *Sara zurückrufen – Neues Treffen – Wann? – \_\_\_\_\_*

Die korrekte Lösung lautet „morgen (am) Mittag“. Akzeptiert wurde auch die sprachlichen Fehlgriffe „am morgen Mittag“ bzw. „am Morgen mittag“, die deshalb nicht auf eine Verständnisschwierigkeit hindeuten, da sich die Konzepte „Morgen“ („Vormittag“) und „Mittag“ (ca. „12 Uhr“) ja gegenseitig logisch ausschliessen. Wer „Mittag“ schrieb, dürfte verstanden haben, dass mit „morgen“ im Hörtext der nächste Tag und nicht eine Tageszeit gemeint ist. Orthografie- oder Flüchtigkeitsfehler wie „morgenmitag“, „mogenmitag“ oder „Morgen mittag“

wurden nicht geahndet. Die Antwort „morgen/Morgen“ ist inhaltlich zwar unpräzise. Sie ist aber insofern korrekt, als dass das neue Treffen effektiv *am nächsten Tag* stattfinden soll, genauer gesagt zum bereits vereinbarten, gleichbleibenden Zeitpunkt (Mittag), weshalb die Antwort mit einem halben Punkt prämiert wurde.

Als falsch markiert wurden Antworten wie „Vormittag“, „Nachmittag“ oder bloss „Mittag“. Diese Angaben spezifizieren nicht den Tag des Treffens („morgen“). Vielmehr könnte der nicht präzierte Zeitpunkt nahelegen, dass das Treffen schon gleichentags (Vormittag, Nachmittag, Mittag) stattfindet. Das ist ja gerade *nicht* der Fall. Hat ein Lerner nur den (gleich bleibenden) Zeitpunkt herausgehört, aber nicht verstanden, dass es zwar um „Mittag“, aber an einem anderen, *nächsten* Tag geht, könnte das kommunikativ zu Missverständnissen führen.

Auch die Antwort „am morgen“ bzw. „am Morgen“ wurde als falsch bewertet. Hier fehlt einerseits die Präzisierung „Mittag“. Andererseits erschwert auch ein lexikogrammatischer Fehlgriff („am“ statt „morgen“) die Einschätzung, ob die Lernenden an Stefanies Stelle tatsächlich zum richtigen Zeitpunkt beim Treffen mit Sara erschienen wären. Hier die Punktevergabe in der Zusammenfassung:

1 Punkt	<b>morgen (am) Mittag</b> ; am morgen Mittag, am Morgen mittag etc.
0.5 Punkte	Morgen, morgen
0 Punkte	heute, Mittag, Vormittag, Nachmittag, <u>am</u> morgen/ <u>am</u> Morgen

### **Aufgabe 2, Item 2 (Was mitbringen)**

Die Situation: Martina ruft Lukas an, um ihn zu erinnern, „wenn du heute einkaufen fährst, vergiss bitte nicht, mir Bananen mitzubringen.“ Bananen fehlen Martina noch, um einen Kuchen für eine Geburtstagsparty zu backen. Das Item lautet: *Martina – Beim Einkaufen nicht vergessen: – \_\_\_\_\_*

Die korrekte Lösung lautet also „Bananen“. Dass es um die gelbe Südfrucht geht, hörten praktisch alle Lernenden heraus. Orthografisch wurden z. B. auch „Bannanen“ als korrekt bewertet. Da es sich bei diesem Wort um einen Internationalismus handelt, wurden auch andere Schreibweisen akzeptiert, bei denen die Pluralendung klar erkennbar ist. Dazu gehören z. B. „Bananas“.

Strittiger ist die Korrektheit der folgenden Antworten: „(eine/die) Banane“ bzw. „Banan“ bzw. „Banana“. Kommunikativ wäre es falsch, brächte Lukas Martina nur *eine* einzige Banane mit. Nur: Meinten die TN, die ihrer Antwort kein Plural-n anfügten, tatsächlich nur eine Banane? Oder kannten sie einfach den Plural von „Banane“ nicht? Das scheint unwahrscheinlich, da es sich bei der Endung „-n“ um eine reguläre Pluralform für Wörter handelt, die auf „-e“ enden. Somit wurde die kommunikativ nur partiell befriedigende Antwort „Banane“ im Singular mit einem halben Punkt bewertet:

1 Punkt	<b>(die) Bananen</b> ; Bananas, Bannanen; Banannen; Bananan
0.5 Punkte	die/eine Banane/Banane/Banana/Bannane/Banan (Singular)
0 Punkte	Kuchen, Geburtstagsparty, Gebugstag (sic), Marmelade

### ***Aufgabe 2, Item 4 (Treffpunkt Yoga-Kurs)***

Die Situation: Monika bestätigt Anna telefonisch, dass der geplante Yoga-Kurs stattfinden wird: „Also, er beginnt am nächsten Dienstag um 18 Uhr, natürlich in der Sporthalle der Uni.“ Zum Schluss nennt Monika den Treffpunkt, an dem sie auf Anna warten werde: „Aber ich warte dann unten auf dem Parkplatz auf dich, okay?“. Das Item lautet: *Yoga-Kurs / Treffpunkt mit Monika / Wo genau? – \_\_\_\_\_*

Es wird also *nicht* danach gefragt, wo *der Yoga-Kurs* stattfindet. Das „genau“ nach dem „wo“ präzisiert, dass es um den *exakten Treffpunkt von Anna und Monika* geht. Die korrekte Lösung lautet also: „Parkplatz“, „(unten) auf dem Parkplatz“ oder „Parkplatz der Uni / Parkplatz der Sporthalle“.

Für einen ganzen Punkt musste das Wort „Parkplatz“ enthalten sein. Auch falschgeschriebene Lösungen wie „Park Platz“, „Barkplatz“ oder „Parkplatz“ wurden akzeptiert. Wer sowohl „Sporthalle“ *als auch* „Universität“ notiert hatte, erhielt immerhin einen halben Punkt, da, so kann grosszügig argumentiert werden, mit diesen beiden Elementen zumindest der ungefähre Kontext des Treffens verstanden wurde und sich der/die Angerufene zumindest in der Nähe des Parkplatzes einfände. Bei nur einem der Elemente („Universität“ *oder* „Sporthalle“) erhielt der/die TN keinen Punkt:

1 Punkt	<b>Parkplatz</b> (unten/unten auf dem/am Parkplatz)
0.5 Punkte	Sporthalle der Uni, Schportzal in der Uni, Sportsale von der Uni
0 Punkte	(in der) Uni(versität), Dienstag (um) 18 Uhr, (im) Park, Sportteil, Sportplatz, Sportler, Platz, Bank Platz, in der uni auf park, Anna, sport teatere

### ***Aufgabe 2, Item 5 (Sonnenschirm mitbringen)***

Die Situation: Am folgenden Tag findet bei Claudia ein Grillfest statt. In dieser Combox-Nachricht geht es darum, dass die Anruferin Claudia ihre Bekannte Lisa bittet, für das morgige Fest den grossen Sonnenschirm mitzubringen, damit die Gäste bei heissem Wetter im Schatten sitzen können. Das Item lautet: *Clandia / Zum Grillfest mitbringen: – \_\_\_\_\_*

Die Lösung „Sonnenschirm“ gab einen Punkt. Das Adjektivattribut „gross“ wurde dabei als optional betrachtet. Wiederum wurden orthografische Fehlgriffe wie „Sonnenschrim“, „Sohnenschirm“ oder „sonen schirm“ nicht geahndet. Notierte jemand nur „Schirm“, erhielt er/sie 0.5 Punkte – auch ein Regenschirm kann ja Schatten spenden! Auch „Sonnenschirme“ (Plural) wurde mit 0.5 Punkten kodiert. Diese zwei Antworten kamen sowieso nur selten vor. Alle anderen Antworten – inklusive Kreativvorschläge wie „Sohn“, „Fleisch“ oder „ohrengrossen“ (!) wurden als falsch bewertet.

