



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Regionale Variation im DaF-/DaZ-Kontext – Eine
Analyse von Lernmaterialien und Spracheinstellungen“

verfasst von / submitted by

Juliane Angela Schopf BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2016

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

A 066 817

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

Deutsche Philologie

Betreut von / Supervisor:

Univ. Prof. Dr. Alexandra N. Lenz

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Univ.-Prof. Dr. Alexandra N. Lenz: Danke für Ihre Unterstützung, Mühe und die wertvollen Literaturhinweise zur Bearbeitung des Themas, sowie ihre detaillierte und konstruktive Kritik zum Zwischenstand der Arbeit. Zu meiner Begeisterung für die Sprachwissenschaft haben Sie während des gesamten Master-Studiums erheblich beigetragen.

Herzlich danken möchte ich auch den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Verlage Klett und Cornelsen für das Engagement und die Zeit, die sie sich während zahlreicher E-Mails und Telefonate, sowie mit dem Ausfüllen des Fragebogens genommen haben. Ebenso sei Frau Susanne Hartmann vom Österreich Institut für die freundlichen Auskünfte zum Umgang mit Lehrwerken in Österreich gedankt.

Danke auch an diejenigen, die am Pretest des Fragebogens beteiligt waren, sowie die Arbeit gegengelesen haben, allen voran Linda, Katja und Marissa: Das Feedback war eine große Unterstützung.

Schließlich sei meiner Familie, sowie allen FreundInnen und KollegInnen für die direkte und indirekte Unterstützung während der gesamten Studienzeit von Herzen gedankt.

Danke Dimi für alles!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	S. 1
1.1	Zielsetzung der Arbeit.....	S. 1
1.2	Aufbau der Arbeit.....	S. 4
2	Theoretische Grundlagen.....	S. 7
2.1	Zum linguistischen Konzept der Plurizentrik.....	S. 8
2.1.1	Die Plurizentrik-Forschung und ihre Kontroversen.....	S. 8
2.1.2	Die standardsprachliche Varietät als Konstrukt und Norm.....	S. 14
2.2	Das Deutsche als plurizentrische Sprache.....	S. 21
2.2.1	Die Sprachzentren des Deutschen und ihre nationalen Varietäten.....	S. 22
2.2.2	Asymmetrien zwischen den Sprachzentren.....	S. 27
2.2.3	Zum Problem der Kodifizierung der nationalen Varietäten.....	S. 30
2.3	Zum plurizentrischen Ansatz im DaF-/DaZ-Bereich.....	S. 35
2.3.1	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im In- und Ausland.....	S. 35
2.3.2	Argumente für einen plurizentritätsbewussten DaF-Unterricht.....	S. 37
2.3.3	Etablierung des plurizentrischen Ansatzes in DaF/DaZ.....	S. 42
2.3.4	Schulbuchverlage als Normautoritäten.....	S. 45
3	Analyse der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in Lehrwerken und Lernmaterialien.....	S. 50
3.1	Zielsetzung und Hypothesen.....	S. 51
3.2	Das „Variantenwörterbuch“ und der „Ausspracheduden“ als Analyseinstrumente.....	S. 55
3.3	Methodische Vorgehensweisen bei der Datenanalyse.....	S. 59
3.4	Der Leitfragenkatalog als Vergleichsmaßstab für die Lehrwerkanalyse.....	S. 62
3.5	Zur Auswahl der Lehrwerke.....	S. 64
3.6	Lehrwerkanalysen.....	S. 66
3.6.1	„Panorama“ von Cornelsen.....	S. 66
3.6.1.1	Eckdaten des Lehrwerks.....	S. 66
3.6.1.2	Auf welchen sprachlichen Ebenen und wie differenziert wird die Variation des Deutschen thematisiert?.....	S. 66
3.6.1.3	Inwieweit stimmen die regionale/nationale Zuordnung der Varianten sowie Angaben über die Standardsprachlichkeit mit den Angaben im Variantenwörterbuch beziehungsweise Ausspracheduden überein?.....	S. 71

3.6.1.4	Wie werden Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz dargestellt?.....	S. 75
3.6.2	„DaF kompakt neu“ von Klett.....	S. 82
3.6.2.1	Eckdaten des Lehrwerks.....	S.82
3.6.2.2	Auf welchen sprachlichen Ebenen und wie differenziert wird die Variation des Deutschen thematisiert?.....	S. 83
3.6.2.3	Inwieweit stimmen die regionale/nationale Zuordnung der Varianten sowie Angaben über die Standardsprachlichkeit mit den Angaben im Variantenwörterbuch beziehungsweise Ausspracheduden überein?.....	S. 87
3.6.2.4	Wie werden Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz dargestellt?.....	S. 91
3.6.3	„Pluspunkt Deutsch “ von Cornelsen.....	S. 95
3.6.3.1	Eckdaten des Lehrwerks.....	S. 95
3.6.3.2	Auf welchen sprachlichen Ebenen und wie differenziert wird die Variation des Deutschen thematisiert?.....	S. 96
3.6.3.3	Inwieweit stimmen die regionale/nationale Zuordnung der Varianten sowie Angaben über die Standardsprachlichkeit mit den Angaben im Variantenwörterbuch beziehungsweise Ausspracheduden überein?.....	S. 99
3.6.3.4	Wie werden Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz dargestellt?.....	S. 102
3.6.4	„Berliner Platz neu“ von Klett.....	S. 105
3.6.4.1	Eckdaten des Lehrwerks.....	S. 105
3.6.4.2	Auf welchen sprachlichen Ebenen und wie differenziert wird die Variation des Deutschen thematisiert?.....	S. 106
3.6.4.3	Inwieweit stimmen die regionale/nationale Zuordnung der Varianten sowie Angaben über die Standardsprachlichkeit mit den Angaben im Variantenwörterbuch beziehungsweise Ausspracheduden überein?.....	S. 107
3.6.4.4	Wie werden Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz dargestellt?.....	S. 108
3.7	Ergebnisse der Analyse: Verifizierung bzw. Falsifizierung der Hypothesen.....	S. 109
4	Erhebung von Spracheinstellungen von DaF-/DaZ-RedakteurInnen und deren Kriterien zur Auswahl von Varianten für Lehrwerke	S. 118
4.1	Zielsetzung und Hypothesen.....	S. 119
4.2	Exkurs: Spracheinstellungen.....	S. 121

4.3	Das Untersuchungsdesign.....	S. 124
4.4	Zum Ablauf der Datenerhebung.....	S. 125
4.5	Der Fragebogen.....	S. 126
4.6	Auswertung der Daten.....	S. 129
4.6.1	Sprachformen in den deutschsprachigen Ländern.....	S. 129
4.6.2	Auswahl von Varianten in DaF-/DaZ-Lernmaterialien.....	S. 131
4.6.3	Kenntnis und Einschätzung bestimmter Begriffe.....	S. 134
4.6.4	Vorgehensweisen bei der Auswahl von Varianten in Lehrwerken und Lernmaterialien.....	S. 136
4.6.5	Persönliche Informationen.....	S. 139
4.7	Ergebnisse der Befragung: Verifizierung oder Falsifizierung der Hypothesen....	S. 142
5	Zusammenfassung und Fazit.....	S. 146
6	Literaturverzeichnis.....	S. 150
6.1	Analysierte Lehrwerke.....	S. 150
6.2	Sekundärliteratur.....	S. 150
6.3	Internet-Quellen.....	S. 156
7	Abbildungsverzeichnis	S. 158
8	Tabellenverzeichnis.....	S. 159
9	Anhang.....	S. 160
9.1	Fragebogen	S. 160
9.2	Abstract	S. 173
9.3	Lebenslauf.....	S. 175

1 Einleitung

1.1 Zielsetzung der Arbeit

Die Vorstellung, dass Lernenden im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ unterschiedliche Ausprägungen des Deutschen vermittelt werden sollen, ist relativ neu und wird erst seit den 1980er Jahren (vgl. FISCHER 2010) mehr und mehr in den Unterricht und die Lehrwerke integriert. Während frühere Lehrwerksgenerationen ausschließlich den Sprachgebrauch und die kulturellen Besonderheiten Deutschlands widerspiegeln, bemüht man sich heute, die vielen sprachlichen und kulturellen Facetten des deutschsprachigen Raumes in die Lehrwerke zu integrieren: „Ein Blick in die Neuerscheinungen der letzten 10 Jahre zeigt, dass es sich heute kaum eine Autor(inn)engruppe mehr leistet, sich in Sprachgebrauch, Lexik, und Phonetik ausschließlich auf Deutschland zu konzentrieren“ (CLALÜNA/FISCHER/HIRSCHFELD 2007: 39).

Das Konzept, regionale und nationale Unterschiede im DaF/DaZ-Bereich zu thematisieren und die sprachlichen Zentren des Deutschen möglichst gleichwertig darzustellen, wird „plurizentrischer Ansatz“ genannt. Die linguistische Grundlage für die Entwicklung des plurizentrischen Ansatzes im DaF/DaZ-Kontext bilden allen voran der Forschungszweig der Variationslinguistik sowie das Konzept der „Plurizentrik“. „Plurizentrik“ oder „Plurizentrität“ bezeichnet dabei „den Umstand, dass eine Standardsprache nicht überall, wo sie Nationalsprache oder Amtssprache ist, identisch ist, sondern der Variation unterliegt, so auch die deutsche Standardsprache“ (SCHMIDLIN 2011: 4). Um dem plurizentrischen Charakter des Deutschen im DaF-/DaZ-Unterricht gerecht zu werden, sollten auch die Lehrwerke den plurizentrischen Ansatz repräsentieren. Dies kann konkret erreicht werden, indem Lehrwerke unter anderem nach folgenden Prinzipien (SHAFFER 2015: 16f., Hervorhebungen im Original) konzipiert werden:

- Es wird prinzipiell Bezug genommen auf **ganz** DACH(L) bzw. **mehr als ein Land** [...].
- Die DACH(L)-Länder sind (einigermassen) gleichwertig einbezogen.
- Die Pluralität des deutschsprachigen Kulturraums wird deutlich.
- Die Vielfalt an Varietäten der deutschen Sprache wird deutlich.
- Die Begriffe deutsch und deutschsprachig werden unterschieden.
- Alle Länder sind **auf ähnliche Weise** (z. B. positiv, kritisch, touristisch...) dargestellt.
- Gemeinsamkeiten **und** Unterschiede innerhalb DACH(L) werden deutlich.

- Die Vielfalt der deutschen Sprache wird durch ((nah)authentische) Input-Texte für die Lernenden implizit erfahrbar/hörbar/ersichtlich.
- Es gibt Lesetexte/Audio-/Video-Aufnahmen aus ganz DACH(L).
- Varianten aus den drei Standardvarietäten werden gleich behandelt (z. B. entweder alle unmarkiert oder alle markiert).

Allerdings zeigte sich in unterschiedlichen Untersuchungen (u. a. HÄGI 2006, STUDER 2013), aber auch während meiner beruflichen Tätigkeiten in DaF-Kursen und Schulbuchverlagen, dass der plurizentrische Ansatz bislang nur unbefriedigend in die Praxis umgesetzt werden konnte. So werden Österreich und die Schweiz in den meisten Lehrwerken zwar erwähnt, doch noch immer primär anhand touristischer und kulinarischer Klischees präsentiert und ihre standardsprachlichen Varianten als Abweichungen von der Norm oder dialektale Ausprägungen dargestellt. Obwohl in Wissenschafts- und Fachkreisen Einigkeit darüber besteht, dass die Erkenntnisse aus dem sprachwissenschaftlichen Plurizentrik-Diskurs in den Fremdsprach-Unterricht integriert werden sollen, kann sich der plurizentrische Ansatz dort nicht oder nur mangelhaft etablieren.

Die vorliegende Arbeit setzt an dieser Schnittstelle zwischen dem linguistischen Plurizentrik-Diskurs und der praktischen beziehungsweise lehrorientierten Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF/DaZ-Bereich an: Zum einen soll untersucht werden, inwieweit der plurizentrische Ansatz in aktuellen DaF- und DaZ-Lehrwerken zweier verschiedener Verlage umgesetzt wird beziehungsweise welche konkreten Mängel es hinsichtlich der Umsetzung gibt. Da vergleichbare Arbeiten wie beispielsweise HÄGI 2006 bereits ein Jahrzehnt zurückliegen, lohnt eine Analyse der gegenwärtigen Generation von Lehrwerken, um aktuelle Daten zur Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in Lehrwerken zu bekommen und diesbezüglich einen Status quo beschreiben zu können. Damit verknüpft soll zum anderen erhoben werden, inwieweit das Konzept der Plurizentrik in den Spracheinstellungen derjenigen Personen, die diese Lehrmittel entwickeln und herausgeben, nämlich der RedakteurInnen der Schulbuchverlage, repräsentiert ist. Die Ergebnisse sollen Anhaltspunkte dafür liefern, warum der plurizentrische Ansatz in aktuellen Lehrwerken (zu wenig) umgesetzt wird.

Der Beitrag ist damit einerseits im Bereich der (germanistischen) Variationslinguistik angesiedelt, indem er sich mit dem Konzept der Plurizentrik des Deutschen auseinandersetzt. Dabei soll die Plurizentrik weniger aus einer historischen oder strukturalistischen Sichtweise, sondern primär aus der Perspektive der angewandten Linguistik (vgl. SCHMIDLIN 2011: 7) betrachtet werden. Andererseits ist die Arbeit aber auch im Bereich „Deutsch als Fremd- und

Zweitsprache“ (DaF/DaZ) zu verorten, da sie die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in aktuellen Lehrwerken untersucht und die Perspektive der Schulbuchverlage in die Argumentation einbezieht. Neben dem Bereich der Lehrwerkanalyse tangiert die Arbeit auch das Gebiet der Soziolinguistik, wenn es etwa um Spracheinstellungen von RedakteurInnen geht.

Methodisch betrachtet wird in einem ersten Schritt die Thematik auf theoretischer Ebene beleuchtet, indem die zentralen Konzepte des Plurizentrik-Diskurses herausgearbeitet und kontrastiv dargestellt werden. Die theoretische Ausarbeitung der Thematik ist zudem auch relevant, um geeignete Untersuchungsinstrumente, das heißt einen Analyseleitfaden, der als Vergleichsmaßstab für die anschließende Lehrwerkanalyse dient, zu entwickeln.

In einem zweiten Schritt folgt dann die empirische Herangehensweise: Die erste Komponente der empirischen Untersuchung stellt eine Lehrwerkanalyse dar. Die Grundlage der Analyse bilden vier Lehrmittel, nämlich je zwei DaF- und zwei DaZ-Lehrwerke. Dabei stammt jeweils ein DaF- und ein DaZ-Lehrwerk von Klett, die anderen beiden Lehrmittel von Cornelsen. Beachtet wurde bei dieser Auswahl, dass die beiden Verlage bezüglich ihrer Größe und Bedeutung auf dem Markt vergleichbar sind und sich die Lehrwerke hinsichtlich Erscheinungsdatum, Zielgruppe, Sprachstufe und Umfang ähnlich sind. Als Unterscheidungskriterium wurde darauf geachtet, dass ein Verlag im südlichen Raum Deutschlands ansässig ist (Stuttgart) und der andere seinen Sitz in einer eher nördlichen Region (Berlin) hat.

Der zweite Teil der empirischen Untersuchung erfolgt mittels eines standardisierten Fragebogens, der anhand der Forschungsfragen und Hypothesen erstellt und online an die RedakteurInnen der Abteilungen DaF und DaZ der Verlage Klett und Cornelsen verschickt wurde. Da die Anzahl der RedakteurInnen in diesen Abteilungen nicht groß genug für eine statistische Auswertung ist und die Untersuchung damit nicht quantitativ repräsentativ ist, erfolgt die Auswertung der Daten auf qualitativer und deskriptiver Ebene. Da es wünschenswert wäre, mehr als vier Lehrwerke zu untersuchen sowie eine größtmögliche Anzahl von RedakteurInnen in allen deutschsprachigen Schulbuchverlagen zu befragen, versteht sich die vorliegende Arbeit als Pilotstudie, die auf einen etwaigen Zusammenhang zwischen der Tätigkeit in Verlagsredaktionen und der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in Lehrwerken aufmerksam machen möchte.

Die Plurizentrik des Deutschen ist ein Forschungsfeld, zu welchem eine Vielzahl von Arbeiten existiert. Als zentrale Beiträge sollen hier unter anderem Ulrich AMMON (1995), MICHAEL CLYNE (1992c), JAKOB EBNER (1998), PETER VON POLENZ (1999), PETER WIESINGER (2000) und INGRID HOVE (2002) genannt werden. Dagegen ist die hier bearbeitete, auf den DaF-

/DaZ-Bereich ausgerichtete Perspektive, eher seltener Inhalt von Forschungsbeiträgen. Im Bereich der Lehrwerkanalyse hinsichtlich des plurizentrischen Ansatzes ist neben BRIGITTE SORGER (2013), RUDOLF DE CILLIA (2006), RUDOLF MUHR (1996a), HELMUT SPIEKERMANN (2007) und THOMAS STUDER (2002) vor allem auf die Untersuchung von SARA HÄGI aus dem Jahr 2006 hinzuweisen. Jedoch unterscheidet sich die vorliegende Arbeit in mehreren Punkten von HÄGIS Beitrag: Zum einen sollen hier systematisch aktuelle Lehrwerke zweier Verlage verglichen werden, während HÄGI Beispiele aus zahlreichen Lehrwerken verschiedenster Verlage und Jahrgänge herangezogen hat. Zum anderen sind seit HÄGIS Untersuchung bereits 10 Jahre vergangen, in welchen die Plurizentrik in Wissenschaft und Praxis stetig wachsende Beachtung erfahren konnte. Da sich die Untersuchungsergebnisse deshalb möglicherweise gänzlich von jenen HÄGIS unterscheiden werden, lohnt ein erneuter Blick auf die Umsetzung der Plurizentrik in DaF-/DaZ-Lehrwerken.

Im Gegensatz zur Publikation HÄGIS soll die vorliegende Arbeit zudem verstärkt auf die Relation zwischen der Tätigkeit der Schulbuchverlage und der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes eingehen. Über die Spracheinstellungen von RedakteurInnen in Schulbuchverlagen, deren Arbeitsweise und Hilfsmittel bezüglich der Erstellung von plurizentritätsbewussten Lehrwerken, sowie deren Kriterien zur Aufnahme von bestimmten Varianten in Lehrwerke und Lernmaterialien, liegen – nach aktuellem Wissensstand der Verfasserin – bislang keine umfassenden Untersuchungen vor. Bezüglich der Spracheinstellungsforschung im plurizentrischen Kontext jenseits von (Schulbuch-) Verlagen soll jedoch auf die Arbeiten von REGULA SCHMIDLIN (2011), JOACHIM SCHARLOTH (2005) und JUTTA RANSMAYR (2006) verwiesen werden.

1.2 Aufbau der Arbeit

Grundlegend ist der Text in zwei Teile gegliedert, in eine theoretische Einführung in die Thematik (Kapitel 2) und eine empirische Untersuchung (Kapitel 3 und 4), welche wiederum aus zwei Teilaspekten besteht: Die Analyse von Lehrwerken (Kapitel 3) sowie die Untersuchung von Spracheinstellungen der RedakteurInnen von Schulbuchverlagen (Kapitel 4).

Ein erster Schritt (Kapitel 2.1) erläutert zunächst die zentralen Konzepte der Variationslinguistik und der Plurizentrik-Diskussion. Innerhalb dieser Ausführungen sollen auch die dem Diskurs zugrundeliegende Terminologien erläutert und klar abgegrenzt werden. Von dieser allgemeinen Betrachtung der Plurizentrik ausgehend richtet sich die Perspektive im folgenden Kapitel (2.2) dann auf die Plurizentrik des Deutschen. Im Zuge dessen werden die Zentren des Deutschen sowie deren Varietäten (Kapitel 2.2.1) beleuchtet. Ebenso stehen damit die

Asymmetrie zwischen den nationalen Zentren (2.2.2) und die Kodifizierung der spezifischen Varianten des Deutschen (2.2.3) in Zusammenhang. Diese Theoriekapitel sind insofern relevant, als zum einen das Forschungsparadigma erläutert wird und zum anderen, wie bereits in Kapitel 1.1 beschrieben, ein geeignetes Kategorieninventar für die anschließende Lehrwerkanalyse herausgearbeitet werden kann.

Daran anschließend lenkt Kapitel 2.3 der Blick in Richtung DaF/DaZ, indem zunächst die Bedeutung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache (2.3.1) erläutert wird, bevor auf die konkrete Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes eingegangen wird. Hier finden die Argumente für und gegen einen plurizentritätsbewussten Unterricht (2.3.2) und die bisherigen Wegmarker für die Etablierung des Plurizentritäts-Konzeptes (2.3.3) Erwähnung. Aufgegriffen werden hier beispielsweise die ABCD-Thesen oder das D-A-C-H-(L)-Konzept, aber auch die Rolle von Schulbuchverlagen als Normautoritäten (2.3.4). Hier gilt es zu untersuchen, inwieweit die nationalen Zentren über eigene Verlage und spezifische Lehrmittel verfügen oder inwiefern diese auf Lernmaterialien aus anderen nationalen Zentren angewiesen sind. In diesem Kapitel 2.3 soll neben der Entwicklungsgeschichte des plurizentrischen Ansatzes klar herausgearbeitet werden, warum Lehrwerke überhaupt nach dem plurizentrischen Ansatz konzipiert werden sollten beziehungsweise warum es für die Lernenden wichtig ist, das Deutsche in einem plurizentritätsbewussten Unterricht zu erlernen.

Der empirische Teil ist in zwei Teile gegliedert: In einem ersten Schritt (Kapitel 3) erfolgt eine Analyse von vier Lehrwerken unterschiedlicher Verlage. Aus der im Theorieteil behandelten Literatur sowie während der Recherche nach zur Analyse geeigneten Lehrwerken haben sich folgende Hypothesen herausgebildet:

- Größtenteils wird in den DaF- und DaZ-Lehrwerken eine homogene Standardvarietät des Deutschen suggeriert.
- Die Eigenvarianten bleiben oft unmarkiert, während Fremdvarianten als Abweichung markiert werden.
- Die dargestellte Variation beschränkt sich primär auf den Bereich der Lexik.
- Die Standardsprachlichkeit der österreichischen und deutschschweizer Varietät wird nicht klar vermittelt.
- Inhaltlich wird Österreich und die Schweiz primär mit den Themen Tourismus und Kulinarik in Verbindung gebracht.
- Die regionale/nationale Zuordnung der Varianten entspricht häufig nicht der tatsächlichen regionalen Verteilung.

Nachdem die Hypothesen und Zielsetzungen in Kapitel 3.1 erläutert wurden, sollen diejenigen Kodizes vorgestellt und begründet werden, die als Maßstab für die Analyse dienen (3.2). Auch soll in einem weiteren Schritt das methodische Vorgehen (3.3) und der Kriterienkatalog (3.4) für die Analyse vorgestellt werden. Anschließend wird dann beschrieben und begründet, warum welche Lehrwerke für die Analyse ausgewählt wurden (3.5), bevor diese schließlich untersucht werden (3.6). Daran anknüpfend sollen in Kapitel 3.7 die Ergebnisse ausgewertet werden, indem die Forschungsfragen beantwortet sowie die Hypothesen verifiziert oder falsifiziert werden.

In einem zweiten Schritt der empirischen Untersuchung (Kapitel 4) werden dann Spracheinstellungen von VerlagsredakteurInnen anhand eines standardisierten Online-Fragebogens ermittelt und ausgewertet. Zunächst werden folgende Hypothesen, die sich während der Lehrwerkanalyse herausgebildet haben, erläutert (4.1). In einem nächsten Schritt (Kapitel 4.2) erfolgt ein theoretischer Exkurs zum Thema „Spracheinstellungen“. Darin soll definiert werden, was Spracheinstellungen sind, warum es relevant ist, diese zu erheben und in welchem Kontext sich dieser Forschungsstrang entwickelt hat. In den Kapiteln 4.3, 4.4 und 4.5 soll dann auf die methodische Vorgehensweise eingegangen werden, indem das Untersuchungsdesign vorgestellt und begründet, der Fragebogen präsentiert und der Ablauf der Datenerhebung beschrieben wird. Schließlich werden die erhobenen Daten in Kapitel 4.6, gegliedert nach den Frageblöcken des Fragebogens, ausgewertet, bevor unter dem Punkt 4.7 die Forschungsfragen beantwortet sowie die Hypothesen bestätigt oder widerlegt werden sollen.

Die Ergebnisse der Arbeit sollen im Kapitel 5 zusammengefasst und miteinander in Bezug gesetzt werden, bevor ein abschließendes Fazit gezogen wird. Darin soll primär die Unterrichtspraxis thematisiert werden, indem beispielsweise verstärkt auf die didaktischen Differenzen zwischen DaF- und DaZ-Lehrwerken oder die Auswirkungen der Untersuchungsergebnisse auf die Lehrenden eingegangen wird. Zusammenfassend soll für eine stärkere Etablierung des plurizentrischen Ansatzes in DaF-/DaZ-Lehrwerken plädiert werden, da dieser die sprachliche und kulturelle Pluralität des deutschsprachigen Raumes widerspiegelt und in den Unterricht einbezieht. Auf diese Weise könnte zum einen ein realistischeres Bild der deutschen Sprache vermittelt und zum anderen ein sensibler und toleranter Umgang der Lernenden gegenüber Variation gefördert werden, welcher auch über die sprachliche Ebene hinaus von großer Relevanz ist.

2 Theoretische Grundlagen

Dieses Kapitel soll die theoretische Basis für die empirischen Untersuchungen (Kapitel 3 und 4) darstellen, indem es die Grundlagen zum Konzept der Plurizentrik und des plurizentrischen Ansatzes liefert. Die Ausführungen gehen dabei – gemäß der Plurizentrik-Diskussion – von der linguistischen Perspektive (Kapitel 2.1 und 2.2) aus und stellen im Kapitel 2.3 Praxisbezug her, indem die Anwendung im DaF-/DaZ-Bereich und die Rolle der Schulbuchverlage in die Diskussion einbezogen wird. Der sprachwissenschaftliche Hintergrund ist für den anwendungsorientierten Teil der Arbeit auch insofern wichtig, als er die Grundlage für die Entwicklung eines geeigneten Untersuchungsrasters bezüglich der Lehrwerkanalyse bildet. Demnach sollen die zentralen Konzepte des Plurizentrik-Diskurses theoretisch hergeleitet werden, um ein spezifisches Forschungsparadigma für die praktische Umsetzung im DaF-/DaZ-Bereich herausarbeiten zu können.

Zum Einstieg wird deshalb der Plurizentrik-Diskurs (Kapitel 2.1.) vorgestellt, indem der Kontext der Diskussion, die verschiedenen Ansichten und Akteure, sowie die der Diskussion zugrundeliegende Terminologie erläutert werden. Beispielsweise soll unter anderem die Kontroverse zwischen Plurizentrität, Plurinationalität und Pluriarealität, die Problematik der Abgrenzung der Standard- von der Nonstandardvarietät sowie die Beziehung zwischen der Standardschrift- und der Standardsprechsprache beleuchtet werden. Im Kapitel 2.2 wird dann der Fokus auf die Plurizentrik des Deutschen gerichtet, die Situation der verschiedenen Sprachzentren und deren spezifische Varietäten beleuchtet sowie die Beziehung zwischen den einzelnen nationalen Zentren thematisiert. Ganz wesentlich ist die Asymmetrie zwischen den Sprachzentren (Kapitel 2.2.2), da sich die Dominanz Deutschlands auch auf die Kodifizierung des Deutschen (Kapitel 2.2.3) und auf DaF-/DaZ-Lehrwerke auswirkt. Als Standardwerk zur Plurizentrik des Deutschen soll AMMON (1995) herangezogen werden, außerdem sind unter anderem die Arbeiten von CLYNE (1984, 1989, 1995), KLOSS (1978), AUER (1997, 2011), VON POLENZ (1999) und DE CILLIA (1997, 2006) zentral. Berücksichtigt werden aber auch kontroverse Beiträge wie beispielsweise MUHR (1996, 1998, 2000), HERRGEN (2015) oder MAITZ/ELSPAß (2013).

Nachfolgend wird dann das Konzept der Plurizentrik in Bezug zum Unterricht Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache (Kapitel 2.3) betrachtet. Nach einem kurzen Abriss über die Bedeutung von Deutsch als Fremdsprache im Allgemeinen (Kapitel 2.3.1) sollen in Kapitel 2.3.2 die Gründe für einen plurizentritätsbewussten Unterricht dargelegt, aber auch die Argumente der Gegner eines solchen Unterrichts integriert werden. Des Weiteren wird dann erläutert

werden, welche konkreten Maßnahmen bereits getroffen wurden, um den plurizentrischen Ansatz in DaF-Lehrwerke, -lernmaterialien und -unterricht zu integrieren (Kapitel 2.3.3), erwähnt seien beispielsweise die „ABCD-Thesen“ und das „D-A-CH-(L)-Konzept“. Ein nächster Schritt (Kapitel 2.3.4) beleuchtet dann die Rolle der (Schulbuch-)Verlage, die als Normautoritäten eine nicht zu vernachlässigende Größe hinsichtlich der Etablierung des plurizentrischen Ansatzes in die DaF-Praxis darstellen. Auch soll hier die aktuelle Situation in Österreich, in der Deutschschweiz und in Deutschland hinsichtlich der Umsetzung eines plurizentritäts-sensiblen DaF-Unterrichts beschrieben werden. Relevant sind, neben den offiziellen Texten wie beispielsweise dem „gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“, den „ABCD-Thesen“ oder dem „D-A-CH-(L)-Konzept“, unter anderem Forschungsbeiträge von BAßLER/SPIEKERMANN (2001), HÄGI (2006), STUDER (2002), RANSMAYR (2006), DE CILLIA (2006), HACKL et al. (1997), DEMMIG/HÄGI/SCHWEIGER (2013) und MUHR (1996).

2.1 Zum linguistischen Konzept der Plurizentrik

Im Folgenden soll zunächst das Forschungsparadigma der Arbeit abgesteckt werden, indem auf die Variationslinguistik und die Plurizentrik-Diskussion eingegangen wird. Das Kapitel behandelt demnach die zentralen Konzepte dieses Forschungsfeldes und thematisiert den Forschungsstand sowie die allgemein akzeptierten Ansichten beziehungsweise Kontroversen innerhalb des Diskurses.

2.1.1 Die Plurizentrik-Forschung und ihre Kontroversen

Als Voraussetzung dafür, dass sich das Konzept der Plurizentrik entwickeln und verbreiten konnte, bedurfte es eines Umdenkens bezüglich der Sichtweise auf Sprachen. Die in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorherrschende Ansicht, dass Sprachen homogene Strukturen darstellen, wurde von der Perspektive abgelöst, dass auch innerhalb der Einzelsprachen Heterogenität herrscht:

Nachdem man sich in der Sprachwissenschaft sehr lange – bis Mitte der 1960er Jahre – kaum für die Variation in der Sprache und somit auch nicht für ihre Varietäten interessiert hatte, kam es dann zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit der Heterogenität der Sprache und der Inbezugsetzung von Sprachgebrauch und gesellschaftlichen Bedingungen und Umständen; dies führte zur Herausbildung der Soziolinguistik bzw. der Sprachsoziologie [...]. Es erfolgte, verstärkt seit den 1970er Jahren, eine „Art ‚Wiederentdeckung‘ der Heterogenität der Sprache“ (Nablings 1981: 9), nachdem man Einzelsprachen lange als homogene Strukturen betrachtet hatte (SINNER 2014:11).

Innerhalb der Soziolinguistik bildete sich – unter anderem durch die Arbeiten von WILLIAM LABOV – die Teildisziplin der Variationslinguistik beziehungsweise Varietätenlinguistik heraus. Diese geht davon aus, dass sich eine natürliche Sprache aus einer Vielzahl von Varietäten zusammensetzt. Da in der Variationslinguistik die Konzepte der „Variablen“, „Varianten“ und

„Varietäten“ ganz zentral sind und auch als Grundlage für die weitere Argumentation dieser Arbeit nötig sind, sollen diese zunächst erläutert werden. Dies ist auch relevant, weil in der Literatur zuweilen keine terminologische Einheitlichkeit herrscht. So werden gerade im DaF-/DaZ-Kontext Ausdrücke wie „Variante“, „Variable“ und „Varietät“ häufig vermischt oder synonym verwendet.

„Variablen“ bezeichnen abstrakte Platzhalter, welche verschiedene Werte, bezogen auf die Plurizentrik also „Varianten“, annehmen können. Ein Beispiel:

Die Variable, die man ‚APRIKOSE‘ nennen kann, nimmt als Werte die beiden Varianten *Aprikose* und *Marille* an. Die erste Variante gilt in Deutschland und in der Schweiz, die zweite in Österreich. Man beachte die unterschiedliche Schreibweise: die Variable ist mit Großbuchstaben, die beiden Varianten sind mit Kleinbuchstaben geschrieben. Diese unterschiedliche Schreibweise soll verhindern, daß die (abstraktere) Variable mit einer ihrer (konkreteren) Varianten verwechselt wird (AMMON 1995: 61).

Eine „Variable“ ist demnach die Menge an Begriffen, welche dieselbe Bedeutung haben, aber in verschiedenen Sprachzentren einer plurizentrischen Sprache in unterschiedlicher Form, nämlich als spezifische „Variante“, auftreten können. AMMON (1995: 62) unterscheidet diesbezüglich je nach Blickwinkel „onomasiologische Variablen“, also verschiedene Ausdrücke mit gleicher Bedeutung, von „semasiologischen Variablen“, das heißt verschiedene Bedeutungen eines gleichen Ausdrucks.

Unter einer „Variante“ versteht man eine einzelne Einheit des Sprachsystems, welche eine spezifische Besonderheit aufweist und sich damit von den Varianten der anderen Varietäten einer plurizentrischen Sprache abgrenzen kann. Zum Beispiel stellt der Begriff *Melanzani* eine Variante der Österreichischen Varietät dar, während dieselbe Variable in Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz mit der Variante *Aubergine* realisiert wird. Nationale Varianten sind „die für eine Nation spezifischen Sprachformen, also Austriaismen, Helvetismen und Teutonismen bzw. Deutschlandismen. Sie sind per definitionem standardsprachlich“ (HÄGI 2006: 18). Nationale Varianten bilden sich dabei über mehrere Wege heraus, HÄGI nennt etwa die Etablierung über Dialekte oder Sprachkontakte. *Melanzani*, um das oben erwähnte Beispiel aufzugreifen, hat sich demnach in Österreich über den Sprachkontakt mit dem Nachbarland Italien etabliert, während die Verwendung der Bezeichnung *Aubergine* in Deutschland und der Schweiz über den Sprachkontakt mit Frankreich zustande kam.

Varianten lassen sich weiter in „spezifische“ und „unspezifische“ Varianten einteilen, wobei spezifische Varianten nur in einem Sprachzentrum vorkommen und unspezifische Varianten in mehreren Zentren einer plurizentrischen Sprache verwendet werden. *Melanzani* stellt demnach eine spezifische Variante dar, weil der Begriff nur in Österreich gebraucht wird, wäh-

rend der in Deutschland und der Schweiz gängige Ausdruck *Aubergine* eine unspezifische Variante ist.

Eine „Varietät“ bezeichnet schließlich ein Sprachsystem einer plurizentrischen Sprache in seiner Gesamtheit. Der Terminus stammt vom lateinischen Wort „*varietas*“, welches ‘Verschiedenheit’ oder ‘Subsystem’ bedeutet. Nach AMMON (1995: 64) muss ein sprachliches System mindestens eine der folgenden Bedingungen erfüllen, um als Varietät zu gelten:

(i) über wenigstens eine spezifische (einzelne) Variante verfügen, oder zumindest

(ii) eine spezifische Kombination von Varianten aufweisen.

So stellt etwa das österreichische (Standard-)Deutsch eine Varietät der deutschen Sprache dar, weil es über zahlreiche spezifische Besonderheiten verfügt. Als Beispiel kann etwa das Lexem *Marille* genannt werden, welches als österreichspezifische Variante zu einer Abgrenzung gegenüber dem Sprachgebrauch in der deutschsprachigen Schweiz und Deutschland, in diesem Fall dem Gebrauch des Lexems *Aprikose*, beiträgt und sich die österreichische Varietät damit von den anderen Varietäten des Deutschen unterscheidet. Obwohl eine Varietät zwar über die Differenzen zu anderen Varietäten definiert wird, stimmt der Großteil des Sprachsystems mit den anderen Varietäten gleichermaßen überein. Der hohe Faktor an Homogenität bewirkt schließlich, dass Varietäten trotz aller Unterschiede zu derselben Sprache gezählt werden können.

Obwohl in den vorhergehenden Ausführungen nur Beispiele der lexikalischen Ebene aufgegriffen wurden, ist es wichtig festzuhalten, dass Variation auf allen linguistischen Ebenen stattfindet. So können sich nationale Varianten auch durch morphologische, phonetische/phonologische, syntaktische oder pragmatische Besonderheiten auszeichnen.

Die Beziehung zwischen Varietät, Variable und Variante kann also zusammenfassend wie folgt beschrieben werden: „Ihre Spezifik gewinnen [...] Varietäten durch die Auswahl von Varianten aus Variablen.“ (AMMON 1995: 64)

Innerhalb der Variationslinguistik wird die Variation in vier Teilbereichen erforscht, welche den vier Varietätenklassen nach EVA NEULAND (2008: 67f.) entsprechen:

- diachronische Varietäten: Bezug auf die unterschiedlichen Zeitabschnitte im Laufe der Sprachentwicklung
- diatopische Varietäten: Bezug auf die unterschiedliche geographische Verteilung
- diaphasische Varietäten: Bezug auf die unterschiedlichen Situationen und Domänen

- diastratische Varietäten: Bezug auf unterschiedliche soziale Gruppen

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der diatopischen Ebene der Variation, indem die Heterogenität des Deutschen bezogen auf die räumliche Komponente thematisiert wird und die regionalen und nationalen Unterschiede der Standardsprache im Zentrum der Untersuchung stehen. An dieser Stelle knüpft auch das Konzept der Plurizentrität beziehungsweise Pluriarealität an, welches sich mit der „diatopischen Heterogenität der Norm bzw. Standardvarietät“ (GLAUNINGER 2013: 460) auseinandersetzt.

Wissenschaftsgeschichtlich gesehen entstand das Konzept der Plurizentrik über zwei unterschiedliche Forschungsstränge: Zum einen prägte die russisch-sowjetische Linguistik die Begriffe „Variante“ beziehungsweise „Varietät“, zum anderen kam in der nordamerikanischen und deutschen Soziolinguistik der Terminus „plurizentrische Sprache“ auf (vgl. AMMON 1995: 43). Der australische Germanist MICHAEL CLYNE hat die beiden Ansätze schließlich zu einem Konzept verbunden und damit den heutigen wissenschaftlichen Sprachgebrauch etabliert, indem er 1984 in seinem Text „Language and society in the German-speaking countries“ schrieb: „German, like English, French, [...] and other languages is [...] a pluricentric language, i. e. a language with several national varieties, each with its own norms“ (CLYNE 1984: 1).

Von plurizentrischen Sprachen spricht man demnach dann, wenn sie in mehreren Sprachzentren als offizielle Sprache verwendet werden und sich in den einzelnen Varietäten standardsprachliche Besonderheiten entwickelt haben. „Plurizentrische Sprachen sind grenzüberschreitende Sprachen mit konkurrierenden, aber auch interagierenden, nationalen (und gar übernationalen) Standardvarietäten mit verschiedenen Normen, die eine gemeinsame Tradition teilen“ (CLYNE 1995b: 7). Als monozentrisch gilt eine Sprache dagegen dann, wenn sie ausschließlich in einem Sprachzentrum als offizielle Sprache gilt, wie beispielsweise das Isländische, Norwegische, Lettische oder Slowenische.

Die Sprachzentren, durch welche sich plurizentrische Sprachen definieren, können dabei in Voll-, Halb- oder Viertelzentren unterschieden werden. Vollzentren haben eigene Kodizes, also amtlich autorisierte normative Nachschlagewerke, in welchen die standardsprachlichen Besonderheiten des Sprachzentrums herausgearbeitet wurden (vgl. AMMON et al. 2004: XXXI). Demnach stellen Österreich, die deutschsprachige Schweiz und Deutschland Vollzentren des Deutschen dar. Um Halbzentren einer plurizentrischen Sprache handelt es sich dann, wenn ein Sprachzentrum kein solches Nachschlagewerk aufweist. Bezogen auf den

deutschsprachigen Raum sind hier zum Beispiel Luxemburg, Liechtenstein oder Ostbelgien zu nennen. Ein Viertelzentrum ist schließlich ein Zentrum einer plurizentrischen Sprache, in welchem die jeweilige Sprache zwar keine Amtssprache darstellt, es sich allerdings eine eigene nationale Standardvarietät herausgebildet hat. Als Viertelzentrum des Deutschen gilt beispielsweise Namibia.

Zwar ist man sich in der Forschung über die grundsätzliche Heterogenität von Einzelsprachen einig, doch wird das Konzept der Plurizentrik oft auch kritisiert und kontrovers diskutiert. HERRGEN (2015: 4) merkt an, dass „das Plurizentrismus-Modell sehr weitreichende Annahmen [macht], bei denen gefragt werden muss, ob sie von der Sprachrealität abgedeckt sind“. Demnach wird beispielsweise häufig die Kontroverse „Plurizentrik – Pluriarealität“ aufgegriffen. Während das Konzept der „Plurizentrik“ lediglich die nationalen Unterschiede zwischen den einzelnen Sprachzentren abdeckt, werden durch das Konzept der „Pluriarealität“ auch die standardsprachlichen Binnenvarietäten der einzelnen nationalen Zentren sowie grenzüberschreitende Varietäten berücksichtigt. Neben anderen plädiert etwa POHL (1997: 69) stark für die Ablösung des Konzeptes der Plurizentrik durch dasjenige der Pluriarealität, da dieser Ansatz stärker verdeutlicht, dass die Sprachzentren in sich keine einheitlichen Varietäten aufweisen und dass die Grenzen eines Sprachzentrums oft nicht den Grenzen einer Nation entsprechen. Beispielsweise kann bezüglich der ehemaligen DDR und BRD nicht von nationalen Sprachzentren gesprochen werden, da es sich hier lediglich um „staatsspezifische Varianten“ (AMMON 1998b: 314), nicht aber um nationale Varianten handelt. WOLF (1994b: 74f) betont des Weiteren, dass die inhomogene Sprachlandschaft innerhalb der Sprachzentren für das Konzept der Pluriarealität spricht:

Auch als Österreicher plädiere ich, zumindest im Augenblick beim derzeitigen Stand der Diskussion, dafür, dass es ‚das österreichische Deutsch‘ als eine einheitliche Varietät nicht gibt, sondern dass auch innerhalb Österreichs – wie im gesamten deutschen Sprachraum – mehrere Sprachlandschaften zu differenzieren sind. [...] Vorerst scheint es mir günstiger und adäquater zu sein, das Deutsche als pluriareale Sprache zu bezeichnen.

Des Weiteren sind die Grenzen Österreich – Schweiz, Deutschland – Schweiz und Österreich – Deutschland über weite Strecken nicht vollständig deckungsgleich mit den Sprachgrenzen, da die Sprachgebiete grenzüberschreitend sind. Diskutieren lässt sich in diesem Fall allerdings die Frage, ob eine Variante in jeweils beiden Ländern in gleicher Weise als standardsprachlich eingeschätzt wird. Dazu MUHR (1998: 51):

Natürlich hört eine nationale Varietät nicht an der Grenze abrupt auf [...] – und daher wird in Bayern ebenso wie in Österreich z. B. ‚Semmel‘ und ‚Jänner‘ verwendet. Beides gilt aber selbst innerhalb Bayerns als Nicht-Standard und außerhalb davon als Bavarismus, während in Österreich beide Ausdrücke über alle Stilschichten hinweg unzweifelhaft Standard sind und die auch in Bayern vorkommenden Ausdrücke ‚Brötchen‘ und ‚Januar‘ unüblich sind.

Dem pluriarealen Ansatz gegenüber steht der plurinationale Ansatz, welcher wiederum stärker betont, dass die verschiedenen Sprachzentren einer plurizentrischen Sprache oft auch unterschiedliche Nationen darstellen. Laut AMMON (1995: 97) würde das Konzept der Plurinationalität zudem bereits auf begrifflicher Ebene eine Verbindung zum Konzept der nationalen Varietät oder nationalen Variante aufzeigen. Da sich die Zentrums-Termini jedoch nicht in jedem Kontext durch die Nations-Termini ablösen lassen, beispielsweise im Fall des Begriffspaares ‚Sprachzentrum – Sprachnation‘, gebraucht AMMON beide Begriffe parallel.

Gerade zu Beginn des Plurizentrikdiskurses war ebenfalls die Kontroverse ‚polyzentrische Sprache‘ versus ‚plurizentrische Sprache‘ präsent, doch hat man sich inzwischen vom Konzept der Polyznetrik zugunsten der Plurizentrik verabschiedet. KLOSS (1978: 66) begründet diese Entwicklung damit, dass ‚polyzentrisch‘ und ‚plurizentrisch‘ keine echten Synonyme darstellen: Während die Vorsilbe ‚poly-‘ ‚viel‘, also ‚mindestes drei‘ bedeutet, meint ‚pluri-‘ ‚mehrere‘, also ‚mehr als eins‘. Demnach kann das Konzept der Plurizentrik auch für Sprachen mit zwei Zentren gültig sein und erweist sich damit praxisgerechter.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich vorrangig am Konzept der Plurizentrik, da dies in der Forschungsliteratur mehrheitlichen Zuspruch erfährt und auch das einzige der vorgestellten Konzepte ist, das sich auch im DaF-/DaZ-Bereich etablieren konnte. Gerade im Hinblick auf die späteren Kapitel, welche die praktische Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-/DaZ-Bereich theamtisieren, erscheint ein weiteres Vorgehen mit diesem Konzept sinnvoll. Gemäß REGULA SCHMIDLIN (2011: 4) soll die Plurizentrik aber ebenso die regionale Variation miteinbeziehen: „M. E. 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.“

Während in diesem Kapitel Varietäten sehr allgemein thematisiert wurden, soll im Folgenden ein ganz bestimmter Varietätentyp, nämlich die standardsprachliche Varietät, beleuchtet werden. Dies ist insofern relevant, als die standardsprachliche Varietät in der Plurizentrik-Forschung im Fokus der Diskussion steht und das Kriterium der Standardsprachlichkeit außerdem ein wichtiges Analyseinstrument für die spätere Lehrwerkanalyse darstellen wird.

2.1.2 Die Standardvarietät als Konstrukt und Norm

Während die Variation des Deutschen auf der Dialektebene ein bekanntes Phänomen darstellt, erfährt die Variation im Bereich des Standarddeutschen weniger Popularität:

Weniger allgemein bekannt ist dagegen, dass auch das Standarddeutsche (Hoch-/Schriftdeutsch) keine Einheit bildet, sondern regionale und vor allem nationale Unterschiede aufweist. [...] Erst in jüngster Zeit sind diese Unterschiede im Standarddeutschen eingehend wissenschaftlich untersucht worden. Sie haben sich dabei als weit zahlreicher und in ihrer Funktion, vor allem als Nationalsymbol, bedeutsamer erwiesen, als der oberflächliche Blick vermuten lässt (AMMON 2003: 356).

Die Variation des Standarddeutschen ist gerade im Hinblick auf DaF/DaZ und einen pluri-zentritätsbewussten Unterricht relevant, da zum einen nationale Variation ein Phänomen der Standardvarietäten ist und Sprachunterricht zum anderen vorrangig Standarddeutsch vermitteln möchte. Da sich während der Recherche herausgestellt hat, dass Lehrwerke zwar konzeptuell vorgeben, Standarddeutsch zu vermitteln (vgl. Kapitel 3.6), aber – gerade bezogen auf die österreichische und deutschschweizer Varietäten – häufig dialektale Elemente enthalten (vgl. Kapitel 3.6), sollen im Hinblick auf die Hypothese, dass Lehrwerke „Standard“ und „Nonstandard“ nicht klar genug abgrenzen, die Standard- und Nonstandardvarietät in diesem Kapitel linguistisch beleuchtet werden. Die Standardvarietät soll dazu zunächst definiert und von den Nonstandardvarietäten abgegrenzt werden.

„In der Bedeutung ‚Einheitssprache‘ wurde der Begriff *Standard* im 19. Jh. aus dem Englischen ins Deutsche übernommen“ (SCHMIDLIN 2011: 25). Im Unterschied zum englischsprachigen Raum, in dem die Standardvarietät als „sozialer Akzent der Mittel- und Oberklasse“ (TRUDGILL 1999, zitiert nach SCHMIDLIN 2011: 26) von Teilen der Gesellschaft tatsächlich als Alltagssprache gebraucht wird, wird ein gänzlich normgetreues und einheitliches Standarddeutsch nur von einigen professionellen Sprechern und Schreibern annähernd praktiziert. Dass selbst bei diesen zuweilen regional identifizierbare Elemente auftreten, zeigt die Dichotomie der Standardvarietät auf: „Zum einen handelt es sich dabei um Standardvarietäten mit entsprechendem Anspruch auf Transregionalität, gleichzeitig ist ihnen aber eine konkrete diatopische Zuordnung inhärent, wodurch in gewisser Weise auch der Geltungsbereich eingeschränkt wird“ (HÄGI 2006: 35). Damit weist die Standardvarietät einen starken Konstruktcharakter auf und ist in natürlicher Sprache kaum anzutreffen.

Nach AUER (2011: 486) weist eine Standardvarietät drei Merkmale auf, anhand derer sie sich von der Non-Standardvarietät unterscheidet:

- (a) a standard variety is a common language, i. e. one which (ideally) shows no geographical variation in the territory in which it is used;
- (b) a standard variety is an H variety, i. e. it has overt prestige and is used in situations which require a formal way of speaking (if a spoken standard exists at all), as well as in writing; and
- (c) a standard variety is codified, i. e. 'right' or 'wrong' plays an important role in the way in which speakers orient towards it.

Die Standardvarietät grenzt sich dabei in mindestens zwei Richtungen von der Non-Standardvarietät ab (vgl. AMMON 1995: 82): Zum einen muss sie sich von lokal oder regional begrenzten Sprachformen, also Dialekten beziehungsweise Regiolekten/Umgangssprache, separieren und demnach eine überregional gültige Norm darstellen. Zum anderen soll sie sich von sozial oder stilistisch auf bestimmte Gruppen beschränkte Sprachformen, also beispielsweise „Slang“, „Jargon“ oder „Jugendsprache“, abheben.

Die Standardvarietät kann also dadurch charakterisiert werden, „daß sie für die ganze Nation bzw. die ganze betreffende Sprachgemeinschaft in einer Nation [...] gilt und daß sie in öffentlichen Situationen die sprachliche Norm bildet“ (AMMON 1995: 73). Weiter ist die Standardvarietät „Lehrgegenstand in der allgemeinbildenden Schule [...] und zumeist auch Unterrichtssprache“ (AMMON 1995: 74). Damit geht einher, „daß sie in aller Regel kodifiziert ist“ (AMMON 1995: 74).

Der Konstruktcharakter der Standardvarietät wird auch an Modellen des Dialekt-Standard-Kontinuums deutlich, wenn der Standard als äußerster Pol eines Kontinuums zwischen Dialekt und Standard dargestellt wird. So verdeutlicht etwa das Pyramidenmodell nach AUER (1997: 131) (Abb. 1) den Standard als oberste Spitze eines Kegels, welche nur minimal Raum innerhalb der geometrischen Figur einnimmt, sich nämlich lediglich in einem Punkt konzentriert. Analog dazu weist die Standardvarietät die geringste Variation auf und wird sehr selten sprachlich realisiert. Dass der regionale Standard bewusst von der Standardvarietät separiert wird, zeigt deren Konstruktcharakter im Modell auf.

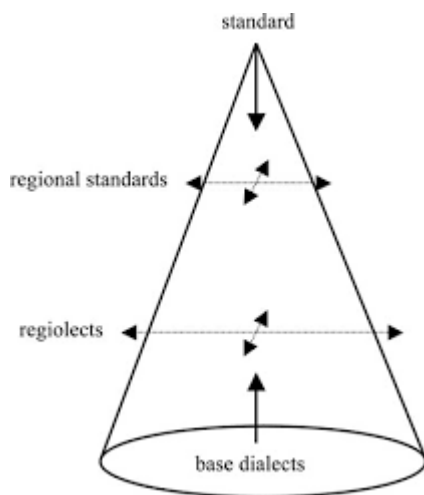


Abbildung 1: Pyramidenmodell des Dialekt-Standard-Kontinuums (aus: Auer 1997: 131)

Neben der Rolle der Standardvarietät lassen sich aus dem Modell in Abbildung 1 noch weitere Informationen herauslesen: Das Fundament bilden die Basisdialekte, die die größte Variationsbreite aufweisen. Der Raum zwischen der Grundfläche und der Spitze besteht aus einem Kontinuum zwischen Basisdialekten und Standard, hier sind etwa die Regiolekte und der regionale Standard enthalten. Im Modell sind auch horizontale, vertikale und diagonale Pfeile zu sehen, welche für den Austausch zwischen den Varietäten und damit die Dynamik im Sprachsystem stehen. Dabei zeigen die horizontalen Pfeile an, dass ein Austausch zwischen den Varietäten derselben Ebene stattfindet, also beispielsweise Elemente eines Dialektes den Dialekt der angrenzenden Region beeinflussen. In diesem Kontext ist anzumerken, dass im Bereich des Standards kein Ausgleich auf horizontaler Ebene stattfindet. Dies bedeutet, dass die Standardvarietät keine regionalen Besonderheiten aufweist und eine vollständig neutrale, überregionale und einheitliche Gültigkeit hat. Da dieser Standard ein Konstrukt ist, das keine sprachliche Anwendung erfährt, handelt es sich in den meisten Fällen, in denen von „Standarddeutsch“ gesprochen wird, um regionalen Standard. Dieser wird in formellen Situationen und auch von professionellen Sprechern praktiziert.