1 Punkt	<b>(grossen) Sonnenschirm, Sohnschirm, Sonnshirn</b>
0.5 Punkte	Schirm, Schirme, Sonnschirme
0 Punkte	Grossen ..., Sonne, Sonnenchair, Sonnenschon, Sonnenbrille, Sonnen-

	schild <sup>45</sup> , Sonnenschermidt, Sohn, Kleidung, Gemüse, Fleisch, Wurst(en), Wein, Orange, Bröt, orangross, ohrengrossen
--	---

### **Aufgabe 2, Item 7 (Mitbringsel Gurkensalat)**

Die Situation: Lena informiert Tim über die Geburtstagsfeier der gemeinsamen Bekannten Pia. Verschiedene Leute bringen andere Esswaren mit: Andrea einen Kuchen, Lena selber eine Suppe und Sebastian einen Gemüseteller. Lena bittet Tim, seinen offensichtlich berühmten „tollen Gurkensalat“ mitzubringen. Das Item lautet: *Geburtstagsparty – Mitbringen: Was? – \_\_\_\_\_*

Die Formulierung des Items ist identisch mit Item 2 im Übungssatz 01 der früheren Prüfung *Start Deutsch 2*. Einzig der Name (Ursula bzw. Pia) fehlt im Online-Quiz nach „Geburtstagsfeier“ bzw. „Geburtstagsparty“. Gemäss Lösungsschlüssel wird in *Start Deutsch 2* nur „Obstsalat“ als korrekte Lösung akzeptiert.

Im *Deutsch-Quiz* lautet die Lösung „(einen tollen) Gurkensalat“. Für das Item erhielten bloss 90 der 375 Teilnehmenden (24%) einen ganzen Punkt. Aber nicht nur das Item, sondern auch dessen Kodierung entpuppte sich als Knacknuss: Viele der A2-Lernenden schienen mit dem Wort „Gurke“ bzw. dessen Orthografie unvertraut zu sein. Deshalb wurden grosszügig allerlei orthografische Vorschläge akzeptiert, so etwa „ein tolles gürkesalat“, „guchkensalad“, „Kurkensalat“, „Guckensalat“, „Gurkelsalat“, „guchkensalat“, „Gru(c)kensalat“, „gruchensalat“ oder „Görthensalat“. „Gurkensalate(n)“, also Plural statt Singular, gab einen halben Punkt.

Null Punkte gab die naheliegende und vage Antwort „etwas zu essen“ oder „Essen“. Zahlreiche TN notierten bloss „Salat“ (bzw. „Salad“ oder „Sallat“). Diese zu unspezifische Antwort wurde mit einem halben Punkt und damit eher mild bewertet. Null Punkte hätte gerechtfertigt, dass ein beliebiger Salat schliesslich fast so unspezifisch ist wie „etwas zu essen“. Aber immerhin hörten die Lernenden heraus, dass sie nicht Kuchen oder Suppe, sondern einen Salat mitbringen sollten, auch wenn sie das Wort „Gurke(n)“ ggf. nicht kannten/verstanden. „Salate“ (Plural) jedoch gab 0 Punkte. Diese Antwort ist sowohl zu allgemein als auch inhaltlich falsch.

Anders als in der Pilotierung des Instruments notierten knapp 40 Untersuchungsteilnehmende, d. h. etwa jede/r zehnte, bei diesem Item *mehr als eine* Lösung, sprich, die Lernenden zählten mehrere Dinge auf, z. B. „Kuchen, Suppe, Gemüse(teller)“. Brächte der/die Lernende eines oder gar alle dieser Sachen mit, gäbe es bei der Party viel zu viel zu essen. Aus kommunikativer Sicht ist die Aufgabe also nicht erfüllt. Die Frage ist: Liegt das Problem tatsächlich beim Hörverstehen – oder bei der zwar von der *Start Deutsch 2* Vorlage übernommenen, aber relativ vagen Formulierung des Items: „Geburtstagsparty – Mitbringen: Was?“.

---

<sup>45</sup> Dieses Wort bezeichnet im Deutschen u. a. eine Kopfbedeckung oder ein Teil eines Teleskops – beides erscheint im Kontext des Anrufs und Grillfests von beschränkter Relevanz.