Die vertikalen Pfeile zeigen indes an, dass sich Elemente aus dem Dialekt in die Umgangssprache beziehungsweise in den Standard bewegen können oder Elemente aus der Standardvarietät in die Umgangssprache beziehungsweise Dialekte wandern können. Dies ist ein Grund dafür, dass Sprache nicht immer genau einer Ebene des Dialekt-Standard-Kontinuums zugeordnet werden kann, sondern die Übergänge zwischen Dialekt, Umgangssprache und Standard fließend sind:

Zu einem beträchtlichen Teil beruhen die Unterschiede innerhalb der deutschen Standardsprache auf der ursprünglichen Vielfalt der Dialekte, aus denen einzelne Formen ins Standarddeutsche übergingen. Dies führt einerseits zu Abgrenzungsschwierigkeiten zwischen standardsprachlichen und nichtstandardsprachlichen Varianten. Andererseits kann eine auf den gleichen Dialekt zurückgehende, identische Form auf der einen Seite der Staatsgrenze standarddeutsch sein, wohingegen auf der anderen Seite der Grenze ihr Standardcharakter zumindest angezweifelt werden kann (HÄGI 2006: 18).

Da eine genaue Beschreibung der Standardisierungsprozesse den Bezug zur Thematik der Arbeit verlieren würde, soll an dieser Stelle lediglich auf Texte von MATTHEIER (1997, 2000, 2003), sowie DANES (2006) verwiesen werden.

Entgegen der häufig anzutreffenden Meinung, dass Standardvarietäten auf eine lange und stringente Entstehungsgeschichte zurückgehen, stellen sie kulturelle Konstrukte dar, deren Normen von zeitlichen, sozialen, politischen und regionalen Faktoren beeinflusst sind:

Es kann nicht oft genug betont werden, dass Sprachstandardisierungen und erst recht Sprachnormierungen keine natürlichen Entwicklungen darstellen, sondern das Produkt allgemeiner gesellschaftlicher Prozesse sind. So ist auch die ausgeprägte ‚Sprachnormenfrommigkeit‘ im Deutschen (von Polenz 1982) vor dem Hintergrund der politisch-sozialen Ursachen der Sprachnormierungen im 19. Jahrhundert zu sehen (von Polenz 1999: 232-234) (MAITZ/ELSPAR 2013: 37).

An dieser Stelle soll auch darauf hingewiesen sein, dass sich die Normierung der Standardschrift- und Standardsprechsprache des Deutschen unterschiedlich entwickelt hat. Im Gegensatz zur Schriftsprache wurden Ausspracheregeln erstmals 1898 eingeführt, um „die Aussprache an den deutschen Theaterbühnen zu vereinheitlichen“ (Duden-Aussprachewörterbuch 2015: 29). Erst ab den 1920er Jahren konnte sich unter Einfluss der audio(-visuellen) Massenmedien eine standardisierte Aussprache verbreiten (vgl. Duden-Aussprachewörterbuch 2015: 29).

Da die Sprachnormen einer Standardvarietät zu einem Großteil durch Kodizes festgelegt werden, können Sprachnormautoritäten und Kodifizierer in einem bestimmten Rahmen bestimmen, welche Sprachformen als Standard gelten und welche nicht. Dies bedeutet auch, dass Kodizes häufig von präskriptiver und weniger von deskriptiver Natur sind: „Die Kodifikation ist auch nicht nur Beschreibung von Sprachnormen, sondern deren Bekräftigung oder Bestätigung und außerdem oft auch Setzung neuer Sprachnormen (Beispiel: neue Rechtschreibregelungen)“ (AMMON 1995: 75). Zu erwähnen ist in diesem Kontext, dass gemäß des sozialen Kräftefelds einer Standardvarietät ebenso andere Faktoren an der Entscheidung, welche Elemente zur Standardvarietät gehören, beteiligt sind (vgl. Kapitel 2.2.3). Des Weiteren orientieren sich gerade neuere Kodizes, wie beispielsweise das „Variantenwörterbuch“, verstärkt an einem deskriptiven Ansatz.

Das Verhältnis zwischen Dialekt und Standard kann, abhängig von Zeit und Region, verschieden strukturiert sein. AUER (2011) beschreibt fünf Dialekt-Standard-Konstellationen, nämlich Typ 0, Typ A, Typ B, Typ C und Typ D. Typ 0 steht für die exoglosse Diaglossie, also den Fall, dass eine von außen kommende Standardvarietät neben den Heimatsprachen, welche keine Standardvarietät aufweisen, existiert. Typ A, die mediale Diaglossie, liegt dann vor, wenn abhängig vom Medium entweder die heimischen Dialekte oder eine strukturell verwandte Standardsprache praktiziert wird. Typ B beschreibt die gesprochene Diglossie, was bedeutet, dass sowohl Dialekt, als auch Standardsprache in der gesprochenen Sprache verwendet wird. Die Diaglossie wird als Typ C charakterisiert, welcher dann vorliegt, wenn Zwischenformen wie Regiolekte oder Umgangssprache das Spektrum zwischen Dialekt und Standard ergänzen. Typ D beschreibt schließlich den Dialektschwund. Die Dialekt-Standard-Kontinua sind insofern auch für einen plurizentritätsbewussten Sprachunterricht relevant, als dieser auch auf die jeweilige Situation der verschiedenen Sprachzentren eingehen sollte. Wird beispielsweise in einem Zentrum, in welchem die mediale Diaglossie vorherrscht, mit standardsprachlichen Hörverstehenstexten gearbeitet, werden die Lernenden neben pragmatischen Schwierigkeiten etwaige Verständnisprobleme haben, wenn sie im alltäglichen Sprachgebrauch ausschließlich Dialekt hören.

Wird nun das per se neutrale Standard-Dialekt-Kontinuum mit Werturteilen gefüllt, das heißt die Standardvarietät als besser und wichtiger erachtet als die Non-Standardvarietät, spricht man von der Standardsprachenideologie, welche eng verknüpft mit der Homogenitätsideologie ist:

Bei ersterer handelt es sich um die Überzeugung, dass die Standardsprache eine besondere Bedeutung hat: Sie sei das unerlässliche Mittel der Bildung, die wichtigste Varietät der Sprache, der Maßstab der Sprachrichtigkeit und die Grundbedingung des gesellschaftlichen Fortschritts. Daher sei das elementare Interesse eines jeden Sprechers, sie zu erlernen und zu verwenden (MAITZ/ELSPAß 2013: 35).

Die Homogenitätsideologie wiederum beinhaltet die Überzeugung, dass die sprachliche Vielfalt ein negatives/abnormales/gefährliches Phänomen darstellt, sodass die sprachliche Einheit zu Lasten der Variabilität gefördert werden soll. Obwohl die offizielle Sprachenpolitik der EU und auch Deutschlands gerade der gegenteiligen Ideologie des Pluralismus verpflichtet ist, hat die Homogenitätsideologie sowohl unter linguistischen Laien als auch unter Sprachpflegern Verbreitung gefunden (MAITZ/ELSPAß 2013: 36).

Gerade im Bereich „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sind beide Ideologien weit verbreitet. Wie in Kapitel 2.1 festzustellen sein wird, präsentieren Lehr- und Lernmaterialien das Deutsche häufig als monozentrische Sprache mit einer homogenen Standardvarietät. „Die

idealisierte Zielnorm wird als Istnorm dargestellt, während die tatsächliche Istnorm dem Begriff ‚Umgangssprache‘ zugeschlagen wird“ (MUHR 1996: 140).

Mit dem Begriffspaar „Standard – Nonstandard“ wird, wie AUER (2011: 486) betont, vor allem in sprachwissenschaftlichen Diskursen operiert. Linguistische Laien verwenden dagegen vorrangig Ausdrücke wie zum Beispiel „Hochdeutsch“¹, „Dialekt“ und „Umgangssprache“. Dieser terminologische Unterschied zwischen Wissenschaftssprache und Laiensprache zeigt sich auch ganz besonders im DaF-/DaZ-Kontext. Während gut ausgebildete Lehrer für Deutsch als Fremdsprache in der Regel mit der linguistischen Begrifflichkeit und deren Inhalte vertraut sind, gibt es zahlreiche Seiteneinsteiger, die nach einer teilweise sehr kurzen Einarbeitungsphase beginnen, zu unterrichten. Dazu zählen auch ehrenamtliche Leiter von Sprachkursen, die etwa für geflüchtete Menschen angeboten werden. Damit Texte aus dem Bereich DaF/DaZ für möglichst viele RezipientInnen verständlich sind, werden auch in der pädagogisch-didaktischen Literatur primär die laienlinguistischen Termini herangezogen und auch die von Schulbuchverlagen herausgegebenen Lehrmittel orientieren sich vordergründig an dieser Ausdrucksweise. Dies wird auch im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit insofern Beachtung finden, als beispielsweise im Fragebogen nach dem „Hochdeutschen“ statt dem „Standarddeutschen“ gefragt wird.

Anhand der Tatsache, dass es nur sehr allgemeine Merkmale der Standardvarietät gibt, klingt bereits an, dass eine exakte Abgrenzung des Standards vom Nonstandard problematisch ist und verschiedene Positionen kontrovers diskutiert werden. Eine Schwierigkeit der Abgrenzung liegt dabei darin begründet, dass die Standardsprache einer Dynamik unterliegt:

Abgrenzungsfragen werden insbesondere dann virulent, wenn von der lieb gewordenen Fiktion einer durch Kodifikation konstanten Standardsprache Abschied genommen wird und die Tatsache akzeptiert wird, dass auch die Standardsprache dynamisch ist. Diese Dynamik war jedoch nicht nur in der Vergangenheit, vor und in der Kodifizierungsphase, zu beobachten, sondern ist auch rezent trotz Kodizes beobachtbar. (HERRGEN 2015:1)

Weitere Ungenauigkeiten der Abgrenzung entstehen dadurch, dass „verschiedene Teile des Sprachkodexes einander widersprechen können“ (AMMON 1995: 87) und auch in der Wissenschaft unterschiedliche Ansichten vertreten sind: „Was hier als ‚Regionalstandard‘ bezeichnet wird und damit als Teil der Standardsprache, gilt dort als ‚Regionalakzent‘ und wird damit dem Nonstandard zugeordnet (‚Regionalsprache‘)“ (HERRGEN 2015: 6).

¹ Die Ausdrücke „Hochsprache“ oder, bezogen auf das Deutsche, „Hochdeutsch“ sind insofern problematisch, da sie bereits auf Begriffsebene suggerieren, dass die Standardvarietät höher oder höherwertiger sei als die Non-Standardvarietät. Seit den 1970er Jahren wird deshalb die neutrale Bezeichnung „Standardsprache“ bevorzugt.

Problematisch ist eine klare Abgrenzung der Standardvarietät auch insofern, als auch auf das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit eingegangen werden muss. Während es im Deutschen eine Standardschriftsprache und eine Standardsprechsprache gibt, bezieht sich das Konzept des Standards im Englischen einzig auf die geschriebene Form des Standards: „Any vernacular (language or dialect) may be ‘standardized’ by being given a uniform and consistent norm of writing that is widely accepted by its speakers. It may then be referred to as a ‘standard’ language“ (HAUGEN 1994: 4340). Während die Standardschriftsprache – unter Beachtung der oben genannten Aspekte der Dynamik und Uneinheitlichkeit der Kodifizierung – relativ gut greifbar ist, ist ein gesprochenes Standarddeutsch sehr schwer definierbar. Nach der Position von MAITZ/ELSPAß (2013: 43ff.) könnte dieses nur – unter Beachtung von regionaler, situativer, stilistischer oder tempobedingter Variation – aus dem Gebrauchsstandard hergeleitet werden. Eine Kodifizierung oder Vermittlung einer kodifizierten Standardsprechsprache halten die Autoren für „aussichtslos“ und „eher schädlich“, da „die angesprochene reale Variationsbreite es unmöglich erscheinen lässt, hier einen auch nur einigermaßen überschaubaren Kodex zu erstellen“. Zudem taue eine Orientierung an einer kleinen Gruppe von Profi-Sprechern „als Modell für nicht aussprachegeschulte Sprecher [...] wenig“.

Gerade in Bezug auf den DaF-/DaZ-Bereich fällt auf, dass die hier kritisierte Vorgehensweise flächendeckend praktiziert wird, indem den Lernenden durch die Hörtexte der Lehrwerke die Sprechweise einer kleinen Gruppe von professionellen Sprechern als gesprochenes Standarddeutsch präsentiert wird. Der sehr regelbezogene Sprachgebrauch aussprachegeschulter Sprecher eliminiert jedoch Variation zugunsten eines homogenen Aussprachestandards. Müssen sich die Lernenden dann im sprachlichen Alltag der deutschsprachigen Länder behaupten, werden sie der erwähnten regionalen, situativen, stilistischen und tempobedingten Variation ausgesetzt und möglicherweise irritiert.

Des Weiteren ist das Verhältnis der Standardschrift- zur Standardsprechsprache nicht in allen Sprachzentren des Deutschen identisch. Da, wie bereits oben beschrieben, in der Schweiz eine mediale Diglossie vorliegt, ist nicht die Standardsprache, sondern der Dialekt in der mündlichen Alltagskommunikation gebräuchlich. Da der Gebrauch von Dialekt in der Schweiz „nicht sozial markiert“ (AMMON et al. 2004: XLII) ist und durchgängig in mündlichen Alltagssituationen gebraucht wird, herrscht „ein eher distanziertes Verhältnis, teilweise sogar eine negative Einstellung zum mündlichen Gebrauch der Standardsprache“ (AMMON et al.

2004: XLII) vor. In Deutschland ist die Standardsprechsprache dagegen die „normale Form öffentlicher Rede und schriftlicher Texte“ (AMMON et al. 2004: XLIV). Intendiert wird hier eine „völlige überregionale Einheitlichkeit“ (AMMON et al. 2004: XLV), obwohl es „schriftlich und erst recht mündlich“ regionale Unterschiede gibt. Im Gegensatz zur Schweiz gilt auch auf mündlicher Ebene eine „unzureichende Beherrschung der Standardsprache bei Erwachsenen oft als Zeichen mangelnder Bildung“ (AMMON et al. 2004: XLV). Ein Lehrwerk, das konsequent dem plurizentrischen Ansatz folgt, müsste diese unterschiedlichen Verhältnisse von Standardschrift- und Standardsprechsprache in den einzelnen Zentren den Deutschen ebenfalls thematisieren, um die Lernenden optimal auf den Alltag in den deutschsprachigen Ländern vorzubereiten. Auf diese Weise könnten auch gängige Klischees und Missverständnisse, beispielsweise dass SchweizerInnen aufgrund des mündlichen Dialektgebrauchs für Menschen, die ausschließlich die Situation in Deutschland kennen, eher ungebildet klingen können, angesprochen und aufgelöst werden.

Es hat sich in diesem Kapitel gezeigt, dass die in den Lehrwerken häufig anzutreffende unklare Abgrenzung von Standard und Nonstandard auch dadurch begründet werden kann, dass dies auch auf linguistischen Ebene problematisch sein kann und in verschiedenen Kodizes deshalb oft unterschiedlich gekennzeichnet wird. Lehrwerke könnten damit allerdings insofern besser umgehen, als sie dies – etwa in Lehrerhandbüchern – thematisieren und ihre Inhalte auf empirischen Datengrundlagen aufbauen beziehungsweise Kodizes heranziehen, welche die Frage nach der Standardsprachlichkeit aufgrund empirischer Daten beantworten. Zusätzlich könnte eine Konsolidierung von Nachschlagewerken, welche einen plurizentrischen Ansatz verfolgen, verhindern, dass Ausdrücke, die aus dem österreichischem und deutschschweizer Nonstandarddeutsch stammen, in Lehrwerke aufgenommen werden.

Nach diesem Fokus auf die Variationslinguistik und den Plurizentrik-Diskurs sowie den Ausführungen zur Abgrenzung der Standardvarietät soll nun das Deutsche als plurizentrische Sprache eingehender beleuchtet werden.

2.2 Das Deutsche als plurizentrische Sprache

Die deutsche Sprache ist Amtssprache in sieben Staaten: Deutschland, Österreich, Schweiz, Luxemburg, Liechtenstein, Belgien und Italien (Südtirol). In manchen Staaten (zum Beispiel in Österreich) ist sie nationale Amtssprache, in anderen (beispielsweise in Italien bezie-

hungsweise Südtirol) lediglich regionale Amtssprache. AMMON (1995: 12) unterscheidet außerdem den solo-offiziellen Status, das heißt wenn das Deutsche die einzige Amtssprache eines Landes ist, vom ko-offiziellen Status. Dieser liegt vor, wenn, wie beispielsweise in der Schweiz, Deutsch neben anderen Sprachen nationale Amtssprache ist. Auffällig ist, dass die Amtssprachregion des Deutschen in einem zusammenhängenden Territorium liegt, wobei die Amtssprachregion von der Muttersprachregion unterschieden werden muss. So zählt etwa Luxemburg nicht zur Muttersprachregion, da dort das Letzeburgische als Erstsprache gelernt wird. Dagegen stellen die deutschsprachigen Minderheiten auf der ganzen Welt, die Deutsch als Muttersprache haben, obwohl es in der jeweiligen Nation keine Amtssprache darstellt, Teile der Muttersprachregion dar (vgl. AMMON 1995: 12-14).

Da das Deutsche mehrere Sprachzentren mit jeweils spezifischen Standardvarietäten aufweist, gilt es als plurizentrische Sprache. Diese Sprachzentren sollen im Folgenden näher erläutert werden.

2.2.1 Die Sprachzentren des Deutschen und ihre nationalen Varietäten

Die folgende Grafik (Abb. 2) stellt die nationalen Vollzentren (Österreich, die deutschsprachige Schweiz und Deutschland) sowie Halbzentren (Liechtenstein, Ostbelgien, Luxemburg und Südtirol) des Deutschen in ihrer geographischen Verteilung dar:



Abbildung 2: Die nationalen Zentren der deutschen Sprache (aus: Ammon et al. 2004: XXXIII)

Da für die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit Normen, Normautoritäten und Kodizes eine zentrale Rolle spielen, wird der Fokus auf den Vollzentren des Deutschen, nämlich Österreich, der deutschsprachige Schweiz und Deutschland liegen, da diese eigene Kodizes ihrer Standardvarietät publiziert haben.

Die sprachlichen Unterschiede auf der Ebene der Standardvarietät wurden in diesen Regionen beziehungsweise Nationen schon früh erkannt und erforscht, genannt seien beispielsweise die Texte „Das österreichische Hochdeutsch. Versuch einer Darstellung seiner hervorstechendsten Fehler und fehlerhaften Eigentümlichkeiten“ von HERMANN LEWI (1875) oder „Zum schweizerischen Schriftdeutsch“ von HUGO BLÜMNER (1892). Bereits am Titel wird evident, dass „viele der älteren Untersuchungen in dezidiert sprachpolitischer Absicht geschrieben [sind], für oder gegen die Bewahrung oder Pflege nationaler Sprachbesonderheiten. Beschreibung und Wertung sind daher oft fast untrennbar gekoppelt“ (AMMON 1995: 49). Auch fällt insgesamt auf, dass die spezifische Standardvarietät Deutschlands sehr viel weniger Beachtung in der Forschung erfährt, was wohl an der der asymmetrischen Wahrnehmung des

deutschländischen Deutsch als dominante Varietät liegt. Die eigentliche Untersuchung des Deutschen als plurizentrische Sprache begann jedoch erst in jüngerer Vergangenheit, nachdem sich – wie im Kapitel 2.1 erwähnt – die Terminologie des Plurizentrik-Diskurses etabliert hatte.

Im folgenden Abschnitt sollen die eigentümlichen Besonderheiten Österreichs, der deutschsprachigen Schweiz und Deutschlands auf der Ebene der Standardvarietät beleuchtet werden. Terminologisch gesehen werden spezifisch österreichische Varianten als *Austriazismen* und spezifisch deutschschweizer Varianten als *Helvetismen* bezeichnet. Varianten, die die spezifische Standardvarietät Deutschlands charakterisieren, werden in der Literatur unterschiedlich benannt: Während die Forschungsliteratur, beispielsweise AMMON (1995), mehrheitlich den Ausdruck *Teutonismus* verwendet, bevorzugt unter anderem VON POLENZ die Bezeichnung „Deutschlandismus“, da der Bezug zu den Teutonen an den „historischen deutschen Radikalanationalismus“ (VON POLENZ 1999a: 422) anknüpfe. Auch das Adjektiv „binnendeutsch“ bezieht sich auf die Varietät Deutschlands und wird gerade in Wörterbüchern häufig gebraucht. Es bezieht sich dabei sowohl auf die zentrale geographische Lage Deutschlands im Sprachgebiet des Deutschen, als auch auf die zentrale Stellung beziehungsweise Dominanz des Landes über die anderen Sprachzentren. Kritisiert wird der Terminus „binnendeutsch“ unter anderem von CLYNE (1984: 4f). Um mit einer einheitlichen Begrifflichkeit zu operieren, soll sich die vorliegende Arbeit auf den Ausdruck „Teutonismus“ festlegen, da dieser in der Forschungsliteratur am häufigsten gebraucht wird.

Als Austriazismus gilt nach AMMON (1995: 143-145) eine Variante dann, wenn sie im Österreichischen Wörterbuch erscheint, im Rechtschreib-Duden als „österr.“ markiert ist, als unmarkiertes Lemma in EBNER (1980) verzeichnet ist, in SIEBS (1969) als „ö“ markiert ist oder sich gemäß einer anderen Quelle als Austriazismus identifizieren lässt. Die Definition von nationalen Varianten, neben Austriazismen auch von Helvetismen und Teutonismen, erfolgt demnach über eine entsprechende Markierung in den Kodizes. Die vorliegende Arbeit soll sich jedoch nicht auf die von Ammon genannten Kodizes beziehen, sondern als Austriazismus, Helvetismus oder Teutonismus ansehen, was im „Variantenwörterbuch“ (AMMON et al. 2004) als solcher gekennzeichnet ist.

Da eine vollständige Auflistung aller Besonderheiten des österreichischen, deutschschweizer und deutschländischen Deutsch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde und zudem für deren zentrale Fragestellung nicht direkt relevant ist, sollen für die jeweiligen linguistischen Teilgebiete nur ein bis zwei Beispiele genannt werden.

Nationale Varianten auf der Ebene der Lexik sind ausführlich untersucht und allgemein sehr bekannt, deshalb soll an diesem Punkt stellvertretend nur mehr auf das oben genannte Beispiel *Marille – Aprikose* verwiesen werden. Spezifische Varianten im Bereich der Grammatik sind dagegen weniger geläufig und werden erst in letzter Zeit zunehmend zum Untersuchungsgegenstand, erwähnt sei etwa das derzeit laufende Projekt der „Variantengrammatik des Standarddeutschen“². So können als morphologische Besonderheiten des österreichischen, schweizerdeutschen und deutschländischen Deutsch unter anderem etwa Unterschiede im Genusgebrauch von Substantiven (z. B. A: das E-Mail vs. D, CH: die E-Mail), in der Pluralbildung von Substantiven (A: Erlässe vs. D, CH: Erlasse), in der Diminutivbildung (A: Sackerl vs. D: Säckchen, CH: Säckli) (vgl. AMMON et al. 2004: LXXIII) oder bei Fugenelementen (A: Schweinsbraten vs. D: Schweinebraten) genannt werden. Auf syntaktischer Ebene wird in den verschiedenen Varietäten zuweilen eine andere Reihenfolge verbaler Elemente gewählt (A: „Weil er die Geschäfte auffliegen hatte lassen“ vs. D: „Weil er die Geschäfte hatte auffliegen lassen“) (vgl. MUHR 2000: 67). Weiter kann die Rektion und Valenz bestimmter Verben als spezifisch österreichisch erachtet werden, zum Beispiel in „Sie präsidiert eine Versammlung“ (A, CH) vs. „Sie präsidiert einer Versammlung“ (D) (vgl. AMMON et al. 2004: LXIII).

Ebenso zeichnen sich die unterschiedlichen Varietäten im Bereich der Pragmatik durch spezifische Besonderheiten aus, so etwa in folgenden österreichischen Beispielen bezüglich der Anrede oder dem Titelgebrauch: „Servus, Herr Direktor“ oder „Sehr geehrter Herr Professor, lieber Hans“ (DE CILLIA 2006: 53). In der Schweiz ist es des Weiteren üblich, ein unterbrochenes Telefongespräch mit der Frage „Sind Sie noch da?“ wieder aufzunehmen (vgl. SCHMIDLIN 2011: 72). Auch die Phonologie der jeweiligen Standardsprachen weicht in gewissen Aspekten von der Aussprache in den anderen Varietäten des Deutschen ab, so wird beispielsweise in Österreich ein <s> am Wortanfang stimmlos ausgesprochen, während der Laut in Deutschland größtenteils stimmhaft artikuliert wird (vgl. MUHR 2000: 46). Des Weiteren tritt in Österreich, der Schweiz und Süddeutschland die in den restlichen Gebieten Deutschlands vollzogene Auslautverhärtung von einsilbigen Wörtern auf /b/, /d/ und /g/ nicht auf (vgl. SCHMIDLIN 2011: 72).

² In diesem trinationalen Projekt werden die grammatischen Unterschiede zwischen den Varietäten des Deutschen systematisch untersucht und die Ergebnisse in einem Handbuch dokumentiert. (vgl. <http://www.variantengrammatik.net/>)

Auffallend ist, dass es – im Vergleich zu Austriaismen und Helvetismen – deutlich weniger Sammlungen von Teutonismen, sowie Forschungsbeiträge über diese gibt. Das kann zum einen dadurch begründet werden, dass die Sprachlandschaft Deutschlands keine Einheit bildet. So kann sich etwa ein Großteil der süddeutschen Bevölkerung nicht weniger mit der österreichischen oder schweizer Standardvarietät identifizieren als mit der norddeutschen (vgl. AMMON 1995: 376). Da aber auch die Sprachlandschaft in Österreich alles andere als einheitlich ist, scheint das stärkere Argument zu sein, dass Teutonismen – zumindest für die deutsche Bevölkerung – nur eine geringe Nationalsymbolik inne haben und demnach im Bewusstsein der Sprecher nicht als identitätsstiftend wirken (vgl. SCHMIDLIN 2011: 75). „Im Bewusstsein der deutschen Bevölkerung, insbesondere der norddeutschen, ist jedoch das Deutsch in Deutschland das *eigentliche* Deutsch“ (SCHMIDLIN 2011: 87, Kursivdruck im Original). Während die eigene Sprache als unmarkiertes Allgemeindeutsch wahrgenommen wird, werden „die anderen deutschen Varietäten [...] aus der Perspektive des Binnendeutschen für rand- oder aussenständiges Deutsch gehalten“ (SCHMIDLIN 2011: 88). Für Sprecher anderer Varietäten stellen Teutonismen allerdings Erkennungsmarker dar.

Während die spezifischen Besonderheiten der jeweiligen Sprachzentren, also Austriaismen, Helvetismen und Teutonismen, nur einen kleinen Teil der jeweiligen Varietäten ausmachen, überschneiden sich die Varietäten mehrheitlich entweder mit einem oder sogar beiden anderen nationalen Zentren. Diese Überschneidungen der Varietäten illustriert die folgende Grafik (Abb. 3):

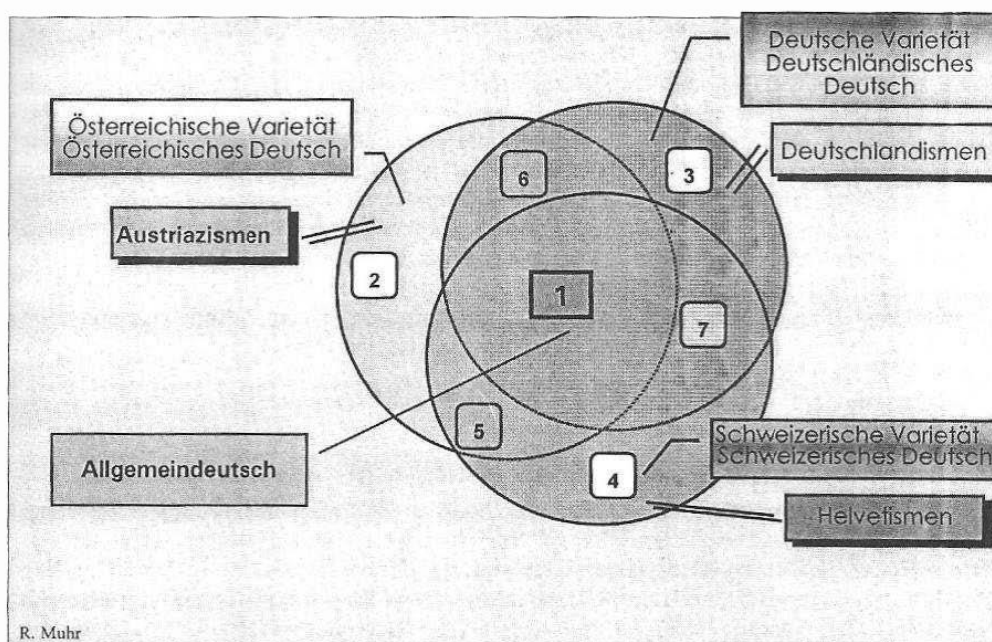


Abbildung 3: Überlappung nationaler Varietäten (aus: MUHR 2000: 31)

In Abbildung 3 sind die Varianten, welche als Alleinstellungsmerkmal für ein einzelnes nationales Zentrum gelten, durch die Ziffern 2, 3 und 4 gekennzeichnet. Der Bereich, in welchem sich die österreichische und schweizer Standardsprache überschneidet, ist im Bereich der Ziffer 5 zu erkennen, während die Gemeinsamkeiten zwischen Austriazimen und Teutonismen mit der Ziffer 6 und die Überlappung von Helvetismen und Teutonismen mit der Ziffer 7 markiert ist. Der Bereich schließlich, in welchem die Standardsprache aller drei nationaler Zentren übereinstimmt, befindet sich im Bereich der Ziffer 1 und wird als Allgemeindeutsch bezeichnet. An der Grafik wird einmal mehr ersichtlich, dass der sprachliche Abstand zwischen den Standardvarietäten des Deutschen so gering ist, dass sie eine gemeinsame Sprache, nämlich das Deutsche, bilden. Trotz der (un-)spezifischen Unterschiede ist demnach ein Großteil der Sprache in den drei beziehungsweise jeweils zwei Zentren identisch, sodass der Grad der gegenseitigen Verständlichkeit so hoch ist, dass das Deutsche als überregionale Gesamtsprache wahrgenommen wird.

Während die Grafik (Abb. 3) das Zusammenspiel der drei Varietäten als völlig geometrische und symmetrische Figur darstellt, in welcher die Standardvarietät jedes Zentrums gleich groß und demnach gleichwertig erscheint, treten in der Realität Asymmetrien zwischen den nationalen Varietäten auf. Diese sollen im folgenden Abschnitt näher beleuchtet werden.

2.2.2 Asymmetrien zwischen den Sprachzentren

Für das Bestehen von Asymmetrien zwischen den verschiedenen Sprachzentren sind die Kriterien der ökonomischen Macht, der Anzahl der Sprecher, sowie des kulturellen Prestiges von zentraler Bedeutung:

Varianten sind in der Auffassung der Allgemeinheit nur insofern gleichwertig, als sie Erscheinungsformen einer Sprache sind. In der Praxis sind jedoch ökonomische Macht, die Anzahl der Sprecher und kulturelles Prestige wesentliche Faktoren bei der Bestimmung von Rang und Prestige einer Variante, sodaß in der Regel die Tendenz besteht, der mächtigsten Variante das höchste Prestige zuzuordnen und die Normvorstellungen der Gesamtsprache danach auszurichten (MUHR 1996: 138).

CLYNE (1995: 22) prägte diesbezüglich den Begriff der „D-Nationen/Varietäten“ (dominante Nationen/Varietäten), die sich von den „A-Nationen/Varietäten“³ (andere Nationen/Varietäten) dadurch unterscheiden, dass sie eine größere Anzahl von Sprechern aufweisen und ökonomisch einflussreicher sind. Bezogen auf die deutsche Sprache bedeutet dies, dass

³ Im Englischen als „O nations/varieties“ (other nations/varieties) bezeichnet, im Deutschen auch von CLYNE selbst als A-Nationen/Varietäten angeführt

Deutschland als dominantes Zentrum gegenüber Österreich und der Schweiz gesehen werden kann, da es flächen- und einwohnerbezogen⁴ das größte, sowie politisch und ökonomisch mächtigste Sprachzentrum darstellt. Dies hat auch dahingehend Auswirkungen auf den in der vorliegenden Arbeit untersuchten DaF-/DaZ-Kontext, als dass die Lehrmittel die vorherrschende Asymmetrie zwischen den Varietäten widerspiegeln, aber auch aufrechterhalten können:

Die asymmetrischen Verhältnisse hinsichtlich Deutsch als plurizentrischer Sprache zeigen sich also auch an den DaF-Lehrwerken: Die großen Verlage haben ihren Sitz in Deutschland, entsprechend sind die meisten Lehrwerke deutschlandzentriert, und weltweit besteht auch – aufgrund der weitaus größeren Bevölkerungszahl, Wirtschaftskraft und politischen Bedeutung Deutschlands und nicht zuletzt mangels anderer Beispiele und besseren Wissens – eine starke Nachfrage nach ebensolchen. Die gleiche Dominanz ist auch im deutschsprachigen Raum selber zu beobachten. Lediglich in Österreich und der Deutschschweiz besteht ein Bedarf an Lehr- und Lernmaterialien, die an die jeweiligen (sprachlichen) Verhältnisse angepasst sind (HÄGI 2006: 48).

Jene Asymmetrie ist ganz typisch für plurizentrische Sprachen und von Seiten Deutschlands weder geplant, noch beabsichtigt. Jedoch wird diese Macht-Konstellation von Seiten der dominierten Sprachzentren häufig nicht unbewertet gelassen, wenn etwa MUHR (1987a: 2) konstatiert, dass „Österreich [...] in vielfacher Hinsicht dem ‚linguistischen Imperialismus‘ der BRD ausgesetzt“ sei. Diesen Diskurs kommentiert HERRGEN (2015: 4): „Die Diskussion wird insbesondere innerhalb der österreichischen Germanistik mit einer gewissen, eher politisch als linguistisch motivierten Verbitterung geführt, was aber angesichts der relativ transparenten sprachlichen Fakten durchaus auch vermeidbar wäre.“

In diesem Kontext wird in der Literatur auch häufig das Bild der Überdachung herangezogen, indem man das Gefüge der Sprachzentren dahingehend beschreibt, dass die dominante Varietät die dominierten Standardsprachen überdache (vgl. KLOSS 1978: 60). Die Asymmetrie hat nun auch Auswirkungen auf die Bekanntheit und das Prestige der einzelnen Varietäten, sowie auf die Spracheinstellungen der Menschen innerhalb und außerhalb des dominanten Zentrums. So sind

⁴ Aktuelle Bevölkerungszahlen: Deutschland: 81,8 Millionen (2015), Österreich 8,7 Millionen (2016), Schweiz 8,3 Millionen (2015, davon 65 % deutschsprachig)
(<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Bevoelkerungsstand.html;jsessionid=500D26FB7C130CE51CCCE24B986F461D.cae1>)
(<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/19292/umfrage/gesamtbevoelkerung-in-oesterreich/>)
(<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/02/blank/key/bevoelkerungsstand.html>)
Aufgerufen am 29.04.2016

Teutonismen in der Regel in Österreich und der Deutschschweiz bekannter und verständlicher [...] als umgekehrt Austriazismen und Helvetismen in Deutschland. Ein weiteres Merkmal dieser Asymmetrie ist, dass das deutschländische Deutsch [...] vor allem in Wissenschaft, Belletristik, Theater und Kunstgesang als das korrektere, prestigehaftere und funktional leistungstärkere eingestuft wird (HÄGI 2006: 19).

Die größere Vertrautheit mit Teutonismen in Österreich und der Schweiz mag zum einen pragmatische Gründe wie beispielsweise den Konsum von deutschen Fernsehprogrammen, Printmedien und Produkten oder die größere Anzahl von Touristen aus Deutschland haben (vgl. AMMON 1995: 424). Zum anderen herrscht bezüglich plurizentrischer Sprachen die weit verbreitete Meinung, dass „die nationalen Varianten der wirtschaftlich schwächeren Zentren [...] weniger korrekt“ (AMMON 1995: 497) seien. Dies kann so weit gehen, dass den Standardvarietäten Österreichs und der deutschsprachigen Schweiz ihre Standardsprachlichkeit abgesprochen wird und sie als „substandardsprachliche Regionalformen“ (AMMON 1995: 486) wahrgenommen werden.

Konkret äußert sich dieses Phänomen beispielsweise anhand geringerer Sprachloyalitätswerte von österreichischen und deutschschweizer SprecherInnen gegenüber der eigenen nationalen Standardvarietät (vgl. SCHMIDLIN 2011: Kap. 5.3.3.1) oder dadurch, dass Austriazismen und Helvetismen von Sprachnormautoritäten wie beispielsweise LehrerInnen korrigiert werden. Ein solches Korrekturverhalten konnte etwa eine Untersuchung von RANSMAYR (2006), welche den Status des österreichischen Deutsch an Germanistikinstitutionen verschiedener europäischer Universitäten beleuchtet, aufzeigen. So ergab die Befragung, dass „Lehrende und Studierende [...] nicht viel über ÖD [österreichisches Deutsch, Anm.] [wissen], [sie] halten es im Wesentlichen für nicht standardsprachlich bzw. für einen Dialekt, und ‚verbessern‘ daher österreichische Varianten mit deutschländischen bzw. ziehen deutschländischen Varianten vor“ (CZINGLAR 2009: 5). Doch nicht nur im Ausland wird die Standardsprachlichkeit der österreichischen und deutschschweizer Varietäten infrage gestellt. So ergab eine Studie von LÄUBLI (2006), dass sich die befragten deutschschweizer Lehrkräfte „bei der Aufsatzkorrektur [...] konservativer als viele Wörterbücher [erweisen]; sie würden bestimmte Helvetismen anstreichen, die in Wörterbüchern als Standard akzeptiert werden“ (SCHMIDLIN 2011: 201). Auch in Österreich ist das Image von Austriazismen insofern problematisch, als die Sprecher laut DE CILLIA (1997a: 123) unter einem „sprachlichen Minderwertigkeitskomplex“ leiden, ihre Varietät ebenfalls als eher umgangssprachlich empfinden und sich die Sprache deshalb oft „an einer (fremdbestimmten) vagen hochdeutschen Norm orientiert“ (DE CILLIA 1997a: 123). Gleichzeitig wirken Austriazismen allerdings stark identitätsstiftend und sind deshalb in hohem Maße emotional aufgeladen. Diese – in sich nicht konsistenten – Spracheinstellungen gegenüber der eigenen Varietät bezeichnet MUHR (1982) provokativ als „linguistische Schi-

zophrenie“. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der plurizentrische Ansatz bislang weder innerhalb noch außerhalb des deutschen Sprachraumes ins Bewusstsein der SprecherInnen gedrungen oder konsequent in die Unterrichtspraxis umgesetzt worden ist.

Damit sich das Konzept der Plurizentrik weiter in die Spracheinstellungen der SprecherInnen integrieren kann, werden in der Literatur konkrete sprachpolitische Maßnahmen gefordert. Neben einer verstärkten Zusammenarbeit der einzelnen Sprachzentren und einer elaborierten Kodifizierung ist sowohl bei den SprecherInnen der abhängigen Varietäten als auch der dominanten Varietät ein Umdenken nötig: Bezüglich der dominierten Varietäten ist „das Bewusstsein aufzubauen, dass es sich bei den wahrgenommenen Unterschieden nicht um Minderwertigkeiten handelt“, während „in Bezug auf die dominante Varietät [...] das Bewusstsein zu schärfen [ist], dass es sich dabei nicht schlechthin um das ‚eigentliche‘ Deutsch handelt, sondern genauso um eine Varietät“ (HÄGI 2006: 48/49).

Die Asymmetrie zwischen den einzelnen Sprachzentren äußert sich allerdings nicht nur in den privaten Spracheinstellungen der SprecherInnen, sondern beeinflusst auch die Arbeit derjenigen Wirtschaftszweige, die mit Sprache verbunden sind: „Die Varietät, die am meisten Sprecher hat, dominiert das Verlagswesen, monopolisiert tendenziell die Kodifizierung der Standardsprache und kontrolliert den Fremdsprachunterricht“ (SCHMIDLIN 2011: 80).

Bevor der Fokus auf den Fremdsprachunterricht gelegt wird, soll im folgenden Kapitel zunächst die Kodifizierung der nationalen Varietäten beleuchtet werden.

2.2.3 Zum Problem der Kodifizierung der nationalen Varietäten

Eine Standardvarietät ist unter anderem dadurch definiert, dass sie in einem Sprachkodex beschrieben und publiziert ist. Indem ein Kodex eine Variante als unmarkierte Form aufführt, wird dieser der Status der Standardsprachlichkeit zugeschrieben.

Es sind [...] zuallererst kollektive Vorstellungen von Richtigkeit und Vorbildlichkeit, die Varianten zu standardsprachlichen Varianten machen. Ein Kodex schreibt diese Varianten dann fest, verleiht ihnen Dauer und wirkt durch diese Festschreibung auf die kollektiven Vorstellungen von Richtigkeit und Vorbildlichkeit. Ein Kodex ist also ein nicht zu vernachlässigender Faktor bei der Modellierung jener Prozesse, die zu standardsprachlichen Normen führen (SCHARLOTH 2005: 262).

Dadurch, dass die Kodizes auf diese Weise festlegen, was als Standardsprache gilt und was nicht, stellen sie eine Säule des sozialen Kräftefelds einer Standardvarietät (Abb. 4) dar:

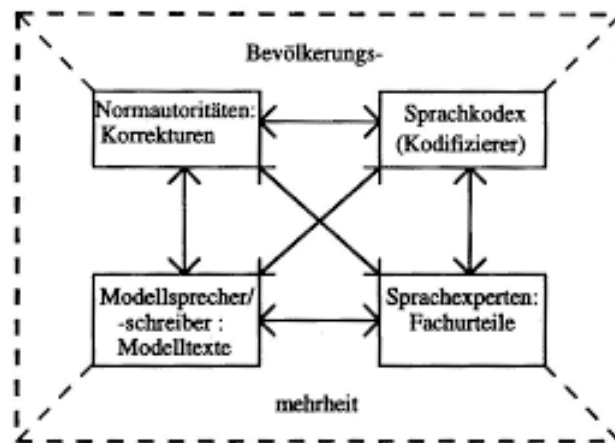


Abbildung 4: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät (aus: AMMON 1995: 80)

Das soziale Kräftefeld einer Standardvarietät veranschaulicht die Wechselwirkungen der verschiedenen Säulen: Sprachexperten bilden beispielsweise Kodifizierer, Modellsprecher und Normautoritäten aus, der Kodex orientiert sich häufig am Sprachgebrauch von Modellsprechern und Sprachexperten orientieren sich am Urteil der Normautoritäten. Indem sich die Bevölkerungsmehrheit, aber auch Normautoritäten, Modellsprecher und Sprachexperten an den Kodizes orientieren, stehen diese in der Macht, regulierend auf den Status einer Standardvarietät einzuwirken. Auch im Bezug auf den plurizentrischen Ansatz spielen Kodizes eine zentrale Rolle: Sie können auf der einen Seite ein eher monozentrisches Bild einer Sprache forcieren, indem etwa Varianten der A-Varietäten als umgangssprachlich markiert oder gar nicht erst aufgeführt werden. Auf der anderen Seite können sie das Konzept der Plurizentrik beispielsweise dadurch umsetzen, dass alle Varietäten einer plurizentrischen Sprache als gleichwertig beschrieben werden.

Im Hinblick auf die deutsche Sprache stellt sich nun die Frage, welche Kodizes es bezogen auf die österreichische, deutschschweizer und deutschländische Varietät gibt und welches Bild diese von der deutschen Sprache und der Beziehung zwischen den Sprachzentren vermitteln.

Vorab soll jedoch darauf hingewiesen sein, dass sich die Lexikographie im deutschsprachigen Raum von derjenigen in anderen plurizentrischen Sprachräumen unterscheidet, was unter anderem durch geographische, geschichtliche und (sprachen-)politische Aspekte bedingt ist:

Aufgrund der geographischen und kulturellen Nähe der deutschsprachigen Staaten gestaltet sich in diesen die Geschichte der plurizentrischen Lexikographie anders als im englischsprachigen, kolonialgeschichtlich geprägten Raum, der anfänglich hinsichtlich des sprachlichen Prestiges eindeutig vom britischen Englischen als dominierendem Zentrum geprägt war. Für das Deutsche gab es auch zu keinem Zeitpunkt eine zentrale Sprachplanungsautorität wie die *Académie Française* für das Französische, noch gibt es parlamentarische Beschlüsse in irgendeinem deutschsprachigen Land über bestimmte Standardformen, wie dies in Norwegen der Fall ist. (Schmidlin 2011: 111)

Als Kodex des österreichischen Deutsch ist vorrangig das „Österreichische Wörterbuch“ (ÖWB) zu nennen. Das Wörterbuch wurde zum ersten Mal 1951 herausgegeben und befindet sich aktuell in der 42. Auflage, im September 2016 soll die 43. Auflage erscheinen. Es wird – im Auftrag des österreichischen Unterrichtsministeriums (BMBF) – vom Österreichischen Bundesverlag (ÖBV) publiziert. Demnach liegt eine endonormative Binnenkodifizierung vor, das heißt, es wird innerhalb des Sprachzentrums selbst produziert und orientiert sich an österreichischen Sprachmodellen und Modelltexten⁵ (vgl. AMMON 1995: 137), zudem gehören der Redaktion ausschließlich Österreicher an. Das ÖWB hatte lange Zeit, besonders im Schulbereich eine Monopolstellung inne und bedeutete für die österreichische Varietät eine „Konsolidierung ihrer Eigenständigkeit“ (SCHMIDLIN 2011: 119). Allerdings wurden auch mehrere Aspekte des ÖWB kritisiert, so zum Beispiel der Vorwurf an der 35. Auflage, dass die Mehrheit der enthaltenen Wörter umgangssprachlich, dialektal oder gruppenspezifisch sei (vgl. SCHMIDLIN 2011: 119). CLYNE (1989a: 367) bemängelt zudem die starke Konzentration auf den wienerischen Wortschatz. Kontrovers diskutiert wurden auch die sogenannten Sternchenwörter, also Wörter, die in früheren Auflagen des ÖWB mit einem hochgestellten Asteriskus markiert waren. Diese Wörter wurden zwar als bekannt vorausgesetzt, galten aber in Österreich nicht heimisch oder gebräuchlich, beziehungsweise wurden dem Sprachgebrauch Deutschlands zugeschrieben. Für AMMON (1995: 181f) steht dieses Verfahren im Zeichen des „Nationalvarietäts-Purismus“, also einer bewussten Abgrenzung zur deutschländischen Varietät.

Neben dem ÖWB spielt der „Rechtschreibduden“ als Außenkodex eine tragende Rolle. Das Wörterbuch des Duden-Verlags, welcher seit 1969 auch das auf die österreichischen Varianten bezogene Werk „Wie sagt man in Österreich?“ herausgibt, ist insofern sehr beliebt, als es mit mehr Stichwörtern einen größeren Umfang als das ÖWB aufweist.

In der deutschsprachigen Schweiz stößt der „Rechtschreibduden“ womöglich auf noch breitere Akzeptanz als in Österreich, da sich „die Deutschschweizer weniger über das Schweizerhochdeutsche als über die Dialekte sprachlich definieren“ (SCHMIDLIN 2011: 125). Mit „Wie sagt man in der Schweiz?“ gibt KURT MEYER im Duden-Verlag eine Sammlung derjenigen standardsprachlichen Wörter heraus, die sich in der Schweiz vom Sprachgebrauch in Deutschland unterscheiden. Als Binnenkodizes der deutschschweizer Varietät gelten vor allem

⁵ Kritik daran, dass die Modelltexte uneingeschränkt österreichisch sind, äußert beispielsweise WIESINGER (1980a).

Schulwörterbücher wie der „Schweizer Schülerduden Rechtschreibung“⁶ (2006) oder „Unser Wortschatz. Schweizer Wörterbuch der deutschen Sprache“ (BIGLER et al. 1994). Ziel des Letzteren ist es unter anderem, die Frage danach zu beantworten, ob ein Wort „diesseits oder jenseits der Grenze zwischen Mundart und Standardsprache“ (BIGLER et al. 1994: X) zu lokalisieren ist. Gerade auf der Ebene der Standardvarietät herrsche nämlich oft Unsicherheit, Helvetismen zu gebrauchen. Norm und Kodex können in der deutschsprachigen Schweiz häufig divergieren: „So erweist sich die Gleichsetzung von Norm und Kodex im Fall der Schweiz als Kurzschluss. Zwar existieren Kodizes des Schweizerhochdeutschen, doch haben sie bei weitem nicht die Reichweite, die Kodizes aus Deutschland haben“ (SCHARLOTH 2005: 263).

Der Sprachkodex Deutschlands ist der umfangreichste und damit auch unübersichtlichste der drei Vollzentren des Deutschen. Abgrenzungsschwierigkeiten entstehen durch „die Anzahl der Werke, die dazugehören könnten und von denen unklar ist, inwieweit sie nur deskriptiv [...] sind oder normativ wirken und inwieweit sie schon veraltet oder noch aktuell sind“ (AMMON 1995: 326). Zum Kernbereich dieses Sprachkodex zählt ohne Frage der „Duden. Rechtschreibung der deutschen Sprache“ [1880] (26. Auflage 2014), da er als einziger Kodex durch einen staatlichen Beschluss von 1955 legitimiert ist, die orthographischen Regeln für den Unterricht vorzugeben (vgl. AMMON 1995: 326f.). Obwohl sich besagter Beschluss nur auf den Schulbereich beschränkt, überträgt sich die Verbindlichkeit des „Rechtschreibdudens“ zwangsläufig auch auf andere gesellschaftliche Teilbereiche. Neben dem „Rechtschreibduden“ sind auch die anderen Dudenbände von großer Beliebtheit und haben eine Autoritätsposition inne, obwohl lediglich der „Duden“ zur Rechtschreibung staatlich legitimiert ist:

Außerdem stärkt das Monopol der Dudenredaktion in der Rechtschreibung fast unvermeidlich auch den Status der übrigen, neben dem Rechtschreibwörterbuch bestehenden Dudenbände und verleiht ihnen eine Vorrangstellung im Sprachkodex Deutschlands, obgleich diese durch keinen ausdrücklichen gesetzgeberischen Akt [...] gesichert ist. (AMMON 1995: 327)

Als einer jener Dudenbände soll an dieser Stelle noch der „Ausspracheduden“ Erwähnung finden, da zum einen dessen Neuauflage einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung des pluri-zentrischen Ansatzes liefert und das Aussprachewörterbuch zum anderen bei der Untersuchung der Hörtexte (Kap. 3.1) relevant wird. Die 7. Auflage wurde 2015 veröffentlicht und entstand durch eine Kooperation des „Dudenverlags Berlin“ mit dem „Institut für Deutsche Sprache“ (IDS) in Mannheim. Bereits im Vorwort wird die Idee einer einheitlichen Standard-

⁶ Da der Schweizer Kurt Meyer federführend bei der Konzeption des „Schweizer Schülerdudens“ mitarbeitete, kann dieser trotzdem als schweizer Binnenkodex gelten (vgl. BAIGGER/SUTTER 2006: 59).

lautung als Idealvorstellung bezeichnet, der das Deutsche als plurizentrische Sprache nicht gerecht werden kann. Die Redaktion setzt sich demnach zum Ziel, die „nationalen [...] und großregionalen Aussprachevarianten“ zu dokumentieren und eine „authentische Gebrauchsnorm der deutschen Sprache“ (Vorwort) abzubilden. Der regionalen Variation wird auch insofern mehr Raum zugestanden, als sich an bestimmte Lemmata empiriegestützte Umfragekästen anschließen, in denen „unabhängig vom eigenen Sprachgebrauch“ (15) der Befragten „Präferenzurteile zu Aussprachevarianten“ (Vorwort) angegeben werden. Des Weiteren ist der Printversion die Option eines Downloads von Audioaufnahmen angehängt, welche einen Teil der Lemmata in vertonter Form präsentieren.

„Da Sprache lebt und sich ständig verändert, hinken Sprachkodizes⁷ ihrerseits stets der Sprachwirklichkeit hinterher, was sich u. a. an Modelltexten zeigt: Sie können bereits Ausdrücke als unmarkiert beinhalten, die erst noch kodifiziert werden müssen“ (HÄGI 2013: 99). Dies erklärt, warum erst im Jahr 2004 der erste Kodex erschienen ist, der explizit auf die Plurizentrik des Deutschen eingeht: Mit dem trinational erarbeiteten „Variantenwörterbuch des Deutschen“ (AMMON et al. 2004) gelang erstmals eine systematische und umfassende Darstellung der plurizentrischen Standardsprache. Dabei werden nicht nur die nationalen Varietäten aufgeführt, sondern auch regionale Besonderheiten, indem Deutschland in sechs Zonen (Nordwest, Nordost, Mittelwest, Mittelost, Südwest, Südost) und Österreich in vier Teilgebiete (West, Mitte, Ost, Südost) differenziert wurde (vgl. AMMON et al. 2004: XLIII). Das „Variantenwörterbuch“ fungiert dabei nicht als Vollwörterbuch, da ausschließlich Wörter erfasst werden, welche nationale oder regionale Besonderheiten aufweisen. Obwohl also keine gesamtdeutschen Ausdrücke verzeichnet sind und das Wörterbuch sich demnach nicht per se als Lernerwörterbuch für den DaF-Bereich eignet, betont unter anderem HÄGI dessen Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht: „Es ist anzunehmen, dass durch dieses Werk [...] sich der plurizentrische Ansatz im Bereich Deutsch als Fremdsprache weiter etablieren können wird“ (HÄGI 2006: 34).

Grundlegend lässt sich feststellen, dass gerade die Binnenkodizes in Österreich und der Schweiz „vergleichsweise schmal und linguistisch unvollständig“ (AMMON 1995: 490) sind. Sie beschränken sich vorrangig auf die Lexik, daher „fehlen vor allem gesonderte Aussprachewörterbücher und Grammatiken, große Bedeutungswörterbücher, Stilwörterbücher und

⁷ und auch Lehrwerke

Spezialkodexteile“ (AMMON 1995: 490). Weil die Binnenkodizes Deutschlands dagegen umfangreiche Darstellungen auf allen sprachlichen Ebenen bereitstellen, wird klar, warum diese auch in Österreich und der Schweiz prominente Rollen spielen. Damit einher geht auch das Phänomen, dass die österreichischen und deutschschweizer Binnenkodizes „sogar im eigenen Zentrum nur ein verhältnismäßig geringes Ansehen genießen, und zwar – wie es scheint – besonders bei sprachlich gut geschulten Personen“ (AMMON 1995: 491).

Für den Bereich DaF/DaZ bedeutet dies, dass sowohl Lernende als auch Sprachnormautoritäten wie beispielsweise Lehrkräfte, Lehrwerks-AutorInnen und Verlagspersonal bei sprachlichen Fragen jenseits der Lexik auf deutsche Kodizes angewiesen sind, da es in den anderen Zentren keine entsprechenden Darstellungen gibt.

2.3 Zum plurizentrischen Ansatz im DaF-/DaZ-Bereich

Nachdem die vorhergehenden Kapitel das Konzept der Plurizentrik aus einer vorrangig linguistischen Perspektive beleuchtet haben, soll die Plurizentrik nun in Bezug zum Fremd- und Zweitsprachen-Unterricht gesetzt werden. Dazu wird zunächst der Status der deutschen Sprache als Fremd- und Zweitsprache erläutert, bevor der Frage nachgegangen wird, aus welchen Gründen ein plurizentritätsbewusster Sprachunterricht als sinnvoll erachtet werden kann. Zudem sollen die wichtigsten bisherigen Schritte zur Etablierung des plurizentrischen Ansatzes in den Daf-/DaZ-Bereich beschrieben werden, woraus auch eine Erkenntnis über den aktuellen Status quo dieser Entwicklung folgt.

2.3.1 Deutsch als Fremd⁸- und Zweitsprache im In- und Ausland

Deutschland, Österreich und die Schweiz haben ein politisches Interesse daran, dass möglichst viele Menschen Deutsch lernen und für ihre Kultur Verständnis aufbringen. Denn von DeutschlernerInnen kann man durchaus annehmen, dass sie im weltpolitischen Kräftespiel den deutschsprachigen Ländern nützlich sein können. (STEINIG 2001: 1285, zitiert nach SORGER 2013: 36)

Im Jahr 2015 lernten weltweit etwa 15,4 Millionen Menschen Deutsch als Fremdsprache.⁹ „Damit ist die rückläufige Entwicklung gestoppt, die bis 2010 zu beobachten war (2000: 20,1

⁸ Alle Angaben sind der Datenerhebung 2015 Deutsch als Fremdsprache weltweit (URL:

<http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/204449/PublStatistik.pdf>) entnommen.

⁹ Zu beachten ist, dass Menschen, die digital/online Deutsch lernen in der Erhebung nicht erfasst sind, ebenso wenig diejenigen, die bereits Deutsch sprechen.

Mio., 2005: 16,7 Mio., 2010: 14,7 Mio.)“ (Datenerhebung DaF 2015: 6). Die weltweite Verteilung der Deutschlernenden stellt die nachfolgende Grafik (Abb. 5) dar:

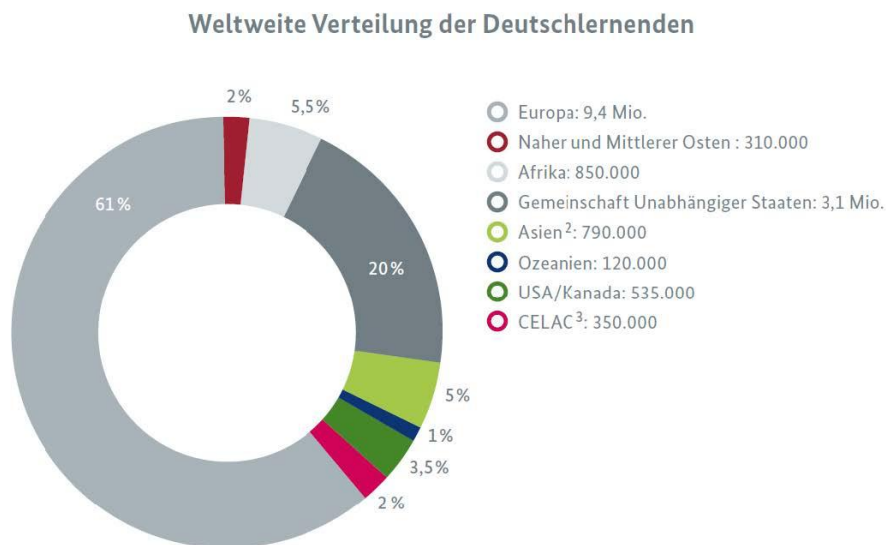


Abbildung 5: Weltweite Verteilung der Deutschlernenden (aus: DaF weltweit. Datenerhebung 2015: 6)

Mit 9,4 Millionen gibt es in den europäischen Ländern die meisten Deutsch-Lernenden. Dabei ist die Zahl der Lernenden sowohl in einigen EU-Mitgliedstaaten wie Spanien oder den Niederlanden als auch in Nicht-EU-Staaten wie Mazedonien oder Serbien erheblich gestiegen. In den USA, Kanada, Australien und Neuseeland ist das Interesse an der deutschen Sprache konstant geblieben. Deutliches Wachstum der Lernenden-Zahlen sind in Asien, Afrika, Lateinamerika und dem Nahen und Mittleren Osten zu verzeichnen.

Deutsch wird dabei vorrangig an Schulen als Fremdsprache vermittelt, so stellt die Gruppe der SchülerInnen mit 13,4 Millionen 87 % der Deutschlernenden dar. Ein besonderes Augenmerk der Sprachförderung sollte deshalb auf dem Schulbereich liegen, indem etwa Mehrsprachigkeit gefördert und neben Englisch auch weitere Fremdsprachen gelehrt werden. So hat etwa die Tschechische Republik im Schuljahr 2013/2014 bereits in der Grundschule eine zweite Pflichtfremdsprache etabliert, wobei die meisten SchülerInnen Deutsch wählen.

1,3 Millionen Deutschlernende fallen des Weiteren auf den Hochschulbereich. Hier ist festzustellen, dass im Fachbereich der traditionellen Germanistik ein Rückgang beobachtet werden kann, die Studierenden allerdings großes Interesse an studienbegleitenden Sprachkursen zeigen.

Auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung liegt die Zahl der DeutschlernerInnen bei circa 650.000. Als Hauptmotivation, Deutsch zu lernen, werden dabei wirtschaftliche Gründe wie bessere Erfolgchancen im Berufsleben genannt. Besonders in Ländern, in denen Deutsch nicht im Schulunterricht verankert ist, allerdings großes Interesse an der deutschen Sprache besteht – wie zum Beispiel in Indien – fällt ein Großteil der Deutschkurse auf den Bereich der Erwachsenenbildung.

Die Differenzierung zwischen Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache liegt an einer unterschiedlichen Situation des Spracherwerbs: Fremdsprachen werden in der Regel außerhalb des Sprachraumes der Zielsprache erlernt. Die Lernenden sind deshalb in ihrem Alltag meistens nicht auf die Zielsprache angewiesen, sondern erlernen diese ausschließlich im Unterricht. Deutsch als Zweitsprache wird dagegen innerhalb des Sprachraumes erlernt, das heißt die Unterrichtssprache ist gleichzeitig die Umgebungssprache. „Spielt die neue Sprache bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden eine wichtige Rolle, dann bezeichnet man sie als Zweitsprache [...]“ (RÖSLER 1994: 8).

Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache ist es schwieriger, konkrete Zahlen zu nennen. Geschätzt wird, dass im deutschsprachigen Raum allein an den Schulen über eine Million DaZ-Lernende anzutreffen sind:

Man geht allgemein davon aus, dass weit mehr als zehn Prozent der Bevölkerung in Deutschland eine andere Muttersprache erwirbt als Deutsch oder einen deutschen Dialekt. Wie viele Familien nichtdeutsche Familiensprachen haben und wie die zweisprachige Lebenspraxis aussieht, erfahren wir nicht im Überblick. Auch die großen Schulstudien, allen voran PISA, [...] haben die Zahl der Kinder und Jugendlichen nichtdeutscher Erstsprache nicht genau ermitteln können, es ist aber für die deutschsprachigen Regionen von weit mehr als eine Millionen [sic!] Schülerinnen und Schülern auszugehen (ULRICH 2010: XIII).

2.3.2 Argumente für einen plurizentritätsbewussten DaF-Unterricht

Während sich das Konzept der Plurizentrik in sprachwissenschaftlichen Fachkreisen weitestgehend etabliert hat, wird in der Unterrichtspraxis DaF/DaZ weiterhin ein vorrangig monozentrisches Bild der deutschen Sprache vermittelt: „Die monozentrische Sprachauffassung dominiert im Fremdsprachenunterricht, wo ja besonders rigide Normvorstellungen vorherrschen“ (MUHR 1996: 138).

Zum einen mag dies an der bereits in Kapitel 2.1.3 erläuterten Tatsache liegen, dass im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache häufig Lehrende tätig sind, die kein oder nur geringes linguistisches Fachwissen mitbringen, etwa Ehrenamtliche oder Seiteneinsteiger. Die laienlinguistische Normvorstellung vom korrekten (nord-)deutschen Standard wird durch die

in Deutschland dominierten Lehrmaterialien bestätigt und gefördert, wodurch den Lernenden oft automatisch ein monozentrisches Bild des Deutschen vermittelt wird.

Zum anderen spricht sich auch linguistisch geschultes Fachpersonal, das mit dem Konzept der Plurizentrik vertraut ist, immer wieder ganz bewusst gegen eine Etablierung dieses Ansatzes im DaF/DaZ-Bereich aus. So wird beispielsweise argumentiert, dass sich die Ansicht, das Deutsche sei eine anspruchsvolle und schwer zu erlernende Sprache, durch einen plurizentritätsbewussten Unterricht noch verstärken und zu einem Einbruch der Lernendenzahl führen könnte:

Für Fremdsprachenlerner und erst recht für die Fremdsprachenlehrer ist das [die regionale Variation, Anm.] keine gute Nachricht, da sie den Eindruck erweckt, die Sprache Deutsch sei nicht nur kompliziert, sondern auch noch von Region zu Region so verschieden, daß man Verständigungsprobleme habe. (MUHR 1996: 138)

Manche mögen es für ‚unverantwortlich‘ oder ‚verantwortungslos‘ halten, Lernende, v. a. Anfängerinnen und Lernerinnen der unteren und mittleren Mittelstufe" mit unterschiedlichen Standards zu konfrontieren [...]. (DE CILLIA 2006: 58)

Ein anderer Argumentationsstrang bezieht sich auf die Sprachenpolitik in Europa und den Status des Deutschen als Fremdsprache:

Angesichts einer Situation, wo ohnehin eine europäische lingua franca ‚Bad/simple English‘ ins Haus stünde, könnte man die Plurizentrität des Deutschen als sprachpolitischen Nachteil im Wettbewerb der europäischen Fremdsprachen sehen. (DE CILLIA 2006: 58)

[...] ob die Betonung einer nationalstaatlichen Differenzierung der Standardsprache die bestehenden Unterschiede nicht noch weiter verstärken kann: eine Entwicklung, die für ein zusammenwachsendes Europa anachronistisch wäre und die Verwendungsmöglichkeiten des Deutschen langfristig einschränkt, was insbesondere Lerner des Deutschen als Fremdsprache nicht begrüßen würden. (HUNEKE/STEINIG 2002: 44)

[...] bei der Berücksichtigung des plurizentrischen Aspekts [handelt es sich] vor allem um eine politische Forderung, nicht aber um eine methodisch-didaktische Notwendigkeit. (APELT/APELT 2000: 12)

Die Relevanz nationaler Varietäten für den DaF-Unterricht relativiere sich außerdem grundsätzlich dadurch, dass Ländergrenzen keine Sprachgrenzen und regionale Varianz auch innerhalb Deutschlands anzutreffen seien. (HÄGI 2006: 102)

Manche mögen die nationalen Varietäten wie das ÖD (Österreichische Deutsch, Anm.) überhaupt für ein unwissenschaftliches Dogma halten, das von der ‚offiziösen Fremdsprachendidaktik und -politik in Österreich‘ ‚zum Teil sehr militant durchgesetzt‘ wird (Putz 2002: 1). (DE CILLIA 2006: 58)

Weiter werden die etwaigen didaktischen Schwierigkeiten der DaF-/DaZ-Lehrenden mit einem plurizentritätsbewussten Unterricht thematisiert:

Im Allgemeinen seien Kursleiter durch den plurizentrischen Aspekt überfordert und hätten keine spezifischen Kenntnisse. (HÄGI 2006: 102)

[...] warum sollte, wenn denn schon in Deutschland kaum jemand Ahnung von den nationalen Varietäten hat, sie der nichtdeutschmuttersprachige Kollege in Buenos Aires haben? (HÄGI 2006: 106)

Die Berücksichtigung der Varietäten bedeute für die Kursleiter also eine zusätzliche Forderung bei knapper werdender Unterrichtszeit, wachsendem Lehrstoff und divergierenden Interessen der Lernenden. (HÄGI 2006: 102)

Außerdem fehle es (noch) an entsprechenden Unterrichts- und Übungsmaterialien [...]. (HÄGI 2006: 102)

Zudem wird die Maxime der Lerner-Orientierung herangezogen, wonach die Wünsche und Vorstellungen der Lernenden in den Fremdsprachunterricht einbezogen werden sollten:

[So] gehe der Wunsch nach der Behandlung nationaler Varietäten im DaF-Unterricht auch nicht in erster Linie von den Kursteilnehmenden aus; somit greife das Argument der Lerner-Orientierung nicht. (APELT/APELT: 2000: 12)

[...] ein Kursleiter im Erwachsenenunterricht [hat] keinen Erziehungsauftrag wie in der Schule, er ist zunächst ein Dienstleistender, der sich an den Wünschen der Kunden orientieren muss. (APELT/APELT 2000:12)

Auch Verlage sprechen sich mitunter aus wirtschaftlichen Gründen gegen eine weitere Etablierung des plurizentrischen Ansatzes in Lehr- und Lernmaterialien aus:

Nicht unwesentlich sind außerdem die Interessen des Marktes: Eher monozentrisch ausgerichtete Lehrwerke gelten als übersichtlicher und finden einen entsprechend größeren Absatz. Meist gelten Lehrwerke, die dem plurizentrischen Ansatz gerecht zu werden versuchen, auch in anderen Aspekten als didaktisch und inhaltlich anspruchsvoller und scheinen Institutionen und Lehrpersonen im konkreten Arbeitsalltag nicht selten zu überfordern, zumindest aber auf Vorbehalte zu stoßen. (HÄGI 2006: 228)

Diese Argumente der Gegner des plurizentrischen Ansatzes lassen sich insofern zusammenfassen, als das Prinzip der Authentizität und Realitätsnähe zugunsten einer möglichst einfachen Präsentation und Erlernbarkeit des Deutschen vernachlässigt werden sollte. Wird das Deutsche mitsamt seiner vorhandenen Heterogenität und Pluralität vermittelt, wird befürchtet, dass sowohl Lehrende als auch Lernende mit der Komplexität des Deutschen überfordert seien und kein Interesse an der Variation des Deutschen bestehe. Damit einhergehend besteht die Angst, dass weniger Menschen sich dafür entscheiden würden, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu lernen. In der Konsequenz werden wiederum wirtschaftliche und (sprach-)politische Nachteile befürchtet. Dieses insgesamt sehr negative Bild von inkompetenten Lehrenden und uninteressierten Lernenden kann jedoch schnell relativiert und widerlegt werden, wie die folgenden Argumente für die Etablierung des plurizentrischen Konzeptes in den Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zeigen:

Die Sichtweise, dass Sprachen leichter erlernt werden könnten, wenn der Variation im Unterricht wenig Beachtung geschenkt wird, bezeichnet etwa ELSPAß (2007: 34) als schlichtweg „falsch“ und „veraltet“. Ganz im Gegenteil könne zum Beispiel der Kontakt mit der österreichischen Varietät SchülerInnen aus osteuropäischen Ländern das Lernen erleichtern, da viele

Parallelen zu ihrer L1 bestehen. HÄGI (2006: 228) bestätigt außerdem, dass Lernende mit den nationalen Varietäten des Deutschen keinesfalls grundsätzlich überfordert seien. Auch zeigen zahlreiche Untersuchungen (beispielsweise RANSMAYR 2006, STUDER 2002a, BAßLER/SPIEKERMANN 2001, RUSS 1992: 14, HUNEKE/STEINIG 2002: 67) dass LernerInnen sehr wohl an der Variation des Deutschen interessiert sind, sodass der Markt dieses Interesse nach der Maxime der Lerner-Orientierung auch bedienen sollte. Ein solcher Unterricht fördere etwa „den Aufbau von Normentoleranz, den kritischen Umgang mit Normen [...], mit sprachlichen Stereotypen und ihnen innewohnenden fatalen Folgen für persönliche Identitäten, gesellschaftlichen Aufstieg und Bildungsbe(nach)teiligung“ (HORNUNG 2005, zitiert nach DE CILLIA 2006: 58).

Zudem kann ein einseitiger, monozentrisch orientierter Fremdsprachenunterricht dazu führen, dass die Lernenden „massive Hörverstehensprobleme“ (MUHR 1996: 139) haben, wenn es zu einem Aufenthalt im deutschsprachigen Raum kommt. Hier bewahrt ein Unterricht, der von vornherein ein realistisches Bild der deutschen Sprache vermittelt, die SchülerInnen vor „unangenehmen Überraschungen“ (DE CILLIA 2006: 58) und bereitet sie optimal auf die Sprachsituation in den deutschsprachigen Ländern vor.

Auch auf politischer und gesellschaftlicher Ebene ist ein plurizentritätsbewusster Deutsch-Unterricht zu bejahen. So kann das Wissen um die verschiedenen Standardvarietäten zu einem tolerantem, vorurteilfreiem und offenem Umgang mit den Sprechern aller Varietäten (vgl. HÄGI 2006: 103) führen, was ein „verständnisvolleres Nebeneinander der verschiedenen deutschsprachigen Nationen“ (AMMON 1995: 510f.) zur Folge haben könnte. Auch die Sprachenpolitik des Europarates setzt sich zum Ziel, die sprachliche Vielfalt innerhalb Europas zu fördern. So heißt es etwa im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (2001: 15),

- dass das reiche Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen in Europa ein wertvoller gemeinsamer Schatz ist, den es zu schützen und zu entwickeln gilt, und dass es großer Anstrengungen im Bildungs- und Erziehungswesen bedarf, um diese Vielfalt aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln;
- dass es allein durch bessere Kenntnis moderner europäischer Sprachen möglich sein wird, die Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen zu erleichtern, und dass dadurch wiederum die Mobilität in Europa sowie gegenseitiges Verstehen und die Zusammenarbeit gefördert und Vorurteile und Diskriminierung überwunden werden können.

SARA HÄGI zählt zu dieser Vielfalt an Sprachen und Kulturen auch die Vielfalt an Varietäten, welche sprachenpolitisch geschützt und gefördert werden sollen (vgl. HÄGI 2006: 104).

Laut dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ ist eines der sprachpolitischen Ziele der Europäischen Union, Mehrsprachigkeit zu fördern. Regionale Variation als „innersprachliche Mehrsprachigkeit“ (MUHR 2000, zitiert nach DE CILLIA 2006: 60) ist demnach auch im DaF-/DaZ-Unterricht zu thematisieren, wobei die bereits vorhandene Mehrsprachigkeit der Lernenden durchaus hilfreich sein kann: Sowohl durch die Erstsprachen, als auch durch Englisch als die am häufigsten erlernte Fremdsprache, ist bei den Lernenden in der Regel bereits ein ausgeprägtes Plurizentritätsbewusstsein vorhanden. An diese Vorkenntnisse auf der Ebene der nationalen beziehungsweise regionalen Variation kann dann im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angeknüpft werden. Dadurch wird die Plurizentrik auch nicht als spezifisches Merkmal oder Schwierigkeit des Deutschen vermittelt, sondern als Charakteristikum der meisten (europäischen) Sprachen, mit welchem die Lernenden größtenteils bereits Erfahrung haben (vgl. HÄGI 2006: 104/105).

Das Fehlen von adäquatem Lehr- und Lernmaterial ist tatsächlich (noch) ein Hindernis für Lehrende, einen plurizentritätsbewussten Unterricht zu gestalten. Dennoch „handelt es sich dabei weniger um Argumente gegen eine Berücksichtigung nationaler Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache als vielmehr um grundsätzliche Defizite, die die Qualität des DaF- und DaZ-Unterrichts auch in anderen Bereichen beeinträchtigen [...]“ (HÄGI 2006: 106).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Argumente für einen plurizentritätsbewussten Unterricht stichhaltiger und nachhaltiger sind als die Gegenargumente. Da der deutschsprachige Raum von Diversität und Pluralität geprägt ist, sollte diese Vielfalt auch im Fremd- und Zweitsprachunterricht repräsentiert werden. Eine ausschließliche Reduzierung auf Deutschland entspricht nicht der sprachlichen und kulturellen Realität und vermittelt den Lernenden ein zu undifferenziertes Bild der deutschen Sprache. Ein solcher monozentrisch gestalteter Unterricht bereitet die Lernenden nicht optimal auf den Kontakt mit den deutschsprachigen Ländern und ihren SprecherInnen vor, was zu etwaigen Irritationen führen kann. Ein plurizentritätsbewusster Sprachunterricht ist dagegen integrativ, handlungs- und lernerorientiert, interkulturell, mehrperspektivisch, binnenkontrastiv und länderübergreifend (vgl. DEMMIG/HÄGI/SCHWEIGER 2013) gestaltet, ermöglicht den Lernerinnen und Lernern einen größeren Kommunikationsradius und vermittelt ihnen Sensibilität und Toleranz gegenüber der Variation. Zudem kann ein plurizentritätsbewusster DaF-/DaZ-Unterricht individueller auf die Lernenden eingehen und diesen das Lernen erleichtern, wenn beispielsweise auf die geographische Nähe zum nächstliegenden deutschsprachigen Land eingegangen wird und dessen

Varietät eventuell auch sprachliche Nähe zur Ausgangssprache aufweist. Weil ein plurizentrisch orientierter Sprachunterricht demnach für die Lernenden einen kurz- und langfristigen Mehrwert bietet, wurde eine solche Unterrichtspraxis in den vergangenen Jahren auch immer weiter angestrebt und in die Praxis umgesetzt. Die wichtigsten Etappen auf diesem Weg der Etablierung soll das folgende Kapitel darstellen.

2.3.3 Etablierung des plurizentrischen Ansatzes in DaF/DaZ

Als wichtiger Meilenstein auf dem Weg zu einem plurizentrisch orientierten DaF-/DaZ-Unterricht sind zunächst die ABCD-Thesen zu nennen. Diese wurden durch ein Treffen, welches im Jahre 1988 auf Einladung des „Internationalen Deutschlehrerverbandes“ (IDV) in München stattfand, initiiert. Am Treffen teilgenommen haben je drei VertreterInnen der Deutschlehrerverbände der ehemals vier deutschsprachigen Staaten Österreich (A), BRD (B), Schweiz (C) und DDR (D). Ziel der Konferenz war es, die Landeskunde im Deutschunterricht zu thematisieren und Maßnahmen zur Verbesserung zu erarbeiten. Zu diesem Zeitpunkt bezogen sich landeskundliche Themen, wie auch der gesamte DaF-Unterricht, primär auf die BRD und DDR. „Österreich und die Schweiz wurden kaum, und wenn, dann klischeehaft verzerrt oder in touristischem Kontext berücksichtigt“ (HÄGI 2006: 24).

Während der insgesamt vier Treffen wurden Prinzipien erarbeitet, welche auf der Ebene der Lern- und Lehrmittel, der Aus- und Fortbildung von Lehrenden sowie der Didaktik einen „landeskundlich orientierten Sprachunterricht“ etablieren sollten. Diese Prinzipien wurden schließlich 1990 unter dem Titel „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ publiziert. In den Thesen wird der Fokus auf „die Gleichwertigkeit der Länder der deutschsprachigen Raumes“ (HÄGI 2006: 25) gelegt, indem die Landeskunde neben Deutschland auch Österreich und die Schweiz in den Unterricht einbeziehen soll. Durch qualifizierte Lehrpersonen und adäquate Lernmaterialien sollen „alle deutschsprachigen Regionen im Deutschunterricht lebendig werden“ (ABCD Thesen, <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>: 16).

Außerdem wird die Landeskunde nicht mehr getrennt vom Sprachunterricht wahrgenommen, sondern angenommen, dass Sprachunterricht immer auch Landeskunde darstelle, genau wie Landeskunde den Spracherwerb immer mit einschließe (vgl. HÄGI 2006: 25). Damit einher geht auch die Forderung nach einer realistischeren Darstellung der deutschen Sprache: „Rücksichtnahmen auf [...] die sprachliche Progression fordern didaktische Vereinfachung, dürfen

aber nicht zu Simplifizierung, Verniedlichung, Vergroberung und Verzerrung führen“ (ABCD Thesen, <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>: 16).

Auch ist eine bessere Kooperation zwischen den einzelnen Sprachzentren eine wichtige Voraussetzung für einen plurizentritätsbewussten Deutschunterricht. Demnach sollen an der Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien Vertreter aller deutschsprachigen Länder beteiligt sein, ebenso sollen Aus- und Fortbildungen plurinational gestaltet sein.

Aus den ABCD-Thesen wurde einige Jahre später das sogenannte „D-A-CH-(L)¹⁰-Konzept“ entwickelt, wobei D für Deutschland, A für Austria (Österreich), CH für Confoederatio Helvetica (Schweiz) und L für Liechtenstein steht.

Das D-A-CH-(L)-Konzept besteht aus folgenden fünf Prinzipien, welche nach HACKL et al. (1997: 18-31) zitiert werden:

1. Differenzierende Landeskunde im deutschsprachigen Raum
2. Projektarbeit zu exemplarischen/vergleichenden bzw. kontrastiven Themen
3. Autonomieförderung durch kreatives Arbeiten, welches lerner-/handlungs-/themen- und produktorientiert ist
4. Veränderte Didaktik auch für die Landeskunde
5. Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Rollen der Lernenden und Lehrenden und damit einhergehend auch die Unterrichtsgestaltung in einem Sprachunterricht nach dem D-A-CH-(L)-Konzept modifiziert werden sollen. Die SchülerInnen sollen lernen, differenzierte Fragen zu stellen sowie sprach- und länderbezogene Stereotype zu enttarnen und Problemstellungen aus verschiedenen Perspektiven betrachten können. Die Lehrenden fungieren dabei lediglich als ModeratorInnen und BegleiterInnen, weniger als Entscheidungsinstanz über Richtig und Falsch. Der Unterricht soll weitestgehend durch Projektarbeit und kreatives Arbeiten an authentischem Material bestimmt sein. Der Weg führt also weg von der Bildung und Aufrechterhaltung von „Klischees vom Alpenglühen, von Mozartkugeln und Schweizer Käse durch die Lehrwerke“ (HACKL et al. 1998: 8) und hin zu einem „selbstverständlichen Umgang mit

¹⁰ Das L für Liechtenstein erscheint in vielen Publikationen in Klammern, da es sich aus mehreren Gründen nicht gänzlich konsistent zu den übrigen Sprachzentren verhält: Auf formaler Ebene werden die Länder Deutschland, Österreich und die Schweiz durch die Buchstaben ihrer Autokennzeichen D, A und CH repräsentiert. Diese Verfahrensweise wird bezüglich Liechtenstein nicht fortgesetzt, da es offiziell FL (Fürstentum Liechtenstein) abgekürzt wird. Des Weiteren stellt Liechtenstein neben den nationalen Vollzentren Deutschland, Österreich und der Schweiz ein Halbzentrum der deutschen Sprache dar. Auch inhaltlich ist Liechtenstein nicht immer mit den nationalen Vollzentren zu vergleichen, da der dortige DaF-/DaZ-Bereich „sehr überschaubar und kaum institutionalisiert“ (HÄGI 2011: 10) ist.

kulturhistorisch und föderativ bedingten regionalen und nationalen Differenzierungen“ (HACKL et al. 1997: 236).

2007 wurde die D-A-CH-(L)-Arbeitsgruppe neu gegründet, um „die Zusammenarbeit der vier deutschsprachigen Länder Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein wieder zu stärken und das DACH-Konzept mit neuem Leben zu füllen“ (DEMMIG/HÄGI/SCHWEIGER [Hg] 2013: 7).

D-A-CH-(L) fungiert heute auch als Etikett für Lehrwerke, Konferenzen und Projekte, die in Kooperation der deutschsprachigen Länder entstanden sind und in besonderem Maße auf die Plurizentrik im DaF-/DaZ-Diskurs eingehen.

Neben den ABCD-Thesen und dem D-A-CH-(L)-Konzept etablierte sich auch das trinationale Prüfungsformat „Zertifikat Deutsch“ (ZD), welches seit 1999 angeboten wird. Der Plurizentrik kommt dabei besondere Beachtung zu, indem sie sich „in der authentischen Textauswahl für die Prüfungen“ (HACKL et al. 1998: 11) widerspiegelt, sowie Kenntnisse und einen sicheren Umgang mit der Variation des Deutschen als Lernziel formuliert. Dass die Plurizentrik des Deutschen auf großes Interesse stößt, zeigen nicht zuletzt die immer weiter ansteigenden Prüfungszahlen: „Das ZD ist unter den Prüfungen der absolute Verkaufsschlager und verzeichnet über die Jahre auch die höchsten Zuwachsraten“ (HÄGI 2006: 30). Der Erfolg des Prüfungskonzeptes wirkt sich wiederum auf die Lehr- und Lernmaterialien aus: „Da Curriculum, Unterrichtsmaterialien und Prüfungsordnungen einen Regelkreis bilden, hat der plurizentrische Ansatz des Zertifikats Deutsch entsprechende Rückkopplungseffekte auf die Unterrichtsmaterialien und den DaF-Unterricht“ (HÄGI 2006: 30).

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass der plurizentrische Ansatz in der Wissenschaft „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ seit rund 30 Jahren als Ziel anvisiert wird. Durch die ABCD-Thesen und das D-A-CH-(L)-Konzept wurden auch konkrete Prinzipien und Vorschläge zur Etablierung der Plurizentrik in den DaF-/DaZ-Unterricht formuliert, die durch einzelne Formate wie beispielsweise das „Zertifikat Deutsch“ auch in die Praxis umgesetzt werden konnten. Allerdings zeigt etwa die Untersuchung von HÄGI (2006), „dass die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes noch lange nicht die Regel ist bzw. oft nur halbherzig stattfindet, und zeigen die Befunde von RANSMAYR, dass es auch mit der Normentoleranz nicht weit her ist“ (DE CILLIA 2006: S. 59).

Was sind die Gründe für diese Kluft zwischen der theoretischen und didaktischen Befürwortung des plurizentrischen Ansatzes auf der einen, und der mangelnden Umsetzung in die Praxis auf der anderen Seite? MUHR (1996:141) plädiert dafür, dass der Kern dieser Problematik

„nicht den Lehrern und Lehrerinnen anzulasten [sei], sondern vielmehr der Einseitigkeit der Sprachlehrmaterialien und sprachpolitischen Umständen zuzuschreiben [sei], die Darstellung und Einbezug der sprachlichen Variation bisher verhindert haben.“

Unabhängig davon, ob und inwieweit die Verantwortung der Lehrenden in diesem Kontext tatsächlich zu vernachlässigen ist, kann der Aussage insofern zugestimmt werden, als den Lehrmitteln eine besondere Bedeutung bei der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes zukommt. Demzufolge sollen im Folgenden die Relevanz von Lehr- und Lernmaterialien sowie die Rolle der Schulbuchverlage als Akteure im sprachpolitischen Kontext näher beleuchtet werden.

2.3.4 Schulbuchverlage als Normautoritäten

„Jede Form des Fremdsprachenlernens [...] geschieht auf der Grundlage von und in der Auseinandersetzung mit Lehr- und Lernmaterialien“ (GNUTZMANN 1999: 67, zitiert nach HÄGI 2006: 123). Schulbuchverlage sind durch die Entwicklung und Herausgabe von Lehr- und Lernmaterialien maßgeblich daran beteiligt, wie Sprachunterricht verläuft und welche Inhalte den Lernenden vermittelt werden. Bezogen auf die Plurizentrik sind sie auch in hohem Maße dafür verantwortlich, ob und inwieweit der regionalen und nationalen Variation Raum im DaF/DaZ-Unterricht eingeräumt wird. Die Frage nach einem plurizentritätsbewussten Unterricht ist also eng mit der Arbeit der Schulbuchverlage verknüpft: „Nicht ohne Grund werden Lehrwerke auch als heimliche oder stille Lehrpläne bezeichnet (vgl. SCHRÖDER 1982: 2): Sie bestimmen ‚wie kein anderer Faktor das, was im Fremdsprachenunterricht geschieht‘ (NEUNER 1994: 8)“ (HÄGI 2006: 123). Als „Lehrwerk“ soll dabei im Folgenden „ein strukturiertes, publiziertes Text- und Übungsangebot für Unterricht oder Einzelstudium, das in der Regel auf einem methodisch-didaktischen Gesamtkonzept basiert“ (FUNK 2010: 188) verstanden werden.

Schulbuchverlage sind immer auch Wirtschaftsunternehmen, deren größtes Interesse darin besteht, Gewinn zu erzielen und ökonomisch lukrativ zu handeln. Nicht zufällig befinden sich etwa die drei großen Schulbuchverlage Westermann, Klett und Cornelsen auf dem dritten, vierten und fünften Platz der umsatzstärksten Verlage 2015 in Deutschland (vgl. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/157647/umfrage/die-zehn-groessten-verlage-in-deutschland-nach-umsatz-im-jahr-2009/>). Verkaufstechnisch gesehen richten sich Lehrwerke und Lernmaterialien demnach immer an eine möglichst große und breitgefächerte Zielgruppe, da

spezielle regionen- oder gruppenbezogene Produkte meistens nicht rentabel sind. „Dies hat zur Folge, dass ausgesprochen adressatenspezifische Materialien erstens nur begrenzt zur Verfügung stehen und zweitens dennoch immer alles auf die individuellen Lernenden abgestimmt werden muss (vgl. BARKOWSKI 2001: 819)“ (HÄGI 2006: 126).

Wie bereits in Kapitel 2.3.2 erwähnt, gelten Lehrwerke, die einen plurizentrischen Ansatz verfolgen, häufig als eher anspruchsvoll und unübersichtlich. Mit monozentrisch gestalteten Lehrwerken, die die deutsche Sprache möglichst widerspruchsfrei darstellen, lassen sich daher oft höhere Absatzzahlen erwirtschaften. So kommt es, dass „gerade die am weitesten verbreiteten Lehrwerke hinter dem Stand der Einsichten zurückbleiben“ (QUETZ 1999: 170).

Auch die Differenzierung in die Bereiche „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ ist noch nicht optimal gelöst. Um die Bedürfnisse möglichst vieler Lernender gleichzeitig abdecken zu können, werden in Beschreibungen von Lehrwerken häufig Zielgruppen wie „Lernende im In- und Ausland“ (<http://www.klett-sprachen.de/linie-1/r-18/400#reiter=konzeption>) genannt. Dabei macht es einen großen Unterschied, ob Lernende Deutsch als Fremdsprache im Ausland lernen oder sich mit Deutsch als Zweitsprache im sprachlichen Alltag eines deutschsprachigen Landes zurechtfinden müssen. So werden beispielsweise DaZ-Lernende in der Schweiz, wo aufgrund der medialen Diglossie die mündliche Kommunikation größtenteils im Dialekt stattfindet, mit einem standardsprachlichen (norddeutsch ausgerichteten) Lehrwerk nicht ausreichend auf den sprachlichen Alltag in ihrer Umgebung vorbereitet und die Integration dadurch erschwert. Diese Problematik wird auch in der Tatsache deutlich, dass es auf dem Markt aktuell kein spezifisches DaZ-Lehrwerk für Jugendliche gibt. Ein solches Lehrwerk erscheint erstmals im Juni 2016 (vgl. <http://www.klett-sprachen.de/das-daz-buch/c-1294>).

Die Asymmetrie zwischen den einzelnen Sprachzentren des Deutschen zeigt sich auch anhand der DaF-/DaZ-Lernmaterialien und der Schulbuchverlage sowie an der Versorgung der einzelnen nationalen Zentren des Deutschen mit Lehrwerken und Lernmaterialien:

Die drei großen Schulbuchverlage (Westermann Verlagsgruppe (Braunschweig), Ernst Klett Verlag (Stuttgart) sowie der Cornelsen Verlag (Berlin)), die die sich 90 % des Marktes teilen (vgl. BRANDENBERG 2006: 52), haben ihren Sitz in Deutschland, ebenso kleinere Verlage wie beispielsweise Hueber (München), Oldenbourg (München), Gilde (Köln) und Schubert (Leipzig). Einhergehend mit dem Firmensitz ist es evident, dass auch die MitarbeiterInnen dieser

Verlage vorrangig aus Deutschland stammen, wodurch die Produkte unter Eigenlektorat (vgl. SCHMIDLIN 2011: 172) entstehen. Das bedeutet, dass ein Werk im selben Sprachzentrum lektoriert wird, in welchem es von den AutorInnen geschrieben wurde. REGULA SCHMIDLIN (2011: 171) formuliert diesbezüglich die Annahme, „dass zentrumseigene Lektoren zentrums-eigene Varianten seltener korrigieren als dies zentrumsfremde Lektoren tun“. Bedenkt man zusätzlich, dass gerade Teutonismen von deutschen SprecherInnen häufig nicht als nationale Varianten, sondern als unmarkierte gesamtdeutsche Ausdrücke wahrgenommen werden, wird klar, dass die deutsche Sprache den DaF-/DaZ-Lernenden weltweit aus der Perspektive Deutschlands vermittelt wird. Dadurch wird die Asymmetrie zwischen den nationalen Zentren weiter aufrechterhalten oder gar verstärkt. In diesem Kreislauf der Asymmetrie verwundert es nicht, dass genau diese deutsche Perspektive auch von den Lehrenden und Lernenden eingefordert wird. Wie RANSMAYR (2006) zeigen konnte, bevorzugen Studierende, die deutsche Varietät zu erlernen, da ihnen diese als allgemeingültiger oder gar korrekter erscheint als das österreichische oder schweizer Deutsch. Auf dieses Bedürfnis der Zielgruppe muss der Verlag wiederum eingehen, wodurch die Spirale der Asymmetrie weiter lebendig gehalten wird.

Die von deutschen Verlagen produzierten Lehr- und Lernmaterialien werden auch in Österreich und der Schweiz standardmäßig eingesetzt, da es in den beiden Zentren keine Lehrwerke zentrumseigener Verlage gibt. Zwar existieren österreichische Schulbuchverlage wie beispielsweise „Veritas“ oder der „Österreichische Bundesverlag“ (oebv), doch wird bei näherem Hinsehen schnell klar, dass diese sehr stark mit deutschen Verlagen verflochten sind, da beispielsweise Klett Alleineigentümer des Österreichischen Bundesverlages ist (vgl. <https://www.oebv.at/inhalt/kurzer-abriss-zur-geschichte-des-osterreichischen-bundesverlages>) oder hauptsächlich Lehrmittel der deutschen Verlage vertrieben werden.

Auch der von Seiten Österreichs und der Schweiz bestehende Wunsch, dass die deutschen Schulbuchverlage ein speziell für Österreich beziehungsweise die Schweiz zugeschnittenes Lehrwerk konzipieren, kann nicht erfüllt werden, da der Markt nicht groß genug sei (vgl. HÄGI 2006: 48). Als „Kompromisslösung“ haben einige Verlage bereits bestehende Lehrwerke für Österreich oder die Schweiz adaptiert, so hat Cornelsen beispielsweise eine Österreich-Ausgabe zu „Pluspunkt Deutsch“ und eine Schweizfassung zu „studio d“ und „studio 21“ herausgegeben. Diesen Adaptionen ist jedoch schnell anzumerken, dass sie keine zentrumseigenen Lehrwerke darstellen beziehungsweise aus Deutschland stammen. So lassen sich bereits im ersten Kapitel der Österreichfassung von „Pluspunkt Deutsch“ einige Ausdrücke fin-

den, die untypisch für Österreich sind, aber in Deutschland regulär gebraucht werden. Beispielsweise ist auf Seite 10 von *Hausaufgaben* die Rede, obwohl die entsprechende Bezeichnung in Österreich *Hausübungen* lautet (vgl. AMMON et al. 2004: 226).

Dementsprechend können diese Lehrwerke dem DaF-/DaZ-Unterricht in Österreich und der Schweiz zwar als Grundlage dienen, müssen aber durchweg durch authentische und zentrumseigene Materialien ergänzt werden. In Österreich wird dazu etwa gerne die Zeitschrift „Österreich-Spiegel“ oder die Online-Plattform „Österreich-Portal“ herangezogen (SUSANNE HARTMANN, Österreich Institut 14.12.2015).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Frage danach, ob ein Lehrwerk nach dem plurizentrischen Ansatz gestaltet wird, nicht ausschließlich von linguistischen Faktoren oder Vorteilen dieses Ansatzes bestimmt wird. Für die Schulbuchverlage ist ebenso ausschlaggebend, dass sich ein Lehrwerk gut verkauft. Da Lehrwerken, die auf die Variation des Deutschen eingehen, häufig der Ruf voraussetzt, anspruchsvoll und unübersichtlich zu sein, wird die Darstellung der Variation oftmals auf ein Minimum reduziert oder überhaupt nicht thematisiert. Auch die in den ABCD-Thesen und dem D-A-CH-(L)-Konzept geforderte spezifische Anpassung an die Zielgruppe, also beispielsweise die primäre Vermittlung des österreichischen Deutsch für Lernende in ostmitteleuropäischen Ländern, kann oftmals nicht erfolgen, da spezielle regionen- oder gruppenbezogene Produkte für den Verlag meistens nicht rentabel sind. Diese Faktoren, kombiniert mit der Tatsache, dass alle großen Schulbuchverlage ihren Sitz in Deutschland haben und es keine wirklich eigenen Schulbuchverlage in Österreich und der Deutschschweiz gibt, können Gründe dafür sein, dass Lehrwerke noch immer ein Deutsch vermitteln, das die deutschländische Varietät im Fokus hat und den Varietäten der anderen Sprachzentren zu wenig Beachtung schenkt.

Rückblickend auf die bisher behandelten Kapitel kann festgehalten werden, dass es in der linguistischen Forschung zwar kontroverse Ansichten bezüglich der Plurizentrik des Deutschen gibt, aber ein allgemeiner Konsens darüber besteht, dass Deutsch eine plurizentrische/pluriareale/plurinationale Sprache darstellt, da es in verschiedenen Zentren gesprochen und geschrieben wird, welche jeweils eigene Standardvarietäten aufweisen. Es wurde des Weiteren herausgearbeitet, dass zwischen diesen verschiedenen Sprachzentren eine Asymmetrie herrscht, in welcher Deutschland die beiden anderen Vollzentren Österreich und die Deutschschweiz dominiert. Diese Asymmetrie wird auch daran ersichtlich, dass die Kodifizie-

rung des Deutschen primär in Deutschland erfolgt, während in Österreich und der Schweiz zwar spezifische Nachschlagewerke existieren, welche aber bezüglich der Bekanntheit und des Prestiges nicht mit deutschen Kodizes wie beispielsweise dem „Duden“ vergleichbar sind. Doch setzt sich der plurizentrische Ansatz auch im Bereich der Kodifizierung mehr und mehr durch, was beispielsweise durch das Erscheinen des „Variantenwörterbuches“ und die Entwicklung einer „Variantengrammatik“ sichtbar wird. Die Asymmetrie zwischen den Sprachzentren und die asymmetrische Kodifizierung des Deutschen bewirkt zudem, dass auch auf der Ebene der DaF-/DaZ-Lehrwerke eine Dominanz von Seiten Deutschlands festgestellt werden kann: Alle großen Schulbuchverlage befinden sich in Deutschland, während in Österreich und der Schweiz keine wirklich eigenen Schulbuchverlage und damit keine im eigenen Sprachzentrum entwickelten Lehrwerke existieren.

Da der plurizentrische Ansatz im DaF-/DaZ-Bereich viele Vorteile bietet, etwa dass ein erweiterter Kommunikationsradius oder eine erhöhte Wahrnehmungstoleranz entwickelt werden kann, herrscht in der Wissenschaft Einigkeit darüber, dass sich dieser in den Lehrwerken und im Unterricht weiter etablieren soll. Neben den ABCD-Thesen und dem D-A-CH-(L)-Konzept zeigt sich zum Beispiel auch an der Entwicklung der trinationalen Prüfung „Zertifikat Deutsch“, dass sich das Bild des Deutschen als plurizentrische Sprache auch im DaF-/DaZ-Bereich festigt. Trotzdem wurde in Untersuchungen wie beispielsweise durch HÄGI (2006) deutlich, dass der plurizentrische Ansatz gerade in Lehrwerken noch nicht zufriedenstellend umgesetzt wird und das Deutsche dort vorrangig als monozentrische Sprache mit einer homogenen Standardvarietät präsentiert wird. Um zu eruieren, inwieweit der plurizentrische Ansatz ein Jahrhundert nach HÄGIS Untersuchung in den Lehrwerken repräsentiert ist, soll im folgenden Kapitel 3.1 eine Analyse von zwei DaF- und zwei DaZ-Lehrwerken angestellt werden.

3 Analyse der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in Lehrwerken

Die Frage danach, wie der plurizentrische Ansatz im DaF- und DaZ-Unterricht umgesetzt werden soll, kann unter mehreren Aspekten beleuchtet werden. Um einen plurizentritätsbewussten Sprachunterricht gestalten zu können, sind nach LEIMINER (2012: 69) folgende Punkte relevant:

- Was wird wo unterrichtet?
- Was müssen Lehrende neben den allgemein von Sprachlehrenden geforderten Kompetenzen mitbringen?
- Wie wird mit Sprache im Unterricht umgegangen?
- Wie sind Lernmaterialien gestaltet – ermöglichen sie die Umsetzung eines plurizentrischen Konzepts?

Die vorliegende Arbeit soll den letztgenannten Aspekt näher untersuchen, indem die Inhalte von Lehrwerken durch eine Lehrwerkanalyse auf ihre Tauglichkeit für einen plurizentritätsbewussten Unterricht geprüft werden. Die Lehrwerkanalyse wird eingesetzt, um „vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse zum Sprachenlernen und damit begründete methodisch-didaktische Konzepte [...] zu verbinden“ (KRUMM 1994: 124). Bezogen auf die Plurizentrik soll die folgende Lehrwerkanalyse die linguistischen Erkenntnisse zum Thema nationale/regionale Variation des Deutschen (vgl. Kapitel 2.1 und 2.2) sowie die aus den ABCD-Thesen und dem D-A-CH-(L)-Konzept hervorgehenden didaktischen Zielsetzungen (vgl. Kapitel 2.3.3) mit der Umsetzung in aktuellen Lehrwerken verbinden.

Die Lehrwerkanalyse als Forschungszweig der (Fremd-)Sprachdidaktik entstand in den 1970er Jahren, als begonnen wurde, den Fremdsprachunterricht wissenschaftlich zu erforschen und immer mehr DaF-Lehrwerken auf den Markt zu bringen (vgl. ŠTŮRALOVÁ 2008: 25). Während die Lehrwerkanalyse in den 1980er-Jahren sehr beliebt war und sich zahlreiche Forschungsarbeiten dieser widmeten, ist das Thema ab den 1990er Jahren deutlich weniger beachtet worden. HERMANN FUNK (2004: 41) begründet dies damit, dass sich die Lehrwerke aneinander immer mehr angeglichen haben:

So gut wie alle haben inzwischen die Bedeutung der Phonetik entdeckt und den Wert von grammatischen Übersichten im Lehrwerk. Fast alle kleben inzwischen CDs ins Buch und bieten Internetseiten an. Alle beziehen sich explizit auf die Niveaustufen des Europarats. Fast alle verwenden bevorzugt die gleichen Übungsformen und bestellen ihre Bilder bei den gleichen Agenturen.

Gerade weil sich diese oberflächlichen Faktoren wie CDs/DVDs, Links zu weiterem Material im Internet und Niveaustufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens angeglichen

haben, erscheint es aktuell wieder interessant, zu untersuchen, wie sich die einzelnen Lehrwerke „in sehr unterschiedlicher Weise den Anforderungen stellen, die sich aus der sich verändernden Rolle des Lehrwerks in der geforderten reichhaltigen Lernumwelt ergeben“ (FUNK 2004: 43). Dies könnte erklären, warum die Lehrwerkanalyse in den vergangenen Jahren erneut einen Bedeutungszuwachs erfahren hat und wieder vermehrt Thema von Forschungsbeiträgen und Tagungen, aber auch Abschlussarbeiten ist. Auch vorliegende Arbeit soll eine Lehrwerkanalyse vornehmen, die jedoch auf den Aspekt der Plurizentrik fokussiert ist und sich demnach stark von den ersten Lehrwerkanalysen in den 1970er Jahren unterscheidet, welche sich noch nicht mit der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes auseinandersetzten.

Dazu soll zunächst das Ziel der Lehrwerkanalyse vorgestellt und die Hypothesen präsentiert (Kapitel 3.1) werden, bevor das „Variantenwörterbuch“ und die 7. Auflage des „Aussprachedudens“, vorgestellt und miteinander in Bezug gesetzt werden, da diese Kodizes in der Analyse als Maßstab eingesetzt werden. Ebenso wird begründet, warum diese hier zum Einsatz kommen (Kapitel 3.2). Das folgende Kapitel erläutert dann die Vorgehensweise (Kapitel 3.3), bevor ein Kriterienkatalog zur Beurteilung der Lehrwerke entwickelt und beschrieben wird (Kapitel 3.4). Anschließend werden jeweils zwei DaF- („Panorama“ und „DaF kompakt neu“) und zwei DaZ-Lehrwerke („Pluspunkt Deutsch“ und „Berliner Platz NEU“) ausgewählt (Kapitel 3.5) und anhand der angeführten Kriterien analysiert (Kapitel 3.6). In Kapitel 3.7 werden die Ergebnisse schließlich ausgewertet und die anfangs aufgestellten Hypothesen aufgegriffen sowie bestätigt oder widerlegt.

3.1 Zielsetzung und Hypothesen

Ein plurizentritätsbewusster (Fremd-)Sprachunterricht bietet den Lernenden einen nachhaltigen Mehrwert, da diese beispielsweise einen größeren Kommunikationsradius aufbauen, Toleranz gegenüber Variation entwickeln und die Variation als Charakteristikum der deutschen Sprache erfahren können (vgl. Kapitel 2.3.2). Um die Plurizentrität des Deutschen im Unterricht vermitteln zu können, werden Lehrwerke benötigt, welche Texte, Materialien und Themen bereitstellen, die die Vielfalt und Pluralität des Deutschsprachigen Raumes ersichtlich und erfahrbar machen. Da bisher keine Untersuchungen vorliegen, welche die Eignung von aktuellen, das heißt 2015 oder 2016 erschienenen, Lehrwerken für einen plurizentritätsbewussten Unterricht prüfen, setzt sich die anschließende Lehrwerkanalyse zum Ziel, zu untersuchen, inwieweit der plurizentrische Ansatz in aktuellen DaF-/DaZ-Lehrwerken der Verlage Cornelsen und Klett umgesetzt wird.

Neben einem wissenschaftlichen Forschungsinteresse besteht ein weiteres Ziel dieser Lehrwerkanalyse darin, Lehrenden und anderen Akteuren im DaF-/DaZ-Bereich praktische Hinweise bezüglich der Auswahl und dem Einsatz der untersuchten Lehrwerke geben zu können. Da von Klappentexten und Konzeptionshinweisen oftmals nicht auf die tatsächlichen Inhalte der Lehrwerke geschlossen werden kann, können Vor- und Nachteile von Lehrwerken häufig erst während dem Einsatz im Unterricht erfahren werden. Da die untersuchten Lehrwerke erst seit kurzer Zeit auf dem Markt sind, existieren noch wenige Erfahrungswerte bezüglich der praktischen Anwendung im Unterricht. Die nachfolgende Lehrwerkanalyse kann – bezogen auf den plurizentrischen Ansatz – mögliche Stärken und Schwächen der Lehrwerke herausarbeiten und so eine Entscheidungshilfe darstellen, ob ein Lehrwerk im Unterricht eingesetzt wird oder nicht. Des Weiteren besteht ein Ziel jeder Lehrwerkanalyse darin, die Entwicklung und Gestaltung zukünftiger Lehrwerke zu beeinflussen. Die vorliegende Arbeit soll auf etwaige Lücken bezüglich der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes hinweisen und für eine stärkere Etablierung dieses Ansatzes plädieren. Die Lehrwerkanalyse kann möglicherweise mehr Sensibilität für dieses Thema schaffen und damit Einfluss auf die Konzeption von zukünftigen Lehrwerken nehmen.

Dabei sei betont, dass die nachfolgende Lehrwerkkritik nicht dazu dient, bestimmte Lehrwerke oder Verlage als positiv oder negativ zu bewerten, sondern lediglich den Aspekt der Plurizentrik in den Lehrmitteln transparent machen will.