Das Item wurde von den 40 (u. U. weniger testversierteren) Teilnehmenden u. U. so interpretiert, dass *alle* mitzubringenden Esswaren notiert werden sollen und nicht nur der Gurkensalat, um den der Anrufer Tim gebeten wird. Deshalb erhielten auch die zwei Teilnehmenden einen Punkt, die *alle vier* gehörten Esswaren notiert hatten. Einen halben Punkt gab es, wenn sowohl „Gurkensalat“ als auch zwei weitere Esswaren korrekt aufgeführt waren (3x). In allen anderen Fällen wurden 0 Punkte vergeben:

1 Punkt	<b>((einen) tollen) Gurkensalat, Gurkesalat, Gurke Salat, Gürkesalat, Gorgensallat ODER (nur in zwei Fällen) alle vier erwähnten Esswaren (Suppe, Kuchen, Gemüseteller, Gurkensalat)</b>
0.5 Punkte	Gurkensalate(n) (Plural statt Singular); Salat, tolle Salad, guten salad, eine salate, ein tolle salade (zu allgemein, aber klar Singular) ... ODER zwei der Esswaren plus Gurkensalat (selten)
0 Punkte	Essen, etwas zu essen (zu allgemein); Salade (7x), Salate, grosse Salate, guten Salatten (zu allgemein UND Pluralform); grochensalat, gochen salat, Grückensalat (unverständlich); kokensalad, rotensalat, kucken salat, nature salad, troengurkensalat, tun(a)salat, rucked salat, korallesalat, grün salat, den Ton-Gurkensalat (!!!) (semantisch/kommunikativ falsch); Gemüse; Suppe(n); Kuchen (falsch) ODER nur zwei Esswaren

### **Aufgabe 2, Item 9 (Verschobener Treffpunkt)**

Die Situation: Nadja Kuhn teilt Herrn Tomasini mit, dass „der Termin morgen [...] leider nicht in unserem Haus am Postplatz statt[findet]. Da ist ein Fehler passiert. Ich habe im Hotel ‚Sonne‘ einen Raum reserviert, Sie wissen ja, gleich hinter dem Bahnhof. Am besten treffen wir uns direkt dort“. Das Item lautet: Termin mit Frau Kuhn / Wo? – \_\_\_\_\_, die Lösung „(im) Hotel Sonne“.

In der Annahme, dass es „gleich hinter dem Bahnhof“ nicht mehrere Hotels gibt, wurde der Punkt auch dann erteilt, wenn die TN den Namen des Hotels nicht notiert hatten, sondern nur „Hotel hinter dem Bahnhof“. Lautete die Antwort bloss „Hotel“, „Raum in Hotel“ oder „Motel hinter dem Bahnhof“, gab es nur einen halben Punkt; ebenso, wurde der Name falsch herausgehört („Hotel Sommer“, „Hotel Sonner“, „Hotel Sohne“). Alles andere wurde mit 0 Punkten bewertet.

1 Punkt	<b>Hotel Sonne; Hottel Sone; Hotel hinter dem Bahnhof (ohne Name des Hotels)</b>
0.5 Punkte	(in einem) Hotel; Raum in Hotel; Hotel Sommer; Motel Sonne; Hotel Sonner; Hotel Zone; Hotel Sohne; hinter dem Bahnhof; Motel hinter dem Bahnhof; Hotelraum; Hotel am/in Bahnhof
0 Punkte	Postplatz(stadt), (am/im) Bahnhof, Raum (reserviert), Direktor; Raum; direkt dort; Hotelzimmer; Motel(raum) (Zone); Motel Sone

Ob jemand aus Deutschland, aus Österreich oder der Deutschschweiz kommt, hört man – auch wenn er oder sie Standarddeutsch spricht. Was bedeutet die diatopische Vielfalt der deutschen Standardsprache für das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache? Welchen Einfluss haben Aussprachevarianten auf das hörende Verstehen von DaF-Lernenden? Wie gut verstehen Anfänger/innen Standarddeutsch deutscher, österreichischer und schweizerischer Ausprägung? Die vorliegende Arbeit beleuchtet diese Fragen aus linguistischer, didaktischer und empirischer Perspektive. Ein Online-Hörverstehenstest liefert keine Evidenz für ein unterschiedlich gutes Verstehen der drei Standardvarietäten durch 375 A2-Lernende. Aus der Diskussion der Befunde werden Implikationen abgeleitet für den Umgang mit räumlichen Varietäten und Varianten im Fach Deutsch als Fremdsprache.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT  
GÖTTINGEN

ISBN: 978-3-86395-383-6  
eISSN: 2566-9281

Universitätsdrucke Göttingen