Ein defizitäres Ergebnis der Lehrwerkanalyse ist weder überraschend noch entmutigend, sondern ein Hinweis auf [...] den fachdidaktischen Fortschritt insgesamt. Der Defizitbefund in einer praxisbezogenen Lehrwerkbegutachtung ist also ein positives und wünschenswertes Ergebnis (LEITNER 2015: 31).

Aus der im Theorieteil behandelten Literatur sowie während der Recherche nach zur Analyse geeigneten Lehrwerken haben sich folgende Hypothesen herausgebildet:

Hypothese 1: Größtenteils wird in den DaF- und DaZ-Lehrwerken eine homogene Standardvarietät des Deutschen suggeriert.

Obwohl die Plurizentrität des Deutschen in der Wissenschaft weitestgehend etabliert und anerkannt ist (vgl. Kapitel 2.1), fand die sprachliche Vielfalt des deutschsprachigen Raumes in den DaF-/DaZ-Lehrwerken bislang zu wenig Beachtung (vgl. zum Beispiel BALLER/SPIEKERMANN 2001, ELSPAß 2013, HÄGI 2006). So werden die unterschiedlichen Standardvarietäten des Deutschen wohl nicht oder zu wenig berücksichtigt und vermittelt sowie die Variation des Deutschen insgesamt zu wenig beachtet. Durch diesen Mangel kann bei den Lernenden ein falsches Bild der deutschen Sprache entstehen, nämlich dass es sich um eine

monozentrische Sprache mit einer homogenen Standardvarietät handle. Demnach soll untersucht werden, inwieweit dieser Mangel auch in aktuellen Lehrwerken festzustellen ist.

Hypothese 2: Die Eigenvarianten bleiben oft unmarkiert, während Fremdvarianten als Abweichung markiert werden.

Durch die Asymmetrie zwischen den Sprachzentren des Deutschen (vgl. Kapitel 2.2.2) und die Tatsache, dass sich Schulbuchverlage, welche die Lehrwerke entwickeln und herausgeben, ausschließlich in Deutschland befinden (vgl. Kapitel 2.3.4), wird angenommen, dass die deutschländische Varietät vielfach als gemeindeutsch dargestellt wird und spezifische Varianten, das heißt Teutonismen, unmarkiert bleiben, während Austriazismen und Helvetismen als Abweichung dargestellt und markiert werden. Dies wird auch insofern verstärkt, als im Theorieteil der Arbeit evident wurde, dass Teutonismen häufig nicht als solche im Bewusstsein der SprecherInnen der deutschländischen Varietät verankert sind und lediglich in der Außenperspektive als deutschländischer Schibboleth wahrgenommen werden. Demnach wird angenommen, dass eine gleichwertige und gleichberechtigte Darstellung gemäß des plurizentrischen Ansatzes in den Lehrwerken größtenteils noch nicht realisiert wird.

Hypothese 3: Die dargestellte Variation beschränkt sich primär auf den Bereich der Lexik.

Wie sich in Kapitel 2.2.3 gezeigt hat, weist die Variation des Deutschen auf lexikalischer Ebene einen relativ großen Bekanntheitsgrad auf, während die grammatische, phonetische und pragmatische Variation sich noch nicht in vergleichbarer Weise im Bewusstsein der SprecherInnen etablieren konnte. Dies zeigt sich auch in der Kodifizierung des Deutschen, indem das „Variantenwörterbuch“ als erstes an der Plurizentrik des Deutschen orientiertes Nachschlagewerk die lexikalische Komponente der Variation kodifiziert. Dagegen existieren momentan noch keine entsprechenden Kodizes, welche die Variation auf grammatischer, phonetischer oder pragmatischer Hinsicht systematisch darstellen. Da Lehrwerke zum einen immer auch den aktuellen Stand an wissenschaftlichen und didaktischen Erkenntnissen widerspiegeln und die AutorInnen beziehungsweise RedakteurInnen zum anderen bei der Entwicklung von Lehrwerken auf Kodizes angewiesen sind, kann davon ausgegangen werden, dass die dargestellte Variation des Deutschen vorrangig auf die lexikalische Ebene beschränkt ist, während die grammatische, phonetische und pragmatische Variation nicht oder zu wenig vermittelt wird.

Hypothese 4: Die Standardsprachlichkeit der österreichischen und deutschschweizer Varietät wird nicht klar vermittelt.

Zwar zeigte sich in Kapitel 2.1.2, dass eine exakte Abgrenzung von Standard und Nonstandard problematisch sein kann, da das Standarddeutsch einer Dynamik unterliegt und die Standardsprachlichkeit von Wörtern und Wendungen in verschiedenen Nachschlagewerken häufig unterschiedlich kodifiziert wird. Gerade im Bereich der Standardsprechsprache ist der Übergang von Standard zu Nonstandard fließend und kann nicht genau abgegrenzt werden. Doch zeigte sich während der Recherche, dass in den Lehrwerken ausschließlich österreichische und deutschschweizer Varianten aus dem Bereich des Nonstandards aufgenommen sind, während die enthaltenen deutschländischen Varianten eindeutig als Standarddeutsch identifiziert werden können. Auch zeigte sich, dass es sich bei vielen Fällen, in denen nonstandardsprachliche Varianten der österreichischen und deutschschweizer Varietät aufgegriffen werden, nicht um Grenzfälle des Standards, sondern um Elemente aus dem Basisdialekt handelt. Demnach können Schwierigkeiten bei der Abgrenzung Standard – Nonstandard ausgeschlossen werden und es muss vielmehr angenommen werden, dass die Standardsprachlichkeit der österreichischen und deutschschweizer Varietät insgesamt infrage gestellt und nicht klar vermittelt wird. Da in Kapitel 2.1.2 evident wurde, dass das Verhältnis von Standard und Dialekt innerhalb des deutschen Sprachraums divergiert, indem im Norden tendenziell Dialektchwund vorherrscht, während im Süden ein breites Kontinuum zwischen Dialekt und Standard existiert. Da aus diesem Unterschied heraus in Norddeutschland häufig die Vorstellung besteht, dass im südlichen deutschen Sprachraum grundsätzlich Dialekt gesprochen wird (vgl. AMMON et al. 2004: XLVI), ist ebenfalls der Frage nachzugehen, ob der im Süden Deutschlands angesiedelte Verlag Klett die Standardsprachlichkeit der österreichischen und deutschschweizer Varietät konsequenter vermittelt als der im Norden Deutschlands ansässige Verlag Cornelsen.

Hypothese 5: Inhaltlich wird Österreich und die Schweiz primär mit den Themen Tourismus und Kulinarik in Verbindung gebracht.

Da in früheren Beiträgen wie beispielsweise HACKL et al. 1998 oder HÄGI 2006 immer wieder kritisiert wurde, dass Österreich und die Schweiz ausschließlich anhand von Stereotypen und Klischees thematisiert werden und auch bei der Sichtung von neueren Lehrwerken der Eindruck entstand, dass die beiden Länder vorrangig mit touristischen und kulinarischen Themen in Verbindung gebracht werden, soll dieser Aspekt in der Lehrwerkanalyse eingehender untersucht werden. Ein solcher Umgang mit zwei Vollzentren des Deutschen steht dem

plurizentrischen Ansatz insofern im Weg, als er keinen „selbstverständlichen Umgang mit kulturhistorisch und föderativ bedingten regionalen und nationalen Differenzierungen“ (HACKL et al. 1997: 236) fördert und dazu beiträgt, dass Stereotype und Klischees weiter aufrechterhalten werden.

Hypothese 6: Die regionale/nationale Zuordnung der Varianten entspricht häufig nicht der tatsächlichen regionalen Verteilung

Bereits während der Recherche nach geeigneten Lehrwerken zur Analyse fiel auf, dass in zahlreichen Fällen die Zuordnung von Varianten zu nationalen Zentren des Deutschen oder Binnenregionen nicht der tatsächlichen Verteilung dieser Varianten entsprechen, welche in empirischen Untersuchungen eruiert wurde. Diesem ersten Eindruck soll in der Lehrwerkanalyse weiter nachgegangen werden. Die Frage danach, warum in Lehrwerken oftmals falsche Angaben bezüglich der regionalen/nationalen Zuordnung von Varianten gemacht werden, kann die Lehrwerkanalyse allein nicht beantworten. Der Hintergrund und die Gründe dafür soll deshalb in der Erhebung per Fragebogen in Kapitel 4 eingehender untersucht werden. Demnach soll in der Lehrwerkanalyse lediglich untersucht werden, inwieweit die im Lehrwerk angegebenen Zuordnungen der tatsächlichen regionalen Verteilung entsprechen, wobei als Maßstab die Angaben im „Variantenwörterbuch“ bezüglich der lexikalischen Ebene und die Angaben im „Ausspracheduden“ bezüglich der phonetischen Ebene herangezogen werden sollen. Warum diese beiden Kodizes als Maßstab geeignet sind, welche Ansätze sie jeweils verfolgen und wie sie miteinander in Bezug stehen soll in folgendem Kapitel 3.2 beleuchtet werden.

3.2 Das „Variantenwörterbuch“ und der „Ausspracheduden“ als Analyseinstrumente

Als Maßstab für regionale und nationale Varianten sowie gemeindeutsche Ausdrücke soll das „Variantenwörterbuch“ (AMMON et al. 2004) dienen, ebenso als Richtwert bezüglich der Frage nach der Standardsprachlichkeit einzelner Wörter. In Bezug auf die Aussprache soll der „Ausspracheduden“ (2015) als kodifizierte Norm eingesetzt werden. Dieses Kapitel soll die beiden Kodizes vorstellen, miteinander in Bezug setzen sowie begründen, warum diese Nachschlagewerke als Maßstab für die Analyse herangezogen werden.

Innerhalb der Recherche nach geeigneten Kodizes fiel die Auswahl zunächst grundlegend auf die Bereiche der Lexik und Phonetik, da die Variation des Deutschen diesbezüglich am besten

dokumentiert ist, leicht darstellbar ist und demnach am stärksten in DaF-/DaZ-Lehrwerken thematisiert wird¹¹:

Am meisten Unterschiede zwischen den Standardvarietäten gibt es in lexikalischer und phonologischer Hinsicht. Daher erstaunt es nicht, dass diese beiden Sprachebenen am besten dokumentiert sind, zumal sie am leichtesten darstellbar sind (etwa im Gegensatz zu pragmatischen oder syntaktischen Unterschieden). [...] Kaum erforscht und meist nur indirekt über die Sammlungen von Austriaismen und Helvetismen erschliessbar sind die deutschländischen Varianten, welche die nationale Varietät des Standarddeutschen in Deutschland konstituieren. Wenig erforscht ist ferner die grammatikalische Variationsebene. [...] Wenig erforscht sind schliesslich auch die pragmatischen Unterschiede zwischen den Varietäten, d. h. das kommunikative Verhalten und die dazugehörigen sprachlichen Strukturen (SCHMIDLIN 2011: 107f.).

Auf lexikalischer Ebene war schnell klar, dass das „Variantenwörterbuch der Deutschen“ (AMMON et al. 2004) als Richtwert für die Lehrwerkanalyse dienen soll, da dem Wörterbuch „die Konzeption des Deutschen als plurizentrische Sprache zugrunde [liegt]“ (AMMON et al. 2004: XXXI). Es entstand 1997-2003 innerhalb des Projektes „Wörterbuch der nationalen und regionalen Varianten der deutschen Standardsprache“ und wurde in einem trinationalen Team aus Forschern in Basel, Innsbruck und Duisburg entwickelt. Das „Variantenwörterbuch“ unterscheidet sich in mehreren Aspekten von bisherigen Kodizes: Zum einen werden durch den plurizentrischen Ansatz „sprachliche Besonderheiten nationaler Zentren nicht als Abweichungen von einer nationenübergreifenden deutschen Standardsprache [gesehen], sondern als gleichberechtigt nebeneinander bestehende standardsprachliche Ausprägungen des Deutschen“ (AMMON et al. 2004: XXXII). Demnach liegt dem Kodex die gleiche Auffassung des Deutschen zugrunde wie dem plurizentrischen Ansatz im DaF-/DaZ-Bereich, welcher in dieser Arbeit untersucht wird. Deshalb eignet er sich in besonderer Weise als Maßstab für die Analyse. Zum anderen basiert das „Variantenwörterbuch“ auf einem umfassenden Korpus, welches aus Tageszeitungen, Zeitschriften, amtlichen Schriften, Romanen, Erzählungen, öffentlichen Reden und Gesprächen sowie Fachmonographien erstellt wurde. Demnach verfolgt das „Variantenwörterbuch“ einen deskriptiven Ansatz, das heißt, es beschreibt die deutsche Standardsprache so, wie sie aktuell gebraucht wird. Auch dieser Aspekt ist für den DaF-/DaZ-Bereich relevant, da es hier in einem besonderen Maße wichtig ist „zwischen Existenz und Gültigkeit einer Norm zu unterscheiden“ (AMMON 2003: 4). Da die Angaben des „Variantenwörterbuches“ auf einer empirischen Datengrundlage basieren, eignen sie sich dahingehend als Analyseinstrument für die Untersuchung der Lehrwerke, als überprüft werden kann, ob die

¹¹ Da die vorliegende Arbeit die primäre Darstellung der Variation auf den Ebenen der Lexik und Phonetik in den Lehrwerken kritisiert, müsste die Lehrwerkanalyse auch die übrigen sprachlichen Bereiche einbeziehen. Da jedoch die Lexik und Phonetik am besten erforscht und kodifiziert sind beziehungsweise es aktuell keine Kodizes jenseits der Lexik und Phonetik gibt, die sich gleichermaßen dem „Variantenwörterbuch“ als Analyseinstrumente für die Lehrwerkanalyse eignen, muss diese Beschränkung in Kauf genommen werden.

regionalen oder nationalen Zuordnungen von Varianten in den Lehrwerken korrekt sind. Indem im „Variantenwörterbuch“ ausschließlich Wörter und Wendungen aufgenommen sind, „die nationale oder regionale Besonderheiten aufweisen“ (AMMON et al. 2004: XI), können nicht nur Aussagen über eine korrekte Zuordnung einer Variante im Lehrwerk getroffen werden, sondern auch darüber, ob es sich bei einem im Lehrwerk als österreichisch, deutschweizerisch oder deutschländisch markiertem Ausdruck überhaupt um eine (un-)spezifische Variante handelt. Auch ist ein Vergleich mit den Informationen im „Variantenwörterbuch“ hilfreich, um objektive Aussagen über die Standardsprachlichkeit von Wörtern und Wendungen, welche in Lehrwerken herangezogen werden, treffen zu können. Dies ist insofern möglich, als das „Variantenwörterbuch“ ausschließlich standardsprachliche Varianten aufgreift beziehungsweise bei dialektalen und umgangssprachlichen Ausdrücken, welche allerdings häufig in standardsprachlichen Texten vorkommen, den Zusatz „Grenzfall des Standards“ angeben. Nicht zuletzt sind anhand des „Variantenwörterbuches“ auch Differenzierungen innerhalb der nationalen Varietäten möglich, indem Deutschland in sechs (D-Südost, D-Südwest, D-Mittelost, D-Mittelwest, D-Nordost, D-Nordwest) und Österreich in vier (Ö-Ost, Ö-Südost, Ö-West, Ö-Mitte) Regionen unterteilt ist. Auf diese Weise können in der nachfolgenden Untersuchung einerseits Angaben der Lehrwerke wie beispielsweise als „süddt.“ markierte Ausdrücke auf ihre Richtigkeit überprüft werden, andererseits könnte nachgewiesen werden, dass etwa Wörter und Wendungen, welche in Lehrwerken unmarkiert als gemeindeutsch dargestellt werden, tatsächlich nur in bestimmten Regionen eines nationalen Zentrums gebräuchlich sind.

Die Auswahl eines geeigneten Maßstabs für die Analyse auf der Ebene der Phonetik gestaltete sich insofern schwieriger, als es auf dem Markt aktuell kein Aussprachewörterbuch gibt, dem ein mit dem „Variantenwörterbuch“ vergleichbarer plurizentrischer Ansatz zugrunde liegt. Die Wahl fiel schließlich auf die 2015 erschienene 7. Auflage des Aussprachewörterbuchs des Dudenverlags, das in Zusammenarbeit mit dem Institut für Deutsche Sprache in Mannheim erarbeitet wurde. Obwohl dieser „Ausspracheduden“ in ausschließlich einem Sprachzentrum des Deutschen, nämlich Deutschland, entwickelt und herausgegeben wurde, weist er gegenüber früheren Ausgaben dieses Dudenbandes und anderen Aussprachewörterbüchern zentrale Konzeptionsmerkmale auf, die ihn als Maßstab für die Lehrwerkanalyse dieser Arbeit geeignet erscheinen lassen.

Zum einen wird die Vorstellung einer homogenen Standardaussprache des Deutschen explizit als Idealvorstellung benannt und sich als Ziel gesetzt, dem plurizentrischen Charakter des

Deutschen in der Neuauflage gerecht zu werden, indem der Variation auf der Ebene der Standardlautung eine zentrale Bedeutung entgegengebracht wird:

Letztlich ist aber die Existenz einer einheitlichen Standardlautung, die einen Ausgleich zwischen Schriftnähe und ungezwungenem Sprechen darstellt, eine Idealvorstellung, denn das Deutsche ist eine polyzentrische Sprache mit unterschiedlichen nationalen (Deutschland, Österreich, Schweiz) und großregionalen Aussprachevarianten, und auch diese werden in dieser Neubearbeitung dokumentiert (Duden Aussprachewörterbuch 2015: Vorwort).

[...] interessant und relevant sind Fälle, in denen im Deutschen auch in der Standardaussprache (d.h. in formellen Situationen) verschiedene Aussprachevarianten gebräuchlich sind. Die Autoren dieser Neuauflage des Duden-Aussprachewörterbuchs sehen es als eine wesentliche Aufgabe an, solche Varianten zu dokumentieren. Dies gilt mit der allgemeinen Anerkennung des Deutschen als polyzentrische und polyareale Sprache insbesondere für nationale Varianten [...], aber auch für subnationale großregionale Varianten [...] (Duden Aussprachewörterbuch 2015: 10).

Dies ist für die vorliegende Arbeit insofern relevant, als überprüft werden kann, ob die in den Lehrwerken vorgegebene Lautung beziehungsweise nationale oder regionale Aussprachevarianten den richtigen Sprachzentren zugeordnet sind oder es sich bei den angegebenen Aussprachevarianten tatsächlich um (un-)spezifische Varianten eines Sprachzentrums des Deutschen handelt. Umgekehrt kann aber auch untersucht werden, ob die in den Lehrwerken gebrauchte unmarkierte Aussprache eventuell einer Nation oder Region zugeordnet werden kann und damit den Lernenden indirekt eine bestimmte Varietät als überregionale Standardlautung vermittelt wird. Trotz der Thematisierung der Variation im Bereich der Standardlautung ist der „Ausspracheduden“ jedoch nicht als „Aussprache-Variantenwörterbuch“ konzipiert, da das Hauptaugenmerk trotzdem auf der überregional verwendeten Standardaussprache gemeindeutscher Ausrücke liegt, während etwa das „Variantenwörterbuch“ ausschließlich Lemmata aufführt, die von nationaler und regionaler Variation geprägt sind.

Des Weiteren basieren die Inhalte dieses „Aussprachedudens“ auf einer empirischen Datengrundlage¹², wodurch das Nachschlagewerk eine Gebrauchsnorm der Standardaussprache vorgibt. Diese Daten werden innerhalb des Kodexes auch aufbereitet dargestellt, indem beispielsweise Graphiken und Infokästen die Variation der Standardaussprache thematisieren:

¹² Als empirische Quellen für Aussprachevarianten dienten das Korpus ‚Deutsch heute‘, die über die ‚Datenbank gesprochenes Deutsch‘ (DGD 2.0) zugänglichen Aufnahmen aus verschiedenen IDS-Korpora, ein Korpus mit 100 Stunden Fernsehaufnahmen, die Datenbank ‚ADABA‘ (Muhr 2007) sowie im Internet auf entsprechenden Seiten verfügbare Audio- und Videoaufnahmen. Im Rahmen dieser Neuauflage wurde außerdem eine Online-Umfrage zur Akzeptanz von Aussprachevarianten durchgeführt, aus der ausgewählte relevante Ergebnisse im Wörterbuchteil publiziert werden.“ (Duden-Aussprachewörterbuch 2015: 15)

Die Neubearbeitung des Duden-Aussprachewörterbuchs fußt auf empirischen Untersuchungen, sodass in diesem Wörterbuch eine authentische Gebrauchsnorm der deutschen Aussprache erfasst werden kann. Für Sie als Nutzerin bzw. Nutzer wird das beispielsweise in den Umfragekästen deutlich sichtbar, in denen Präferenzurteile zu Aussprachevarianten gezeigt werden. In den anderen Kastenartikeln wird auf Besonderheiten bei der Aussprache einzelner Wörter sowie auf die regionale Verbreitung bestimmter Aussprachevarianten eingegangen. (Duden-Aussprachewörterbuch 2015: Vorwort)

Die Tatsache, dass das herangezogene Nachschlagewerk einen deskriptiven Normbegriff verfolgt, ist auch für die Lehrwerkanalyse hilfreich, da untersucht werden soll, ob die von den Lehrwerken vorgegebenen Normen einem Gebrauchsstandard entsprechen oder Normen im präskriptiven Stil vorgegeben werden. Gerade im DaF-/DaZ-Bereich ist eine Orientierung an der Gebrauchsnorm wichtig, da die Lernenden nicht zu professionellen Sprechern ausgebildet werden sollen, sondern das Verstehen und Verstandenwerden im sprachlichen Alltag oberste Priorität hat. Damit einher geht auch eine bestimmte Ansicht von Standardsprache, nämlich dass im DaF-/DaZ-Unterricht jene Sprachform als Standardsprache vermittelt werden soll, welche von Muttersprachlern in formellen Situationen als angemessen erachtet wird, auch wenn dies den kodifizierten präskriptiven Normen, an welchen sich etwa professionelle Sprecher orientieren, nicht vollständig entspricht. Da in vorliegender Arbeit auch untersucht werden soll, ob die Lehrwerke einen solchen Gebrauchsstandard vermitteln, ist es wichtig, dass auch der dazu angesetzte Maßstab auf einem solchen Gebrauchsstandard basiert:

Die Autoren dieser Neuauflage des Duden-Aussprachewörterbuchs sind darum der Auffassung, dass für die Dokumentation einer möglichst realistischen Beschreibung der Aussprache des Deutschen eine Erweiterung der als kodifikationsrelevant erachteten Situationen und Sprecher unabdingbar ist. Wir erachten es als sinnvoll und nützlich, Sprachformen, die teilweise von Millionen von deutschen Muttersprachlern ganz selbstverständlich in formellen Sprechsituationen [...] verwendet und als situationsangemessen eingestuft werden, als standardsprachlich [...] anzusehen. Das im englischen Sprachraum schon längst etablierte Konzept, den Sprachgebrauch der ‚educates speakers‘ zur Grundlage standardsprachlicher Aussprachewörterbücher [...] zu machen, sehen wir darum auch für das Deutsche als zeitgemäßen Schritt zu einem erweiterten und damit realitäts- und gebrauchsnäheren Standardsprachkonzept.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das „Variantenwörterbuch“ und der aktuelle „Ausspracheduden“ zwar nicht vergleichbar sind, da sie bezüglich ihrer konzeptionellen Grundlagen und praktischen Arbeitsweisen starke Differenzen aufweisen. Doch vertreten beide Nachschlagewerke einen plurizentrischen Ansatz und basieren auf einer empirischen Datengrundlage, wodurch sie sich als Maßstab für die folgende Lehrwerkanalyse gut eignen.

3.3 Methodische Vorgehensweisen bei der Datenanalyse

Eine Lehrwerkanalyse kann unter synchroner oder diachroner Betrachtungsweise erfolgen. Eine diachron angelegte Untersuchung analysiert die Entwicklung ausgesuchter Aspekte in-

nerhalb eines gewissen Zeitraumes, während der synchrone Ansatz Phänomene zu einem festgesetzten Zeitpunkt beschreibt. Die vorliegende Untersuchung folgt dem synchronen Ansatz, da die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in verschiedenen Lehrwerken der aktuellen Lehrwerksgeneration, also annähernd gleichzeitig erschienenen Lehrwerken, erhoben werden soll.

Weiter kann die Lehrwerkuntersuchung in drei Typen unterschieden werden (vgl. HORVATHOVA 2009: 61ff):

- „Spekulative Lehrwerkkritik“: Lehrwerke werden anhand von linguistischen und theoretischen Modellen untersucht.
- „Quantitative Lehrwerkkritik“: Lehrwerken zugrunde liegende Daten werden meist maschinell erfasst und verarbeitet, damit sie anschließend verglichen werden können.
- „Empirische Lehrwerkforschung“: Lehrwerke werden an bestimmten Zielgruppen und unter kontrollierten Bedingungen erprobt.

Da die vorliegende Arbeit die Repräsentanz des linguistischen Ansatzes der Plurizentrik in Lehrwerken untersucht, bewegt sie sich im Bereich der „spekulativen Lehrwerkkritik“. Als zentrales linguistisches Modell und Bezugsgröße dient demnach das Plurizentrismus-Modell, welches in Kapitel 2.1 beleuchtet wurde. Aber auch andere sprachwissenschaftliche Modelle wie beispielsweise Modelle des Standard-Dialekt-Kontinuums (vgl. Kapitel 2.1.2) oder der Asymmetrie zwischen den Sprachzentren des Deutschen (vgl. Kapitel 2.2.2) sowie das Modell des sozialen Kräftefelds einer Standardvarietät (vgl. Kapitel 2.2.3) spielen in diesem Kontext eine Rolle.

Die Lehrwerkanalyse soll demnach auf theoretische Art und Weise untersuchen, inwieweit die DaF- und DaZ-Lehrwerke das Deutsche als plurizentrische Sprache darstellen und sich deshalb zum Einsatz in einem plurizentritätsbewussten DaF- und DaZ-Unterricht eignen. Da es sich um einen theoretischen Zugang und damit keine empirische Erprobung der Lehrwerke in der Unterrichtspraxis handelt, soll darauf hingewiesen sein, dass die Beurteilung der Lehrwerke hypothetisch bleibt („spekulative Lehrwerkkritik“) und keine verlässlichen Angaben über eine tatsächliche Eignung in der Unterrichtspraxis machen kann (vgl. HEIDRICHS/GESTER/KELZ 1980: 149ff.).

Die Lehrwerke sollen außerdem qualitativ analysiert werden, indem die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in den Lehrwerken beschrieben und interpretiert sowie mögliche Zusammenhänge ermittelt werden sollen. Der qualitative Untersuchungsansatz wurde ausge-

wählt, da dieser „komplexe Sinnstrukturen und Handlungsmuster in ihrer sprachlichen Vermitteltheit ganzheitlich [...] erfassen“ (LAMNEK 2004: 3) kann. Eine quantitative Analyse erweist sich dagegen als nicht adäquat, da die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in Lehrwerken zu komplex und vielschichtig ist, um sie – ohne den Rahmen dieser Arbeit zu sprengen – quantifizierbar zu machen. Eine quantitative Analyse müsste deshalb – innerhalb der vorliegenden Arbeit – die Komplexität der Thematik stark vereinfachen, um sie quantifizierbar zu machen. Da dies im Rahmen dieser Arbeit nicht sinnvoll erscheint, soll die Analyse auf qualitativer Ebene erfolgen.

Zur Durchführung einer Lehrwerkanalyse wird ein valides Kriterienraster benötigt, anhand dessen die Lehrwerke systematisch untersucht werden. In der Literatur wird dabei primär auf vier Kriterienkataloge eingegangen, die sich im Forschungszweig der Lehrwerkanalyse etabliert haben: Das „Mannheimer Gutachten“ (ENGEL 1977/1979), der „Stockholmer Kriterienkatalog“ (KRUMM 1985), das „Reutlinger Raster“ (RAUCH/TOMASCHEWSKI 1986) sowie das „Bielefelder Raster“ (LAUBIG/PETERS/WEINBRENNER 1986). Da diese Analyseinstrumente jedoch zum einen durch ihr Erscheinen in den 1970er und 1980er Jahren nicht mehr auf dem neuesten Stand der wissenschaftlichen und didaktischen Erkenntnisse sind und damit verknüpft zum anderen nicht auf den Aspekt der Plurizentrik eingehen, können jene nicht als Kriterienkataloge für diese Lehrwerkanalyse eingesetzt werden. Beiträge, welche sich explizit mit der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in Lehrwerken auseinandergesetzt haben, wie beispielsweise MEIJER/JENKINS 1998, HÄGI 2006 und LEIMINER 2012 haben deshalb – je nach Forschungsschwerpunkt – ein eigenes Kriterienraster entwickelt und angewendet. Während des Arbeitstreffens des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) 2015 in Lübeck, welches sich unter anderem mit dem D-A-CH-(L)-Konzept beschäftigte, wurde innerhalb eines Workshops ebenfalls ein Analyseinstrument entworfen, dessen Leitfragen sich aus den ABCD-Thesen, dem D-A-CH-(L)-Konzept sowie den eben erwähnten Beiträgen ableiten (vgl. SHAFER 2015) und demnach auch für vorliegende Arbeit von Relevanz ist. Dieser Entwurf eines Kriterienkatalog erhebt allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern soll lediglich zur Diskussion gestellt werden und verfolgt das Ziel, „die künftige (Weiter-) Konzipierung einschlägiger Kriterienraster zu unterstützen“ sowie „Lust zu machen auf die DACH-bezogene Analyse anderer bzw. eigener DaF-(Landeskunde-)Materialien“ (SHAFER 2015: 15). Aus diesem Grund sowie mit der Begründung, dass jener Entwurf einen stärkeren Fokus auf die didaktischen Komponenten der Lehrwerke setzt als es in vorliegender Arbeit angestrebt wird, kann auch dieses Analyseinstrument nicht vollständig übernommen werden, soll aber als Orientierungsmoment für die Entwicklung eigener Leitfragen dienen.

In Folge dessen soll also ein geeigneter Kriterienkatalog konzipiert werden, dessen Leitfragen sich zum einen am Analyseleitfaden von SHAFER 2015 orientieren, zum anderen aber auch einen Rückbezug zu den im Theorieteil thematisierten Konzepten der Plurizentrik aufweisen. Da im Rahmen dieser Arbeit nicht alle Aspekte und sämtliche Inhalte der Lehrwerke untersucht werden können, muss die Analyse notwendigerweise eingeschränkt werden. Um die Verwurzelung im linguistischen Fachgebiet wahren zu können, sollen die didaktischen und lehrorientierten Komponenten des plurizentrischen Ansatzes, wie etwa die Frage danach, inwieweit Lernenden Varietätenkompetenz vermittelt wird oder welche methodischen Hinweise Lehrende in Lehrerhandbüchern bekommen, nicht in das Untersuchungsregister aufgenommen werden, aber trotzdem insofern thematisiert werden, als diese Aspekte verstärkt im Fazit Erwähnung finden werden.

3.4 Der Leitfragenkatalog als Vergleichsmaßstab für die Lehrwerkanalyse

Die Lehrwerkanalyse erfolgt anhand konkreter Leitfragen, die an alle Lehrwerke gleichermaßen gestellt und während der Untersuchung der vier Lehrwerke vergleichbar beantwortet werden. Um die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes analysieren sowie die Hypothesen verifizieren oder falsifizieren zu können, sollen die Lehrwerke anhand folgender Leitfragen¹³, an welchen sich auch die Struktur der Lehrwerkanalyse ausrichten wird, untersucht werden:

1. Auf welchen sprachlichen Ebenen und wie differenziert wird die Variation des Deutschen thematisiert?
 - a) Erkennen die Lehrwerke die Vielfalt des deutschen Sprachraums an, indem auf die verschiedenen Sprachzentren und ihre Varietäten (gleichwertig) Bezug genommen wird (vgl. SHAFER 2015: 16)?
 - b) Werden Varianten der verschiedenen Sprachzentren in den Lehrwerken gleichermaßen markiert (vgl. SHAFER 2015: 17)?
 - c) Wird die Plurizentrik des Deutschen auf den sprachlichen Ebenen der Lexik, Grammatik, Phonetik, Graphemik und Pragmatik gleichwertig thematisiert?
 - d) Wird neben der nationalen Variation auch die binnennationale Variation beachtet?

¹³ Die Fragen 1a), 1b) und 3a) orientieren sich dabei am Kriterienkatalog von SHAFER (2015), während die Fragen 1c), 1d), 2a)-c), 3b) und 3c) aus dem Theorieteil dieser Arbeit abgeleitet wurden.

Anhand der Leitfrage 1 soll untersucht werden, ob die Lehrwerke grundsätzlich auf die Plurizentrik des Deutschen eingehen und auf welche Länder und Regionen Bezug genommen wird. Diesbezüglich ist auch von Interesse, auf welche Art und Weise Varianten markiert werden, beziehungsweise ob auch Teutonismen als solche gekennzeichnet werden oder lediglich Austriazimen und Helvetismen. Weiter soll untersucht werden, auf welchen sprachlichen Ebenen die Variation des Deutschen thematisiert wird. Dabei sei darauf hingewiesen, dass diesbezüglich nur untersucht werden soll, ob die Lehrwerke die Variation auf den Ebenen der Lexik, Grammatik, Phonetik, Graphemik und Pragmatik berücksichtigen. Es wird demnach nicht en detail analysiert werden, wie die Variation in diesen Bereichen jeweils umgesetzt wird. Des Weiteren soll auch analysiert werden, wie differenziert die Variation des Deutschen dargestellt wird, indem untersucht wird, ob die Variation auf nationaler oder arealer Ebene dargestellt wird.

2. Inwieweit stimmen die regionale/nationale Zuordnung der Varianten sowie Angaben über die Standardsprachlichkeit mit den Angaben im „Variantenwörterbuch“ beziehungsweise „Auspracheduden“ überein?

a) Stimmen die regionalen und nationalen Zuordnungen von Varianten mit den Angaben im „Variantenwörterbuch“ beziehungsweise im „Auspracheduden“ überein?

b) Vermitteln die Lehrwerke konsequent Standarddeutsch?

c) Falls Elemente der Nonstandardvarietäten enthalten sind: Welchen Sprachzentren sind diese jeweils zugeordnet?

Ausgehend von Hypothese 6 (vgl. Kapitel 3.1) sollen die Lehrwerke dahingehend untersucht werden, inwieweit die Lehrwerke korrekte Angaben über die regionale und nationale Verteilung von Varianten machen, indem als Maßstab das „Variantenwörterbuch“ herangezogen wird. Da Lehrwerke danach konzipiert sind, Standarddeutsch zu vermitteln und dies gemäß dem plurizentrischen Ansatz auch relevant ist (vgl. Kapitel 2.3.2), soll im Rahmen dieser Forschungsfrage auch ermittelt werden, ob die Lehrwerke tatsächlich konsequent standardsprachliche Varianten vermitteln oder (gerade bezogen auf die A-Varietäten) auch Nonstandarddeutsch beinhalten. Auch die Standardsprachlichkeit von Varianten soll am „Variantenwörterbuch“ gemessen werden.

3. Wie werden Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz dargestellt?

a) Werden die deutschsprachigen Länder gleichwertig und anhand ähnlicher Themen präsentiert (vgl. SHAFER 2015: 17)?

b) Enthalten die Lehrwerke authentische Materialien aus allen Sprachzentren des Deutschen?

Mit dieser Leitfrage wird die asymmetrische Beziehung der A-Varietäten zur dominanten deutschländischen Varietät (vgl. Kapitel 2.2.2) in den Fokus gerückt. Es soll untersucht werden, anhand welcher Themengebiete die verschiedenen Länder vorgestellt werden und inwieweit im Zuge dessen Klischees und Stereotype bedient werden. Auch die Authentizität von Text- und Aufgabenmaterial soll unter diesem Gesichtspunkt beleuchtet werden. Texte werden in diesem Kontext dann als authentisch bezeichnet, wenn sie von Muttersprachlern für Muttersprachler produziert wurden und nicht zu einem sprachdidaktischen Zweck entwickelt wurden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Lehrwerkanalyse einer bestimmten Struktur folgen wird, wobei die einzelnen Analyse-Schritte in enger Beziehung miteinander stehen. Nachdem zu Beginn das jeweilige Lehrwerk mit seinen Eckdaten und seinem Konzept vorgestellt wird, soll sich die Untersuchung der Umsetzung des plurizentrischen Konzeptes an den oben erläuterten Leitfragen orientieren. Dazu sollen die Stellen im Lehrwerk herangezogen werden, an welchen explizit auf die Variation des Deutschen verwiesen wird, indem beispielsweise zu einer Variablen mehrere nationale oder regionale Varianten angegeben werden. Aber auch die Stellen, an welchen die Variation des Deutschen implizit thematisiert wird, sollen in die Analyse mit einbezogen werden. Da im Rahmen dieser Untersuchung nicht der gesamte Inhalt der Lehrwerke analysiert werden kann, sollen zur Beantwortung der Leitfragen jeweils besonders aussagekräftige Beispiele herangezogen werden, die aber jeweils stellvertretend für den gesamten Umgang des Lehrwerks mit dem plurizentrischen Charakter des Deutschen stehen. Vor der Analyse sollen jedoch im Folgenden zunächst die Kriterien für die Auswahl der vier Lehrwerke und der zwei Verlage erläutert werden.

3.5 Zur Auswahl der Lehrwerke

Die Auswahl der zur Analyse herangezogenen Lehrmittel wurde durch mehrere Parameter beeinflusst. Zum einen sollten sie von Verlagen herausgegeben sein, die eine vergleichbare Größe und einen ähnlichen Status in der Branche innehaben. Zum anderen sollten die Verlage möglichst in verschiedenen Regionen ansässig sein, damit sowohl in der Lehrwerkanalyse, als auch in Bezug auf die in Kapitel 3.2 folgende Befragung der RedakteurInnen ein etwaiger Unterschied im Umgang mit der regionalen Variation festgestellt werden kann. Die Entschei-

dung fiel diesbezüglich auf den Cornelsen Verlag in Berlin sowie auf den Ernst Klett Verlag in Stuttgart. Beide Unternehmen sind als marktführende Schulbuchverlage sowohl von der Größe, als auch vom Jahresumsatz (vgl. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/184054/umfrage/umsatz-der-franz-cornelsen-bil-dungs-gruppe/> und <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/184049/umfrage/umsatz-der-klett-gruppe/>) miteinander vergleichbar und stehen in direkter Konkurrenz zueinander. Des Weiteren agieren beide Verlage auch auf dem österreichischen Schulbuchmarkt, indem etwa der österreichische Bildungsverlag Veritas Teil der Cornelsen Schulverlage ist (vgl. <http://www.veritas.at/about/partner/verlage>) und der Österreichische Bundesverlag zur Klett Gruppe gehört (vgl. <https://www.klett-gruppe.de/startseite/die+klett+gruppe/die+unternehmen+der+klett+gruppe.109.htm?id=109&sort=&skip=50>).

Die DaF-Lehrwerke wurden dann einerseits nach ihrem zugrunde liegenden Konzept, andererseits nach ihrem Erscheinungsdatum ausgewählt. So sollten Lehrwerke zur Analyse herangezogen werden, welche explizit in Deutschland, Österreich und der Schweiz eingesetzt werden können und nach dem D-A-CH-(L)-Konzept gestaltet sind, damit eine grundsätzliche Orientierung am plurizentrischen Ansatz sichergestellt werden kann. Zudem sollten die Lehrwerke möglichst aktuell sein, das heißt aus den Jahren 2015 oder 2016 stammen, damit zum einen die Vergleichbarkeit hinsichtlich des synchronen Ansatzes gegeben ist und sich die Lehrmittel zum anderen auf dem neuesten Stand der Lehrwerksentwicklung befinden. Da eine Analyse aller Ausgaben und Niveaustufen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sollen jeweils nur die Kursbücher der Niveaustufe A1 untersucht werden. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass eine detaillierte Thematisierung der Variation des Deutschen eher in fortgeschritteneren Kursstufen erfolgt, doch werden aus zwei Gründen trotzdem die Lehrwerke für Sprachanfänger herangezogen: Zum einen werden Lehrwerke auf Anfängerniveau am stärksten nachgefragt und haben demnach die höchsten Umsatzzahlen aufzuweisen. Dies hat zur Folge, dass nahezu alle Kursreihen ein Lehrwerk der Stufe A1 enthalten, während viele Lehrwerksreihen kein Material für höhere Sprachniveaus anbieten. Damit die Vergleichbarkeit gegeben ist, muss eine Niveaustufe gewählt werden, zu welcher alle ausgewählten Reihen eine Ausgabe enthalten – dies ist mit der Niveaustufe A1 gegeben.

Ausgehend von diesen Faktoren ist die Auswahl schließlich auf die Niveaustufen A1 der Lehrwerke „Panorama“ beziehungsweise „Pluspunkt Deutsch“ von Cornelsen und „DaF kompakt neu“ beziehungsweise „Berliner Platz neu“ von Klett gefallen, die nun im Folgenden vorgestellt und analysiert werden sollen.

3.6 Lehrwerkanalysen

3.6.1 „Panorama“ von Cornelsen

3.6.1.1 Eckdaten des Lehrwerkes

„Panorama“ stellt mit einer Erstauflage der Kursbücher im Jahr 2015¹⁴ das aktuellste Lehrwerk im DaF-Bereich des Cornelsen Verlages dar. Es richtet sich an „erwachsene Lernende ohne Vorkenntnisse, die im In- und Ausland Deutsch lernen“ (Panorama A1 2015: Vorwort), womit es sich gleichzeitig um ein DaF- und DaZ-Lehrwerk handelt.

Als Alleinstellungsmerkmal des Lehrwerks und Vorteil gegenüber anderen Lehrmitteln wird – neben der neuen Medialität der Augmented-Reality-Elemente – der sprachliche und kulturelle Bezug auf die deutschsprachigen Länder und damit der spezifische Bezug zum D-A-CH-Konzept genannt: „Die D-A-CH-Lernwelt zum Greifen nah. Der Name ist Programm: Panorama eröffnet den Blick in die deutsche Sprache und die Lebenswelt der deutschsprachigen Länder (D-A-CH) – inhaltlich und medial“ (<http://www.cornelsen.de/panorama/>).

„Panorama“ wird in drei Niveaustufen des europäischen Referenzrahmens herausgegeben, nämlich A1, A2 und B1 und besteht jeweils aus Kurs- und Übungsbüchern sowie begleitenden DVDs und CDs. Da eine Analyse aller drei Niveaustufen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, soll sich die folgende Untersuchung ausschließlich auf die Kursstufe A1 beziehen.

3.6.1.2 Auf welchen sprachlichen Ebenen und wie differenziert wird die Variation des Deutschen thematisiert?

- a) Erkennen die Lehrwerke die Vielfalt des deutschen Sprachraums an, indem auf die verschiedenen Sprachzentren (gleichwertig) Bezug genommen wird (vgl. SHAFER 2015: 16)?

Grundsätzlich erkennt das Lehrwerk die Vielfalt des Deutschen an, indem sprachliche und inhaltliche Bezüge zu den drei Vollzentren des Deutschen hergestellt und Unterschiede thematisiert werden. Den Lernenden wird prinzipiell die Pluralität des deutschsprachigen Raumes vermittelt, da auf die Vielfalt an Varietäten eingegangen wird und die verschiedenen Sprachzentren des Deutschen auch auf landeskundlicher Ebene thematisiert werden. Bei-

¹⁴ Die Kursleiterfassung, welche Informationen zum Lehrwerkskonzept und weitere Ausführungen zur Landeskunde enthält und sich damit auch für die vorliegende Analyse eignen würde, wird erst im September 2016 erscheinen (vgl. http://www.cornelsen.de/erw/reihe/r-7135/ra/titel/9783061205591/back_link/search).

spielsweise werden Ausdrücke, welche innerhalb des deutschsprachigen Raumes in unterschiedlichen Varianten vorkommen, markiert und die entsprechenden Varianten ergänzt (z.B. S. 10). Auf landeskundlicher Ebene geht das Lehrwerk - neben der geographischen Abbildung der Länder Österreich, Schweiz, Deutschland und Liechtenstein auf der inneren Umschlagseite - in Lektion 5 und 10 sowie auf der „Panoramaseite“ VI auf die Schweiz und in den Lektionen 7 und 9 sowie auf der Panoramaseite“ III auf Österreich ein.

Allgemein ist das Lehrwerk – sprachlich und inhaltlich – vorrangig an Deutschland orientiert, was daran ersichtlich wird, dass an nur 41 Stellen österreichische und/oder schweizerische Varianten Erwähnung finden. Dabei werden die Varietäten auch deshalb nicht gleichwertig behandelt, als dass die deutschländische Varietät als Zielvarietät betrachtet und vermittelt wird, was auch daran ersichtlich ist, dass österreichische und deutschschweizer Varianten nicht in die Vokabellisten aufgenommen werden. Auch bleiben zahlreiche Teutonismen unmarkiert, während Austriazismen und Helvetismen immer markiert werden. Daneben werden Österreich und die Schweiz auf landeskundlicher Ebene lediglich an sechs Stellen des Lehrwerkes aufgegriffen. Betrachtet man die deutschländische Perspektive genauer, kann festgestellt werden, dass „Panorama“ tendenziell norddeutsch geprägt ist, was beispielsweise daran ersichtlich wird, dass der Ausdruck *Karneval* auf Seite 106 als die unmarkierte Zielvariante vorgegeben wird, obwohl es sich nicht um die Leitvariante im deutschsprachigen Raum handelt, während die süddeutsche, österreichische und deutschschweizer Variante namentlich markiert ist und auch nicht in die Vokabelliste aufgenommen wurde. Auf inhaltlicher Ebene wird etwa in Lektion 13 der Weihnachtsmann als die Person beschrieben, die an Weihnachten Geschenke bringt. Diese Tradition ist allerdings nur im Norden und Osten Deutschlands verbreitet, während im restlichen deutschsprachigen Raum das Christkind in dieser Rolle gesehen wird (vgl. <http://www.atlas-alltagssprache.de/runde-5/f01b/>). Im Lehrwerk wird also die Standardsprache (Nord-)Deutschlands als unmarkierte Zielvarietät vorgegeben. Grundsätzlich kann also festgehalten werden, dass die drei Vollzentren des Deutschen nicht gleichwertig im Lehrwerk repräsentiert sind, da auf Österreich und die Schweiz deutlich weniger Bezug genommen wird als auf Deutschland.

b) Werden Varianten der verschiedenen Sprachzentren in den Lehrwerken gleichermaßen markiert (vgl. SHAFER 2015: 17)?

„Panorama“ geht insofern explizit auf die Variation des Deutschen ein, als gewisse Ausdrücke und Wendungen mit Asterisken markiert sind und in Fußnoten die süddeutschen, österreichischen und deutschschweizer Entsprechungen Erwähnung finden (vgl. beispielsweise S. 10,

27, 59, 67 und 92). So wird etwa auf Seite 106 der deutschländische Ausdruck *Karneval* durch die österreichische Entsprechung *Fasching* und das deutschschweizer Pendant *Fastnacht* ergänzt. Den Varianten sind dabei die Landeskennzeichen „D“ für Deutschland, „A“ für Österreich und „CH“ für die Schweiz sowie die Abkürzung „süddt.“ für Süddeutschland vorangestellt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass diese Kennzeichnung nur bei der ersten Erwähnung eines Ausdrucks erfolgt und auf allen weiteren Seiten nur mehr mit den (nord-)deutschen Varianten operiert wird. Ebenso sind in der am Ende des Buches angehängten alphabetischen Wortliste die markierten Varianten Süddeutschlands, Österreichs und der Schweiz nicht aufgelistet. Für die Lernenden ist es demnach im weiteren Textverlauf und anhand der Wortliste nicht ersichtlich, ob es sich bei den Lemmata um gemeindeutsche Ausdrücke oder spezifisch deutschländische Bezeichnungen handelt. Würde er/sie dies erfahren wollen, müsste er/sie zu jeder Vokabel die erste Erwähnung im Buch finden und überprüfen, ob dort ein Asterisk vorhanden ist.¹⁵

Varianten der verschiedenen Sprachzentren des Deutschen werden nicht gleichermaßen markiert, da alle enthaltenen Austriazismen und Helvetismen gekennzeichnet werden, während Teutonismen nicht konsequent mit „D“ versehen werden. Unkommentiert bleiben beispielsweise die spezifisch deutschländischen Ausdrücke *lecker* (S. 20) oder *Schreibwarengeschäft* (S. 123).

Auch ist evident, dass es sich bei den mit „D“ versehenen Wörtern und Wendungen keinesfalls ausschließlich um Teutonismen handelt, sondern auch gemeindeutsche Bezeichnungen wie beispielsweise *Februar* (S. 67) oder *Mais* (S. 59) mit einer solchen Markierung versehen werden, wenn darauf aufmerksam gemacht werden soll, dass neben gemeindeutschen Begriffen in bestimmten Regionen oder Nationen auch andere Varianten gängig sind. Das Kürzel „D“ steht also nicht in allen Fällen für den Sprachgebrauch in Deutschland, sondern teilweise auch für gemeindeutsche Ausdrücke. Statt D wäre in diesen Fällen das Kürzel D-A-CH treffender.

Die Varianten werden des Weiteren auch insofern nicht gleichermaßen markiert, als in allen Fußnoten die D-Variante angegeben ist, während in vielen Fällen dazu nur die österreichische oder nur die deutschschweizer Entsprechung aufgeführt wird. Beispielsweise wird auf Seite 67 zur deutschländischen Variante *Januar* lediglich die österreichische Variante *Jänner* aufgeführt. Dies kann insofern zu Unklarheiten bei den Lernenden führen, als fraglich bleibt, wie

¹⁵ Auch diese Vorgehensweise führt zu keiner endgültigen Gewissheit, da zahlreiche Teutonismen unkommentiert bleiben.

dieser Monat in der Schweiz bezeichnet wird. Ebenso kann der Zusatz *auch*, welcher vielen österreichischen und Schweizer Varianten vorangestellt ist, irritierend wirken, da den Lernenden diesbezüglich keine weiteren Informationen über die Austauschbarkeit der Varianten gegeben werden. So wird nicht ersichtlich, welche Kriterien entscheiden, welche der Varianten nun in welcher Situation angebracht ist.

Dieses *auch* kann verschieden interpretiert werden. So kann es als Hinweis auf die asymmetrischen Verhältnisse der Varietäten verstanden werden bzw. als Hinweis darauf, dass ein rezeptives Verständnis für die deutschländische Varietät in Österreich und der Deutschschweiz vorausgesetzt werden kann (HÄGI 2006: 173).

Eine klarere Kennzeichnung würde deshalb einerseits die Benutzerfreundlichkeit des Lehrwerkes erhöhen und den Lernenden zum anderen vermitteln, dass die deutschländische Varietät ebenfalls spezifische Varianten enthält, welche in den anderen Sprachzentren nicht gebräuchlich sind.

c) Wird die Plurizentrik des Deutschen auf den sprachlichen Ebenen der Lexik, Grammatik, Phonetik, Graphemik und Pragmatik gleichwertig thematisiert?

Grundsätzlich greift „Panorama“ die Variation des Deutschen auf unterschiedlichen sprachlichen Ebenen auf:

Die Variation auf der lexikalischen Ebene wird thematisiert, indem - wie bereits beschrieben - einzelne Ausdrücke oder Wendungen durch die entsprechenden Pendants der anderen Sprachzentren ergänzt werden. Auf grammatischer Ebene wird beispielsweise auf den Gebrauch unterschiedlicher Präpositionen (*im Urlaub* versus *auf Urlaub*, S. 132) oder unterschiedlicher Auxiliare bei der Perfektbildung (*ich habe gestanden* versus *ich bin gestanden*, S. 89) verwiesen. Die phonetische Variation betreffend wird explizit auf die unterschiedliche Aussprache der Buchstaben *j* und *q* hingewiesen (S. 14), implizit können durch die Hörbeispiele auf der Audio-CD aber weitere Aussprachevarianten festgestellt werden. So spricht der erste Sprecher des Tracks 20 auf CD 2 Wörter auf <-ig> mit Frikativ [ɨç], während die zweite Sprecherin desselben Tracks, welche als Schweizerin charakterisiert ist, dagegen die Jahreszahl 1978 mit auslautendem Plosiv [ɨk] artikuliert. Auf graphematischer Ebene wird beispielsweise auf die unterschiedlichen Konventionen hinsichtlich der Schreibung von <ß> in Deutschland und Österreich sowie <ss> in der Schweiz hingewiesen. Beispiele im Bereich der pragmatischen Variation werden in „Panorama“ dagegen nicht aufgegriffen.

Betrachtet man jedoch die Häufigkeit der Erwähnung von Varianten auf lexikalischer, grammatischer, phonetischer und graphematischer Ebene, kann festgestellt werden, dass die lexika-

lische Variation deutlich stärker repräsentiert ist als die anderen Bereiche. So betreffen von den 134 markierten Varianten nur acht den Bereich der Grammatik, eine die Phonetik und zwei die Graphematik. Es lässt sich demnach feststellen, dass die Variation des Deutschen zwar auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen erwähnt wird, aber die explizit erwähnten Beispiele fast ausschließlich lexikalischer Natur sind.

Der explizite Umgang mit der Variation könnte durch eine Verknüpfung der verschiedenen sprachlichen Ebenen benutzerfreundlicher gestaltet werden könnte: Hilfreich für die Lernenden wäre in bestimmten Fällen der lexikalischen Variation zudem die Angabe von Aussprachenormen, etwa durch eine Transkription im Internationalen Phonetischen Alphabet (IPA). Beispielsweise werden die Lernenden auf Seite 16 des Lehrwerks darauf aufmerksam gemacht, dass man in der Schweiz statt *Eis* die Variante *Glace* gebraucht. Offen bleibt – neben der Frage, welches Genus *Glace* hat – jedoch, ob *Glace* als [glas], ['glas] oder ['glase:] artikuliert wird. Die Tatsache, dass die Genusunterschiede bezüglich des Wortes *Mail* durch ein Possessivpronomen demonstriert werden, kann irritierend wirken, da für die Lernenden daraus nicht hervorgeht, ob in Österreich und der Schweiz „das Mail“ oder „der Mail“ gebraucht wird. Auf typographischer Ebene könnte der Einsatz von Kursivdruck die sprachlichen Elemente besser von den metasprachlichen Angaben abheben, genauso könnte eine konsequente Groß- beziehungsweise Kleinschreibung nach Doppelpunkten eine mögliche Verunsicherung der Lernenden vermeiden. Ebenso würde der konsequente Zusatz von Artikeln die Einheitlichkeit der Angaben erhöhen, da beispielsweise bei *Eis/Glance* (S. 16) keine Artikel angegeben sind, während unter anderem bei *die Tomate/der Paradeiser* (S. 58) Artikel beigelegt sind.

d) Wird neben der nationalen Variation auch die binnennationale Variation beachtet?

„Panorama“ geht an ausschließlich einer Stelle auf die binnennationale Variation ein, indem auf Seite 106 angegeben wird, dass *Karneval* in Süddeutschland als *Fasching* oder *Fastnacht* bezeichnet wird. Da die binnennationale Variation nur durch eine beziehungsweise zwei Varianten der süddeutschen Standardvarietät repräsentiert ist, kann man grundsätzlich konstatieren, dass das Lehrwerk ausschließlich die nationalen Varietäten thematisiert und die Binnenvariation (fast) vernachlässigt. „Panorama“ suggeriert den Lernenden demnach, dass innerhalb der Sprachzentren Homogenität herrscht.

Eine weitere Differenzierung oder ergänzende Anmerkungen würden die Benutzerfreundlichkeit des Lehrwerkes und die Varietätenkompetenz der Lernenden deutlich steigern.

3.6.1.3 Inwieweit stimmen die regionale/nationale Zuordnung der Varianten sowie Angaben über die Standardsprachlichkeit mit den Angaben im „Variantenwörterbuch“ beziehungsweise „Ausspracheduden“ überein?

a) Stimmen die regionalen und nationalen Zuordnungen von Varianten mit den Angaben im „Variantenwörterbuch“ beziehungsweise im „Ausspracheduden“ überein?

Im Kursbuch sind insgesamt 41 Ausdrücke, Buchstaben und Wendungen mit Asterisken versehen, welche in der folgenden Tabelle aufgelistet dargestellt sind¹⁶:

Seite	D	Süddt.	A	CH
10	Guten Tag		Grüß Gott	Grüezi
10	Hallo		auch: Servus	Ade
10	Auf Wiedersehen		auch: Auf Wieder-schauen	
14	Jot		auch: Je	
14	Qu		auch: Que	
14	ß		scharfes s	Ss
16	Eis			Glace
17	Busfahrer/in		auch: Buschauf-feur/in	auch: Buschauffeur/in
18	meine Mail		mein Mail	mein Mail
26	der Kuli/der Kugelschreiber		der Kugelschreiber	der Kugelschreiber
27	der Stuhl		auch: der Sessel	
43	das Fahrrad			das Velo
58	die Tomate		auch: der Paradeiser	
58	der Joghurt		auch: das Joghurt	
59	die Kartoffel		auch: der Erdapfel	
59	die Packung		auch: das Packerl	
59	die Tüte		das Sackerl	
59	der Mais		auch: der Kukuruz	

¹⁶ Orthographie und Typographie sind dabei aus dem Lehrwerk übernommen worden.

61	das Brötchen		die Semmel	das Weckerl
62	die (Schlag-)sahne		das Schlagobers/ der Schlag	
64	am Morgen		auch: in der Früh	
64	am Mittag		zu Mittag	
67	der Januar		der Jänner	
67	der Februar		auch: der Feber	
67	der Skiurlaub			die Skiferien (Pl.)
89	ich habe ... gestanden		ich bin ... gestanden	ich bin ... gestanden
90	Liebe Oma, ich			Liebe Oma, Ich
91	der Flur		der Gang	der Gang
92	die Gardine		der Vorhang	Der Vorhang
92	die Spüle		die Abwasch	
92	die Spülmaschine		der Geschirrspüler	
94	das Abitur		die Matura	
106	der Karneval	der Fasching/ die Fastnacht	der Fasching	die Fastnacht
112	Es sind 20 Grad.		Es hat 20 Grad.	
113	der Rock			auch: der Jupe
113	die Mütze		auch: die Haube	
124	das Gleis		der Bahnsteig	
124	von Gleis			auf Gleis
124	die BahnCard		die VorteilsCard	das Halbtax(abonnement)
132	im Urlaub		auf Urlaub	in den Ferien
134	ausmachen/ ausschalten		Ausschalten	

Tabelle 1: Alle mit * versehenen Varianten (Panorama A1 2015)

Schlägt man die angegebenen Varianten im „Variantenwörterbuch“ nach, werden einige Differenzen evident, von welchen einige beispielhaft erläutert werden sollen:

Während auf Seite 14 die gemeindeutsche Bezeichnung für den Buchstaben ß als *Eszett* angegeben und nur für Österreich der Zusatz „auch: scharfes s“ ergänzt wird, ist im „Variantenwörterbuch“ zum einen der Ausdruck *Eszett* als Teutonismus deklariert, zum anderen die Bezeichnung *scharfes s* als einzige gebrauchte Variante in Österreich angegeben. Zudem wird ß auch in Deutschland unmarkiert als *scharfes s* bezeichnet (vgl. AMMON et al. 2004: 224). Des Weiteren gilt die Berufsbezeichnung *Buschauffeur* lediglich für die Schweiz und nicht, wie angegeben (S. 17), auch für Österreich. Fraglich ist auch, warum die weibliche Form zur schweizer Variante *Buschauffeurin* genannt wird, obwohl laut „Variantenwörterbuch“ *Buschauffeuse* gängiger ist (vgl. AMMON et al. 2004: 162).

Auch bezüglich der Varianten *Brötchen*, *Semmel* und *Weckerl* gibt es Unstimmigkeiten mit dem „Variantenwörterbuch“: Lässt man aus didaktischen Gründen außer Acht, dass *Brötchen* lediglich in Nord- und Mitteldeutschland gebraucht wird und *Semmel* nicht nur in Österreich, sondern auch in weiten Teilen Deutschland, bleibt die Angabe der schweizer Variante als *Weckerl* schlicht falsch. Dieser Ausdruck wird in Österreich und im Südosten Deutschlands verwendet, nicht aber in der Schweiz (vgl. AMMON et al. 2004: 139).

Gleis stellt weiter einen gemeindeutschen Ausdruck dar, welcher also auch in Österreich gebräuchlich ist. Hier wäre deshalb der Zusatz „auch:“ zur österreichischen Variante *Bahnsteig* nötig gewesen. Da *Gleis* und *Bahnsteig* nicht in allen Fällen synonym gebraucht werden, die Bezeichnungen in „Panorama“ jedoch in der gleichen Art und Weise wie etwa *Brötchen* und *Semmel* dargestellt und somit als vollständig synonym präsentiert werden, wäre eine kurze Anmerkung zu den etwaigen semantischen Unterschieden wünschenswert.

Jenseits der mit Asterisken versehenen Ausdrücke gibt es auch auf der Ebene der Aufgaben Verbesserungsbedarf hinsichtlich der nationalen Variation. Als Beispiel soll folgende Arbeitsanweisung herangezogen werden:

- b Lesen Sie den Dialog zu zweit.
c Variieren Sie den Dialog mit anderem Obst und Gemüse.

1 g = 1 Gramm	1 Pfd. = 1 Pfund (500 g)
1 kg = 1 Kilo(gramm)	1 l = 1 Liter

Abbildung 6: Auf dem Markt (Finster [et al.] 2015: 61)

Zum einen ist der Sammelbegriff *Obst* für unterschiedliche Früchte „in der Schweiz ungebräuchlich und wäre viel eher als Teutonismus zu kennzeichnen“ (HÄGI 2006: 140). Zum anderen sind die angegebenen Masseneinheiten nicht gänzlich gemäß dem plurizentrischen Ansatz angegeben. So ist die im Lehrwerk unmarkiert aufgeführte Einheit *Pfund* in Österreich nicht gebräuchlich, während die dort vorherrschende Masseneinheit *Deka* nicht erwähnt wird. Gerade weil das Lehrwerk auch innerhalb des deutschsprachigen Raumes eingesetzt werden soll, kann dies den Alltag der Lernenden erschweren, in diesem Fall der Einkauf auf dem Markt oder im Supermarkt. Eine klare Kennzeichnung könnte an dieser Stelle etwaige Frustration der Lernenden vermeiden und zu einer erfolgreichen Anwendung des Gelernten in der Praxis führen.

b) Vermitteln die Lehrwerke konsequent Standarddeutsch?

Zur Standardsprachlichkeit der angegebenen Varianten lassen sich keine prägnanten Mängel feststellen, das heißt, alle angeführten Varianten sind standardsprachlich und es können keine Differenzen zum „Variantenwörterbuch“ festgestellt werden. Lediglich bezogen auf die Varianten *Erdapfel* und *Packerl* verzeichnet das „Variantenwörterbuch“ den Zusatz, dass es sich um einen „Grenzfall des Standards“ handle. Da der (Fremd-)Sprachunterricht jedoch einen Gebrauchsstandard vermitteln soll, ist dies nicht als Mangel zu bewerten.

c) Falls Elemente der Nonstandardvarietäten enthalten sind: Welchen Sprachzentren sind diese jeweils zugeordnet?

Da keine signifikanten Abweichungen vom Gebrauch der Standardvarietät festgestellt werden konnte, präsentiert das Lehrwerk die Standardvarietäten der drei Vollzentren gleichermaßen. Es fällt lediglich auf, dass die beiden „Grenzfälle des Standards“ *Erdapfel* und *Packerl*

beide aus der österreichischen Varietät stammen, während die aufgegriffenen deutschschweizer und deutschländische Varianten zweifellos dem Standarddeutsch zugeordnet werden können.

3.6.1.4 Wie werden Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz dargestellt?

- a) Werden die deutschsprachigen Länder gleichwertig und anhand ähnlicher Themen präsentiert (vgl. SHAFER 2015: 17)?

Neben dem bereits beschriebenen sprachlichen Fokus auf Deutschland kann auch inhaltlich eine klare Asymmetrie zugunsten Deutschlands festgestellt werden. Während Deutschland in allen Lektionen thematisiert und anhand aller im Lehrwerk behandelten Themen präsentiert wird, werden Österreich und die Schweiz nur vereinzelt (Österreich in Lektion 7 und 9 sowie auf der „Panoramaseite“ III, die Schweiz in Lektion 5 und 10 sowie auf der „Panoramaseite“ VI) aufgegriffen und vorrangig in Bezug auf bestimmte Themen wie zum Beispiel Tourismus und Kulinarik sowie Schweizer Uhren, erwähnt. Die Art und Weise, wie Österreich und die Schweiz dargestellt werden, kann als Mischung zwischen dem Bedienen von klassischen Stereotypen und dem Umsetzen des plurizentrischen Ansatzes beschrieben werden.

„Panorama“ erfüllt zunächst das herkömmliche Klischee von Österreich als Destination für den Skiurlaub:

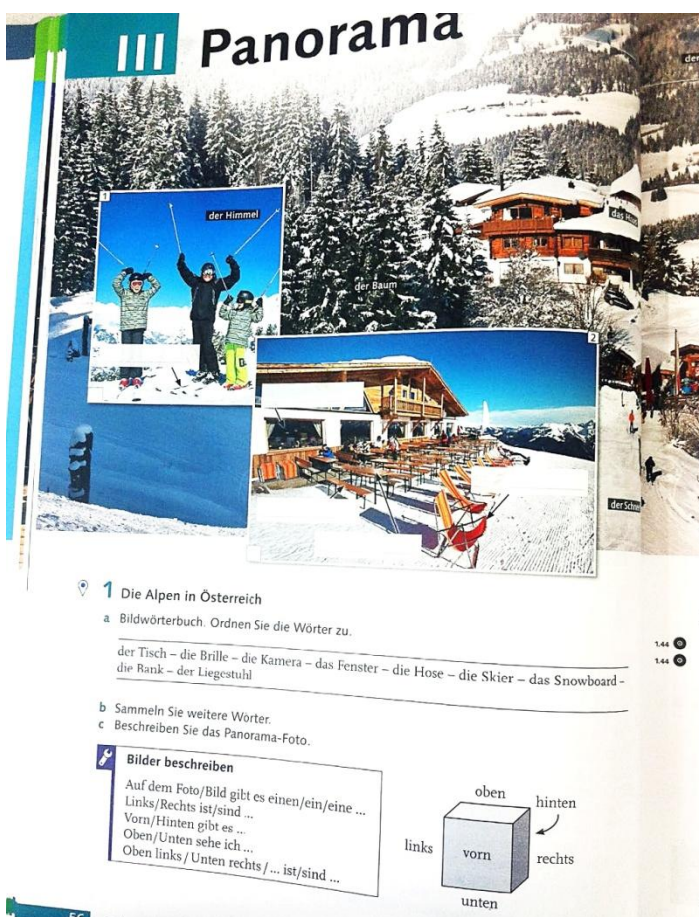


Abbildung 7: Die Alpen in Österreich (FINSTER [et al.] 2015: 56)

Diese Seite bleibt insofern hinter dem Ansatz des Lehrwerkes zurück, als die Alpen auf der Umschlagseite (U1) noch explizit als Gebirge in acht verschiedenen europäischen Ländern beschrieben werden. Wie Abbildung 7 zeigt, fällt die Darstellungsweise des Buches jedoch wieder zur Herangehensweise vergangener Generationen von Lehrwerken, nämlich Österreich allein als Alpenregion und Skigebiet zu zeigen, zurück.

Neben der Touristik-Thematik wird auch der zweite stereotype Themenkomplex, nämlich Essen und Trinken in Österreich, dargestellt, indem auf die Wiener Kaffeehäuser und das dortige Angebot an Getränken und Speisen eingegangen wird (Abb. 8). Auf die Authentizität der Inhalte soll unter Frage 3b) näher eingegangen werden.

11 Wiener Kaffeehaus

- a Welches Getränk auf der Karte kennen Sie (nicht)? Sprechen Sie im Kurs.

Ich kenne Espresso.

Ich kenne Einspänner nicht.



Kaffeehäuser haben in Wien eine lange Tradition. Unser Kaffeehaus „Burgcafé“ gibt es seit 1698*. Bei uns bekommen Sie viele Kaffee-Spezialitäten. Probieren Sie zum Beispiel den Einspänner, das ist ein Kaffee mit Schlagobers*, oder den Fiaker, das ist ein Kaffee mit Zucker und Rum oder Sliwowitz, und dazu unseren Mohnstrudel. Guten Appetit!

* sechzehnhundertachtundneunzig

ME^{NU}

Tea • coffee • chocolate

Kaffee-Spezialitäten

Tasse Kaffee	2,30 Euro
Milchkaffee	3,40 Euro
Cappuccino	2,90 Euro
Espresso	2,50 Euro
Mozart-Kaffee	3,90 Euro
Einspänner	4,20 Euro
Fiaker	4,20 Euro

Kuchen

Cremeschnitte	3,30 Euro
Mohnstrudel	3,30 Euro
Sachertorte	3,50 Euro
Linzertorte	3,40 Euro



- b Lesen Sie die Karte und beantworten Sie die Fragen.

1. Wie lange gibt es das Kaffeehaus?
2. Welche Sorten Kaffee gibt es?
3. Was ist ein Einspänner?
4. Wie heißt in Wien ein Kaffee mit Zucker und Rum oder Sliwowitz?

Das Kaffeehaus gibt es seit ...

Abbildung 8: Wiener Kaffeehaus (Finster [et al.] 2015: 62)

Auch ein Klischee bezüglich der Schweiz wird in „Panorama“ bedient, nämlich dass es sich um ein Land der Uhren und Uhrmacher handle und die Schweizer passionierte Uhrenliebhaber seien:

10 Uhren aus der Schweiz

a Wie finden Sie die Uhren im Text? Sprechen Sie im Kurs.

Ich finde die Uhr Nummer 3 schön.

Die Uhr Nummer 5 ist toll! Sehr klassisch, sehr elegant.

b Was denken Sie: Was stimmt? Kreuzen Sie an.

1. Wie viele Hersteller von Uhren gibt es in der Schweiz? ☐ Circa 80. ☐ Circa 150
2. Seit wann sind Schweizer Uhren berühmt? ☐ Seit 400 Jahren. ☐ Seit 200 Jahren
3. Wie viele Uhren will die Firma Swatch bis 2033 verkaufen? ☐ 111 Mio. ☐ 1111 Mio.

c Lesen Sie den Artikel und vergleichen Sie mit Ihren Antworten in b.

„Ich habe 2135 Uhren!“ Helena Marti spricht über Beruf und Hobby

SCHÖNE DINGE

Schöne-Dinge-Redakteurin Annelie Haas ist zu Helena Marti in die Schweiz gefahren. Helena Marti sammelt und verkauft Schweizer Uhren weltweit und hat gern auf alle Fragen geantwortet.



Alle haben schon von Schweizer Uhren gehört, oder?!
Die sind weltweit berühmt!
Ja, das stimmt. In der Schweiz gibt es viele Hersteller. Es sind circa 80.

Das sind sehr viele. Und wie lange gibt es schon Uhren aus der Schweiz?
Sehr lange! Seit 1800 sind die Uhren berühmt. Viele lieben Schweizer Uhren.

Uhren sind Ihr Beruf – Sie verkaufen Uhren. Aber Sie sind auch Ihr Hobby – Sie sammeln Uhren.
Ja, ich habe 2135 Uhren. Schon mein Vater hat Uhren gesammelt. Alte, neue, verrückte ...

Auch teure? Im Internet habe ich gelesen: Es gibt eine Uhr für 16,7 Millionen Euro! Das ist sehr teuer.
Ja, das stimmt. Und sie kommt aus der Schweiz! Aber ich finde die Uhr nicht so schön ...

Ich habe im Internet eine PopSwatch für 15 Euro gekauft! Hier – sie ist 25 Jahre alt!
Die Uhr ist sehr schön. Die Firma Swatch ist aus der Schweiz und sie ist sehr erfolgreich. Sie will bis 2033 1111 Millionen Uhren verkaufen.

Oh, das ist wirklich viel. Aber zurück zu Ihren Uhren. Hier ein Experiment: Sie haben 500 Euro für eine Uhr. Kaufen Sie dann eine Uhr aus Frankreich, Deutschland oder aus der Schweiz?
Die Hersteller aus Frankreich und aus Deutschland sind sehr gut. Aber die Uhren aus der Schweiz mag ich am liebsten. Sie haben Tradition und sie sind wunderschön!

Abbildung 9: Uhren aus der Schweiz (FINSTER [et al.] 2015: 84)

In diesem Text (Abb. 9) erzählt die Schweizerin Helena Marti von ihrer Leidenschaft zu den schweizer Uhren. Allenfalls könnte die Aufgabe 10b das Bedienen des Klischees von der Schweiz als Uhrennation etwas relativieren: Bevor die Lernenden den Text lesen, sollen sie schätzen, wie viele Uhrenhersteller es in der Schweiz gibt und seit wann das schweizer Uhrenhandwerk berühmt ist. SchülerInnen, die dem Klischee folgen und die mit „circa 150“ beziehungsweise „seit 400 Jahren“ die höheren Werte angeben, liegen mit ihrer Antwort falsch, da die jeweils kleineren Zahlen korrekt sind.

Neben diesen stereotypen Bildern von Österreich und der Schweiz enthält „Panorama“ allerdings auch Materialien, die dem D-A-CH-Konzept entsprechen und damit den plurizentrischen Ansatz fördern (Abb. 10 und 11):

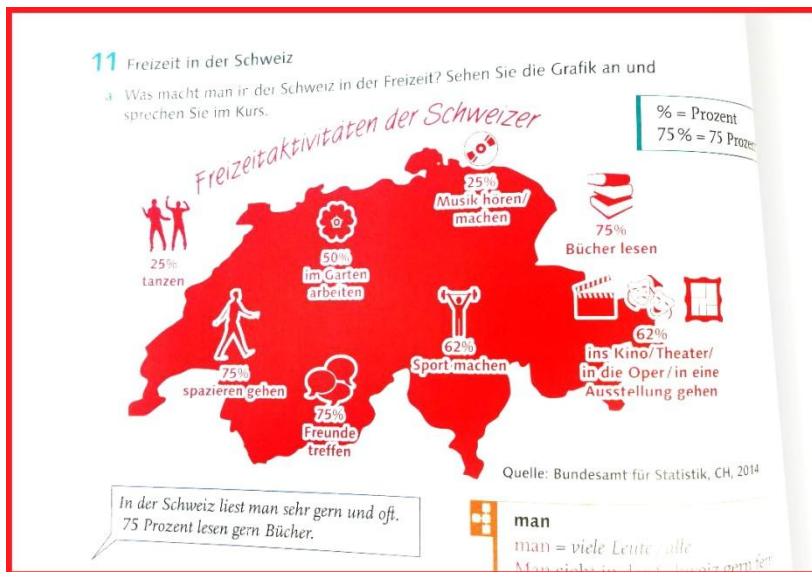


Abbildung 10: Freizeit in der Schweiz (FINSTER [et al.] 2015: 46)

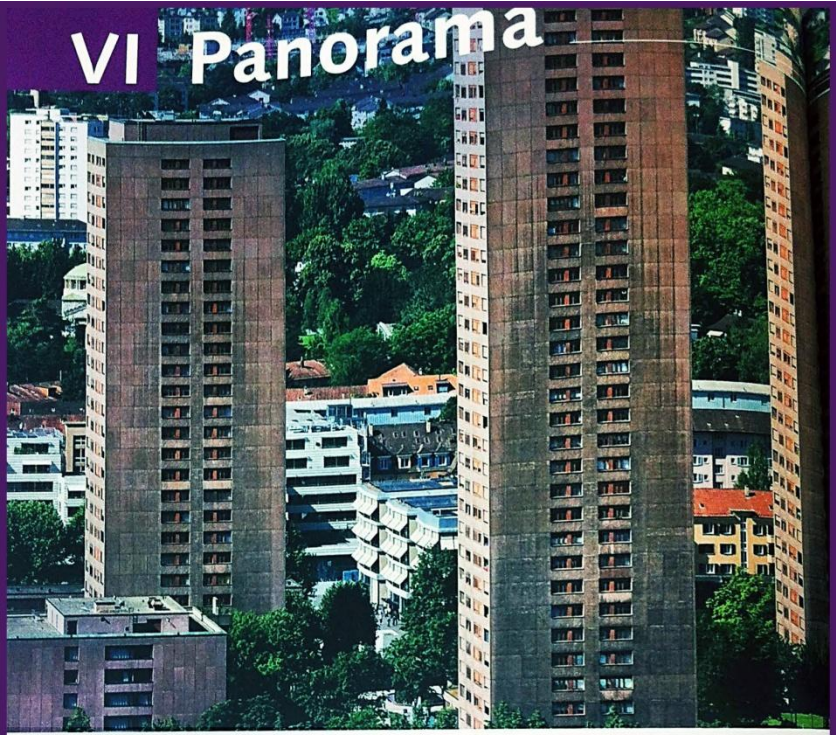


Abbildung 11: Österreich - ein Fahrradland (FINSTER [et al.] 2015: 78)

Mit beliebten Freizeitaktivitäten sowie dem Thema Fahrradfahren wird unterstrichen, dass auch alltägliche Inhalte auf Österreich und die Schweiz bezogen werden können. Dies betont auch, dass die kulturellen Gemeinsamkeiten der deutschsprachigen Länder größer sind als die Unterschiede zwischen den Sprachzentren. Auf sprachlicher Ebene kann dies auf die Tatsache

übertragen werden, dass der Anteil des gemeindeutschen Vokabulars größer ist als jener der spezifischen Varianten.

Ganz besonders hervorzuheben ist folgende Seite, welche Aspekte in der Schweiz aufgreift, die den bestehenden Klischees über das Land widersprechen:



VI Panorama

1 Die Wohnsiedlung Hard in Zürich

a Bildwörterbuch. Wie finden Sie die Häuser und die Umgebung? Sammeln Sie Adjektive.

hoch, niedrig, hässlich, schön, grün, ...

b Beschreiben Sie das Panorama-Foto. Jeder sagt zwei Sätze. Benutzen Sie die Adjektive.

Vorne stehen vier Hochhäuser.
Ich finde die Häuser ... und ...

Zwischen den Häusern gibt es ... Hinten rechts ...

2 Wohnen die Personen gern hier?

a Wer wohnt gern hier? Wer nicht so gern? Hören Sie und kreuzen Sie an.

Michael Stein: ☐ ☒ ☐ Eveline Rüthimann: ☐ ☒ ☐ Stefanie Merian: ☒ ☐ ☐

104 einhundertvier

Abbildung 12: Wohnsiedlung Hard in Zürich (Finster [et al.] 2015: 104)

Auf dieser sogenannten „Panorama-Seite“ (Abb. 12) wird die Wohnsiedlung Hard thematisiert, welche als „Problemviertel“ von Zürich gilt. Mit diesem Beitrag wird dem gängigen Klischee, dass die Schweiz ein reiches und luxuriöses Land voller Alpenidylle sei, entgegengewirkt. Auf jene Weise schildert das Lehrwerk einen Aspekt der Schweiz, der in anderen – vor allem älteren – Lehr- und Lernmaterialien nicht angesprochen wird, nämlich, dass es auch

dort soziale Brennpunkte und Armut gibt. Damit zeigt „Panorama“ zum einen ein authentischeres Bild der Schweiz und hilft zum anderen, Klischees zu relativieren oder gar abzubauen. Auch wird mithilfe dieser Seite eventuellen Enttäuschungen von Seiten der Lernenden vorgebeugt, sollten diese einen Besuch oder längeren Aufenthalt in der Schweiz planen.

b) Enthalten die Lehrwerke authentische Materialien aus allen Sprachzentren des Deutschen?

In Punkto Authentizität der enthaltenen Texte und Materialien weist „Panorama“ erhebliche Mängel auf, da vorrangig auf fiktive und stark didaktisierte Inhalte zurückgegriffen wird, statt authentische Materialien in das Lehrwerk aufzunehmen. Dies soll stellvertretend anhand der Speisekarte eines Wiener Kaffeehauses auf Seite 62 (Abb. 8) erläutert werden:

Die Authentizität dieser Speisekarte aus mehreren Gründen zu bemängeln: So hat gewöhnlich kein Wiener Kaffeehaus eine „Tasse Kaffee“ im Angebot, da diese dort „Verlängerter“ heißt. Auch die Bezeichnungen „Espresso“, „Cappuccino“ und „Milchkaffee“ sind nicht authentisch, da im Wiener Kaffeehaus entsprechend der „kleine Schwarze“ beziehungsweise „Mokka“, die „Melange“ oder der „große Braune“ angeboten wird. Auch der Ausdruck „Kuchen“ wäre in einer authentischen Speisekarte durch „Mehlspeisen“ ersetzt.

Diesem Text ist demnach sofort anzumerken, dass es sich nicht um die Karte eines Wiener Kaffeehauses handeln kann. Da dieses Medium der einzige Beitrag zum sprachlichen Handeln im Café darstellt, ist der Text dahingehend modifiziert, dass er den Lernenden auch in anderen Gebieten des deutschsprachigen Raumes die Kompetenz verschafft, in einem Café bestellen zu können. Dies geschieht allerdings auf Kosten der Authentizität, sodass das Lehrwerk dem plurizentrischen Ansatz in dieser Hinsicht nur scheinbar gerecht wird. Zwar gibt die Seite vor, den Lernenden die Wiener Kaffeehauskultur inklusive ihrem spezifischen Vokabular zu vermitteln, doch werden SchülerInnen mit dem Wissen aus „Panorama“ unter Umständen Komplikationen bei der Bestellung in einem echten Wiener Kaffeehaus erleben, da es sich hier nicht um authentisches Material handelt.

Jenseits des plurizentrischen Aspektes fallen auch die in der Aufgabe enthaltenen Sprechblasen mit dem Text „Ich kenne Espresso.“ und „Ich kenne Einspänner nicht.“ auf. Insbesondere letztere Aussage klingt stilistisch und sprachlich insofern nicht rund, als sie von Muttersprachlern nicht oder nur in ganz bestimmten Kontexten in dieser Art und Weise gebraucht werden würde. Da sie den Lernenden jedoch als universal zu gebrauchende Phrase bei Un-

kenntnis von Nahrungsmitteln präsentiert wird, geht auch hier die sprachliche Vereinfachung zu didaktischen Zwecken auf Kosten der Authentizität.

Insgesamt kann konstatiert werden, dass „Panorama“ die verschiedenen Sprachzentren des Deutschen zwar aufgreift, allerdings wird in einem Großteil des Lehrwerkes ausschließlich von Deutschland ausgegangen, während Österreich und die Schweiz an einigen Stellen additiv hinzugezogen werden. Die nationalen Zentren des Deutschen werden damit nicht auf ähnliche Weise und nicht gleichrangig dargestellt. Gemäß dem plurizentrischen Ansatz wäre es wünschenswert, wenn die verschiedenen Länder und Regionen binnenkontrastiv verglichen werden würden und den Lernenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sprachzentren anhand von authentischen Materialien vermittelt würden, ohne dabei auf Klischees und Stereotype zurückzugreifen.

3.6.2 „DaF kompakt neu“ von Klett

3.6.2.1 Eckdaten des Lehrwerks

„DaF kompakt neu“ ist als Neuauflage von „DaF kompakt“ 2016 im Klett Verlag erschienen, richtet sich wie „Panorama“ an erwachsene Lernende und wirbt ebenfalls mit einer Ausrichtung auf alle vier teilnehmenden Sprachzentren des D-A-CH-(L)-Konzepts:

Sie wollen in Deutschland, Österreich, der deutschsprachigen Schweiz oder Liechtenstein studieren oder arbeiten? Sie wollen die dortige Bildungs- und Berufswelt kennen lernen und möglichst schnell das Niveau B1 erreichen? Dann ist DaF kompakt neu genau das richtige Lehrwerk für Sie (BRAUN [et al.] 2016: 3).

Damit wird evident, dass es sich nicht nur – wie der Titel vorgibt – um ein DaF-Lehrwerk handelt, sondern die Lernenden auch auf einen Alltag im deutschsprachigen Raum vorbereitet will und damit ebenfalls ein DaZ-Lehrwerk darstellt.

„DaF kompakt neu“ wird in den Niveaustufen A1 und A2 des europäischen Referenzrahmens herausgegeben, besteht aus jeweils einem Kursbuch, Übungsbuch und einer MP3-CD und soll auf folgende Prüfungen vorbereiten (vgl. <http://www.klett-sprachen.de/daf-kompakt-neu/r-18/474#reiter=titel>):

- Start Deutsch 1 und 2
- Goethe-Zertifikat B1
- Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) B1
- Zertifikat Deutsch

Da das Lehrwerk auf Prüfungen mit plurizentrischem Ansatz wie beispielsweise „Zertifikat Deutsch“ vorbereitet und die Konzeption unter anderem „aktuelle Landeskunde aus D-A-CH-L“ sowie die „Vermittlung von interkulturellem Wissen“ (<http://www.klett-sprachen.de/daf-kompakt-neu/r-18/474#reiter=konzepcion>) beinhaltet, erscheint „DaF kompakt neu“ auf den ersten Blick durchaus auf das plurizentrische Konzept bedacht.

3.6.2.2 Auf welchen sprachlichen Ebenen und wie differenziert wird die Variation des Deutschen thematisiert?

a) Erkennen die Lehrwerke die Vielfalt des deutschen Sprachraums an, indem auf die verschiedenen Sprachzentren und ihre Varietäten (gleichwertig) Bezug genommen wird (vgl. SHAFER 2015: 16)?

Insgesamt fällt auf, dass das Lehrwerk auf österreichische, deutschschweizer und deutschländische Varianten eingeht. Die im Vorwort und der Konzeption erwähnte Zielsetzung, die Lernenden auch auf einen Alltag in Liechtenstein vorzubereiten, bleibt unrealisiert, da im Lehrwerk an keiner Stelle auf sprachliche oder landeskundliche Besonderheiten dieses Sprachzentrums eingegangen wird.

Grundsätzlich erkennt das Lehrwerk die Vielfalt des Deutschen an, indem sprachliche und inhaltliche Bezüge zu den drei Vollzentren des Deutschen hergestellt und Unterschiede thematisiert werden. Den Lernenden wird prinzipiell die Pluralität des deutschsprachigen Raumes vermittelt, da auf die Vielfalt an Varietäten eingegangen wird und die verschiedenen Sprachzentren des Deutschen auch auf landeskundlicher Ebene thematisiert werden. Beispielsweise werden Ausdrücke, welche innerhalb des deutschsprachigen Raumes in unterschiedlichen Varianten vorkommen, markiert und die entsprechenden Varianten ergänzt (z.B. S. 66). Auf landeskundlicher Ebene geht das Lehrwerk - neben der geographischen Abbildung der Länder Österreich, Schweiz, Deutschland und Liechtenstein auf der inneren Umschlagseite - in Lektion 8 auf die Schweiz und in Lektion 2 sowie im Arbeitsteil der Lektion 4 auf Österreich ein.

Insgesamt handelt es sich bei „DaF kompakt neu“ um ein Lehrwerk, das sprachlich und inhaltlich sehr auf Deutschland fokussiert ist, bezogen auf den Binnenraum Deutschlands ist das Lehrwerk tendenziell norddeutsch ausgerichtet. Auf sprachlicher Ebene lassen unmarkierte Lexeme wie beispielsweise *Sonnabend* (S. 88) oder [r]¹⁷ als einzige aufgeführte Variante des

¹⁷ Wie sich in Kapitel 3.1.3.2.2 herausgestellt hat, ist mit [r] höchstwahrscheinlich [ʁ] gemeint.

Phonems /r/ (S. 139) auf die norddeutsche Ausrichtung des Lehrwerks schließen. Auf inhaltlicher Ebene finden zahlreiche Ausdrücke und Wendungen Erwähnung, welche ausschließlich in Deutschland gebräuchlich sind, zum Beispiel „...ich bekomme kein BAföG“ (S. 93). Zwar wird BaföG am Seitenrand als „Bundesausbildungsförderungsgesetz“ erläutert, doch würde den Lernenden in Österreich, der Schweiz und Liechtenstein ein Hinweis auf die entsprechenden Fördermöglichkeiten in diesen Ländern unter Umständen helfen und eher dem D-A-CH-L-Konzept entsprechen.

b) Werden Varianten der verschiedenen Sprachzentren in den Lehrwerken gleichermaßen markiert (vgl. SHAFER 2015: 17)?

Das Lehrwerk geht insofern explizit auf die regionale und nationale Variation des Deutschen ein, als in der Marginalspalte einiger Seiten deutschländische beziehungsweise gemeindeutsche Varianten durch österreichische und deutschschweizer Varianten ergänzt werden oder österreichische Varianten durch die gemeindeutsche Entsprechung erläutert werden.. Den Varianten sind dabei die Landeskennzeichen „D“ für Deutschland, „A“ für Österreich und „CH“ für die Schweiz sowie in einem Fall „Süddeutschland“ vorangestellt. Diese Anmerkungen erfolgen bei der jeweils ersten Nennung eines Ausdrucks oder einer Struktur, im weiteren Fließtext und den Übungsaufgaben werden dann ausschließlich die deutschländischen Varianten gebraucht.

Jedoch werden die Vollzentren des Deutschen nicht gleichermaßen markiert: Während österreichische und deutschschweizer Varianten an allen Stellen ihres Vorkommens markiert werden, bleiben zahlreiche Teutonismen unkommentiert und unmarkiert, erwähnt seien beispielsweise *Sahne* (S. 24), *(Müll-)tüte* (S. 32/56) oder *Unterhemd* (S. 64). Die in den Lektionen angegebenen österreichischen und schweizer Varianten werden in „DaF kompakt neu“ nicht in den Vokabellisten angeführt, eine Ausnahme bildet lediglich die Vokabelliste von Lektion 8, in welcher zwei schweizer Varianten enthalten sind. Auf sprachlicher Ebene sind die Sprachzentren demnach nicht gleichwertig dargestellt, da ein eindeutiger Fokus auf die deutschländische Varietät besteht.

Die Varianten werden des Weiteren auch insofern nicht gleichermaßen markiert, als in allen Fußnoten die D-Variante angegeben ist, während in vielen Fällen dazu nur die österreichische oder nur die deutschschweizer Entsprechung aufgeführt wird. Beispielsweise wird auf Seite 23 zur mit „D“ markierten Variante *Hauptgericht* lediglich die mit „Ö“ gekennzeichnete Variante *Hauptspeise* aufgeführt. Dies kann insofern zu Unklarheiten bei den Lernenden führen, als fraglich bleibt, welcher Ausdruck in der Schweiz gebräuchlich ist.

c) Wird die Plurizentrik des Deutschen auf den sprachlichen Ebenen der Lexik, Grammatik, Phonetik, Graphemik und Pragmatik gleichwertig thematisiert?

Explizite Hinweise auf die Variation des Deutschen erfolgen in „DaF kompakt neu“ an insgesamt nur 10 Stellen. Da das Lehrwerk 168 Seiten umfasst und einen Wortschatz von rund 500 Vokabeln vermittelt, wird klar, dass die Variation und Pluralität des Deutschen im Lehrwerk stark reduziert vermittelt wird. Untersucht man diese 10 Hinweise danach, auf welche sprachlichen Ebenen sie sich beziehen, lässt sich erkennen, dass die grammatische und graphematische Ebene mit jeweils nur einer Stelle repräsentiert ist, während sich die restlichen acht Aspekte auf die Lexik beziehen. Auf der grammatischen Ebene wird dabei auf die unterschiedlichen Auxiliare bei der Perfektbildung des Verbs *sitzen* (S. 57) hingewiesen, die graphematische Variation des Deutschen findet anhand der unterschiedlichen Schreibung von <ss> und <ß> (S. 70) Anklang. Die Variation im Bereich der Pragmatik wird im Lehrwerk nicht thematisiert. Demnach vermittelt „DaF kompakt neu“ das Deutsche weitestgehend als homogene Standardvarietät, wobei die Variation auf lexikalischer Ebene am stärksten aufgegriffen wird.

Auch jenseits dieser expliziten Hinweise auf die Variation wird auch nicht in impliziter Weise auf sprachliche Ebenen jenseits der Lexik verwiesen, sondern konsequent Homogenität vermittelt. Als Beispiel hierfür soll der Hinweis auf die Realisierung des Phonems /r/ herangezogen werden: In „DaF kompakt neu“ wird das Phonem /r/ nur durch das Allophon [r] als konsonantischen r-Laut und das [ʁ] als vokalischen r-Laut repräsentiert (vgl. S. 139):

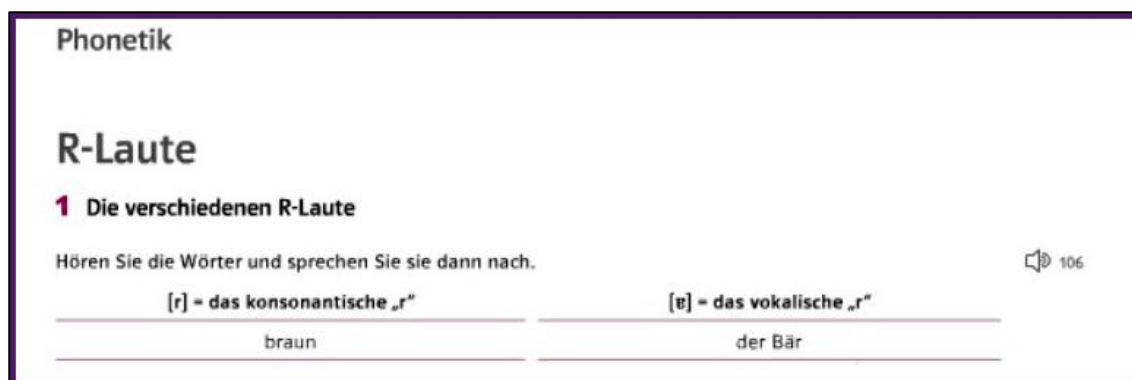


Abbildung 13: Die verschiedenen R-Laute (BRAUN [et al.] 2016: 139)

Das Allophon [ʁ], also der uvulare Frikativ, wird demnach auf den ersten Blick nicht erwähnt, was insofern ungewöhnlich wirkt, als die meisten Aussprachewörterbücher genau dieses als „richtig“ angeben. Irritierend ist auch, dass die Sprecher der dazugehörigen Hörtexte (vgl. Track 106-109) genau dann [ʁ] sprechen, wenn im Text [r] geschrieben steht. Betrachtet man am unteren Seitenrand den Hinweis, dass der r-Laut durch Gurgeln zu erlernen sei, erscheint

es wahrscheinlich, dass es sich bei [r] um einen Druck- bzw. Konzeptionsfehler handelt und statt des alveolaren Vibranten eigentlich [ʀ] gemeint ist.



Abbildung 14: Artikulationsübung zum Erlernen des R-Lauts (BRAUN [et al.] 2016: 139)

Nichtsdestotrotz werden nicht alle Allophone des Phonems /r/ erwähnt, womit das Lehrwerk der im deutschsprachigen Raum vorherrschenden Variation im Bereich der Aussprache nicht gerecht wird. Indem „DaF kompakt neu“ die unterschiedlichen Aussprache-Varianten des Phonems /r/ aufgreifen würde, käme es nicht nur dem plurizentrischen Ansatz näher, sondern könnte es den Lernenden auch in didaktischer Hinsicht den Zugang zur deutschen Sprache erleichtern. So würde es etwa Lernenden mit Erstsprachen, welche /r/ als [r] realisieren, wie beispielsweise das Spanische oder Russische, besonders in Einsteigerkursen helfen, wenn sie bei ihrer gewohnten Aussprache des /r/ bleiben können. Auch könnte die Thematisierung der Allophone des /r/ helfen, Irritationen auf Seiten der Lernenden zu vermeiden, wenn sich diese in Regionen wie beispielsweise Franken oder der westlichen Deutschschweiz, wo /r/ als [r] ausgesprochen wird, befinden und eine Differenz zu den (Hör-)texten im Lehrwerk erkennen.

d) Wird neben der nationalen Variation auch die binnennationale Variation beachtet?

Es lässt sich feststellen, dass nur in einem Fall explizit auf die binnennationale Variation eingegangen wird, nämlich mit dem Hinweis, dass die Perfektform des Verbs *sitzen* in Süddeutschland mit dem Hilfsverb *sein* gebildet wird. Die Variation anhand der Varianten *Sams-tag* und *Sonnabend* ist zu undifferenziert formuliert, als dass die Lernenden darauf schließen könnten, dass *Sonnabend* ausschließlich in der nördlichen Region Deutschlands und *Samstag* im restlichen deutschen Sprachraum gebräuchlich ist. Im restlichen Lehrwerk werden homogene Standardvarietäten innerhalb der jeweiligen Sprachzentren vermittelt.

3.6.2.3 Inwieweit stimmen die regionale/nationale Zuordnung der Varianten sowie Angaben über die Standardsprachlichkeit mit den Angaben im „Variantenwörterbuch“ beziehungsweise „Ausspracheduden“ überein?

a) Stimmen die regionalen und nationalen Zuordnungen von Varianten mit den Angaben im „Variantenwörterbuch“ beziehungsweise im „Ausspracheduden“ überein?

Im Lehrwerk sind insgesamt 10 Stellen mit Anmerkungen zur regionalen beziehungsweise nationalen Variation versehen, welche in der folgenden Tabelle aufgelistet dargestellt werden¹⁸:

Seite	Kommentar
23	D: Hauptgericht A: Hauptspeise
28	D und A: 1 Euro = 100 Cent CH: 1 Franke = 100 Rappen
57	„sitzen“: Perfekt mit „haben“, aber Süddeutschland und CH: Perfekt mit „sein“
66	D: die Straßenbahn, die Tram A: die Straßenbahn CH: das Tram
66	D/A: das Fahrrad, das Rad CH: das Velo
67	D: Auf Wiedersehen! D/A: Auf Wiederschauen!

¹⁸ Orthographie und Typographie werden dabei aus dem Lehrwerk übernommen. Eine konsequente Groß- beziehungsweise Kleinschreibung nach Doppelpunkten würde die Benutzerfreundlichkeit des Lehrwerkes erhöhen, ebenso eine durchgängige Abgrenzung von sprachlichen und metasprachlichen Elementen. Zwar wurden an manchen Stellen sprachliche Elemente mit Anführungszeichen versehen, doch wird diese Vorgehensweise nicht konsequent im gesamten Lehrwerk vollzogen.

	CH: Uf Wiederluege, Adieu!
70	In der Schweiz: „ss“, nicht „ß“
88	Für den 6. Wochentag gibt es zwei Namen: Samstag oder Sonnabend
106	„I mog di!“ (A) = „Ich mag dich!“
106	„das Rössl“ (A) von „das Ross“ = „das Pferd“

Tabelle 2: Alle kommentierten Varianten (BRAUN [et al.] 2016)

Vergleicht man diese Anmerkungen mit den Eintragungen im „Variantenwörterbuch“ (AMMON et al. 2004), können fast durchgehend Abweichungen festgestellt werden. Beispielfhaft sollen einige davon näher erläutert werden.

Die Differenzierung zwischen *Hauptgericht* und *Hauptspeise* wird im „Variantenwörterbuch“ nicht getroffen, da diese Lemmata nicht enthalten sind. Es kann also davon ausgegangen werden, dass es sich um keine spezifischen Varianten handelt, sondern um gemeindeutsche synonyme Ausdrücke, welche in allen Sprachzentren des Deutschen verstanden und gebraucht werden. Im Gegenzug dazu bleiben zahlreiche (un-)spezifische Teutonismen unmarkiert oder unkommentiert. So wäre beispielsweise für Lernende in Österreich der Hinweis darauf, dass der Monat Januar in Österreich als *Jänner* bezeichnet wird, notwendiger und nützlicher.

Der Hinweis auf die regionale Variation der Auxiliare bei der Perfektform von „sitzen“ ist die einzige Stelle, an welcher die grammatische Variation explizit thematisiert wird. Doch weist auch diese Anmerkung Differenzen zum „Variantenwörterbuch“ auf, wo es auf Seite 721 heißt: „Das Perfekt wird in A, CH und D-süd in allen Bedeutungen meistens mit *sein*, in D-nord/mittel mit *haben* gebildet.“ In „DaF kompakt neu“ wird also die österreichische Variante falsch kategorisiert beziehungsweise kann durch die nicht-Erwähnung dieser Variante von Seiten der Lernenden nur auf die in Österreich ungebräuchliche Perfektbildung mit „haben“ geschlossen werden.

Des Weiteren fällt auf Seite 88 des Lehrwerks der Kommentar zu *Samstag* auf. Der Hinweis „Für den Wochentag gibt es zwei Namen: Samstag oder Sonnabend“ lässt die Lernenden im Unklaren darüber, in welcher Situation oder Region welcher Ausdruck zu gebrauchen ist. „DaF kompakt neu“ stellt die Bezeichnungen als gleichwertige Synonyme dar, während im

„Variantenwörterbuch“ an dieser Stelle stark differenziert wird. Zum einen wird *Sonnabend* nur in der Region „D-nord“ (AMMON et al. 2004: 653) verwendet, zum anderen geht die Entwicklung dahin, dass *Samstag* „in D-nord/mittel zunehmend gebräuchlich ist“ (AMMON et al. 2004: 653).

b) Vermitteln die Lehrwerke konsequent Standarddeutsch?

Die angegebenen schweizer Varianten zu „Auf Wiedersehen“, nämlich „Uf Wiederluege“ und „Adieu“ („DaF kompakt neu“ A1 2016: 67) weichen von der Eintragung im „Variantenwörterbuch“ ab. Darin ist nämlich weder „Uf Wiederluege“, noch „Adieu“ als schweizer Entsprechung für „Auf Wiedersehen“ aufgeführt. Neben der Tatsache, dass „Auf Wiedersehen“ nicht nur, wie im Lehrwerk angegeben, auf Deutschland beschränkt ist, sondern gemeindeutsch ist, stammt die Phrase „Uf Wiederluege“ aus dem schweizerdeutschen Dialekt, also dem Schwyzerdütschen (vgl. MUHR 2000: 442ff), und ist demzufolge nicht im gleichen Ausmaß standardsprachlich wie „Auf Wiedersehen“¹⁹. Das heißt, dass nicht in allen Situationen, in welchen man in Deutschland „Auf Wiedersehen“ sagt und schreibt, in der Schweiz „Uf Wiederluege“ gebraucht werden kann.

Solche Beispiele haben aufgrund ihrer ganz augenfälligen Nonstandardsprachlichkeit nichts mit der beschriebenen Problematik von standardsprachlichen Grenzfällen zu tun [...], sie haben in einem Katalog, der nationale (also standardsprachlichen!) Varianten erfassen will, schlicht nichts zu suchen (HÄGI 2006: 158).

Auch bräuchte diese Floskel für die Lernenden eine weitere Erläuterung, da das Wissen, dass im Alemannischen die Monophthongierung nicht erfolgte und demnach <ue> nicht als [y] gesprochen wird, nicht vorausgesetzt werden kann. Der Ausdruck „Adieu“ ist weiter keine spezifisch schweizer Variante, sondern wird als gemeindeutsche Vokabel im gesamten deutschsprachigen Raum gebraucht. Das „Variantenwörterbuch“ führt für die Schweiz und Südwestdeutschland allerdings „ade“ als Variante für „Auf Wiedersehen“ auf (AMMON et al. 2004: 21), welche für das Lehrwerk demnach eher geeignet wäre. Interessanterweise gebraucht die Sprecherin im Track 54 der MP3-CD ebenfalls „ade“ und nicht „adieu“ als Abschiedsgruß.

Nicht zuletzt ist die mit einem A für Österreich markierte Phrase „I mog di!“ („DaF kompakt neu“ A1 2016: 106) als österreichische Entsprechung für „Ich mag dich“ angegeben. „I mog di!“ ist ebenfalls eher als dialektal einzuordnen und wird in Österreich weder in hoch formellen Situationen unmarkiert gesagt, noch in standardsprachlichen Modelltexten unmarkiert

¹⁹ Die Nonstandardsprachlichkeit von „Uf Wiederluege!“ wird auch dadurch sichtbar, dass die Floskel in verschiedenen Texten unterschiedlich verschriftet wird und keine offizielle Norm besteht, wie sie zu schreiben ist. MUHR (2000: 442ff) schreibt etwa „Auf Wiedaluage!“.

geschrieben. Somit ist auch hier eine Vermischung von Standardsprache und Nonstandardsprache festzustellen, was unter Umständen die Ansicht, dass es sich bei der österreichischen und deutschschweizer Varietät um Dialekte handle, bei Lehrenden und Lernenden aufrecht erhalten oder fördern kann.

Dies geschieht dadurch, dass nonstandardsprachliche Varianten eine grundsätzlich größere Signalstärke aufweisen [...] und es sich bei den angeführten Beispielen häufig um solche handelt, die vor allem dem DaZ-Lerner bereits als nonstandardsprachlich bekannt sind oder zumindest schnell so eingeordnet werden. Werden also nonstandardsprachliche Varianten zusammen mit standardsprachlichen in einem Atemzug genannt bzw. in der gleichen Liste angeführt, werden sie auch zusammen abgespeichert (HÄGI 2006: 183).

c) Falls Elemente der Nonstandardvarietäten enthalten sind: Welchen Sprachzentren sind diese jeweils zugeordnet?

„DaF kompakt neu“ enthält zwei Varianten, welche nicht dem Standarddeutschen zuzuordnen sind: *Uf Wiederluege* (S. 67) aus dem Schwyzerdütschen und *I mog di* (S. 106) aus der österreichischen Dialektlandschaft. Es fällt auf, dass das Lehrwerk ausschließlich dialektale Elemente aus den A-Varietäten enthält, während keine Wörter und Wendungen deutschländischer Dialekte angeführt werden. Dies könnte den Lernenden möglicherweise suggerieren, dass die deutschländische Varietät insgesamt standardsprachlicher sei als die deutschschweizer und österreichische Varietät beziehungsweise dass nur in der Schweiz und Österreich Dialekt gesprochen wird.

Es lässt sich zusammenfassen, dass die Auswahl an Varianten für die Lernenden nicht sehr alltagstauglich erscheint, da etwa durch die Erwähnung der gemeindeutschen Synonyme *Hauptspeise* und *Hauptgericht* kein größerer Kommunikationsradius für die Lernenden entsteht. Die Auswahl von spezifischen Varianten, die im Alltag der verschiedenen deutschsprachigen Länder auch häufig anzutreffen sind, würde den Lernenden einen größeren Mehrwert verschaffen. Eine korrektere Angabe der regionalen/nationalen Verteilung sowie eine klare Trennung von Standard- und Nonstandarddeutsch würden außerdem der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes zugutekommen und die Benutzerfreundlichkeit des Lehrwerks steigern. In Folge dessen könnte auch eine gleichwertigere Darstellung der österreichischen, deutschschweizer und deutschländischen Varietäten erzielt werden.

3.6.2.4 Wie werden Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz dargestellt?

- a) Werden die deutschsprachigen Länder gleichwertig und anhand ähnlicher Themen präsentiert (vgl. SHAFER 2015: 17)?

Betrachtet man die Landeskunde und die Frage, wie das plurizentrische Konzept auf dieser Ebene umgesetzt wird, werden Österreich und die Schweiz auch in „DaF kompakt neu“ anhand klischeebehafteter Themen und Stereotypen dargestellt, während Deutschland thematisch vielfältig behandelt wird. Das Bild von Österreich wird etwa durch die Speisekarte eines österreichischen Restaurants (S. 22f.) stark auf den kulinarischen Bereich konzentriert (Abb. 15 und 16). Auf die Authentizität der Materialien soll anhand der Leitfrage 3b) eingegangen werden.

Brunnenstüberl

Wir servieren internationale Gerichte und Spezialitäten aus Österreich.



Freitag: Frischer Fisch!

Mo, Di, Mi, Fr:
12.00–15.30;
18.30–24.00 Uhr
Sa + So: 19.00–1.00 Uhr
Donnerstag Ruhetag

Suppen Kartoffelsuppe 4,50 € Karottensuppe 4,00 € Kürbissuppe 3,50 €	Hauptspeisen Wiener Schnitzel mit Pommes frites und Salat 14,90 € Tafelspitz (Rindfleisch mit Kartoffeln und Salat) 19,90 € Zanderfilet mit Kartoffeln und Salat 17,90 €	Desserts Eis mit Sahne 4,20 € Eis ohne Sahne 3,50 € Apfelstrudel 4,50 € Getränke Mineralwasser 0.3 l 1,80 € Cola / Limonade 0.3 l 2,10 € Bier 0.3 l 2,40 € Rotwein 0.2 l 3,80 € Weißwein 0.2 l 3,80 €
---	---	---

Abbildung 15: Anzeige eines österreichischen Restaurants (BRAUN [et al.] 2016: 22)

Abbildung 16: Speisekarte eines österreichischen Restaurants (BRAUN [et al.] 2016: 23)

Der landeskundliche Bezug zur Schweiz wird in „DaF kompakt neu“ hergestellt, indem die Lektion 8 die Stadt Bern thematisiert:



Abbildung 17: Lektion 8 Grüezi in der Schweiz („DaF kompakt neu“ A1 2016: 66)

Während SARA HÄGI (2006: 163) kritisiert, dass *grüezi* in zahlreichen Lehrwerken mit Monophtong als *grützi*, *grüützi* oder *grüzzi* verschriftet wird, verwendet „DaF kompakt neu“ mit dem Lektionstitel „Grüezi in der Schweiz“ eine richtigere Entsprechung, da diese einen Diphtong enthält. Auch inhaltlich orientiert sich die Lektion zur Schweiz zunächst am plurizentrischen Ansatz, indem meist objektiv und ohne Klischees auf die Sehenswürdigkeiten von Bern sowie auf Paul Klee als Künstler aus der Schweiz eingegangen wird. Eine Ausnahme stellt der Text „Wie peinlich!“ auf Seite 68 des Lehrwerks und die zugehörigen Aufgaben im Übungsbuch (S. 134 f.) dar. Darin sollen die etwaigen kulturellen Unterschiede thematisiert werden, die Lernende wahrnehmen, wenn sie im deutschsprachigen Raum zu einer Grillparty eingeladen werden. So ist die Protagonistin Melanie mit Blumen zum Grillfest erschienen, während alle anderen Gäste Fleisch und Wurst mitgebracht haben. Die Essenz des Textes besteht in den Sätzen „In der Schweiz bringt man Fleisch und Wurst zu einer Grillparty mit“, „In der Schweiz macht man das so“ (S. 134) und „Was bringen Schweizer immer zur Grillparty mit?“ (S. 68). Zum einen betrifft die Geste, zu einem Grillfest Essen mitzubringen, nicht nur die Schweiz, sondern den gesamten deutschsprachigen Raum oder gar die meisten Länder Europas. Zum anderen handelt es sich hierbei nicht um eine generelle kulturelle Norm, sondern wird gewöhnlich im Vorfeld von Gastgebern und Gästen individuell vereinbart. Da diese Kommunikation im Text nicht stattgefunden hat („Mein Kollege Michael hat aber auch vorher kein Wort gesagt“, S. 68) ist die Reaktion „Alle haben gelacht“ (S. 134) nicht besonders freundschaftlich und etwas zu drastisch dargestellt. Statt „In der Schweiz bringt man Fleisch und Wurst zu einer Grillparty mit“ (S. 134) wäre nach Einschätzung der Verfasserin ein Hinweis wie beispielsweise „In den deutschsprachigen Ländern fragt man die

Gastgeber vor Festen, ob man etwas mitbringen kann“ passender. Dies würde, über die Erweiterung der Gültigkeit dieser Gepflogenheit über die Schweizer Grenzen hinaus, auch die Möglichkeit einschließen, dass man als Gast beispielsweise vegetarisches Grillgut, Salate oder Desserts mitbringen kann.

Die Tatsache, dass in „DaF kompakt neu“ ein Sprachzentrum thematisiert wird, wenn eigentlich der gesamte deutschsprachige Raum gemeint ist, tritt an mehreren weiteren Stellen des Lehrwerks auf. So werden beispielsweise zwei Graphiken angeführt, welche beliebte Studienfächer (Abb. 18) sowie gängige Methoden zur Studienfinanzierung (Abb. 19) darstellen:



Abbildung 18: Beliebte Studienfächer (BRAUN [et al.] 2016: 81)

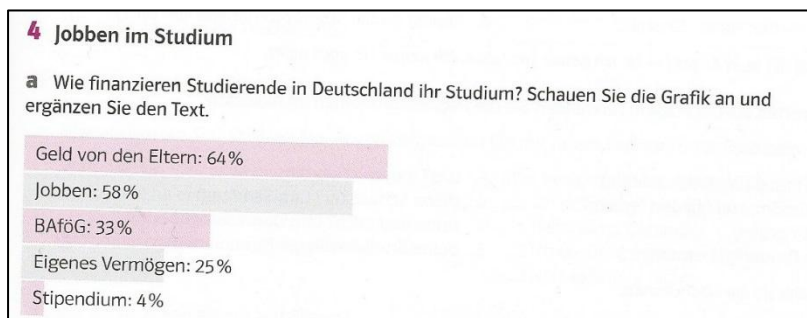


Abbildung 19: Finanzierung des Studiums (BRAUN [et al.] 2016: 95)

Abgesehen davon, dass in der einen Graphik von „Studenten“ die Rede ist und in der anderen mit dem Ausdruck „Studierende“ auch Studentinnen eingeschlossen werden, beziehen sich die Balkendiagramme ausschließlich auf Deutschland. Da es sich bei „DaF kompakt neu“ um ein Lehrwerk handelt, das explizit auf den Alltag in allen D-A-CH-L-Ländern vorbereiten und speziell auf die „dortige Bildungs- und Berufswelt“ (DaF kompakt neu A1 2016: 3) eingehen möchte, wird wenig ersichtlich, warum im Lehrwerk bezüglich des Themas „Studium“ aus-

schließlich auf die Situation in Deutschland eingegangen wird. Auch wird „an dieser Stelle kein Grund erkennbar, warum in dem zitierten Info-Text ausschließlich von Deutschen die Rede ist, wo doch die Information auf sämtliche Bewohner²⁰ der deutschsprachigen Länder zutrifft“ (HÄGI 2006: 133). Mit sehr wenig Aufwand, nämlich indem das Wort „BAföG“ durch eine allgemeinere Bezeichnung wie „staatliche Ausbildungsförderung“ oder einem Kommentar zu den jeweiligen Entsprechungen in den anderen Sprachzentren des Deutschen ersetzt werden würde, könnte das Lehrwerk diesbezüglich seinem Konzept und seiner Zielgruppe gerechter werden.

b) Enthalten die Lehrwerke authentische Materialien aus allen Sprachzentren des Deutschen?

Auch in „DaF kompakt neu“ fällt auf, dass vorrangig Materialien enthalten sind, welche merklich eigens für das Lehrwerk erstellt wurden und demnach nicht authentisch sind. Außerdem wird evident, dass die Texte und Materialien, die sich auf Österreich und die Schweiz beziehen, auch deshalb nicht oder nur scheinbar authentisch sind, weil sie aus der Perspektive Deutschlands heraus konzipiert wurden. Dies soll am Beispiel der Speisekarte des österreichischen Restaurants „Brunnenstüberl“ (Abb. 15 und 16) erläutert werden:

Zwar gibt das Lehrwerk vor, dass es sich hier um eine authentische Speisekarte des österreichischen Restaurants „Brunnenstüberl“ handelt, was durch die Anmerkung zur vermeintlichen österreichischen Variante *Hauptspeise* verstärkt wird, doch wird schnell klar, dass das Material stark auf Deutschland fokussiert ist und es sich bei den Varianten *Hauptgericht* und *Hauptspeise* – wie oben erläutert – nicht um nationale Varietäten, sondern um gemeindeutsche Synonyme handelt. So enthält die Speisekarte Teutonismen wie zum Beispiel *Sahne* und ist stark didaktisiert, was etwa an der Erläuterung von *Tafelspitz* als „Rindfleisch mit Kartoffeln und Salat“ deutlich wird. Diesbezüglich ist zudem anzumerken, dass als *Tafelspitz* ausschließlich das Rindfleisch bezeichnet wird (vgl. AMMON et al. 2004: 778) und nicht, wie hier angegeben, das gesamte Gericht inklusive Beilagen. Aussagekräftiger wäre diese Stelle demnach, wenn die Klammer nur das Wort *Rindfleisch* gesetzt wäre und sich *Kartoffeln und Salat* – parallel zu den anderen Gerichten auf der Speisekarte – außerhalb der Klammern befänden. Insgesamt mehr Authentizität und damit einhergehend auch eine konsequentere Verfolgung des plurizentrischen Ansatzes hätte das Lehrwerk leicht erzielen können, wenn eine echte Speisekarte eines österreichischen Restaurants verwendet und anstatt *Hauptgericht* und *Hauptspeise*

²⁰ In diesem Fall: sämtliche Studierende

spezifisch österreichische Varianten wie beispielsweise *Obers* aufgegriffen und erläutert werden würden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass „DaF kompakt neu“ die deutschsprachigen Länder nicht gleichwertig darstellt, da es eine starke Perspektive auf Deutschland aufweist. Österreich wird landeskundlich anhand kulinarischen Klischees präsentiert, die Schweiz zunächst als touristische Destination mit Sehenswürdigkeiten der Stadt Bern. Das alltägliche Leben in Österreich wird gar nicht erwähnt, während der Alltag in der Schweiz nur peripher angesprochen wird. Eine stärkere binnenkontrastive Darstellung sowie eine klarere (begriffliche) Trennung zwischen Deutschland und dem deutschen Sprachraum könnte die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes deutlich steigern.

3.6.3 „Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland“/„Pluspunkt Deutsch – Österreich“ von Cornelsen

3.6.3.1 Eckdaten des Lehrwerks

„Pluspunkt Deutsch“ ist als Lehrwerk für Deutsch als Zweitsprache 2009 im Cornelsen Verlag erschienen. Da im Bereich Deutsch als Zweitsprache ein besonderer Fokus darauf gesetzt wird, die Lernenden auf einen (sprachlichen) Alltag in einem deutschsprachigen Land vorzubereiten beziehungsweise diese darin zu begleiten, spielen hier landesspezifische Themen wie zum Beispiel konkrete administrative Regelungen eine größere Rolle als in DaF-Lehrwerken. Damit diese Differenzierung gegeben ist, wurde „Pluspunkt Deutsch“ in der Folge-Auflage in eine Ausgabe für Deutschland („Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland“) und eine Ausgabe für Österreich („Pluspunkt Deutsch – Österreich“) gesplittet, welche 2015 beziehungsweise 2012 erschienen sind und im Folgenden analysiert werden sollen.

Das Lehrwerk hat „Erwachsene ohne Deutsch-Vorkenntnisse“ als Zielgruppe und richtet sich an „Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Lernerfahrungen“ (Pluspunkt Deutsch – Österreich A1 2012: 3), wodurch ein sehr breitgefächelter Einsatz in allen Unterrichtssituationen und -orten angestrebt wird und keine weitere Differenzierung von Seiten des Lehrwerks erfolgt. Es ist demnach aus der Perspektive des Verlages für homogene und heterogene Lerngruppen gleichzeitig geeignet. Sowohl bei „Pluspunkt Deutsch – Österreich“, als auch bei „Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland“ besteht das Lehrwerk aus einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch sowie zwei Audio-CDs mit Hörtexten. Beide Kurse werden auf den Niveaustufen A1, A2 und B1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens angeboten. Da eine Analyse aller Bände den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, sollen im Folgenden ausschließlich die Lehrwerke der Niveaustufe A1 analysiert werden.

Das für Deutschland konzipierte Lehrwerk entspricht dem aktuellen Rahmencurriculum für Deutsch als Zweitsprache und bereitet die Lernenden auf den Deutschtest für Zuwanderer sowie auf Prüfungen des „Zertifikats Deutsch“ vor (vgl. http://www.cornelsen.de/pluspunkt_deutsch/1.c.2825931.de). Die Österreich-Ausgabe folgt den Richtlinien für österreichische Integrationskurse und bereitet auf folgende Prüfungen vor (vgl. <http://www.cornelsen.de/pluspunkt-oesterreich/reihe/1.c.3097191.de/konzept>):

- „Deutsch-Test für Österreich“ (DTÖ)
- „A1 - Fit für Österreich“
- „Test Neu“ des Österreichischen Integrationsfonds
- Prüfungen im Rahmen des Programms „Deutsch vor Zuzug“
- Prüfungen im Rahmen einer Integrationsvereinbarung oder eines Staatsbürgerschaftsantrags

3.6.3.2 Auf welchen sprachlichen Ebenen und wie differenziert wird die Variation des Deutschen thematisiert?

a) Erkennen die Lehrwerke die Vielfalt des deutschen Sprachraums an, indem auf die verschiedenen Sprachzentren und ihre Varietäten (gleichwertig) Bezug genommen wird (vgl. SHAFER 2015: 16)?

„Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland“ geht an keiner Stelle auf die nationale oder regionale Variation des Deutschen ein. Es wird eine homogene Standardvarietät suggeriert und der gesamte deutschsprachige Raum beziehungsweise der Binnenraum Deutschlands variationsfrei präsentiert. Das Lehrwerk für DaZ-Lernende in Deutschland gibt dabei eine tendenziell nord- beziehungsweise mitteldeutsche Varietät vor, was etwa daran ersichtlich wird, dass das Perfekt von *sitzen*, *stehen* und *liegen* ausschließlich mit dem Hilfsverb *haben* angegeben wird (vgl. S. 217) oder als einzig richtige Aussprache des Phonems /r/ der uvulare Frikativ [ʁ] angegeben wird, welcher durch Gurgeln erlernt werden soll (vgl. S. 172).

Die Ausgaben für Deutschland und Österreich sind deckungsgleich aufgebaut, demnach sind die 14 Lektionen auch inhaltlich identisch. Allerdings fällt auf, dass „Pluspunkt Deutsch – Österreich“ die Variation des Deutschen an einigen Stellen des Lehrwerks thematisiert, indem etwa am Seitenrand Informationskästen zu verschiedenen Varianten einer Variablen gegeben werden. Die Österreich-Fassung wurde dahingehend adaptiert, als einige Ausdrücke und Inhalte durch österreichische Entsprechungen ersetzt wurden. Beispielsweise enthält das Lehr-

werk zahlreiche österreichische Varianten wie *Hendl* (S. 61) oder *Sessel* (S. 22) und in den Lektionen werden vorrangig österreich-spezifische Inhalte wie etwa der Besuch beim „Arbeitsmarktservice“ (AMS, S. 113) oder das Wiener U-Bahn-Netz (S. 95) thematisiert.

b) Werden Varianten der verschiedenen Sprachzentren in den Lehrwerken gleichermaßen markiert (vgl. SHAFER 2015: 17)?

Die Varianten der verschiedenen Sprachzentren werden in „Pluspunkt Deutsch“ nicht gleichermaßen markiert: Während die Fassung für Lernende in Deutschland keine Markierungen vornimmt, greift die Österreich-Fassung ausschließlich die österreichische und deutschländische Varietät auf – deutschschweizer Varianten werden demnach nicht erwähnt. Die österreichische Varietät, mit dem Kennzeichen „A“ versehen, wird als Zielvarietät dargestellt und – anders als in den zuvor analysierten Lehrwerken - immer an erster Stelle genannt. Die deutschländischen Varianten werden dagegen als Abweichung präsentiert oder gar nicht genannt. Diesbezüglich fällt auch auf, dass die mit dem Kürzel „D“ gekennzeichneten Wörter auch nicht in die Wörterliste aufgenommen sind.

Während in den bereits untersuchten DaF-Lehrwerken zahlreiche Teutonismen verwendet werden, die jedoch nicht als solche gekennzeichnet sind, enthält „Pluspunkt Deutsch – Österreich“ viele unmarkierte Austriazismen. Als Beispiel hierfür können *Ordination* (S. 83), *Faschiertes* (S. 65) *Stiegenhaus* (S. 147), *Sackerl* (S. 63), *servus* (S. 11), *Kassa* (S. 72), *Bankomat* (S. 77), *Fleischhauerei* (S. 64), *Jänner* (S. 137), *Packerl* (S. 63), *Stiege* (S. 147), *Topfengolatsche* (S. 65) oder *Vorrang(-tafel)* (S. 98) genannt werden. Andere – wie etwa *Paradeiser* oder *Schlagobers* (S. 61) – werden in einem Info-Kasten am Seitenrand als solche gekennzeichnet und das entsprechende Pendant in Deutschland ergänzt.

Auch werden manche Varianten wie beispielsweise *der Mais* = *der Kukuruz* (S. 62) ohne weitere Hinweisen aufgeführt, was zu eventuellen Unklarheiten bei den Lernenden führen kann, da aus der gegebenen Information nicht hervorgeht, in welcher Situation oder Region welche Variante gebräuchlich ist. Ebenso wird nicht ersichtlich, ob es sich um strikte oder partielle Synonymie handelt. Irritationen können möglicherweise auch durch die Tatsache entstehen, dass die angegebenen Varianten nicht immer in Begleitung eines Artikels sind. Beispielsweise wird aus dem Text „A: Paradeiser, D: Tomaten“ (S. 61) nicht klar, welches Genus *Paradeiser* und *Tomate* haben. Zudem wäre gerade in einem Lehrwerk für Anfänger ein Hinweis darauf, dass es sich um Pluralformen handelt, hilfreich.

c) Wird die Plurizentrik des Deutschen auf den sprachlichen Ebenen der Lexik, Grammatik, Phonetik, Graphemik und Pragmatik gleichwertig thematisiert?

Während „Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland“ die Variation des Deutschen auf keiner sprachlichen Ebene thematisiert, behandelt „Pluspunkt Deutsch – Österreich“ vorrangig die lexikalische Variation, da sich von insgesamt 17 Stellen, an welchen die Variation des Deutschen erwähnt wird, vier Aspekte auf die grammatische und einer auf die phonetische Variation beziehen. Pragmatische und graphematische Variation wird in „Pluspunkt Deutsch“ gänzlich ausgeblendet.

Die lexikalische Variation wird insofern berücksichtigt, als österreichische Varianten, welche in Deutschland durch andere Varianten repräsentiert sind, markiert und durch die deutschländische Variante ergänzt wird (beispielsweise *der Sessel* versus *der Stuhl* auf Seite 22). Die grammatische Variation wird thematisiert, indem zum einen auf den Gebrauch verschiedener Präpositionen (*an* versus *bei* auf Seite 96) hingewiesen wird und zum anderen auf den Einsatz von unterschiedlichen Auxiliaren bei der Perfektbildung der Verben *liegen*, *sitzen* und *stehen* (S. 188) eingegangen wird. Dabei bedürfte der Hinweis „an = in A oft auch: bei“ (S. 96) einer weiteren Erläuterung, da *an* in Österreich nicht in allen Fällen durch *bei* ersetzt werden kann. Ein Kommentar, in welcher Situation dies möglich ist, würde die Benutzerfreundlichkeit des Lehrwerkes erhöhen.

Die phonetische Variation wird ausschließlich durch die verschiedenen Aussprachevarianten der Buchstaben <j>, <q> und <ß> thematisiert.

d) Wird neben der nationalen Variation auch die binnennationale Variation beachtet?

Während „Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland“ weder auf die nationale, noch auf die binnennationale Variation eingeht, findet die nationale Variation in „Pluspunkt Deutsch – Österreich“ Beachtung, indem auf Unterschiede zwischen den Sprachzentren Österreich und Deutschland hingewiesen wird. Dennoch ist die Variation auch in diesem Lehrwerk zu undifferenziert dargestellt, als dass es den plurizentrischen Ansatz zufriedenstellend umsetzen würde, da einerseits die deutschschweizer Varietät nicht erwähnt wird und andererseits die binnennationale Variation ausgeklammert wird.

3.6.3.3 Inwieweit stimmen die regionale/nationale Zuordnung der Varianten sowie Angaben über die Standardsprachlichkeit mit den Angaben im „Variantenwörterbuch“ beziehungsweise „Ausspracheduden“ überein?

a) Stimmen die regionalen und nationalen Zuordnungen von Varianten mit den Angaben im „Variantenwörterbuch“ beziehungsweise im „Ausspracheduden“ überein?

Alle Stellen, an welchen auf die Variation des Deutschen hingewiesen wird, sollen zunächst in folgender Tabelle aufgelistet werden²¹:

Seite	Kommentar
13	Achten Sie beim Hören auf die Aussprache bei: j, q und ß. Hier gibt es Varianten!
14	Aussprache der Zahl 2: zwei oder zwo.
22	A: der Sessel D: der Stuhl
24	Zahlen ab 100: 101 (ein)hunderteins 102 (ein)hundertzwei [...] In Österreich: hunderteins, hundertzwei
29	A: die Abwasch D: die Spüle
29	A: der Kasten D: der Schrank
29	A: der/das Fauteuil
56	am Morgen/in der Früh
61	A: Hendl D: Hähnchen
61	A: Erdäpfel D: Kartoffeln

²¹ Orthographie und Typographie ist dabei aus dem Lehrwerk übernommen. Auch in diesem Lehrwerk werden sprachliche und metasprachliche Elemente nicht getrennt, indem etwa mit Kursivdruck gearbeitet werden würde.

61	A: Paradeiser D: Tomaten
61	A: Schlagobers D: Sahne
62	der Mais = der Kukuruz
77	der Zahlschein = der Erlagschein
86	das Krankenhaus = das Spital
96	an = in A oft auch: bei
145	A: die Türglocke D: die Klingel
145	A: der Lift D: der Aufzug
145	A: die Mülltonne/der Mistkübel D: die Mülltonne/der Mülleimer
171	Zahnschmerzen = Zahnweh Halsweh = Halsschmerzen
188	liegen - ist gelegen (in D auch: hat)
188	sitzen – ist gesessen (in D auch: hat)
188	stehen – ist gestanden (in D auch: hat)

Tabelle 3: Alle kommentierten Varianten (JIN/SCHÖTE 2012)

Schlägt man die mit „A“ oder „D“ markierten Varianten im „Variantenwörterbuch“ nach, lassen sich auch hier Unstimmigkeiten feststellen. So ist die mit „D“ versehene Variante *Klingel* kein Spezifikum für Deutschland, sondern stellt einen gemeindeutschen Ausdruck dar, welcher in allen deutschsprachigen Ländern gebräuchlich ist (vgl. AMMON et al. 2004: 414). Ebenfalls wurde das Wort *Stuhl* als deutschländische Variante markiert, obwohl es sich um einen gemeindeutschen Ausdruck handelt (vgl. AMMON et al. 2004: 770). Ebenso handelt es sich bei dem mit „A“ versehenem Wort *Lift* um eine gemeindeutsche Bezeichnung und nicht, wie im Lehrwerk angegeben, eine typisch österreichische Variante (vgl. AMMON et al. 2004: 475). Der als deutschländische Variante gekennzeichnete Ausdruck *Aufzug* wird des Weiteren in Österreich und Deutschland gleichermaßen verwendet (vgl. AMMON et al. 2004:

66). Damit stellen *Lift* und *Aufzug* sowohl in Österreich, als auch in Deutschland Synonyme dar und die Kennzeichnung als nationale Varianten ist, ausgehend vom „Variantenwörterbuch“, als falsch zu bezeichnen.

Das für Lernende in Österreich konzipierte Lehrwerk enthält des Weiteren einige Ausdrücke, die laut „Variantenwörterbuch“ in Österreich nicht gebräuchlich sind. Beispielsweise wird die Variante *Hausaufgabe* (S. 217) aufgeführt, welche allerdings nur in der Schweiz und in Deutschland verwendet wird, während in Österreich *Hausübung* üblich ist (vgl. AMMON et al. 2004: 336).

b) Vermitteln die Lehrwerke konsequent Standarddeutsch?

Es fällt auf, dass die im Lehrwerk angegebenen Varianten nicht immer gleichermaßen standardsprachlich ausfallen. „Pluspunkt Deutsch Österreich vermittelt konsequent das Deutsch, das in der österreichischen Standardsprache verwendet wird“ (<http://www.cornelsen.de/pluspunkt-oesterreich/1.c.3097176.de>), wird auf der Homepage des Lehrwerks angekündigt. Bei der Untersuchung von „Pluspunkt Deutsch – Österreich“ wurde allerdings deutlich, dass dies nicht immer eingehalten werden kann. So wird auf Seite 14 die Aussprache der Ziffer 2 als „zwei oder zwo“ angegeben, obwohl *zwei* die einzige standardsprachliche Variante darstellt und *zwo* laut *Duden* umgangssprachlich und veraltet (vgl. Duden Bd.1 2010: 1212) ist. Die im Lehrwerk als österreichisch gekennzeichnete Variante *Erdapfel* (S. 61) wird im „Variantenwörterbuch“ als „Grenzfall des Standards“ (AMMON et al. 2004: 219) bezeichnet. Die standardsprachliche Entsprechung *Kartoffel* ist dagegen mit einem „D“ für Deutschland versehen, obwohl es sich um einen gemeindeutschen Ausdruck handelt (vgl. AMMON et al. 2004: 391).

c) Falls Elemente der Nonstandardvarietäten enthalten sind: Welchen Sprachzentren sind diese jeweils zugeordnet?

Die auf Seite 14 angegebene Variante *zwo* ist im Lehrwerk keinem Sprachzentrum des Deutschen zugeordnet und soll sich demnach schätzungsweise auf den gesamtdeutschen Raum beziehen. Die Variante *Erdapfel* ist dagegen Österreich zugeordnet, indem sie mit einem „A“ markiert ist.

Insgesamt lässt sich demnach nicht erkennen, dass einem nationalen Zentrum des Deutschen gravierend mehr Elemente aus dem Nonstandarddeutschen zugeordnet sind.

3.6.3.4 Wie werden Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz dargestellt?

- a) Werden die deutschsprachigen Länder gleichwertig und anhand ähnlicher Themen präsentiert (vgl. SHAFER 2015: 17)?

Die Ausgabe für Deutschland verzichtet gänzlich auf eine sprachliche, als auch kulturelle Darstellung von Österreich und der Schweiz. Damit ist kein plurizentrischer Ansatz des Lehrwerks erkennbar und der deutschsprachige Raum wird auf ausschließlich ein Zentrum, nämlich Deutschland, reduziert. Die Vielfalt und Pluralität des Deutschen wird dementsprechend nicht vermittelt. Die Ausgabe für Österreich greift sprachliche Variation insofern auf, als neben österreichischen Varianten auch deutschländische oder gemeindeutsche Entsprechungen angeführt werden. Die Markierung erfolgt aber nicht gleichwertig, indem zahlreiche Austriazismen unmarkiert bleiben. Dadurch, dass ein Vollzentrum des Deutschen, nämlich die Schweiz, unerwähnt bleibt, wird die Vielfalt an deutschen Varietäten auch in dieser Ausgabe stark eingeschränkt.

Inhaltlich sind die Ausgaben für Deutschland und Österreich identisch, es werden lediglich einige Ausdrücke und Materialien an die jeweilige Zielgruppe angepasst. Die folgenden Abbildungen zeigen Texte zu Essensgewohnheiten in Deutschland und Österreich:



Abbildung 20: Essen in Deutschland (JIN/SCHÖTE 2015: 67)

Familie Katolnig. Lesen Sie den Text und beantworten Sie die Fragen.

07:00 Familie Katolnig frühstückt. Herr Katolnig isst ein Brot mit Käse oder Wurst. Frau Katolnig isst gern Toast mit Marmelade und Honig. Sie trinken Kaffee. Daniel isst Cornflakes und trinkt Kakao. Seine Schwester Claudia isst Müsli mit Obst und trinkt Tee.

13:00 Frau Katolnig isst in der Kantine. Sie mag Suppe oder Salat. Die Kinder essen in der Schule. Sie essen gern Spaghetti mit Tomatensauce oder Hendl mit Reis und Gemüse. Herr Katolnig isst oft beim Würstelstand zu Mittag eine Kleinigkeit.

19:00 Zum Abendessen gibt es Brot, Käse und Wurst, Paradeiser und Gurken, manchmal auch eine Dose Fisch. Herr Katolnig trinkt gern ein Bier, seine Frau Früchte-tee ohne Zucker. Manchmal trinken Sie auch ein Glas Wein. Die Kinder trinken Apfelsaft und Mineralwasser.

Abbildung 21: Essen in Österreich (JIN/SCHÖTE 2012: 67)

Abgesehen davon, dass die Österreich-Ausgabe das Essverhalten einer fiktiven Familie skizziert und die Deutschland-Ausgabe die typische Ernährung des ganzen Landes²² beschreiben möchte, sind die Texte fast identisch. Die Ausgabe für Lernende in Österreich enthält lediglich einige österreich-spezifische Varianten wie *Hendl*, *Würstelstand* oder *Paradeiser*, während das Lehrwerk für Lernende in Deutschland um die Information ergänzt ist, dass am Wochenende gerne Kuchen gegessen wird. Dieser Text zeigt auch exemplarisch das Konzept des gesamten Lehrwerks auf, nämlich dass Texte, Materialien und Aufgaben größtenteils identisch sind und nur einzelne Ausdrücke an das jeweilige Land angepasst werden. Auch die Abbildung landesspezifischer Materialien wie beispielsweise eines Führerscheins (S. 98) oder Reisepasses (S. 118) wurde jeweils adaptiert.

Eine gleichwertige Behandlung aller Sprachzentren des Deutschen ist demnach nicht gegeben, da ein starker Fokus auf Deutschland vorliegt und die Schweiz gänzlich unbeachtet bleibt. Auch eine binnenkontrastive Darstellung von sprachlichen und kulturellen Unterschieden sowie Gemeinsamkeiten erfolgt in „Pluspunkt Deutsch“ nicht. Der Ansatz des Lehrwerkes vermittelt den Lernende nicht die sprachliche und kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raumes und kann deshalb nicht als plurizentrisch beschrieben werden.

²² Im Sinne des plurizentrischen Ansatzes ist der Titel „Essenszeiten in Deutschland“ verbesserungsfähig. Da es sich bei den beschriebenen Gewohnheiten keinesfalls um Spezifika in Deutschland handelt, wäre ein Titel wie beispielsweise „Essenszeiten in den deutschsprachigen Ländern“ vorzuziehen. Die Österreich-Ausgabe löst dies, indem sie den typischen Tagesablauf einer fiktiven Familie beschreibt.

- b) Enthalten die Lehrwerke authentische Materialien aus allen Sprachzentren des Deutschen?

Dadurch, dass die Inhalte und Medien der beiden Fassungen identisch sind und in „Pluspunkt Deutsch – Österreich“ lediglich an einigen Stellen österreichische Varianten eingefügt wurden, handelt es sich um kein authentisch österreichisches Material in dem Sinne, dass es von ÖsterreicherInnen für ÖsterreicherInnen produziert wurde. Beispielsweise wurde im zweiten Text der Aufgabe 1a) auf Seite 72 der Ausdruck *Kasse* durch *Kassa* ersetzt, wodurch deutlich wird, dass es sich um keinen authentischen österreichischen Text handelt, sondern um die Modifikation der Inhalte aus der Deutschland-Ausgabe. Die Tatsache, dass auch das Lehrwerk für Lernende in Österreich in Deutschland konzipiert wurde und es sich lediglich um eine Adaption der Deutschland-Ausgabe handelt, bewirkt, dass dieses Lehrwerk nicht authentisch ist und seine Herkunft sprachlich und inhaltlich trotzdem merkbar bleibt.

Jedoch enthält auch die Ausgabe, welche für Lernende in Deutschland konzipiert wurde, fast keine authentischen Texte und Materialien. Den (sprachlichen) Inhalten ist meist deutlich anzumerken, dass sie eigens für didaktische Zwecke verfasst wurden und nicht von Muttersprachlern für Muttersprachler konzipiert sind. Beispielsweise wird auf Seite 114 des Lehrwerks vorgegeben, eine Anmeldebestätigung für den Ort „Unterode“ abgedruckt zu haben. Allerdings gibt es weder einen Ort namens „Unterode“, noch existiert die angegebene Homepage. Zusätzlich ist diese fiktive Anmeldebescheinigung so stark vereinfacht, dass Lernende, die sich tatsächlich in einem neuen Wohnort melden möchten, nicht ausreichend auf das Ausfüllen des Meldeformulars vorbereitet werden. Der Einbezug von authentischen Materialien würde den Lernenden eine sehr viel größere Hilfestellung für das alltägliche Leben in Deutschland bieten.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Lehrwerk zum einen keine Texte und Materialien aus allen Vollzentren des Deutschen enthält, da die Deutschland-Fassung keine Inhalte aus Österreich sowie der Schweiz und die Österreich-Fassung keine Inhalte aus der Schweiz enthalten. Zum anderen sind die enthaltenen Texte und Materialien nicht authentisch, da sie eigens für das Lehrwerk verfasst wurden.

3.6.4 „Berliner Platz NEU“ und „Servus Österreich“ von Klett

3.6.4.1 Eckdaten des Lehrwerkes

„Berliner Platz NEU“ ist als Neuauflage des Lehrwerks „Berliner Platz“ konzipiert und 2013 im Klett-Verlag erschienen. Es richtet sich an „Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren“

und wurde „für Lernende ohne Vorkenntnisse“ (<http://www.klett-sprachen.de/berliner-platz-neu/r-1160/28#reiter=konzepction>) erstellt. Es setzt sich zum Ziel, die Lernenden auf die „Alltagsrealität der deutschsprachigen Länder“ (<http://www.klett-sprachen.de/berliner-platz-neu/r-1160/28#reiter=konzepction>) vorzubereiten, womit bereits anklingt, dass das Lehrwerk auch über die Grenzen Deutschlands hinaus zum Einsatz kommen soll. Neben der Verwendung als DaZ-Lehrwerk innerhalb der deutschsprachigen Länder wird auch mit der Eignung als DaF-Lehrwerk außerhalb des deutschen Sprachraumes geworben: „Daher eignet sich Berliner Platz NEU sowohl für Kursteilnehmende in einer deutschsprachigen Umgebung als auch für Lernende im Ausland, die sich für das Leben in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz interessieren“ (<http://www.klett-sprachen.de/berliner-platz-neu/r-1160/28#reiter=konzepction>). Neben den Niveaustufen A1-B2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens zeichnet sich das Kursmaterial dadurch aus, dass es zwei Einsteigerbände der Niveaustufe A0 enthält, die ganz gezielt auf die Bedürfnisse von Flüchtlingen und Asylsuchenden eingehen. So sollen diese Bände einen Übergang vom Alphabetisierungskurs zur Kursstufe A1 darstellen und dabei eine „Erstorientierung an die Grundthemen des Alltags“ (<http://www.klett-sprachen.de/berliner-platz-neu-einstiegskurs/t-1160/9783126063098>) liefern. Diese Einsteigerbände sind jeweils in eine Ausgabe für Deutschland und eine Ausgabe für Österreich („Servus Österreich“) unterteilt, um einer standardsprachlichen Differenzierung gerecht zu werden. Diese beiden Lehrwerke sollen im Folgenden hinsichtlich der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes analysiert werden.

3.6.4.2 Auf welchen sprachlichen Ebenen und wie differenziert wird die Variation des Deutschen thematisiert?

- a) Erkennen die Lehrwerke die Vielfalt des deutschen Sprachraums an, indem auf die verschiedenen Sprachzentren und ihre Varietäten (gleichwertig) Bezug genommen wird (vgl. SHAFER 2015: 16)?

Sowohl in „Berliner Platz NEU“, als auch in „Servus Österreich“ wird auf die Variation des Deutschen nicht explizit eingegangen. Beide Lehrwerke vermitteln demnach jeweils eine homogene Standardvarietät des Deutschen und stellen die deutsche Sprache als monozentrisch dar. Zwar steht bei den DaZ-Lehrwerken im Fokus, die Lernenden auf den Alltag in einem der Sprachzentren vorzubereiten, doch sollte die Vielfalt und Pluralität des Deutschen aus mehreren Gründen trotzdem thematisiert werden: Zum einen ist das Deutsche auch innerhalb der Sprachzentren nicht homogen, da auch die binnennationalen Standardvarietäten Variation aufweisen. Demnach ist es für die Lernenden hilfreich, „mit der Vielfalt des Deutschen ver-

traut [zu] werden, um eine Wahrnehmungstoleranz und rezeptive Varietätenkompetenz zu entwickeln“ (SHAFFER 2015: 17). Zum anderen ist in der Konzeption des Lehrwerkes damit geworben worden, dass sich das Lehrwerk auch für Lernende im Ausland eignet. Gerade in Bezug auf Lernende außerhalb des deutschen Sprachraumes ist eine Thematisierung der Variation von Nöten, da für diese ein möglichst großer Kommunikationsradius aufgebaut werden sollte. „Dadurch sollen bei der Ankunft z.B. in Frankfurt, Wien, Zürich oder Berlin allfällige Sprach- und Kulturschocks abgefedert werden“ (SHAFFER 2015: 16). Zudem wird durch das Verschweigen der Variation ein wichtiges Charakteristikum der deutschen Sprache ausgeklammert, sodass die Lehrwerke ein unrealistisches und verzerrtes Bild des Deutschen vermitteln.

Implizit wird die Variation des Deutschen trotzdem an einigen Stellen deutlich. Beispielsweise werden die Buchstaben <j> und <q> im Track 7 der Audio-CD als [je] und [qwe] ausgesprochen, während sie im Track 9 als [jot] und [qu] artikuliert werden. Da dieser Unterschied jedoch nicht thematisiert wird, stiftet er möglicherweise mehr Irritation auf Seiten der Lernenden, als diese über unterschiedliche Aussprachevarianten informiert werden.

b) Werden Varianten der verschiedenen Sprachzentren in den Lehrwerken gleichermaßen markiert (vgl. SHAFFER 2015: 17)?

Da im Lehrwerk Varianten keines Sprachzentrums des Deutschen markiert werden, können keine Aussagen über die Markierung getroffen werden.

c) Wird die Plurizentrik des Deutschen auf den sprachlichen Ebenen der Lexik, Grammatik, Phonetik, Graphemik und Pragmatik gleichwertig thematisiert?

Da die Variation des Deutschen im Lehrwerk nicht aufgegriffen wird, können keine Aussagen darüber getroffen werden, auf welchen sprachlichen Ebenen diese thematisiert wird.

d) Wird neben der nationalen Variation auch die binnennationale Variation beachtet?

Das Lehrwerk beachtet weder die nationale, noch die binnennationale Variation des Deutschen.

3.6.4.3 Inwieweit stimmen die regionale/nationale Zuordnung der Varianten sowie Angaben über die Standardsprachlichkeit mit den Angaben im „Variantenwörterbuch“ beziehungsweise „Auspracheduden“ überein?

- a) Stimmen die regionalen und nationalen Zuordnungen von Varianten mit den Angaben im „Variantenwörterbuch“ beziehungsweise im „Auspracheduden“ überein?

Vergleicht man die in der Österreich-Ausgabe herangezogenen Varianten mit dem „Variantenwörterbuch“, werden einige Abweichungen evident. So wird auf Seite 38 die Vokabel *die Kasse* eingeführt, obwohl in Österreich laut „Variantenwörterbuch“ (S. 393) ausschließlich *die Kassa* gebräuchlich ist, während in Deutschland und der Schweiz *die Kasse* gängig ist. Möglicherweise sind solche Phänomene darauf zurückzuführen, dass das Lehrwerk zwar für Lernende in Österreich produziert wird, aber in Deutschland konzipiert, entwickelt und herausgegeben wird. Dadurch enthält das Lehrwerk einige Varianten, die statt in Österreich in Deutschland gebräuchlich sind.

- b) Vermitteln die Lehrwerke konsequent Standarddeutsch?

Bezogen auf die Standardsprachlichkeit sind in „Servus Österreich“ ebenfalls Varianten enthalten, welche einer näheren Erläuterung bedürfen würden. Der in der Fassung für Deutschland enthaltene Dialog „Tschüs Ewa. Tschüs Gül“ (S. 5) ist in der Österreich-Fassung durch „Pfiat di, Ewa. Baba Gül“ (S. 5) ersetzt worden. Bei *pfiat di* handelt es sich laut „Variantenwörterbuch“ (S. 304) um einen Grenzfall des Standards, bei *baba* um Kindersprache beziehungsweise um eine „Grußformel zur Verabschiedung von Kleinkindern“ (AMMON et al. 2004: 83). Beide Varianten können aber auch „salopp-familiär zwischen näher bekannten, befreundeten oder verwandten Personen“ (AMMON et al. 2004: 83) verwendet werden. Demnach können *pfiat di* und *baba* nicht unkommentiert an die Stelle des gemeindeutschen *tschüs(s)* gesetzt werden, da dies auch in formelleren Situationen gebraucht werden könnte.

- c) Falls Elemente der Nonstandardvarietäten enthalten sind: Welchen Sprachzentren sind diese jeweils zugeordnet?

Die Varianten *pfiat di* und *baba* werden in „Servus Österreich“ keinem bestimmten Sprachzentrum zugeordnet, sondern gleich wie *hallo* und *tschüs* unmarkiert angeführt. Da das Lehrwerk aber „österreichisches Standarddeutsch vermitteln“ (<http://www.klett-sprachen.de/servus-oesterreich/t-1/9783126053105>) soll, werden die erwähnten Abschiedsgrüße indirekt der österreichischen Varietät zugeordnet. Nonstandardvarianten aus Deutschland oder der Schweiz kommen im Lehrwerk nicht vor.

3.6.4.4 Wie werden Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz dargestellt?

- a) Werden die deutschsprachigen Länder gleichwertig und anhand ähnlicher Themen präsentiert (vgl. SHAFER 2015: 17)?

Da in beiden Lehrwerken ausschließlich ein Sprachzentrum des Deutschen beleuchtet wird, erfolgt jeweils keine Darstellung der anderen Zentren. Die Länder werden demnach weder additiv, noch binnenkontrastiv verglichen, sodass den Lernenden die Vielfalt des deutschen Sprachraumes nicht vermittelt wird.

- b) Enthalten die Lehrwerke authentische Materialien aus allen Sprachzentren des Deutschen?

Auch wenn die österreichische Ausgabe an die sprachlichen Gegebenheiten in Österreich angeglichen ist, handelt es sich um eine Adaption der Ausgabe für Deutschland. Da ausschließlich einzelne Begriffe ausgetauscht wurden, bleiben die Inhalte und Materialien gleich jenen in „Berliner Platz NEU“. Damit ist die Authentizität der Österreich-Ausgabe insofern eingeschränkt, als das Lehrwerk nicht innerhalb Österreich konzipiert wurde und keine Materialien enthält, die von österreichischen SprecherInnen entworfen wurden. Die Darstellung der sprachlichen und kulturellen Verhältnisse in Österreich erfolgt demnach aus einer deutschländischen Perspektive.

Insgesamt kann zusammengefasst werden, dass weder „Berliner Platz NEU“, noch „Servus Österreich“ den plurizentrischen Ansatz zufriedenstellend umsetzen können. Die unterschiedlichen Varietäten werden nicht thematisiert, ebensowenig wird Bezug zu den verschiedenen Sprachzentren hergestellt. Demnach wird die Vielfalt des Deutschen nicht anerkannt und die Pluralität des deutschsprachigen Raumes nicht erwähnt. Es werden weder Gemeinsamkeiten, noch Unterschiede dargestellt, da den Lernenden jeweils eine homogene Standardvarietät suggeriert wird. Auf diese Weise wird die Plurizentrik als zentrales Charakteristikum der deutschen Sprache unterschlagen und die Lernenden, welche im Alltag im deutschsprachigen Raum mit Variation konfrontiert werden, nicht optimal vorbereitet.

3.7 Ergebnisse der Analyse: Verifizierung bzw. Falsifizierung der Hypothesen

Insgesamt kann festgestellt werden, dass beide untersuchten DaF-Lehrwerke die grundsätzliche Bereitschaft und das Ziel haben, dem plurizentrischen Ansatz gerecht zu werden und auf die nationale sowie die regionale Variation des Deutschen einzugehen. Dies wird bereits auf

den Innenseiten der Buchcover deutlich, die nicht nur Landkarten von Deutschland zeigen, sondern alle D-A-CH-(L)-Länder gleichwertig abbilden. Auch die Konzeption der Lehrwerke lässt erkennen, dass deren AutorInnen und RedakteurInnen auch auf Lernende in Österreich, der Schweiz und – im Fall von „DaF kompakt neu“ – in Liechtenstein eingehen möchten. Nicht zuletzt haben die Lernmaterialien den Anspruch, auf plurizentrisch ausgerichtete Prüfungen wie beispielsweise das „ÖSD-Zertifikat“ oder das „Zertifikat Deutsch“ vorzubereiten. Demzufolge wird in beiden DaF-Lehrwerken auf sprachlicher und landeskundlicher Ebene die Variation des Deutschen aufgegriffen und thematisiert. Dennoch hat die Analyse der zwei DaF-Lehrwerke aufgezeigt, dass der plurizentrische Ansatz noch nicht gänzlich umgesetzt wird und einige Mängel hinsichtlich der Darstellung der Sprachzentren – in Besonderem der A-Zentren – des Deutschen festgestellt werden können.

Die beiden untersuchten DaZ-Lehrwerke gehen dagegen nicht ausreichend bis gar nicht auf die Variation des Deutschen ein. Während die jeweiligen Ausgaben, die für Lernende in Deutschland konzipiert sind, das Thema Variation und Plurizentrik gänzlich unbehandelt lassen, macht „Pluspunkt Deutsch Österreich“ die Lernenden zumindest insofern auf die Variation des Deutschen aufmerksam, als manche österreichischen Varianten durch die deutschländischen oder gemeindeutschen Entsprechungen ergänzt werden. „Servus Österreich“ geht dagegen überhaupt nicht auf die Variation ein. Dadurch, dass die untersuchten DaZ-Lehrwerke zu wenig oder keine Anlagen zur Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes aufwiesen, lieferten diese Lehrwerke weniger Material zur Analyse, weshalb die Untersuchung der DaZ-Lehrwerke insgesamt weniger Raum einnahm als die Untersuchung der DaF-Lehrwerke.

Um der Fragestellung der vorliegenden Arbeit gerecht zu werden, soll erneut auf die vor der Analyse vorgestellten Hypothesen eingegangen und überprüft werden, ob sich diese durch die Untersuchung der Lehrwerke verifizieren oder falsifizieren lassen:

Hypothese 1: Größtenteils wird in den DaF- und DaZ-Lehrwerken eine homogene Standardvarietät des Deutschen suggeriert.

Während Cornelsen im Lehrwerk „Panorama“ an 41 Stellen auf die Variation des Deutschen hinweist, erfolgt dies in „DaF kompakt neu“ von Klett an nur 10 Stellen. Bedenkt man, dass die Lehrwerke zum Level A1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens führen und damit allein auf der lexikalischen Ebene einen Wortschatz von rund 500 Vokabeln vermitteln, wird in „Panorama“ lediglich mit einem Anteil von 8,2% des gesamten Wortschatzes auf die

Variation eingegangen, in „DaF kompakt neu“ liegt dieser Anteil bei 2%. Demnach wird in den Lehrwerken zu 91,8% beziehungsweise 98% eine homogene Standardvarietät des Deutschen vermittelt, womit die Hypothese bestätigt werden kann. Bezogen auf die analysierten DaZ-Lehrwerke kann diese noch deutlicher verifiziert werden, da sowohl „Pluspunkt Deutsch“ von Cornelsen als auch „Berliner Platz NEU“ von Klett die Variation gänzlich unerwähnt lassen. Lediglich die Österreich-Ausgabe von „Pluspunkt Deutsch“ geht an 23 Stellen auf Unterschiede zwischen der österreichischen und deutschländischen Varietät ein.

Es ist klar, dass ein DaF-Lehrwerk der Niveaustufe A1 nicht im gleichen Ausmaß auf die regionale Variation eingehen kann wie beispielsweise das „Variantenwörterbuch“, doch sollten gerade Lehrwerke wie „Panorama“ oder „DaF kompakt neu“, welche explizit den plurizentrischen Ansatz verfolgen, ein differenzierteres Bild des Deutschen vermitteln. Die Tatsache, dass es sich bei dieser in den Lehrwerken vermittelten, weitestgehend homogenen Standardvarietät um eine (nord-)deutsch geprägte Varietät handelt, führt zur zweiten Hypothese:

Hypothese 2: Die Eigenvarianten bleiben oft unmarkiert, während Fremdvarianten als Abweichung markiert werden.

Diese Hypothese kann ebenfalls verifiziert werden, da in den untersuchten DaF-Lehrwerken gezeigt werden konnte, dass zahlreiche Teutonismen wie beispielsweise *lecker* (Panorama A1 2015: 20), *Schreibwarengeschäft* (Panorama A1 2015: 123) oder *Sonnabend* (DaF kompakt neu A1 2016: 88) verwendet werden, welche – im Gestus gemeindeutscher Ausdrücke – unmarkiert und unkommentiert bleiben. Österreichische und deutschschweizer Varianten werden dagegen in jedem Fall eines Auftretens in den DaF-Lehrwerken markiert und kommentiert. Bemerkenswert ist außerdem, dass Varianten, die in den Erläuterungen beziehungsweise Kommentaren mit dem Landeskürzel „A“ oder „CH“ versehen sind, in fast allen Fällen tatsächlich spezifisch österreichische oder deutschschweizer Varianten sind, während Varianten, welche mit dem Landekennzeichen „D“ versehen sind, größtenteils gemeindeutsche Ausdrücke darstellen, die in allen Zentren des deutschsprachigen Raumes bekannt und geläufig sind. Es soll außerdem auf das Phänomen hingewiesen werden, dass an mehreren Stellen Varianten unkommentiert als – je nach Sprachzentrum – austauschbar dargestellt werden, obwohl die keine identische Semantik aufweisen. Zum Beispiel wird die in „Panorama“ mit „D“ markierte Variante *Gleis* mit der angeblich österreichischen Entsprechung *Bahnsteig* (S. 124) ergänzt. Da *Gleis* jedoch nicht in allen Situationen durch *Bahnsteig* ersetzt werden kann, wäre eine differenziertere Darstellung oder ein Kommentar notwendig.

Da die analysierten DaZ-Lehrwerke „Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland“ und „Berliner Platz NEU“ nicht auf die Variation des Deutschen eingehen, können diesbezüglich keine Angaben gemacht werden. In „Pluspunkt Deutsch – Österreich“ fällt auf, dass Austriaismen wie zum Beispiel *Ordination* (S. 83), *Faschiertes* (S. 65) *Stiegenhaus* (S. 147), *Sackerl* (S. 63) unmarkiert bleiben. Insgesamt lässt sich also zusammenfassen, dass die verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen nicht gleichrangig dargestellt und markiert werden, indem evident wurde, dass die jeweiligen Eigenvarianten oft unmarkiert bleiben, während die Fremdvarianten markiert werden. Die Gründe für dieses Phänomen können durch eine Lehrwerkanalyse nicht sichtbar gemacht werden, doch soll die spätere Befragung von RedakteurInnen der Schulbuchverlage an diesen Punkt anknüpfen.

Hypothese 3: Die dargestellte Variation beschränkt sich primär auf den Bereich der Lexik.

Sowohl „Panorama“ als auch „DaF kompakt neu“ und „Pluspunkt Deutsch – Österreich“ greifen neben lexikalischen auch grammatischen Varianten auf. Beispielsweise werden Lernende in diesen drei Lehrwerken darauf hingewiesen, dass das Perfekt des Verbs *sitzen* abhängig von der Region mit den Auxiliaren *sein* oder *haben* gebildet werden können. Auch Unterschiede im Genusgebrauch von Substantiven werden in den drei Lehrwerken erwähnt, zum Beispiel stellt das Wort *Tram* in der Schweiz ein Neutrum dar, während es in Deutschland als Femininum gebraucht wird. Des Weiteren greifen „Panorama“ und „Pluspunkt Deutsch – Österreich“ auch die Variation bezüglich des Gebrauchs von Präpositionen auf, indem etwa thematisiert wird, dass man in Österreich *auf Urlaub* sagt beziehungsweise schreibt, während in Deutschland *im Urlaub* gebräuchlich ist. Auch Unterschiede bezüglich der Präpositionen *an* und *bei* werden aufgegriffen. Außerdem finden graphematische Unterschiede zwischen den Sprachzentren des Deutschen in den Lehrwerken Anklang, so etwa der Hinweis darauf, dass der Buchstabe *ß* in der Schweiz als *ss* geschrieben wird. Die Variation auf der Ebene der Phonetik wird explizit in „Panorama“ und „Pluspunkt Deutsch – Österreich“ ausschließlich dahingehend angesprochen, als dass Varianten bezüglich der Artikulation der Buchstaben <j> und <q> existieren. Auf dieses Phänomen macht auch „Servus Österreich“ implizit aufmerksam, indem auf der Audio-CD verschiedene Aussprachevarianten dieser Buchstaben gebraucht werden. „DaF kompakt neu“ thematisiert die Variation auf phonetischer Ebene gar nicht. Auch die nationale/regionale Variation im Bereich der Pragmatik bleibt in allen vier analysierten Lehrwerken unbehandelt.

Auch wenn anhand der beschriebenen Phänomene die Variation jenseits der Lexik in den Lehrwerken erwähnt wird und damit auch ein erkennbarer Fortschritt seit der Untersuchung von SARA HÄGI aus dem Jahr 2006 zu verzeichnen ist, bleibt die Variation des Deutschen in DaF-Lehrwerken vor allem auf der lexikalischen Ebene thematisiert. Neben didaktischen Gründen, beispielsweise, dass viele Phänomene der grammatischen Variation in einem Lehrwerk für Anfänger nicht behandelt werden können, da die grammatischen Grundlagen dafür erst in einem Lehrwerk der Stufen A2 oder B1 geschaffen werden, kann möglicherweise auch die Tatsache, dass es momentan kein umfassendes Nachschlagewerk zur grammatischen oder phonetischen Variation des Deutschen gibt, als Grund dafür angenommen werden. Kodizes, welche – analog zum „Variantenwörterbuch“ – die Variation des Deutschen jenseits der lexikalischen Ebene thematisieren, würden den AutorInnen und RedakteurInnen eine schnellere und umfassendere Recherche ermöglichen. Das bereits erwähnte Projekt der „Variantengrammatik des Standarddeutschen“ könnte demnach auch im Bereich DaF/DaZ relevant werden.

Hypothese 4: Die Standardsprachlichkeit der österreichischen und deutschschweizer Varietät wird nicht klar vermittelt.

In diesem Punkt unterscheiden sich die untersuchten Lehrwerke stark, weshalb die Hypothese nicht generell bestätigt oder widerlegt werden kann, sondern bezüglich der einzelnen Lehrwerke beleuchtet werden muss. „Panorama“ von Cornelsen vermittelt die Standardsprachlichkeit der behandelten Varietäten zufriedenstellend, indem das Lehrwerk bezogen auf alle drei Vollzentren des Deutschen fast ausschließlich Standardsprache gebraucht. Demnach enthält das Lehrwerk an keiner Stelle Ausdrücke oder Phrasen, die aus dem Dialekt stammen. Lediglich werden einige Varianten aufgegriffen, die laut dem „Variantenwörterbuch“ als Grenzfälle des Standards gelten, so beispielsweise die österreichische Varianten *Erdapfel* und *Packerl*. Auch in den enthaltenen Texten, Materialien und Aufgabenstellungen wird an keiner Stelle die Standardsprachlichkeit der A-Varietäten infrage gestellt.

„DaF kompakt neu“ von Klett vermittelt dagegen die Standardsprachlichkeit der österreichischen und deutschschweizer Varietäten nicht klar genug. So werden standardsprachliche und nonstandardsprachliche Varianten aufgegriffen und vermischt, wodurch der Status des österreichischen und schweizer Deutsch insgesamt als eingeschränkt standardsprachlich widergespiegelt wird. Gerade die Tatsache, dass im Lehrwerk auch sprachliche Elemente aus dem Dialekt, wie beispielsweise *Uf Wiederluege* oder *I mog di* enthalten sind, welche nicht als

solche kenntlich gemacht werden, erschwert es den Lernenden deutlich, die Standardsprachlichkeit der österreichischen und deutschschweizer Varietät anzuerkennen.

„Pluspunkt Deutsch – Österreich“ enthält mit *zwo* einen umgangssprachlichen Ausdruck und mit *Erdapfel* einen Grenzfall des Standards, vermittelt aber sonst durchgehend die österreichische Standardvarietät. Da die analysierten DaZ-Lehrwerke für Lernende in Deutschland keine österreichischen und deutschschweizer Varianten aufgreifen, können diesbezüglich keine Aussagen getroffen werden.

Insgesamt ist festzustellen, dass die in den Lehrwerken enthaltenen dialektalen Ausdrücke ausschließlich aus dem österreichischen und Schweizer Sprachraum stammen und das Lehrwerk keine dialektalen Elemente eines Dialekts Deutschlands aufnimmt. Dies vermittelt ein Bild, dass es lediglich in Österreich und der Schweiz, nicht aber in Deutschland Dialekte gäbe, und dass die deutschländische Varietät diejenige Varietät sei, welche am standardsprachlichsten wäre.

Zwischen dem Standort des Verlages und der Vermittlung der Standardsprachlichkeit von österreichischen und deutschschweizer Varianten kann auf Grundlage der Lehrwerkanalyse kein Zusammenhang festgestellt werden. Der in Süddeutschland ansässige Verlag Klett hat wider Erwarten in „DaF kompakt neu“ sogar mehr dialektale Elemente integriert als der in Norddeutschland ansässige Verlag Cornelsen. Beide Verlage haben in den analysierten DaF-Lehrwerken jeweils eine süddeutsche Variante aufgegriffen. Bezogen auf die analysierten DaZ-Lehrwerke können keine Differenzen festgestellt werden.

Hypothese 5: Inhaltlich wird Österreich und die Schweiz primär mit den Themen Tourismus und Kulinarik in Verbindung gebracht.

Auf der Ebene der Landeskunde werden Österreich und die Schweiz tatsächlich in beiden untersuchten DaF-Lehrwerken im Kontext von Tourismus sowie Essen und Trinken erwähnt. „Panorama“ präsentiert Österreich als Destination für Skiferien und Wien als Stadt der Kaffeehäuser, „DaF kompakt neu“ thematisiert Österreich anhand seiner kulinarischen Spezialitäten und die Schweiz mittels touristischer Sehenswürdigkeiten in Bern. Indem diese landeskundlichen Inhalte nicht kritisch reflektiert werden, indem etwa auch die negativen Auswirkungen des Skitourismus für die Bergwelt angesprochen werden oder Klischees als solche bezeichnet werden, stellen die Lehrwerke Österreich und die Schweiz in einer Art und Weise

dar, welche bereits in den 1980er Jahren von den Herausgebern der ABCD-Thesen kritisiert wurde:

Der Landeskunde-Unterricht soll daher an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zur Überprüfung und Korrektur geben, d.h. kontrastiv angelegt sein (ABCD-These 16).

In diesem Zusammenhang wurde während der Analyse auch deutlich, dass es den Materialien und Texten, welche landeskundliche Informationen über Österreich und die Schweiz vermitteln sollen, in vielen Fällen an Authentizität mangelt. So ist beispielsweise bei den abgedruckten Speisekarten von österreichischen Restaurants und Kaffeehäusern erkennbar, dass die Materialien aufgrund des Gebrauchs von Teutonismen wie etwa *Sahne* aus Deutschland stammen sowie fiktive und stark didaktisierte Materialien darstellen. Auch diese fehlende Authentizität wurde bereits in den ABCD-Thesen moniert: „Informationen über die deutschsprachigen Regionen sollten möglichst anhand authentischer Materialien erarbeitet und vermittelt werden“ (ABCD-These 10).

Während „DaF kompakt neu“ Österreich und die Schweiz landeskundlich ausschließlich über die Themen Tourismus und Kulinarik erschließt und die beiden Länder auch nur an zwei Stellen im Lehrwerk thematisiert, greift „Panorama“ jene Sprachzentren des Deutschen häufiger auf und erwähnt sie neben Tourismus und Kulinarik auch in anderen Kontexten. So wird beispielsweise mit dem Thema „Fahrradfahren in Österreich“ zum einen das alltägliche Leben in Österreich, zum anderen die Gemeinsamkeiten zwischen den deutschsprachigen Ländern thematisiert. Mit der Lektion zur Wohnsiedlung Hard in Zürich wird darüber hinaus auch der Widerspruch zwischen Reichtum und Armut in der Schweiz angesprochen und damit eine kontroverse Perspektive geschaffen, die dazu beitragen kann, dass Lernende Klischees über die Schweiz als solche erkennen und relativieren können.

Da die analysierten DaZ-Lehrwerke „Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland“ und „Berliner Platz NEU“ jeweils nur Deutschland im Fokus haben und Österreich sowie die Schweiz nicht thematisiert werden, kann die Hypothese diesbezüglich weder verifiziert noch falsifiziert werden. Die Analyse der jeweiligen Adaptionen für Lernende in Österreich „Pluspunkt Deutsch – Österreich“ und „Servus Österreich“ haben ergeben, dass darin keine authentischen Materialien aus Österreich enthalten sind, sondern lediglich einige Ausdrücke der Materialien in der Deutschland-Fassung durch österreichische Varianten ausgetauscht wurden. Somit wird Österreich in diesen Lehrwerken aus einer verstärkt deutschländischen Perspektive dargestellt.

Hypothese 6: Die regionale/nationale Zuordnung der Varianten entspricht häufig nicht der tatsächlichen regionalen Verteilung

Grundlegend konnte festgestellt werden, dass in allen analysierten Lehrwerken, die auf die Variation des Deutschen eingehen, Abweichungen zwischen der im Lehrwerk angegebenen regionalen/nationalen Verteilung von Varianten und der im „Variantenwörterbuch“ verzeichneten Verteilung derselben Varianten bestehen.

Zum einen fiel auf, dass an mehreren Stellen Varianten einem falschen Zentrum zugeordnet werden. Als Beispiel soll hier die Variante *Buschaffeur/Buschaffeurin* angeführt werden, die im Lehrwerk „Panorama“ (S. 17) der österreichischen Varietät zugeordnet wurde, obwohl es sich laut „Variantenwörterbuch“ um eine spezifisch schweizerische Variante handelt.

Auch wurde evident, dass in den Lehrwerken teilweise Varianten angegeben werden, welche im jeweiligen Sprachzentrum eher ungebräuchlich sind. Um bei oben genanntem Beispiel *Buschaffeur/Buschaffeurin* zu bleiben, ist im „Variantenwörterbuch“ – neben dem Hinweis, dass es sich um eine schweizerische Variante handelt – angegeben, dass als feminine Form zu *Buschaffeur* *Buschaffeuse* gängig ist. Auch der in „Servus Österreich“ enthaltene Ausdruck *Kasse* (S. 38) ist gemäß „Variantenwörterbuch“ in Österreich ungebräuchlich, da die spezifisch österreichische Variante *Kassa* gebraucht wird.

Des Weiteren war in allen analysierten Lehrwerken, welche die Variation des Deutschen thematisieren, das Phänomen anzutreffen, dass Ausdrücke als (un-)spezifische Varianten eines Sprachzentrums gekennzeichnet sind, obwohl es sich um gemeindeutsche Ausdrücke handelt. Als Beispiel sollen die in „Pluspunkt Deutsch – Österreich“ dem deutschländischen Sprachzentrum zugeordneten Ausdrücke *Klingel* und *Aufzug* (S. 145) genannt werden. Bei diesen handelt es sich nicht, wie im Lehrwerk angegeben, um (un-)spezifische Varianten Deutschlands, sondern gemäß des „Variantenwörterbuchs“ um gemeindeutsche Ausdrücke, welche im gesamten deutschen Sprachraum gebräuchlich sind.

Damit verknüpft konnte auch festgestellt werden, dass zwei synonym gebrauchte gemeindeutsche Ausdrücke als Varianten eines jeweils anderen Sprachzentrums angegeben werden. Beispielsweise wurde auf Seite 23 des Lehrwerks „DaF kompakt neu“ der Ausdruck *Hauptgericht* mit der Kennzeichnung „D“ für Deutschland versehen und der Ausdruck *Hauptspeise* durch ein „A“ der österreichischen Varietät zugeordnet. Jedoch handelt es sich bei beiden

Wörtern um gemeindeutsche Ausdrücke, die im gesamten deutschen Sprachgebiet synonym gebraucht werden.

Rückblickend ist also festzustellen, dass ein erheblicher Unterschied zwischen den analysierten DaF- und DaZ-Lehrwerken besteht: Die beiden untersuchten DaF-Lehrwerke ähneln sich hinsichtlich ihrer Zielsetzung und Konzeption, welche in den Vorworten beziehungsweise auf den Homepages vorgestellt werden, stark, indem sie den Lernenden gleichermaßen einen Einblick in die D-A-CH-(L)-Länder geben oder sie auf einen Alltag in einem dieser Länder vorbereiten möchten. In der Analyse konnte allerdings gezeigt werden, dass in den Lehrwerken der plurizentrische Ansatz noch nicht zufriedenstellend umgesetzt wurde, da die Kurse zum einen stark deutschland-fokussiert sind und zum anderen die Darstellung Österreichs und der Schweiz auf sprachlicher und landeskundlicher Ebene erhebliche Mängel aufweist. Neben falschen, lückenhaften und unklaren beziehungsweise irritierenden Informationen über nationale und regionale Varianten kann etwa die Vermischung von standardsprachlichen und nonstandardsprachlichen Ausdrücken bewirken, dass den Lernenden die Varietäten des Deutschen nicht gleichwertig standardsprachlich vermittelt werden. Auf landeskundlicher Ebene werden Österreich und die Schweiz meist additiv behandelt und anhand von gängigen Stereotypen, etwa als Reisedestinationen oder Inhaber kulinarischer Spezialitäten, präsentiert. Trotz der Tatsache, dass beide DaF-Lehrwerke diesbezüglich Mängel aufweisen, wurde durch die Untersuchung allerdings evident, dass „Panorama“ von Cornelsen sowohl in quantitativer, als auch in qualitativer Hinsicht den plurizentrischen Ansatz konsequenter umsetzen kann als „DaF kompakt neu“ von Klett. „Panorama“ weist über vier Mal häufiger auf die sprachliche Variation des Deutschen hin und greift im Bereich der Landeskunde auch Widersprüche einer Gesellschaft und unterschiedliche Perspektiven auf diese auf.

Die beiden analysierten DaZ-Lehrwerke greifen die Vielfalt des Deutschen dagegen nicht oder nur kaum auf, sodass sie ihr Ansatz nicht als plurizentrisch beschrieben werden kann. Die beiden für Lernende in Deutschland konzipierten Lehrwerke „Pluspunkt Deutsch – Leben in Deutschland“ und „Berliner Platz NEU“ blenden die Variation des Deutschen komplett aus und suggerieren den Lernenden eine homogene Standardvarietät. Die Adaption für Österreich „Pluspunkt Deutsch – Österreich“ geht auf einige sprachliche Unterschiede zwischen Österreich und Deutschland ein, indem österreichische Varianten an einigen Stellen durch deutschländische oder gemeindeutsche Ausdrücke ergänzt werden. Da der kulturelle Aspekt sowie die Schweiz gänzlich unbehandelt bleiben, kann auch dieses Lehrwerk nicht als plurizentritätsbewusst beschrieben werden. Die Österreich-Adaption „Servus Österreich“ geht

wiederum gar nicht auf die Variation des Deutschen ein. Zwar steht bei den DaZ-Lehrwerken im Fokus, die Lernenden auf den Alltag in einem der Sprachzentren vorzubereiten, doch sollte die Vielfalt und Pluralität des Deutschen aus mehreren Gründen trotzdem thematisiert werden: Zum einen ist das Deutsche auch innerhalb der Sprachzentren nicht homogen, da auch die binnennationalen Standardvarietäten Variation aufweisen. Die Thematisierung von regionaler/nationaler Variation würde die Lernenden dahingehend unterstützen, als dass sie auf die im deutschen Sprachgebiet vorherrschende Variation besser vorbereitet wären, mit der Variation toleranter umgehen sowie einen größeren Kommunikationsradius aufbauen könnten. Zudem wird durch das Verschweigen der Variation ein wichtiges Charakteristikum der deutschen Sprache ausgeklammert, sodass die DaZ-Lehrwerke ein unrealistisches und verzerrtes Bild des Deutschen vermitteln.

Jenseits der beschriebenen Erkenntnisse darüber, inwieweit Mängel in der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in den untersuchten DaF- und DaZ-Lehrwerken bestehen, konnte die Lehrwerkanalyse jedoch nicht gänzlich beantworten, warum der plurizentrische Ansatz von den beiden beleuchteten Verlagen noch nicht konsequent umgesetzt wird. Um diese Frage klarer beantworten sowie die Verlagsperspektive deutlicher herausstellen zu können, soll die Lehrwerkanalyse durch eine Befragung von RedakteurInnen der Verlage Klett und Cornelsen ergänzt werden.

4 Erhebungen von Spracheinstellungen von DaF-/DaZ-RedakteurInnen und deren Kriterien zur Auswahl von Varianten für Lehrwerke

Die Frage nach der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes konnte durch die Lehrwerkanalyse allein nicht abschließend beantwortet werden, da bestimmte Fakten nicht aus den Lehrwerken gewonnen werden konnten. Beispielsweise wurde nicht klar, warum Eigenvarianten weitgehend unmarkiert bleiben, während Fremdvarianten durchgehend markiert werden. Auch wurde nicht evident, warum Varianten in Lehrwerken häufig falschen Sprachzentren zugeordnet werden oder dialektale Ausdrücke und Wendungen in Lehrwerke, welche Standarddeutsch vermitteln sollen, aufgenommen werden. Um unter anderem diese Lücken zu füllen, soll die Lehrwerkanalyse durch eine Befragung der DaF-/DaZ-RedakteurInnen der Verlage Klett und Cornelsen ergänzt werden, da die Spracheinstellungen dieser Personen

möglicherweise begründen, warum die aufgezeigten Mängel in der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in den Lehrwerken vorherrschen.

Spracheinstellungen sind im Plurizentrik-Diskurs insofern relevant, als die Bewertung der unterschiedlichen Varietäten das Denken und Handeln aller beteiligten Akteure beeinflussen kann. Dementsprechend wurden bereits in verschiedenen Forschungsbeiträgen Spracheinstellungen von Menschen im DaF- und DaZ-Bereich untersucht. Zu nennen sind hier beispielsweise die Arbeiten von JUTTA RANSMAYR (2006) oder YASMIN EL-HARIRI (2009), die jeweils Spracheinstellungen bezüglich der nationalen Varietäten des Deutschen untersuchten. Während RANSMAYR DaF-Lernende im Ausland und EL-HARIRI DaF-/DaZ-Lehrende in Österreich als Zielgruppe ihrer Untersuchungen hatten, soll die vorliegende Arbeit Erkenntnisse über Spracheinstellungen von DaF- und DaZ-RedakteurInnen liefern.

Im Folgenden soll deshalb das Ziel der ergänzenden Untersuchung erläutert werden, bevor die Hypothesen aus Kapitel 3 aufgegriffen und dahingehend modifiziert werden, dass die Teilaspekte der Lehrwerkanalyse, die nicht hinreichend beantwortet wurden, durch die Befragung der RedakteurInnen ergänzt werden können. Nach einem theoretischen Exkurs zum Thema Spracheinstellungen (Kapitel 4.2) soll die Methodik und die Vorgehensweise bei der Datenerhebung und –auswertung erläutert (Kapitel 4.3 und 4.4) und der Fragebogen präsentiert werden (Kapitel 4.5) bevor die erhobenen Daten ausgewertet und dargestellt werden (Kapitel 4.6). Abschließend soll überprüft werden, ob die aufgestellten Hypothesen verifiziert oder falsifiziert werden können (Kapitel 4.7).

4.1 Zielsetzung und Hypothesen

Die Befragung von RedakteurInnen zweier Schulbuchverlage soll ermitteln, inwieweit diesen das Konzept der Plurizentrik des Standarddeutschen bewusst ist und wie sie den einzelnen Varietäten des Deutschen gegenüber eingestellt sind. Das Ziel der Untersuchung besteht darin, zu analysieren, inwiefern diese Spracheinstellungen sich auf die Konzeption von DaF-/DaZ-Lehrwerken auswirken. Da die Lehrwerke von RedakteurInnen als Normautoritäten gestaltet werden, spiegeln sie in gewisser Weise die Einstellungen dieser wider. Zu untersuchen ist demnach, inwieweit die in Kapitel 3 nachgewiesenen Mängel bezüglich der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes mit Mustern in den Spracheinstellungen der VerlagsredakteurInnen in Beziehung stehen und diese begründen. Demzufolge sollen weniger die Einstellungen der VerlagsmitarbeiterInnen bezüglich ihres persönlichen und privaten Sprachge-

brauchs erhoben werden, sondern primär jene Spracheinstellungen der RedakteurInnen beleuchtet werden, die im professionellen Kontext Auswirkungen auf die Erstellung eines Lehrwerks haben.

Damit die Untersuchung in Verbindung zur vorher ausgearbeiteten Lehrwerkanalyse steht, sollen die Gewährspersonen den Redaktionen derjenigen Schulbuchverlage angehören, deren Lehrwerke im Kapitel 3.6 untersucht wurden, nämlich den Verlagen Cornelsen und Klett.

Im Folgenden sollen die Hypothesen aus Kapitel 3.1 aufgegriffen und an die Befragung der RedakteurInnen angepasst werden²³. Da die Perspektive nun auf die VerlagsredakteurInnen gerichtet wird, erfolgt die Beantwortung der Hypothesen – basierend auf den Erkenntnissen aus der Lehrwerkanalyse – unter anderen Gesichtspunkten. So wurde Hypothese 4 aus Kapitel 3.1 stärker auf die Spracheinstellungen der Befragten bezogen und hier als Hypothese 2 angeführt. Auch wurde Hypothese 6 aus Kapitel 3.1 auf die Auswahl von Varianten im Entwicklungsprozess von Lehrwerken ausgerichtet und erscheint hier als Hypothese 3.

Hypothese 1: Größtenteils wird in den DaF- und DaZ-Lehrwerken eine homogene Standardvarietät des Deutschen suggeriert.

RedakteurInnen in Schulbuchverlagen kommen über die verschiedensten beruflichen Werdegänge zu ihrer aktuellen Tätigkeit. Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass die Variation des Deutschen und das in der Wissenschaft bereits etablierte Konzept der Plurizentrik nicht allen Personen, die DaF-/DaZ-Lehrwerke entwickeln, vertraut oder bewusst sind. Weiter spielt auch die Tatsache, dass die großen Schulbuchverlage in Deutschland ansässig sind, in diesem Kontext eine Rolle, da die deutschländische Varietät gerade für SprecherInnen aus Deutschland unmarkiert wahrgenommen und Teutonismen häufig mit gesamtdeutschen Ausdrücken gleichgesetzt werden.

Unter dieser Hypothese soll außerdem untersucht werden, welche verlagsinternen Einflussfaktoren bewirken, dass bestimmte Varianten in ein Lehrwerk aufgenommen werden oder nicht. Bei der Konzeption eines Lehrwerkes spielen neben der Zielgruppe und dem Konzept auch der Satz, die graphische Gestaltung und nicht zuletzt zeitliche und finanzielle Einschränkungen hinein. Dementsprechend soll beleuchtet werden, welche Entscheidungsprozesse in-

²³ Auf die Hypothesen 2, 3 und 5 aus Kapitel 3.1 wird an dieser Stelle nicht mehr eingegangen, da sie spezifisch auf die Lehrwerkanalyse ausgerichtet sind und demnach schon hinreichend beantwortet wurden.

nerhalb der Redaktionen bewirken, ob beziehungsweise wie viel Raum der sprachlichen Variation eingeräumt wird.

Hypothese 2: Die Standardsprachlichkeit der österreichischen und deutschschweizer Varietät ist nicht gleich derjenigen der deutschländischen Varietät im Bewusstsein der Befragten verankert.

Durch die Lehrwerkanalyse (Kapitel 3.6) wurde evident, dass in Lehrwerken häufig Ausdrücke und Wendungen aufgenommen werden, die der österreichischen und deutschschweizer Nonstandardvarietät angehören, während die Elemente der deutschländischen Varietät durchgehend der Standardvarietät zugeordnet werden können. Demnach wird angenommen, dass die Standardsprachlichkeit von österreichischen und deutschschweizer Varianten grundsätzlich von den RedakteurInnen angezweifelt wird und Teutonismen für standardsprachlicher gehalten werden als Austriazismen und Helvetismen. Damit verbunden soll erhoben werden, ob die Ansicht, dass das „beste Hochdeutsch“ im Raum Hannover gesprochen wird, in den DaF- und DaZ-Redaktionen der Verlage repräsentiert ist. Des Weiteren ist von Interesse, ob – und wenn ja, welche – Kodizes und Datengrundlagen bei der Entwicklung von Lehrwerken als Maßstab für die Standardsprachlichkeit von Varianten herangezogen werden.

Hypothese 3: Die regionale/nationale Zuordnung der Varianten in den Lehrwerken entspricht häufig nicht der tatsächlichen regionalen Verteilung, da die Auswahl der Varianten auf keiner empirischen Datengrundlage basiert.

In Kapitel 3.6 wurde nachgewiesen, dass Varianten in Lehrwerken oft falschen Sprachzentren des Deutschen zugeordnet werden beziehungsweise mit falschen Länderkürzeln markiert werden. Die Befragung der VerlagsredakteurInnen soll erheben, wie dies zustande kommt. Es wird angenommen, dass bei der Konzeption von Lehrwerken primär Kodizes herangezogen werden, die nicht auf die Variation des Deutschen eingehen oder die Zuordnung der Varianten auf keiner empirischen Datengrundlage basiert. Demnach soll ermittelt werden, welche Kodizes und Materialien zur Konzeption der Lehrwerke eingesetzt werden.

4.2 Exkurs: Spracheinstellungen

Der Ansatz, Spracheinstellungen zu untersuchen, geht auf zwei Forschungszweige zurück, nämlich die Einstellungsforschung innerhalb der Sozialpsychologie zum einen und die Sozio-

linguistik zum anderen. Um das Feld der Spracheinstellungen im Speziellen beleuchten zu können, soll zunächst geklärt werden, was unter Einstellungen per se verstanden wird.

Der Ausdruck *attitude* wurde 1918 von THOMAS und ZNANIECKI geprägt (vgl. CASPER 2002: 15) und kann wie folgt definiert werden: „*An attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related*“ (ALLPORT 1935: 810, Kursivdruck im Original). In diesem Zitat klingen unter anderem folgende Merkmale von Einstellungen an:

- Einstellungen referieren auf ein Objekt
- Einstellungen beziehen sich auf Erfahrungen mit dem Einstellungsobjekt
- Einstellungen haben Auswirkungen auf das Verhalten und den Umgang mit dem Einstellungsobjekt und dessen Bezugsobjekten und -situationen

Die Erforschung von Einstellungen zielt nun darauf ab, menschliches Verhalten der Vergangenheit erklären beziehungsweise zukünftiges Verhalten voraussagen zu können (vgl. CASPER 2002: 15), wobei darauf hingewiesen werden soll, dass Einstellungen mentale Größen darstellen und deshalb nicht direkt beobachtbar sind (vgl. HERMANN 2002: 69). Vielmehr müssen sie indirekt erschlossen werden: „Es lassen sich [...] ihre einzelnen *Komponenten* externalisiert als metasprachliche Äußerungen über Meinungen, Gefühle und Verhaltensbereitschaften operationalisieren“ (NEULAND 1988: 57, Kursivdruck im Original). Da Einstellungen in engem Zusammenhang mit individuellen, sozialen und kulturellen Erfahrungen stehen, sind sie von Dynamik und Entwicklung geprägt. Bedenkt man diesen Aspekt, handelt es sich bei Einstellungen um

dynamische, prozessuale Größen, die in sozialen Interaktionsprozessen aus Sedimentierungen von eigenen und tradierten Erfahrungen entstehen, weiterentwickelt und variiert werden. Damit (re)agieren sie als Teil des interdependenten Kreislaufes aus Alltagswissen, Anwendung dieses Alltagswissens in konkreten Interaktionen, daraus resultierenden Erfahrungen und einer Redefinition des Alltagswissens (LENZ 2003: 265– 266).

Während Einstellungen bezüglich der Sprache innerhalb von linguistischen Untersuchungen lange Zeit nicht erhoben wurden, da sie als „subjektiv“ und „als Quelle von Irrtum und Aberglauben“ (NEULAND 1993: 723f.) galten, begann die Soziolinguistik in den 1960er Jahren, laienlinguistische Einstellungen bezüglich sprachlicher Phänomene als relevant zu erachten: „Es steht der Wissenschaft gut an, nicht nur die Sprache selbst, sondern auch die Spracherfahrungen einzelner oder von Gruppen zur Kenntnis zu nehmen, zu fragen, welcher Art und

Auswirkung sie sind und wie sie gedeutet und bewältigt werden“ (BESCH 1983: 9). Diesbezüglich wurde im englischsprachigen Raum der Terminus der *language attitudes*, im Deutschen der Begriff *Spracheinstellungen* (vgl. NEULAND 1993: 724) geprägt, welcher wie folgt definiert werden kann:

Unter Spracheinstellung versteht man gemeinhin die individuelle positive oder negative Bewertung einer Sprache durch eine Person. Dabei muss nicht die Sprache als Ganzes gemeint sein. Auch Einstellungen zu Sprachvariation, Dialekten, Minoritätensprachen, zur Lernbarkeit einer Sprache werden unter dem Überbegriff Spracheinstellung gefasst (SCHMIDLIN 2011: 179f.).

Nach ALLPORT (1954) können Spracheinstellungen in kognitive, evaluative²⁴ und konative Komponenten differenziert werden, wobei diese Beschreibung wiederum auf die Einstellungsforschung auf dem Gebiet der Sozialpsychologie zurückgeht (vgl. CASPER 2002: 16). Kognitive Spracheinstellungen, zu welchen etwa Kenntnisse der Gewährspersonen über Sprache zählen, subsumieren „beispielsweise das Wissen um situativ-pragmatische Faktoren, die aus Sicht der Urteilenden Sprachverhalten steuern sowie die kognitive Strukturierung von ‚sprachlichen Möglichkeitsräumen‘ (vgl. Macha 1991)“ (LENZ 2014: 323). In der vorliegenden Arbeit sollen die kognitiven Komponenten erhoben werden, indem Kenntnisse bestimmter Varianten erhoben werden und diese mit soziolinguistischen Daten der Befragten in Zusammenhang gebracht werden sollen: „Gerade im Falle des Deutschen verfügen nicht alle Sprecher über dasselbe Varietätenspektrum“ (HUESMANN 1998:40f). Dessen Ausmass hängt einerseits von der Bildung, andererseits von der regionalen Herkunft der Sprecher ab“ (SCHMIDLIN 2011: 190). Des Weiteren soll erfragt werden, inwieweit Lehrwerke Wissen und Kompetenz bezüglich der Variation des Deutschen vermitteln sollen. Auch die erhobene Meinung darüber, wo und von wem das „beste“ Hochdeutsch gesprochen wird, fällt in den Bereich der kognitiven Spracheinstellungen.

Dagegen werden auf der Ebene der evaluativen Spracheinstellungen sprachliche Äußerungen „mit Gruppenmentalitäten und -charakteristika in Verbindung gebracht“ (SCHMIDLIN 2011: 185) und diesbezüglich Werturteile gefällt. In diesem Kontext soll in der vorliegenden Arbeit erhoben werden, inwieweit Varianten der österreichischen, deutschschweizer und deutschländischen Varietät als (nicht) standardsprachlich bewertet werden. In vergleichbaren Befragungen konnte diesbezüglich beobachtet werden, dass die Standardsprachlichkeit der A-Varietäten von den Gewährspersonen häufig infrage gestellt wurde und die Standardideologie weit verbreitet erschien:

²⁴ Diese Komponente wird in der Literatur auch als emotive oder affektive Komponente beschrieben.

In der Diskussion über Einstellungen gegenüber plurizentrischer Variation von Standardsprachen darf nicht ausgeblendet werden, dass plurizentrischen Ausprägungen von Standardsprachen der Status der Standardsprachlichkeit typischerweise abgesprochen wird. Einwände gegenüber der Auffassung, dass eine Standardsprache Varietäten aufweist, werden von standardideologischen Argumenten getragen [...] (SCHMIDLIN 2011: 187).

Die konative Komponente bezieht sich schließlich auf die Auswirkung der Spracheinstellung auf das Handeln von Personen. Beispielsweise wird unter diesem Gesichtspunkt die Ablehnung oder Übernahme von bestimmten sprachlichen Phänomenen untersucht (vgl. NEULAND 1988: 57). Die vorliegende Arbeit bezieht sich zum Beispiel dahingehend auf die konative Komponente der Spracheinstellungen, indem erfragt wird, ob bestimmte Varianten in ein Lehrwerk aufgenommen werden würden oder nicht.

CASPER (2002: 16) betont diesbezüglich, dass die drei Komponenten stark miteinander verstrickt sind und deshalb nicht gänzlich unabhängig voneinander betrachtet werden können: Die Bewertung eines sprachlichen Phänomens setzt voraus, dass Wissen über dieses Phänomen vorhanden ist. Diese beiden Komponenten bilden wiederum die Grundlage dafür, dass Spracheinstellungen Auswirkungen auf das Verhalten von Personen haben können.

Es soll außerdem darauf hingewiesen werden, dass je nach Kontext ein Objekt unterschiedliche Einstellungen hervorrufen kann, welche in sich nicht konsistent sein müssen: „Oft sei es sogar der Fall, dass Menschen zwei vollkommen separate Mengen [...] von widersprüchlichen Einstellungen besitzen, eine für ihr Privatleben und die andere für die Öffentlichkeit, die sie aber beide subjektiv ehrlich vertreten, je nachdem, in welcher Rolle sie sich äußern“ (HERMANN 2002: 73). Die vorliegende Untersuchung soll zwar die öffentliche Einstellung der Befragten erheben, indem sich die Befragung auf ihr Arbeitsleben bezieht, doch kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Gewährspersonen die Fragen (teilweise) auf ihren privaten Einstellungen basierend beantworten, auch weil die Bereiche häufig eng miteinander verknüpft sind.

Abschließend ist des Weiteren anzumerken, dass es sich bei Spracheinstellungen lediglich um „latente Verhaltensdispositionen“ (ALLPORT 1935: 805) handelt, weshalb eine bestimmte Einstellung nicht zwangsläufig ein bestimmtes Verhalten nach sich ziehen muss (vgl. LENZ 2003: 263) und eine Einstellung deshalb nicht mit einem bestimmten Verhalten gleichgesetzt werden darf. Ein Widerspruch zwischen Einstellung und Verhalten kann beispielsweise dann vorliegen, wenn „zu starke situationale Zwänge das individuelle Verhalten unmöglich machen“ (MAITZ 2004: 38) oder die Motivation zum normgerechten Handeln nicht vorhanden ist (vgl.

MAITZ 2004: 41). Auf eine etwaige (fehlende) Konsistenz zwischen Spracheinstellungen soll in der vorliegenden Arbeit eingegangen werden, indem zum einen die Einstellungsdaten mit den Daten verglichen werden, die sich auf das Verhalten der RedakteurInnen bezieht. Zum anderen sollen auch die untersuchten Lehrwerke als Ergebnis der Handlungen der befragten Personen mit den erhobenen Einstellungsdaten in Kontext gesetzt werden.

4.3 Das Untersuchungsdesign

Zur Erhebung von Spracheinstellungen der DaF-/DaZ-RedakteurInnen wurde die Untersuchungsmethode der schriftlichen und anonymen Befragung mittels standardisiertem Fragebogen gewählt, wobei die Fragebogen online verschickt wurden.

Diese Art der Datenerhebung weist mehrere Vorteile auf: Zum einen kann der Fragebogen sehr einfach und schnell an eine große Zahl von Gewährspersonen versandt werden. Bedenkt man, dass sich die beiden Verlage in verschiedenen Städten befinden und die Redakteurinnen unterschiedlichen Arbeitsmodellen folgen, also beispielsweise im Homeoffice oder in Teilzeit arbeiten, entfällt durch die Befragung per Fragebogen ein zeitlicher, finanzieller und organisatorischer Aufwand, der etwa durch eine persönliche Befragung im Interview entstehen würde. Auch das Auftreten eines Interview-Effektes kann durch die Befragung mittels Online-Fragebogen reduziert werden. Zum anderen gestaltet sich die Teilnahme an der Befragung auch für die Gewährspersonen sehr einfach, da sie frei und spontan entscheiden können, wann und wo sie den Fragebogen ausfüllen. Durch den Onlinefragebogen erfolgt die Übertragung der ausgefüllten Fragebogen automatisch, was den Befragten den Aufwand der Rücksendung erspart und diese weiter entlasten. Nicht zuletzt ist durch die Befragung per standardisiertem Fragebogen eine bessere Vergleichbarkeit der Antworten gegeben und die Auswertung der Daten ist nicht durch Faktoren wie beispielsweise der Leserlichkeit von Handschriften beeinflusst.

Natürlich birgt die Methode der Befragung per Online-Fragebogen auch Risiken und Nachteile gegenüber anderen Vorgehensweisen. Beispielsweise ist durch die Distanz und Anonymität die Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung unter Umständen geringer als bei einem persönlichen Kontakt. Außerdem ist die Möglichkeit von direkten Rückfrage nicht gegeben, so dass unvollständige oder irrelevante Informationen nicht ad hoc korrigiert oder erweitert werden können. Diesen eventuellen Nachteilen soll insofern vorgebeugt werden, als die Fragen möglichst klar und eindeutig gestellt werden, alle möglicherweise unbekannten Ausdrücke

erklärt werden sowie eventuelle Unklarheiten im Fragebogen durch Pretests korrigiert werden können.

Der Fragebogen wurde mit Hilfe des Softwarepakets „SoSci Survey“ erstellt und verschickt. Dieses Online-Tool wurde ausgewählt, da es alle benötigten Funktionen zur Konzeption des Fragebogens, wie beispielsweise die Einbettung von Bildern in die Fragen, aufweist. Zudem ist es speziell für wissenschaftliche Befragungen entwickelt worden und weist damit bei den Befragten einen gewissen Grad an Bekanntheit und Seriosität auf. Nicht zuletzt ist der Gebrauch der Software für nicht-kommerzielle Abschlussarbeiten von Studierenden kostenlos.

4.4 Zum Ablauf der Datenerhebung

Nachdem der Fragebogen zusammengestellt war, wurde dieser online gestellt und konnte durch einen Link aufgerufen und versandt werden. Parallel dazu wurde auch telefonisch beziehungsweise per E-Mail Kontakt zu den Verlagen Cornelsen und Klett aufgenommen, um das Einverständnis zur Zusendung des Fragebogens zu bekommen und die potentielle Bereitschaft zur Teilnahme an der Untersuchung sicherzustellen.

Im Zeitraum vom 01.06.2016 bis 05.06.2016 erfolgten die Pretests, nachdem ein Pretest-Link an Studien- und ArbeitskollegInnen sowie Familienmitglieder der Verfasserin dieser Arbeit verschickt wurde. Die Teilnehmer der Pretests stammten demnach nicht aus der Zielgruppe der Befragung, doch konnten auf diese Weise etwaige Verständnisprobleme entdeckt und der Fragebogen dahingehend optimiert werden.

Als nächster Schritt folgte der Versand des Links zum Fragebogen an die ausgewählten Schulbuchverlage. Bei Klett erfolgte dies, indem eine bereits bekannte Kontaktperson das Anschreiben samt Link an die DaF- und DaZ-Redaktionen weiterleitete. Da bei Cornelsen die eingehenden E-Mails über einen zentrales Verteilsystem weitergeleitet werden und die E-Mail-Adressen der einzelnen Redaktionen nicht an Außenstehende kommuniziert werden, konnte das Anschreiben und der Link nicht direkt an die Zielgruppe gesandt werden, sondern wurde über eine Service-Abteilung an die DaF- und DaZ-RedakteurInnen weitergeleitet. Auf diese Weise war bei beiden Verlagen die Anonymität der befragten Personen gegeben. Die Gewährspersonen konnten vom 06.06.2016 bis zum 30.06.2016 auf den Fragebogen zugreifen, demnach belief sich der Befragungszeitraum auf 24 Tage.

Als der Rücklauf nach der Hälfte des Befragungszeitraums aus lediglich vier komplett ausgefüllte Fragebogen von Klett und keinem von Cornelsen bestand, folgte eine weitere E-Mail

zur Erinnerung mit der erneuten Bitte, an der Untersuchung teilzunehmen und den Fragebogen auszufüllen.

4.5 Der Fragebogen

Auf die Entwicklung des Fragebogens wurde ein besonderer Fokus gesetzt, da dieser online verschickt und ausgefüllt wurde. Demnach bestand für die Befragten keine direkte Möglichkeit, Rückfragen zu stellen oder Verständnisprobleme zu klären, weshalb der Fragebogen möglichst präzise, klar und selbsterklärend gestaltet werden sollte. Da sich der Fragebogen außerdem an Sprachnormautoritäten richtete, bestand außerdem der Anspruch, dass dieser einheitlich, fehlerfrei und elaboriert angefertigt wurde. Eine theoretische Grundlage zur Konzeption des Fragebogens stellte sowohl Literatur zur Methodik (PORST 2011, BORTZ 2010) als auch vergleichbare Untersuchungen zu Spracheinstellungen (SCHMIDLIN 2011, RANSMAYR 2006, EL-HARIRI 2009 etc.) dar.

Insgesamt enthielt der Fragebogen 38 Fragen, welche in fünf Kategorien eingeteilt waren. Bei der Konzeption wurde darauf geachtet, dass der Fragebogen sowohl offene, als auch geschlossenen Fragen enthält. Schließlich wurden 20 geschlossene Fragen gestellt, wobei bei fünf dieser Fragen die Möglichkeit einer freien Antwort in einem zusätzlichen Textfeld gegeben wurde, falls keine der gegebenen Optionen die Frage beantwortet. Des Weiteren wurden 11 offene Fragen gestellt und bei sieben Fragen handelt es sich um eine Aufforderung zur Bewertung anhand einer Likert-Skala, wobei eine 5-stufige Skala angeboten wurde. Benannt wurden bei allen im Fragebogen enthaltenen Skalen lediglich die Anfangs- und Endpunkte. Beachtet wurde dabei auch die von PORST (2011: 87f.) empfohlene Richtung der Skala, nämlich dass sich links der niedrigste Wert und rechts der höchste Wert befindet. Am Ende jedes Fragenblocks wurde jeweils ein weiteres Textfeld für freie Kommentare, Ergänzungen und Meinungen installiert.

Der Fragebogen enthielt folgende fünf Kategorien, in welchen jeweils Fragen zu einem Teilaspekt des Forschungsinteresses zusammengefasst wurden:

1. Sprachformen in den deutschsprachigen Ländern

Dieser Teil sollte sehr allgemein testen, ob die Befragten grundsätzlich standardsprachliche Unterschiede der Sprachzentren des Deutschen sehen und inwieweit sie es für wichtig erachten, die Variation des Deutschen auch in Lehrwerken und Lernmaterialien zu thematisieren. In diesem Fragenblock soll auch erhoben werden, ob die Gewährspersonen ein monozentrisches oder plurizentrisches Standardkonzept haben und inwieweit sie Sprachideologien wie

beispielsweise der Ansicht, das beste Standarddeutsch werde im Raum Hannover gesprochen, folgen. Damit einhergehend soll auch erhoben werden, welche regionale beziehungsweise nationale Varietät für die Befragten insofern prestigereich ist, als sie in Lehrwerken geschrieben und gesprochen werden sollte.

2. Auswahl von Varianten in DaF-/DaZ-Lernmaterialien

In diesem Teil des Fragebogens geht es darum, zu testen, welche regionalen oder nationalen Varianten die RedakteurInnen bevorzugt in Lehrwerken verwenden. Die Befragten werden aufgefordert, anzugeben, welche Varianten sie tatsächlich in ein Lehrwerk aufnehmen würden. Dabei wird sowohl die Variation auf der lexikalischen, als auch auf der grammatischen Ebene thematisiert. Ausgewählt wurden sprachliche Phänomene, welche dem alltäglichen Wortschatz angehören, eindeutig sind und gewöhnlich auch in Lehrwerken für Sprachanfänger enthalten sind. Um nicht bereits in der Aufgabenstellung eine bestimmte Variante vorzugeben, wurden die Konkreta in Form von Bildern vorgegeben, zu welchen die Befragten diejenigen Bezeichnungen auswählen sollen, die sie in ein Lehrwerk aufnehmen würden. Auf der grammatischen Ebene wird die Variation bezüglich der Perfektbildung, der Pluralbildung, der Genuszuordnung und der Bildung von Komposita aufgegriffen. Die zur Auswahl stehenden Varianten sind dabei alle standardsprachlich und stellen Varianten aus der österreichischen, deutschschweizer und deutschländischen Varietät dar. Als Grundlage für die aufgeführten Varianten diente das „Variantenwörterbuch“.

3. Kenntnis und Einschätzung bestimmter Begriffe

Der dritte Fragenblock zielt auf die kognitiven und affektiven Komponenten der Spracheinstellungen ab, indem die Befragten zur Kenntnis und der Einschätzung der Varianten auf dem Standard-Dialekt-Kontinuum getestet werden. Es werden je zwei Varianten aus der österreichischen (*Wechsel*, *Deka*), der deutschschweizer (*verunfallen*, *Grosskind*) und der deutschländischen (*Schnürsenkel*, *lecker*) Varietät vorgegeben, woraufhin die Gewährspersonen angeben sollen, inwieweit sie die Varianten kennen, ob sie diese in ein Lehrwerk aufnehmen würden und ob sie diese als standardsprachlich, eher standardsprachlich, eher dialektal oder dialektal einstufen. Die Varianten werden dazu einmal alleinstehend und einmal in einen Beispielsatz eingebettet präsentiert. Bei der Auswahl wurde auch hier darauf geachtet, dass alle Varianten aus dem Grundwortschatz stammen, den ein Anfänger-Lehrwerk beinhaltet. Zudem war bei der Auswahl wichtig, dass die Ausdrücke eindeutig einem Sprachzentrum zuordenbar sind und der Standardsprache angehören. Im Unterschied zum Fragenblock 2 stellen die Varianten in diesem Teil damit spezifische Varianten dar, das heißt, es handelt sich um

Austriazismen, Helvetismen und Teutonismen. Auf diese Weise soll erhoben werden, ob es Unterschiede hinsichtlich der Kenntnis und Einschätzung bestimmter nationaler Varianten gibt beziehungsweise ob ein süddeutscher Verlag eher Austriazismen und Helvetismen in Lehrwerke aufnehmen würde als ein norddeutscher.

4. Vorgehensweise bei der Auswahl von Varianten in Lehrwerken und Lernmaterialien

Dieser Teil enthält Fragen zur konkreten Vorgehensweise bei der Konzeption von Lehrwerken. Es soll erhoben werden, welche Kriterien und Faktoren in einer Verlagsredaktion bestimmen, welche Varianten in ein Lehrwerk aufgenommen werden. Dazu wird gefragt, ob es ein Konzept beziehungsweise konkrete Vorgaben von Seiten des Verlages gibt und wie die Arbeitsweise der RedakteurInnen hinsichtlich der Aufnahme von Varianten aussieht. Dazu werden die Befragten gebeten, anzugeben, mit welchen Nachschlagewerken sie arbeiten oder wie sie bei Unsicherheiten bezüglich der Variation des Deutschen vorgehen. Damit einhergehend soll auch herausgefunden werden, ob und inwieweit die Verlage mit plurizentritätsbewussten Kodizes wie etwa dem „Variantenwörterbuch“ arbeiten.

5. Persönliche Informationen

Der letzte Teil des Fragebogens soll schließlich persönliche Informationen über die Befragten erheben. Neben der expliziten Frage nach Geschlecht, Alter, Herkunft und bisherigem beruflichem Werdegang soll indirekt erfragt werden, ob die RedakteurInnen sprachwissenschaftlichen Hintergrund haben und inwieweit die Variable der Mobilität eine Rolle spielt. Eine Auflistung aller bisherigen Wohnorte soll neben dem Faktor der Mobilität auch darüber Aufschluss geben, in welchen Sprachräumen sich die Befragten bereits längerfristig aufgehalten haben, um eine eventuelle Verbindung zur Kenntnis und dem Gebrauch bestimmter Varianten herstellen zu können.

Der vollständige Fragebogen ist der vorliegenden Arbeit angehängt.

4.6 Auswertung der Daten

Nachdem die Datenerhebung am 01.07.2016 abgeschlossen war, wurden die ausgefüllten Fragebogen zunächst angesehen und die Daten heruntergeladen. Es gab keine abgebrochenen oder doppelt ausgefüllten Fragebogen, allerdings belief sich das Ergebnis lediglich auf vier vollständig ausgefüllten Fragebogen, welche alle von Mitarbeitern desselben Verlages, nämlich Klett, stammen. Einerseits fiel die Teilnahmebereitschaft demnach anders als erwartet aus und die Ergebnisse sind aufgrund des geringen Rücklaufs nicht zu verallgemeinern. Ebenso

fehlt der angestrebte Vergleich zwischen den Verlagen. Andererseits lassen sich sehr wohl Erkenntnisse aus den ausgefüllten Fragebogen ziehen, weshalb die gewonnenen Daten im Folgenden analysiert und die Antworten auf die offenen Fragen qualitativ ausgewertet werden sollen. Da die Fragen eines Fragenblocks inhaltlich zusammenhängen, geben die Fragenblöcke auch die Struktur der Auswertung der erhobenen Daten vor.

4.6.1 Sprachformen in den deutschsprachigen Ländern

Grundsätzlich gehen die Befragten d'accord, dass es im gesamten deutschsprachigen Raum eine überregionale Standardsprache gibt, da drei von vier Personen bei dieser Frage „Ja“ angekreuzt haben. Die vierte Gewährsperson hat sich einer Antwort entzogen, indem sie „Weiß nicht“ ankreuzte. Die Gemeinsamkeiten des Standarddeutschen in Österreich, in der Schweiz und in Deutschland werden demnach stärker gewichtet als die Unterschiede zwischen den nationalen Standardvarietäten.

Die zweite und dritte Frage zielte auf die Vermittlung der Gebrauchsnorm des Deutschen im Unterricht DaF/DaZ beziehungsweise in den dafür entwickelten Lehrwerken. Tendenziell hielten es alle Befragten für wichtig, dass den Lernenden die Gebrauchsnorm des Deutschen vermittelt wird und diese auch die sprachliche Grundlage in den Lernmaterialien darstellt. Konkret kreuzten bei der zweiten Frage drei Personen „wichtig“ und eine Person „sehr wichtig“ an, bezogen auf die dritte Frage kreuzten zwei Befragte „wichtig“ und zwei „sehr wichtig“ an.

Die vierte Frage lautete „Wie stark soll ein Lehrwerk den Unterschied zwischen den standardsprachlichen Normen in Deutschland, Österreich und der Schweiz thematisieren?“. An dieser Stelle konnten oder wollten die Befragten keine eindeutige Position beziehen, da kein extremer Punkt auf der Skala angekreuzt wurde. Die Hälfte der Befragten entschieden sich für „wenig“, die andere Hälfte kreuzte den mittleren der fünf Skalenpunkte an und enthielt sich damit einer Wertung. Keine befragte Person gab demnach an, dass die standardsprachlichen Unterschiede zwischen den nationalen Zentren des Deutschen in Lehrwerken thematisiert oder stark thematisiert werden sollten.

Eine Begründung für diese Antworten sollte mit dem freien Feld unter der Frage erhoben werden, welches auch von allen Befragten genutzt wurde. Insgesamt wurde argumentiert, dass eine (starke) Thematisierung der standardsprachlichen Unterschiede zwischen den Sprachzentren im Alltag der meisten Lernenden nicht relevant sei oder die Lernenden, im Speziellen SprachanfängerInnen, überfordern könnte. Die einzelnen Antworten waren folgende:

Für den Lernenden ist es in erster Linie wichtig, in seinem gegebenen sprachlichen Umfeld zurechtzukommen. Sprachliche Unterschiede zwischen D-A-CH gehören zum landeskundlich-kulturellen Wissen über die Sprache, die sicherlich interessant sind, aber mit denen der Lernende in seinem Alltag vermutlich nicht so viel zu tun hat (Case 76).

[...]in einem Lehrwerk, das nur in Integrationskursen in Deutschland verwendet werden soll, wäre meine Antwort "gar nicht", da v.a. die Norm in Deutschland für die Zielgruppe relevant ist. Prinzipiell würde ich die Unterschiede dann thematisieren, wenn sie kommunikativ für die Zielgruppe relevant sind bzw. werden können (Case 78).

Hängt vom Einsatzkonzept ab (Case 74).

Für ein Lehrwerk A1-B1 ist die Thematisierung der Unterschiede zu speziell, das kann man besser - falls nötig - auf einem höheren Niveau machen (Case 77).

Anhand der fünften und sechsten Frage sollte die Normvorstellung der Gewährspersonen und die Lokalisierbarkeit dieser Normen getestet werden. In diesem Kontext ist auch relevant, inwieweit die Befragten sprachlichen Ideologien wie beispielsweise dem „Hannoverismus“ (vgl. MAITZ/ELSPAß 2011: 45), also der Überzeugung, dass im norddeutschen Raum das beste Deutsch gesprochen werde, anhängen. Tatsächlich gaben zwei Personen an, dass im Raum Hannover das beste Hochdeutsch anzutreffen sei und von Menschen in Hannover das beste Hochdeutsch gesprochen werde. Eine Person schrieb, dass das beste Hochdeutsch in Norddeutschland gesprochen werde und „im Fernsehen“ gehört werden kann. Nur eine der vier Gewährspersonen gab an, dass „nirgends“ und „von niemandem“ das beste Hochdeutsch gesprochen werde, was dem plurizentrischen Ansatz und dessen Grundsatz, dass alle Standardvarietäten gleichwertig seien, am ehesten entspricht.

Die siebte und achte Frage zielt in eine ähnliche Richtung, indem erfragt wird, ob man Berufssprechern ihre Herkunft anhören darf und woher diese bestenfalls kommen sollen. Zwei der befragten Personen stimmten zu, dass man Berufssprechern anhören darf, woher sie kommen, indem sie „ja“ ankreuzten, eine Person kreuzte „eher ja“ und eine „eher nein“ an. Unerwarteterweise gaben drei von vier Befragten an, dass Berufssprecher im Idealfall aus dem mitteldeutschen Raum stammen sollten, wobei eine Person angemerkt hat, dass am besten alle Regionen angeklickt werden sollten. Eine Gewährsperson gab „aus Norddeutschland“ an.

Den Abschluss des ersten Fragenblocks bildet ein freies Textfeld, in welchem die Befragten weitere Kommentare zum Thema Standarddeutsch anbringen konnten. Diese Möglichkeit nutzten drei von vier Befragten, indem sie folgende Kommentare hinterließen:

Obige Fragen hängen stark vom sprachlichen Niveau der Lerner ab. Bei Anfängern ist es sinnvoll, sich zunächst auf das Verstehen standardsprachlicher Texte zu konzentrieren und ihnen ein übergreifendes Modell zu bieten, um sie nicht zu überfordern. Je weiter die Lernenden kommen, umso mehr Varietäten kann man aufzeigen (Case 76).

Dass die Personen nur wenig dialektalen Anklang haben, sollte nur für Szenen gelten, die räumlich/regional nicht festgelegt sind. Ansonsten ist es wichtig, dass die Lerner auf diese Weise auch die verschiedenen sprachlichen Varianten des Deutschen hören können (Case 77).

Ich halte "Hochdeutsch" persönlich für ein Konstrukt, das nicht wirklich existiert, finde es aber für Lehrwerke legitim auf Standardisierungen wie die Empfehlungen im Duden zurückzugreifen (Case 78).

4.6.2 Auswahl von Varianten in DaF-/DaZ-Lernmaterialien

In diesem Fragenblock wurden die Gewährspersonen gebeten, anzugeben, welche der angegebenen lexikalischen und grammatischen Varianten sie in ein Lehrwerk aufnehmen würden. Dabei war sowohl möglich, mehrere Varianten anzukreuzen, als auch weitere Varianten in ein Textfeld einzugeben.

Insgesamt wurden einheitlich ausschließlich Varianten angekreuzt, welche in Deutschland gebräuchlich sind. Demnach würde keine einzige Person österreichische oder deutschschweizer Standardvarianten in ein Lehrwerk aufnehmen. Auffällig ist auch, dass bezüglich der Variablen BRÖTCHEN, KLASSENFAHRT und VORFAHRT jeweils nur eine Variante ins Lehrbuch aufgenommen werden würde, nämlich die jeweils deutschländische Variante. Lediglich bezogen auf die Variable MÖHRE würden zwei der befragten Personen auf die Variation hinweisen, indem sie *Möhre* und *Karotte* im Lehrwerk angeben würden. Zu beachten ist hier allerdings, dass die Variable MÖHRE auch im Binnenraum Deutschlands von Variation geprägt ist – anders als beispielsweise die Ausdrücke *Klassenfahrt* oder *Vorfahrt*. Zwei der befragten Personen würden auch an dieser Stelle nur eine Variante ins Lehrwerk aufnehmen, einmal wurde *Karotte* und einmal *Möhre* angekreuzt.

Bezüglich der Perfektbildung von *sitzen* würde die Hälfte der befragten Personen auf die Variation hinweisen, indem zweimal „beide“, also die Bildung mit dem Hilfsverb *haben* und die Bildung mit dem Auxiliar *sein*, angekreuzt wurde. Die anderen beiden Befragten entschieden sich dafür, lediglich das Perfekt mit *haben* in einem Lehrwerk anzugeben. Dieses Ergebnis entspricht auch dem Eindruck, der während der Analyse der Lehrwerke gewonnen wurde. Auf die Variation bezüglich der Perfektbildung von *sitzen* wurde in drei der untersuchten Lehrwerke hingewiesen, während das übrige Lehrwerk das Perfekt ausschließlich mit dem Auxiliar *haben* angibt.

Die Variation bei der Pluralbildung des Substantivs *Park* betreffend entschieden sich die Befragten einstimmig für die Angabe einer einzigen Variante im Lehrwerk, nämlich *Parks*. Die

deutschschweizer Variante *Pärke* würde keine der Gewährspersonen in einem DaF- oder DaZ-Lehrwerk erwähnen.

In der nächsten Frage ging es darum, welches grammatische Geschlecht dem Substantiv *E-Mail* im Lehrwerk zugeordnet werden würde. Hier gaben drei von vier Befragten an, dass sie den Lernenden den femininen Artikeln vermitteln würden, indem sie *die E-Mail* ankreuzten. Eine Person würde auf die bestehende Variation hinweisen und sowohl *die E-Mail*, als auch *das E-Mail* aufgreifen.

Die folgende Frage zielte auf die Variation hinsichtlich der Bildung von Komposita. Einen Braten vom Schwein würden alle befragten Personen einstimmig im Lehrwerk als *Schweinebraten* bezeichnen. Dies ist insofern nicht konsistent, als die Befragten an einer anderen Stelle des Fragebogens angaben, dass die Varianten danach ausgewählt werden, wo die meisten Lernenden sind. Da *Schweinebraten* lediglich in gewissen Regionen Deutschland gebraucht wird, während *Schweinsbraten* in Österreich, der Schweiz sowie im Nordosten und Süden Deutschlands verwendet wird, wird hier, entgegen des angegebenen Auswahlschemas, die Variante bevorzugt, welche bei weniger Sprecherinnen und Sprechern gebräuchlich ist. Möglicherweise kann dieses Phänomen dadurch erklärt werden, dass Varianten des südlichen deutschen Sprachraums eher stigmatisiert sind und norddeutsche Varianten im Bewusstsein der Befragten als „besseres“ Deutsch empfunden werden, obwohl diese Variante nur von einer Minderheit der Sprecherinnen und Sprecher verwendet wird. Dies würde auch dadurch bestätigt werden, dass im ersten Fragenblock erhoben wurde, dass die sprachliche Ideologie des Hannoverismus ein fest verankertes Leitbild im Bewusstsein der meisten Gewährspersonen darstellt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die befragten Personen sehr homogen auf die gestellten Fragen antworteten, indem sie die jeweiligen Eigenvarianten auswählten und diese am ehesten in ein Lehrwerk aufnehmen würden. Die Befragten verhalten sich demnach sehr loyal gegenüber ihren Eigenvarianten, das heißt, sie zeigen sich der „Regionalmaxime“ (SCHMIDLIN 2011: 220) des eigenen Sprachzentrums gegenüber treu. Da alle befragten Personen aus dem dominanten Sprachzentrum stammen beziehungsweise dort sozialisiert wurden, genauer gesagt aus dem entdiglossierten Sprachraum stammen oder dort gelebt haben (s. Kapitel 3.2.6.5), „haben sie in der Regel eine weniger grosse Auswahl an Varianten in ihrem mentalen Lexikon zu Verfügung als GP aus den südlichen Regionen. Daher geraten sie bei der Variantenwahl gar nicht in einen Loyalitätskonflikt“ (SCHMIDLIN 2011: 226).

Auf die Frage danach, was für die Auswahl der jeweiligen Varianten ausschlaggebend war, wurde von allen Befragten eine Antwort formuliert:

Standarddeutsch (Case 74).

Ich würde mich in den meisten Fällen für nur eine Variante entscheiden, um die Lernenden nicht zu verwirren. In den Aufgaben würde ich konsequent ein bestimmtes Wort verwenden, in Wortlisten evtl. auch unterschiedliche Artikel oder Pluralformen angeben. In Fällen, bei denen es sehr viele regionale Varianten gibt, würde ich auf DACH-Aufgaben / Infokästen o.Ä. ausweichen, um klar zu machen, dass je nach Region auch andere Wörter existieren (Case 76).

Die Häufigkeit der Verwendung im deutschsprachigen Raum (Case 77).

Vorgaben (= Wortlisten) für relevante Prüfungen, eine gefühlte Verbreitung der Variante, Empfehlungen von Duden. Wichtiger als die Auswahl ist die durchgehend einheitliche Verwendung innerhalb des Lehrwerks (Case 78).

Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass „Standarddeutsch“ zwar als Kriterium für die Auswahl der Varianten angegeben wurde, aber diesem Kriterium bei der Beantwortung der Fragen nicht gefolgt wurde. Da alle angegebenen Varianten standardsprachlich sind, müssten nach dem Kriterium „Standarddeutsch“ bei allen Fragen des Fragenblocks alle Varianten angekreuzt werden. Da dies nicht der Fall war, indem jeweils eine und im Falle der Variable MÖHRE höchstens zwei Varianten ausgewählt wurden, sind die Antworten in sich widersprüchlich. Auch die Befürchtung, mit dem Hinweis auf die Variation des Deutschen Verwirrung bei den Lernenden zu stiften, wird einmal mehr genannt. Dasselbe gilt für die Nennung des Kriteriums der „Häufigkeit der Verwendung im deutschsprachigen Raum“, welches etwa nicht konsistent mit der einstimmigen Auswahl der Variante *Schweinebraten* ist. Erwähnenswert ist diesbezüglich auch dass nicht auf die tatsächliche und datenbasierte Verbreitung von Varianten geachtet wird, sondern als Kriterium die „gefühlte Verbreitung der Variante“ genannt wird. Auch wird hier, wie an mehreren Stellen des Fragebogens, die eigene Verantwortung abgegeben, indem darauf hingewiesen wird, dass lediglich „Vorgaben (= Wortlisten) für relevante Prüfungen“ oder „Empfehlungen von Duden“ übernommen werden.

4.6.3 Kenntnis und Einschätzung bestimmter Begriffe

In diesem Teil des Fragebogens ging es – neben der Überprüfung der Kenntnis von bestimmten Varianten – darum, zu eruieren, inwieweit den Befragten die Standardsprachlichkeit von Austriazismen und Helvetismen bewusst ist und ob sie diese in ein Lehrwerk aufnehmen würden. Die Einschätzung der Standardsprachlichkeit von Varianten lassen dann möglicherweise auch Schlüsse auf die Normvorstellungen der Befragten zu.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass den Gewährspersonen erwartungsgemäß die Teutonismen bekannter sind als die Austrizismen und Teutonismen. Auch besteht eine eindeutige Relation zwischen dem Bekanntheitsgrad der Varianten und der Einschätzung ihrer Standardsprachlichkeit. Dementsprechend schreiben die befragten RedakteurInnen den Teutonismen eine größere Standardsprachlichkeit zu als den angeführten Austriazismen und Helvetismen. So wurde keiner der im Fragebogen aufgegriffenen Austriazismen als „standardsprachlich“ bewertet, während die Teutonismen insgesamt drei Mal als „standardsprachlich“ bewertet wurden. Bemerkenswert ist allerdings, dass keine der aufgeführten Varianten mehrheitlich als „standardsprachlich“ bewertet wurden, obwohl sie alle standardsprachlich sind. „Gewissermaßen handelt es sich bei der Frage nach der Standardsprachlichkeit bzw. Dialektalität der Varianten um eine Art Fangfrage. Lexikographisch gesehen sind nämlich sämtliche [...] erfragte Varianten uneingeschränkt standardsprachlich“ (SCHMIDLIN 2011: 248). Wider den Erwartungen wurde auch die Standardsprachlichkeit der Teutonismen *Schnürsenkel* und *lecker* nicht mehrheitlich erkannt.

Die genauen Ergebnisse der einzelnen Fragen werden in folgender Graphik dargestellt:

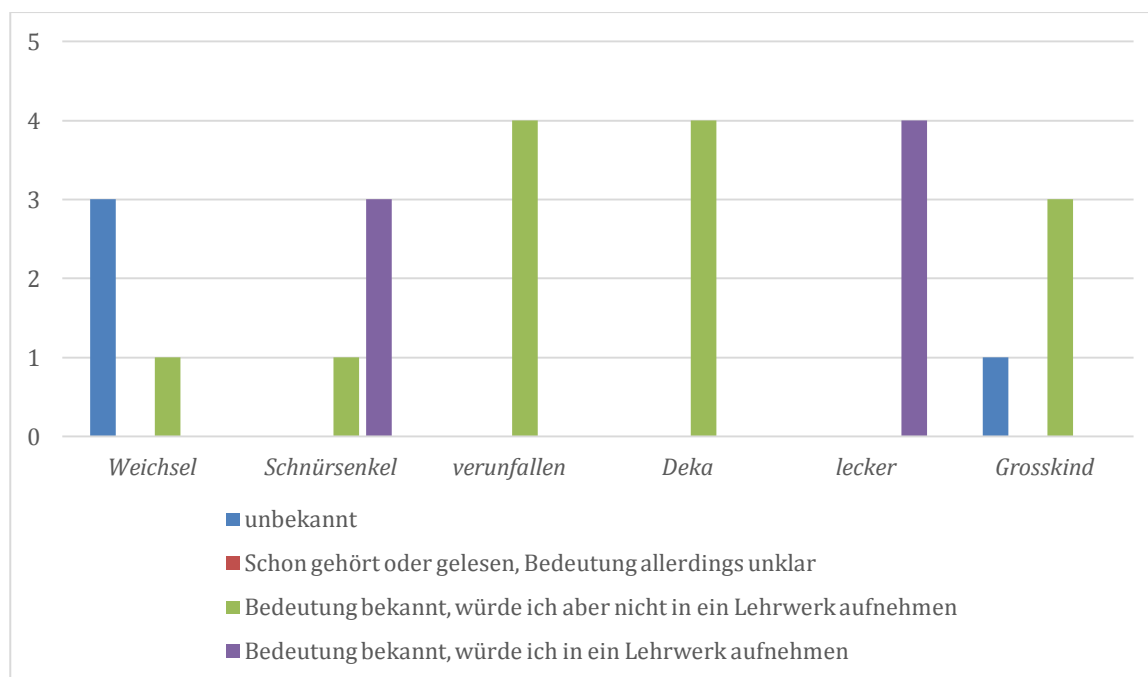


Abbildung 22: Der Bekanntheitsgrad und die Aufnahmebereitschaft von standardsprachlichen Varianten in Lehrwerke

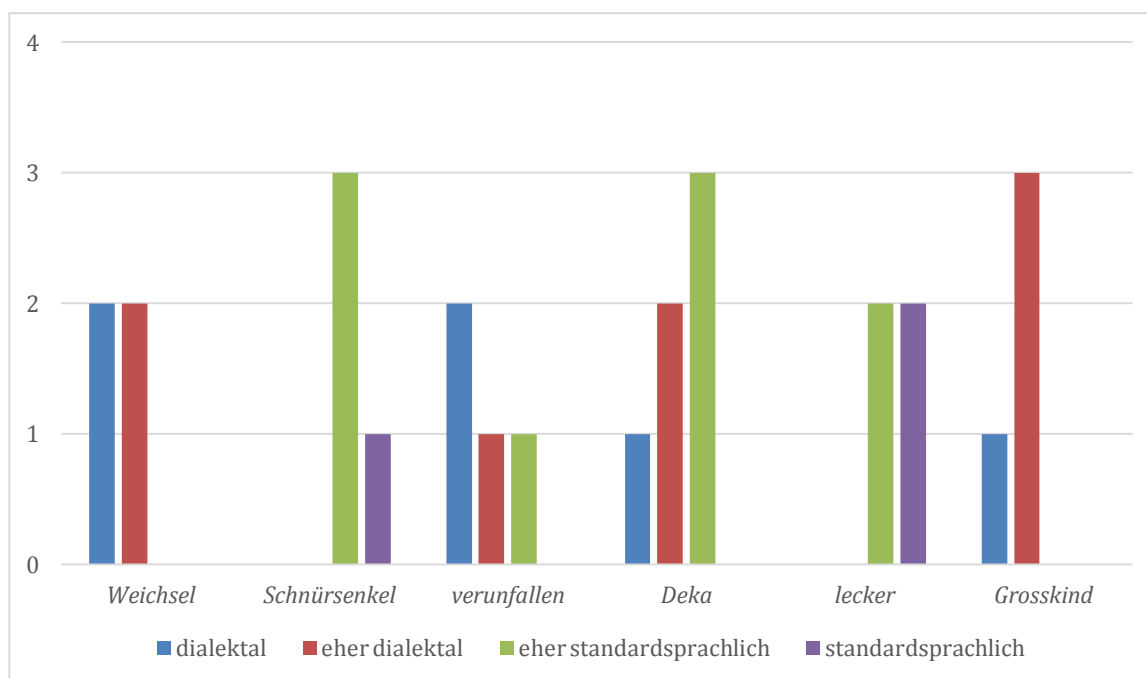


Abbildung 63: Positionierung von Varianten auf dem Standard-Dialekt-Kontinuum

Es fällt auf, dass der Bekanntheitsgrad einer Variante weniger Einfluss auf die Bereitschaft hat, sie in Lehrwerke aufzunehmen als die Einschätzung ihrer Standardsprachlichkeit. So waren den Befragten die Helvetismen *verunfallen* und *Grosskind* sowie der Austriazismus *Dekä* mehrheitlich bekannt, doch würden diese von keiner der Gewährspersonen in ein Lehrwerk aufgenommen werden. Dieses Phänomen ist auch in der Studie von SCHMIDLIN erkennbar: „Falls sie andere Varianten kennen sollten als diejenige, die dem Geltungsareal ihrer Herkunftsregion entspricht, wählen sie diese möglicherweise deshalb nicht, weil sie sie für dialektal halten“ (SCHMIDLIN 2011: 226). Lediglich die Teutonismen *Schnürsenkel* und *lecker* fänden gemäß den erhobenen Daten Einzug in ein Lehrwerk, da diese neben dem Kriterium der Bekanntheit auch das Kriterium der Standardsprachlichkeit erfüllen. Als unbekannt gaben drei Personen den Ausdruck *Weichsel* und eine Person den Ausdruck *Grosskind* an.

Aufgrund der zu kleinen Datengrundlage soll auf einen Bezug zwischen den soziolinguistischen Faktoren und der Kenntnis beziehungsweise Einschätzung von Varianten verzichtet werden.

4.6.4 Vorgehensweisen bei der Auswahl von Varianten in Lehrwerken und Lernmaterialien

Mit dem vierten Fragenblock soll erhoben werden, nach welchen persönlichen und verlagsinternen Kriterien die Auswahl von bestimmten Varianten erfolgt. Außerdem soll dieser Teil

darüber Aufschluss geben, welche Kodizes und Hilfsmittel die Redaktionen einsetzen, um eine Auswahl bezüglich der im Lehrwerk enthaltenen Varianten zu treffen.

Die offene Frage nach den Kriterien für das Aufgreifen bestimmter Varianten beantworteten die Befragten wie folgt:

Relevanz für den zentralen Einsatzort (Case 74).

Nach dem Kriterium, wo die meisten Lernenden sind. Wenn ich ein Lehrwerk speziell für Österreich entwickeln würde, dann würde ich natürlich die österreichischen Varianten aufnehmen. Das ist aber eher selten der Fall. Man entwickelt meist etwas Überregionales, das dann im nächsten Schritt möglicherweise regionalisiert wird (für CH oder A). Sprachunterricht findet immer konkret an einen Ort gebunden statt und neben dem Lehrwerk zählt man natürlich auch auf die Lehrperson. Diese wird die vor Ort gebräuchlichen Varianten vermitteln. Ein Lehrwerk kann das nicht leisten. Informationen zu spr. Varianten oder DACH werden daher oft im Lehrerhandbuch angeboten (Case 76).

Nach Häufigkeit, Gebräuchlichkeit (Case 77).

Relevanz für die Kommunikation der Zielgruppe. Vorgaben für Prüfungen o.ä. (Case 78).

Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass als wichtigstes Kriterium für die Auswahl von Varianten die jeweils individuelle Zielgruppe am individuellen Einsatzort genannt wird. Betrachtet man allerdings die tatsächlichen Konzeptionen der Lehrwerke, fällt schnell auf, dass sowohl die Zielgruppe, als auch der Einsatzort der Lernmaterialien so allgemein gehalten sind, dass der Eindruck entsteht, dass die genannten Faktoren keinen beziehungsweise einen sehr irrelevanten Maßstab darstellen. Meist wird als Zielgruppe etwa „Sprachanfänger im In- und Ausland“ oder „Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahren“ genannt. Eine der befragten Personen spricht dies an, indem sie schreibt „Man entwickelt meist etwas Überregionales [...]“. Da, mitunter aus wirtschaftlichen Gründen, eine möglichst große und breitgefächerte Zielgruppe anvisiert wird, konnte in den untersuchten Lehrwerken keine Differenzierung hinsichtlich der Auswahl von verschiedenen Varianten festgestellt werden. Vielmehr liegt allen Lernmaterialien ein größtenteils identischer Pool an Varianten zugrunde, wobei dieser nicht immer jene Varianten enthält, die im deutschen Sprachraum am häufigsten gebraucht werden. Es konnte ein deutlicher Fokus auf die in (Nord-)Deutschland verwendeten Varianten festgestellt werden, auch wenn sich die Lehrwerke an Lernende in verschiedenen deutschsprachigen Ländern sowie im nichtdeutschsprachigen Ausland richtet. Bezüglich der Vermittlung der Variation des Deutschen wird auch in dieser Frage auf andere Akteure des DaF-/DaZ-Bereiches verwiesen, nämlich auf die Lehrkräfte: „[...] neben dem Lehrwerk zählt man natürlich auf die Lehrperson. Diese wird die vor Ort gebräuchlichen Varianten vermitteln. Ein Lehrwerk kann das nicht leisten. [...]“. Konsultiert man dagegen Untersuchungen, in welchen die Lehrpersonen zu dieser Thematik befragt wurden, fällt auf, dass diese angeben, dass sie

die Variation des Deutschen nicht oder nur schwer vermitteln können, weil kein geeignetes Lehrmaterial vorhanden ist (vgl. EL-HARIRI 2009). In anderen Beiträgen heißt es, dass Kursleiter damit „überfordert“ seien und „keine spezifischen Kenntnisse“ (HÄGI 2006: 102) hätten. Es scheint also, dass sich die verschiedenen Akteure gegenseitig die Verantwortung und Zuständigkeit der Vermittlung von Variationskompetenz übertragen.

Die zweite Frage dieses Fragenblocks soll ermitteln, wie die Befragten RedakteurInnen bei Unsicherheiten bezüglich der Auswahl von Varianten vorgehen. Dabei gaben alle Befragten an, dass sie sowohl KollegInnen fragen, als auch Kodizes heranziehen. Eine Gewährsperson kreuzte des Weiteren an, dass sie die ihr geläufigste Variante auswähle und eine Person gab zusätzlich an, dass sie bestimmte Homepages besuche. In das dazugehörige Textfeld, welches erheben sollte, um welche Homepages es sich konkret handelt, schrieb diese Person „Ich google das Wort“. Insgesamt lässt sich also feststellen, dass dem Urteil von KollegInnen mehr Vertrauen geschenkt wird als Homepages und Online-Plattformen, welche datenbasierte Informationen bezüglich der Gebräuchlichkeit und regionale Verteilung von Varianten liefern würden. Da bereits bei der Konzeption des Fragebogens erwartet wurde, dass alle Befragten Personen angeben würden, dass sie Kodizes heranziehen, sollte in einer folgenden Frage erhoben werden, um welche konkreten Kodizes es sich dabei handelt, wobei Antworten zu den Teilbereichen Lexik, Grammatik und Phonetik gegeben werden sollten.

Auf der Ebene der Lexik gaben die befragten Personen an, folgende Nachschlagewerke während ihrer Arbeit zu gebrauchen:

Profile Deutsch; Handbücher für bestimmte Prüfungen (Case 76).

Wortlisten für die relevanten Prüfungen, Duden, kein Nachschlagewerk, aber relevant: andere Lehrwerke (Case 78).

Duden, Wehrle-Eggers: Deutscher Wortschatz, Küpper: Wörterbuch der deutschen Umgangssprache (Case 77).

Verschiedene (Case 74).

Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass die Befragten RedakteurInnen keine Kodizes heranziehen, welche die Variation des Deutschen in den Fokus nehmen, wie beispielsweise das „Variantenwörterbuch“. Auch wird evident, dass alle der angegebenen Kodizes aus Deutschland stammen und nicht auf die österreichischen und deutschschweizer Varianten eingehen. Dementsprechend wurde auch kein Nachschlagewerk genannt, welches aus Österreich oder der

Schweiz stammt, wie etwa das „Österreichische Wörterbuch“. Zwar geht, der Fragestellung entsprechend, aus den Antworten nicht hervor, auf welche Weise mit den angegebenen Kodizes gearbeitet wird, doch war die Nennung des „Wörterbuchs der deutschen Umgangssprache“ insofern überraschend, als in allen in Kapitel 3.1 untersuchten Lehrwerken darauf hingewiesen wurde, dass die Lehrwerke die deutsche Standardsprache vermitteln.

Auf die Frage danach, welche Kodizes bei Unsicherheiten auf der Ebene der Grammatik herangezogen werden, wurden folgende Antworten gegeben:

Lernergrammatiken, z.B. „klipp und klar“, Duden-Grammatik, andere Lehrwerke (Case 78).

Sehr viele, kann ich nicht speziell sagen (Case 77).

Profile Deutsch; Handbücher für bestimmte Prüfungen (Case 76).

Duden (Case 74).

Im Bereich der Phonetik wurden diese Angaben gemacht:

Duden, Lernmaterialien zur Phonetik (Case 78).

Ausspracheduden (Case 77).

Ich konsultiere Phonetikberater (Case 76).

Aussprache Duden (Case 74).

Insgesamt fällt auf, dass die Duden-Bände auf allen erfragten sprachlichen Ebenen erwartungsgemäß eine präzise Rolle spielen. Dadurch, dass die Variation des Deutschen etwa in der Neuauflage des Aussprachewörterbuchs des Duden Verlages eine größere Beachtung erfährt, besteht die Möglichkeit, dass sich diese Entwicklung auch auf die Arbeit in den Verlagsredaktionen auswirken wird.

Die letzte Frage dieses Fragenteils sollte erheben, ob und inwieweit die RedakteurInnen Vorklagen von Seiten des Verlags bezüglich der Auswahl bestimmter Varianten haben. Auf diese offene Frage wurden folgende Antworten gegeben:

kein standardisiertes Konzept, die Aufnahme orientiert sich v.a. an der Zielgruppe der Lehrwerke, Präferenz von Regionen o.ä. ergibt sich zum Teil aus praktischen Gründen wie Sprecherverfügbarkeit und Präferenz der Autor/-innen (Case 78).

Das ist jeweils vom Lehrwerk und seiner Zielgruppe abhängig (Case 77).

Ein bestimmtes Konzept für Lehrwerke gibt es nicht, alle konzeptionellen Fragen werden für jedes Lehrwerk je nach Zielgruppe und Märkten für sich untersucht (Case 76).

Abhängig von Zielgruppe und Einsatzort (Case 74).

4.6.5 Persönliche Informationen

Der letzte Teil des Fragebogens soll persönliche und biographische Informationen über die befragten Personen erheben. Anhand der Daten soll dann überprüft werden, welche soziolinguistischen Faktoren mit welchen Spracheinstellungen einhergehen. Dazu wurde nach den Variablen Geschlecht, Alter, Herkunft, Mobilität und Bildung gefragt. Indirekt soll damit auch erhoben werden, inwieweit die Befragten einen sprachwissenschaftlichen Hintergrund aufweisen. Des Weiteren sollen die Gewährspersonen ihre eigene standardsprachliche Kompetenz auf einer Skala von „gar nicht“ bis „sehr gut“ verorten sowie einschätzen, ob ihre Standardsprache regional zugeordnet werden kann. Zudem sollen die befragten Personen die Häufigkeit ihres Dialekt- und Standardgebrauchs angeben.

Von den vier Personen, welche den Fragebogen vollständig ausgefüllt haben, waren drei weiblichen und eine männlichen Geschlechts. Die Altersstruktur der Befragten liegt zwischen 43 und 53 Jahren, da die jüngste Person 1973 und die älteste Person 1963 geboren wurde. Dies ist unter anderem dadurch zu erklären, dass sich der Fragebogen an die Berufsgruppe der RedakteurInnen in Schulbuchverlagen richtet, wodurch jüngere Personen, die beispielsweise als VolontärInnen oder AssistentInnen im Verlag tätig sind, per se ausgeschlossen wurden und der Fragebogen dadurch bereits eine gewisse Selektion vornahm. Dies war insofern beabsichtigt, als Spracheinstellungen derjenigen Personen erhoben werden sollten, die tatsächlich Entscheidungen darüber treffen, welche Varianten in die Lehrwerke aufgenommen werden. Aufgrund der zu geringen Anzahl von Datensätzen sollen an dieser Stelle keine Zusammenhänge des Geschlechts oder Alter der Befragten mit ihren Spracheinstellungen oder Entscheidungsmuster bezüglich der Auswahl von Varianten in Lehrwerken angestellt werden. Das Alter der Befragten ist aber insofern für die vorliegende Untersuchung relevant, als das Konzept der Plurizentrik während der Studienzeit der Gewährspersonen noch nicht im gleichen Ausmaß in den Studienplänen verankert war und der plurizentrische Ansatz noch nicht in heutigem Maße allgemeine Anerkennung erfuhr.

Bezogen auf die anschließende Frage nach den bisherigen Wohnorten lässt sich allgemein feststellen, dass eine große Mobilität innerhalb Deutschlands vorherrscht, wobei die Variable

Mobilität aus den Angaben über die Herkunft und die verschiedenen Wohnorte abgeleitet wurde. Alle befragten Personen haben ihren Wohnort mehrfach gewechselt, wobei die Person mit der kleinsten Mobilitätsrate drei verschiedene Wohnorte und die beiden Personen mit der größten Mobilitätsrate sechs verschiedene Wohnorte angab. Ebenfalls relevant für diese Untersuchung ist, dass sich alle Gewährspersonen ausschließlich in einem der deutschen Sprachzentren, nämlich Deutschland aufgehalten haben. Drei der vier befragten Personen wurden in Deutschland geboren, zwei der Gewährspersonen sind nie längerfristig im Ausland gewesen. Eine Person gab an, in Ungarn aufgewachsen zu sein und eine andere Person hat, bereits im Erwachsenenalter, drei Jahre in der Slowakei verbracht. Damit kann festgestellt werden, dass keine der befragten Personen längere Zeit in einem anderen sprachlichen Zentrum des Deutschen wie beispielsweise Österreich oder der Deutschschweiz verbracht hat und die Varietäten dieser Zentren, abgesehen von kurzen Aufenthalten im Rahmen von eventuellen Urlauben oder Dienstreisen, nicht mit persönlichen Erfahrungen in diesen Sprachzentren verknüpft sind. Betrachtet man die binnendeutsche Mobilität der Befragten, kann festgestellt werden, dass diese vorrangig in (Groß-)Städten gewohnt haben und wohnen, wobei die Wohnorte in verschiedenen Regionen lagen und auch die einzelnen befragten Personen Wohnorte in unterschiedlichen Regionen hatte. Dies ist für die vorliegende Untersuchung aufgrund mehrerer Aspekte bemerkenswert: Zum einen scheint es für die Inhalte der Lehrwerke nicht relevant, in welcher Region der Verlag ansässig ist, da die Personen, die über die Inhalte der Lernmaterialien entscheiden, aus ganz verschiedenen Regionen Deutschlands stammen und im Laufe ihrer Biographie in unterschiedlichen Regionen gewohnt haben. Bezogen auf die Sprache bedeutet dies, dass die RedakteurInnen in verschiedenen Sprachgebieten Deutschlands aufgewachsen sind und im Laufe ihres Lebens auch verschieden Sprachgebiete Deutschlands kennen gelernt haben, sodass es, bezogen auf die sprachlichen Erfahrung der RedakteurInnen, irrelevant erscheint, wo der Verlag ansässig ist. Obwohl aufgrund der geringen Anzahl von vier Datensätzen keine Schlüsse gezogen werden können, scheint der in anderen Untersuchungen sichtbar gewordene Zusammenhang zwischen der Mobilität und der Variantenloyalität der Befragten auch hier gegeben zu sein: „Je mobiler die GP sind, umso höhere Loyalitätsmittelwerte weisen sie auf“ (SCHMIDLIN 2011: 230).

Bezüglich der Bildung handelt es sich bei den befragten Personen um eine höchst homogene Gruppe, da alle angegeben haben, einen universitären Abschluss zu besitzen. Dies entspricht auch den Erwartungen, da durch die Auswahl der Zielgruppe von Verlags-RedakteurInnen die Variable der Bildung bereits festgesetzt wurde. Aufgrund der Tatsache, dass die Datengrund-

lage von vier ausgefüllten Fragebogen keine zulässt, soll darauf verzichtet werden, die Variable der Bildung mit den Spracheinstellungen und dem Verhalten der RedakteurInnen in Bezug zu setzen. Aufgrund von vergleichbaren Untersuchungen kann jedoch angenommen werden, dass die Bildung einen Einfluss auf die Wahl der Eigenvarianten hat: „Je gebildeter die GP sind, desto eher wählen sie die Eigenvarianten“ (SCHMIDLIN 2011: 230).

Von den vier vollständig ausgefüllten Fragebogen wurde die Frage nach dem bisherigen beruflichen Werdegang der Gewährspersonen drei Mal auswertbar beantwortet, eine Person füllte das Textfeld mit den Worten „keine Zeit“. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die drei übrigen Personen alle über Lehrerfahrung verfügen, indem sie DaF/DaZ an verschiedenen Institutionen wie Universitäten, Volkshochschulen oder Sprachschulen unterrichtet haben, bevor sie ihre Tätigkeit im Verlag aufnahmen. Da der DaF/DaZ-Unterricht der befragten Personen allerdings innerhalb Deutschlands stattfand, haben diese keine persönlichen Erfahrungen damit gemacht, in einem anderen Sprachzentrum des Deutschen zu lehren. Eine Differenz zwischen den auf Deutschland fokussierten Lehrwerken und der Zielvarietät in Österreich oder der Schweiz konnte deshalb vermutlich nicht in der Unterrichtspraxis erfahren werden.

Die folgenden Fragen zielten auf die standardsprachliche und dialektale Selbsteinschätzung sowie auf die Häufigkeit des Standard- beziehungsweise Dialektgebrauchs der Befragten ab. Insgesamt schätzten drei Personen ihre Standardkompetenz als „sehr gut“ und eine Person als „gut“ ein. Auch wurde angegeben, dass im Alltag vor allem Standard gesprochen wird, indem zwei Personen ankreuzten, dass sie „immer“ Standardsprache gebrauchen und eine Person angab, „meistens“ die Standardsprache zu nutzen. Eine Person enthielt sich, indem sie den Mittleren der fünf Skalenpunkte markierte. Die Häufigkeit des Dialektgebrauchs wurde von zwei Personen mit „nie“ und einer Person mit „selten“ bewertet, während eine Person wiederum den mittleren der fünf Skalenwerte ankreuzte. Die Frage danach, inwieweit das eigene Standarddeutsch einer Sprachregion des Deutschen zugeordnet werden kann, wurde dagegen sehr heterogen beantwortet: Die Antworten reichen von „gar nicht“ (einmal angegeben) über „kaum“ (einmal angegeben) bis „etwas“ (zwei Angaben). Zwar können auf der Grundlage von vier Datensätzen keine objektiven Aussagen getroffen werden, doch deuten diese Angaben sowie auch die ebenso heterogenen Antworten auf die Frage danach, ob man professionellen Sprechern ihre Herkunft anhören darf, darauf hin, dass das Konzept der standardsprachlichen Variation nicht genauso klar im Bewusstsein der Befragten repräsentiert ist wie die Variation auf der Ebene der Dialekte.

4.7 Ergebnisse der Befragung: Verifizierung oder Falsifizierung der Hypothesen

Um der Fragestellung der vorliegenden Arbeit gerecht zu werden, soll erneut auf die vor der Untersuchung vorgestellten Hypothesen eingegangen und überprüft werden, ob sich diese durch die Befragung der VerlagsredakteurInnen verifizieren oder falsifizieren lassen:

Hypothese 1: Die standardsprachliche Variation auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen des Deutschen ist nicht gemäß des plurizentrischen Ansatzes im Bewusstsein der RedakteurInnen verankert.

In der Lehrwerkanalyse wurde ermittelt, dass der plurizentrische Ansatz in den untersuchten Lehrwerken auch deshalb nicht zufriedenstellend umgesetzt wird, weil der Variation des Deutschen zu wenig Raum gewährt wird und das Deutsche vorrangig als homogene Standardvarietät dargestellt wird. Auch wenn auf der Grundlage von vier ausgefüllten Fragebogen keine generellen Aussagen getroffen werden können, wurde durch die Befragung die Tendenz deutlich, dass das in den Lehrwerken vermittelte Bild des Deutschen als homogene Standardvarietät auch in den Spracheinstellungen der RedakteurInnen verankert ist. So gaben drei der vier Gewährspersonen an, dass das Deutsche eine gemeinsame überregionale Standardvarietät aufweist, eine Person kreuzte „weiß nicht“ an. Die Unterschiede zwischen den Standardvarietäten der verschiedenen Sprachzentren des Deutschen sind demnach wenig im Bewusstsein der RedakteurInnen repräsentiert, wodurch die Thematisierung dieser auch als wenig relevant erachtet wird. So gab keine der Gewährspersonen an, dass die standardsprachlichen Unterschiede zwischen den nationalen Zentren des Deutschen in Lehrwerken thematisiert oder stark thematisiert werden sollten.

Welche verlagsinternen Vorgaben und Kriterien entscheiden, wie viele und welche Varianten in Lehrwerke aufgenommen werden, sollte durch die Befragung ebenfalls ermittelt werden. Grundlegend gaben die Befragten an, dass dies je nach Zielgruppe, Einsatzkonzept und Lehrwerk variiert. Des Weiteren wurde angegeben, dass „in den meisten Fällen [...] nur eine Variante“ (Case 76) ausgewählt wird, damit die Lernenden nicht überfordert oder verwirrt werden. Warum dieses Argument nicht stichhaltig ist und die Lernenden langfristig einen größeren Nutzen aus der (passiven) Kenntnis von mehreren Varianten ziehen können, wurde in Kapitel 2.3.2 erläutert. Als Kriterium wurde ebenfalls die „Häufigkeit der Verwendung im deutschsprachigen Raum“ (Case 77) genannt. Zwar wurden keine Kodizes und Hilfsmittel erwähnt, die als objektiver Maßstab für die Häufigkeit von Varianten herangezogen werden, sondern die „gefühlte Verbreitung der Variante“ (Case 78) als Maßstab angegeben. Da in Teil II des

Fragebogens allerdings erhoben wurde, dass ausschließlich deutschländische Varianten in Lehrwerke aufgenommen werden würden, stimmt die gefühlt stärkste Verbreitung einer Variante meist mit der Eigenvariante überein. Als weiteres Kriterium für die Aufnahme von Varianten in Lehrwerke wurde „Standarddeutsch“ (Case 74) genannt, welche anhand von Hypothese 2 näher beleuchtet wird.

Hypothese 2: Die Standardsprachlichkeit der österreichischen und deutschschweizer Varietät ist nicht gleich derjenigen der deutschländischen Varietät im Bewusstsein der Befragten verankert.

Während der Lehrwerkanalyse fiel auf, dass einige österreichische und deutschschweizer Ausdrücke in die Lehrbücher aufgenommen wurden, welche nicht der Standardvarietät angehören, während alle enthaltenen deutschländischen Varianten dem Standarddeutschen zugeordnet werden können. Die ergänzende Befragung ergab – unter wiederholter Anmerkung der zu geringen Anzahl von ausgefüllten Fragebogen – dass die RedakteurInnen deutschländische Varianten allgemein standardsprachlicher einstufen als österreichische und deutschschweizer Varianten: Obwohl alle im Fragebogen angeführten Varianten standardsprachlich sind, wurden keine der im Fragebogen aufgegriffenen Austriaismen und Helvetismen als „standardsprachlich“ bewertet, während die Teutonismen insgesamt drei Mal als „standardsprachlich“ erachtet werden. Damit kann die Hypothese, dass die Standardsprachlichkeit der österreichischen und deutschschweizer Varietät angezweifelt wird, nicht nur in den Lehrwerken nachgewiesen werden, sondern auch in den Spracheinstellungen der RedakteurInnen aufgezeigt werden. Bemerkenswert ist außerdem, dass die Befragten im Fragebogen angaben, dass die Standardsprachlichkeit ein Kriterium für die Aufnahme von Varianten in Lehrwerke darstellt. In der Praxis zeigt sich allerdings einerseits, dass auch österreichische und deutschschweizer Varianten in Lehrwerke aufgenommen werden, die nicht der Standardvarietät angehören. Andererseits werden standarddeutsche Varianten im Fragebogen als „dialektal“ bewertet und demnach wahrscheinlich nicht in Lehrwerke aufgenommen.

Da die in Kapitel 3.6 analysierten Lehrwerke sprachlich sehr an der norddeutschen Varietät orientiert sind, sollten durch die Befragung die Normvorstellungen der RedakteurInnen beziehungsweise die Lokalisierbarkeit der Normen ermittelt werden. Insgesamt wurde durch die Befragung deutlich, dass sprachliche Normen im Bewusstsein der befragten Personen in Verbindung mit einer räumlichen Verortung im norddeutschen Raum abgespeichert sind und die sprachliche Ideologie des „Hannoverismus“ auch in den Redaktionen der Schulbuchverlage repräsentiert ist. So gaben zwei Personen an, dass im Raum Hannover das „beste Hoch-

deutsch“ anzutreffen ist und von Menschen in Hannover das „beste Hochdeutsch“ gesprochen wird (Case 77 und 74). Eine Person schrieb, dass das „beste Hochdeutsch“ in Norddeutschland gesprochen wird und „im Fernsehen“ (Case 76) gehört werden kann. Nur eine der vier Gewährspersonen gab an, dass „nirgends“ und „von niemandem“ (Case 78) das beste Hochdeutsch gesprochen wird, was dem plurizentrischen Ansatz und dessen Grundsatz, dass alle Standardvarietäten gleichwertig seien, am ehesten entspricht.

Die Befragung ergab auch, dass bei Unsicherheiten bezüglich der Auswahl von Varianten sowohl KollegInnen gefragt, als auch Nachschlagewerke herangezogen werden. Da die angegebenen Kodizes jedoch meist didaktische Ansätze verfolgen und nicht auf empirischen Datengrundlagen basieren, wird deutlich, warum die Angaben zur Standardsprachlichkeit in den Lehrwerken nicht einheitlich sind und häufig von empirisch belegten Angaben abweichen. Auch die oft angegebene Tatsache, dass zur Konzeption von Lehrwerken andere Lehrwerke als Vergleich und Maßstab herangezogen werden, bestätigt dies. Des Weiteren gaben die Befragten an, auch Kodizes zur Konzeption von Lehrwerken zu gebrauchen, deren Inhalte nicht der Standardvarietät angehören, beispielsweise das „Wörterbuch der deutschen Umgangssprache“ von HEINZ KÜPPER (Case 77).

Hypothese 3: Die regionale/nationale Zuordnung der Varianten in den Lehrwerken entspricht häufig nicht der tatsächlichen regionalen Verteilung, da die Auswahl der Varianten auf keiner empirischen Datengrundlage basiert.

Insgesamt konnte festgestellt werden, dass den Befragten die im Fragebogen enthaltenen Teutonismen bekannter waren als die angeführten Austriazismen und Helvetismen. Als gänzlich unbekannt wurden dabei nur die Varianten *Weichsel* und *Grosskind* angegeben, während die übrigen Varianten eingeordnet werden konnten oder bekannt waren. Die Tatsache, dass Teutonismen den RedakteurInnen bekannter sind als Austriazismen und Helvetismen macht sich in den Lehrwerken insofern bemerkbar, als deutschländische Varianten (fast) immer dem richtigen Sprachzentrum zugeordnet beziehungsweise mit dem richtigen Länderkürzel versehen werden, während österreichische und deutschschweizer Varianten an einigen Stellen dem falschen nationalen Zentrum zugeordnet wurden. Wenn ein Ausdruck generell unbekannt ist, ist – ohne Hilfsmittel und Nachschlagewerke – die Wahrscheinlichkeit einer falschen Zuordnung größer.

Auch wenn Hilfsmittel und Nachschlagewerke zur Konzeption von Lehrwerken herangezogen werden, ist eine einheitliche und richtige Zuordnung von Varianten zu ihren Sprachzentren

nicht gegeben. Zum einen gaben alle Befragten einheitlich an, dass sie bei Unsicherheiten KollegInnen befragen, was unter anderem insofern keine sichere Informationsquelle darstellt, als es sich bei diesen – nach der Datengrundlage der vier Fragebogen zu urteilen – um SprecherInnen derselben nationalen Varietät handelt und deren Wissen um den Sprachgebrauch in den anderen Sprachzentren nicht auf empirischen Erfahrungen im jeweiligen Land basiert. Zum anderen ziehen die VerlagsredakteurInnen Kodizes heran, die bezüglich ihres Konzepts und ihrer Zielsetzung stark divergieren. So hat beispielsweise das angegebene Nachschlagewerk „Klipp und Klar“ (FANDRYCH et al. 2012) (Case 78) als Lerner- und Übungsgrammatik das Ziel, Lernenden der Mittelstufe die Sprache einfach und verständlich zu vermitteln, wodurch die Pluralität des Deutschen nicht so differenziert dargestellt werden kann, dass regionale und nationale Zuordnung von Varianten daraus abgeleitet werden kann. Auch das von den RedakteurInnen angegebene Werk „Wörterbuch der deutschen Umgangssprache“ (KÜPPER 2000) (Case 77) kann keine exakte Zuordnung von Varianten zu ihren Zentren gewährleisten. Da es die Umgangssprache kodifiziert, können keine verlässlichen Informationen über standardsprachliche Ausdrücke und ihre Verwendung generiert werden. Ein Ausdruck, der in einem Sprachzentrum der Umgangssprache angehört, kann in einem anderen Zentrum standardsprachlich verwendet werden, zum Beispiel wird die in Österreich standardsprachlich verwendete Monatsbezeichnung *Jänner* in der Schweiz ebenfalls verwendet, allerdings lediglich in dialektalem Kontext (vgl. AMMON et al. 2004: 373). Eine einheitliche Verwendung von Kodizes, welche auf empirischen Datengrundlagen basieren und bestenfalls einen plurizentrischen Ansatz vertreten, könnte die Zuordnung von Varianten homogener und korrekter gestalten.

5 Zusammenfassung und Fazit

Ausgehend vom Konzept, dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist, sollte die vorliegende Arbeit untersuchen, inwieweit aktuelle DaF- und DaZ-Lehrwerke den plurizentrischen Ansatz umsetzen und wie die Variation des Deutschen in den Spracheinstellungen der DaF- und DaZ-RedakteurInnen zweier Schulbuchverlage repräsentiert ist.

Zu diesem Zweck wurden je zwei DaF- und zwei DaZ-Lehrwerke der aktuellen Lehrwerksgeneration der Verlage Klett und Cornelsen anhand eines eigens dafür entwickelten Kriterienrasters analysiert (Kapitel 3.6). Es zeigte sich, dass im Vergleich zu früheren Lehrwerkanalysen wie beispielsweise HÄGI 2006 bereits differenzierter und auf mehreren sprachlichen Ebenen auf die Variation des Deutschen eingegangen wird, indem zum Beispiel auf grammatische Varianten bezüglich des Gebrauchs unterschiedlicher Präpositionen oder verschiedener Auxiliare bei der Perfektbildung hingewiesen wird. Insgesamt konnten aber dennoch erhebliche Mängel bei der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in den Lehrwerken festgestellt werden. Neben der Tatsache, dass insgesamt zu wenig auf die Variation des Deutschen eingegangen wird und die aufgegriffenen Varianten vorrangig lexikalischer Natur sind, zeigte sich deutlich, dass in den Lehrwerken Varianten häufig falschen Sprachzentren zugeordnet werden und österreichische sowie deutschschweizer Varianten nicht immer aus der Standardvarietät stammen, sondern dialektale und umgangssprachliche Varianten Österreichs und der Schweiz herangezogen werden, während deutschländische Varianten stets standardsprachlich sind. Auch die Markierung der Varianten lässt an vielen Stellen Fragen offen und könnte benutzerfreundlicher gestaltet werden. Neben der sprachlichen Thematisierung der Plurizentrik des Deutschen konnte auch auf inhaltlicher Ebene gezeigt werden, dass die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes noch nicht zufriedenstellend dargestellt wird. Zum einen werden – bis auf einzelne Ausnahmen – Österreich und die Schweiz noch immer primär anhand der klischeehaften Themen Tourismus und Kulinarik präsentiert. Diese werden dabei nicht reflektiert oder kritisch beleuchtet, sondern anhand der klassischen Stereotype dargestellt. Zum anderen fehlt es den Inhalten und Materialien durchgehend an Authentizität, da diese merklich eigens für den didaktischen Zweck konzipiert wurden und nicht, wie etwa in den ABCD-Thesen gefordert wird, Materialien zum Einsatz kommen, die von Muttersprachlern für Muttersprachler erstellt wurden. Dem plurizentrischen Konzept würde es vielmehr entsprechen, wenn authentische Texte aus den verschiedenen Sprachzentren in die Lehrwerke aufgenommen werden würden.

In einem weiteren Schritt wurde die Lehrwerkanalyse durch eine Befragung der DaF- und DaZ-RedakteurInnen derjenigen Verlage ergänzt, welche die analysierten Lehrwerke herausgeben. Es sollte ermittelt werden, inwieweit die Spracheinstellungen der VerlagsmitarbeiterInnen in Verbindung mit den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse stehen. Obwohl nur vier ausgefüllte Fragebogen zurückkamen, konnten gewisse Tendenzen festgestellt werden: Zum einen wurde deutlich, dass das Konzept der Plurizentrik in den Spracheinstellungen der Befragten nicht in voller Ausprägung repräsentiert ist, da die Gewährspersonen mehrheitlich die Einstellung haben, dass eine einheitliche Standardvarietät in allen deutschsprachigen Ländern besteht. Zum anderen herrscht bei den Befragten die Ideologie des „Hannoverismus“, also die Ansicht, dass das „beste“ Deutsch im Raum Hannover gesprochen wird, vor. Diese beiden Ergebnisse können möglicherweise begründen, warum das Deutsche in den Lehrwerken vorrangig als homogene Standardvarietät präsentiert wird und die untersuchten Lehrwerke – unabhängig vom Verlagsstandort – stark am Sprachgebrauch in Norddeutschland ausgerichtet ist. Verstärkt wird dies auch durch die Bestätigung der Hypothese, dass die deutschländischen Varianten den Befragten grundsätzlich bekannter sind und standardsprachlicher eingeschätzt werden als die österreichischen und deutschschweizer Entsprechungen. Doch selbst wenn die Bedeutung der Fremdvarianten als bekannt angegeben wurde, konnte aus den Fragebogen entnommen werden, dass dennoch die Verwendung von ausschließlich einer Variante bevorzugt wird, damit die Einheitlichkeit gegeben bleibt und einer Verwirrung der Lernenden vorgebeugt wird. Auch die erhobenen Daten zur Vorgehensweise bei der Erarbeitung der Lehrwerke und den Kriterien zur Auswahl von Varianten lieferten weitere Hintergründe zu den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse. So wurden Kriterien wie „Standarddeutsch“ (Case 74) oder „die Häufigkeit der Verwendung im deutschsprachigen Raum“ (Case 77) genannt, welche in den Lehrwerken auch insofern bemerkbar sind, als in den meisten Fällen auch standardsprachliche Varianten des dominanten Zentrums Deutschland angegeben werden. Daneben wurden jedoch auch Kriterien wie „die gefühlte Verbreitung der Variante“ (Case 78) angegeben, so wie beschrieben, dass bei Unsicherheiten KollegInnen befragt oder andere Lehrwerke herangezogen werden. Dies lässt eine Verbindung zur in der Lehrwerkanalyse festgestellten falschen Zuordnung von Varianten und Auswahl von nonstandardsprachlichen Varianten erkennen. Es scheint, dass eine korrekte Zuordnung auf Basis von empirischen Daten auch nicht das oberste Ziel der Lehrwerkskonzeption ist: „Wichtiger als die Auswahl ist die durchgehend einheitliche Verwendung innerhalb des Lehrwerks“ (Case 78). Ein weiterer Zusammenhang zwischen den festgestellten Mängeln hinsichtlich des plurizentrischen Ansatzes in den Lehrwerken und der Verlagsarbeit kann in den Nachschlagewerken begründet liegen, welche zur

Konzeption der Lehrwerke herangezogen werden. Da es sich um Kodizes handelt, die verschiedene Ansätze verfolgen und meist einen didaktischen Hintergrund haben, ist die Einheitlichkeit und Genauigkeit der Angaben in den Lehrwerken nicht immer gegeben. Der Bezug auf Kodizes, welche auf empirischen Datengrundlagen basieren und ein plurizentrisches Konzept verfolgen, wie beispielsweise das „Variantenwörterbuch“, könnte zu korrekteren und einheitlicheren Angaben in den Lehrwerken führen.

Neben dem aufgezeigten Zusammenhang zwischen den Mängeln bezüglich der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in DaF-/DaZ-Lehrwerken und den Spracheinstellungen von VerlagsmitarbeiterInnen gibt es noch zahlreiche andere Faktoren, welche dafür verantwortlich sind, dass sich der plurizentrische Ansatz im Fremdsprachunterricht noch nicht zufriedenstellend etablieren konnte. So weist BRIGITTE SORGER beispielsweise auf die sprachpolitischen Gegebenheiten als Grund dafür hin:

Ein wesentlicher Grund, warum das DACH-Konzept nur sehr langsam und eher inkonsequent umgesetzt wird, obwohl in Fachkreisen generell eine hohe Akzeptanz für das Konzept besteht, liegt in der Struktur der sprachpolitischen Einrichtungen. Anders als etwa in Frankreich (*Alliance française*) oder Großbritannien (*British Council*), die ihre Sprach(außen)politik bündeln und bewusst steuern, ist ein Spezifikum der deutschsprachigen Länder die dezentrale Auslagerung beinahe aller Agenden, welche die Vermittlung von Sprache betreffen, auf ‚neutrale‘ Mittlerorganisationen (SORGER 2013: 33).

Demnach sei es wichtig, betont SORGER, dass solche Mittlerorganisationen, wie zum Beispiel das Goethe-Institut, der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) oder das Österreich Institut, ‘Lobbyarbeit’ für das DACH-Konzept betreiben und damit eine breitere Verankerung sichern“ (SORGER 2013: 45). Neben Verlagen und Organisationen ist aber vor allem die Rolle der Lehrenden bezüglich der Vermittlung des Deutschen als plurizentrische Sprache sehr zentral. Sie können die Mängel der Lehrwerke ausgleichen, indem sie diese durch authentische Texte und Materialien ergänzen und den Lernenden ein Bewusstsein für die Variation des Deutschen vermitteln beziehungsweise verstärkt auf die in der Umgebung des Unterrichts vorherrschende Varietät eingehen. Sie können, neben anderen Akteuren, die in den DaF-/DaZ-Bereich involviert sind, zur Darstellung des Deutschen als plurizentrische Sprache beitragen:

Erst wenn alle Lehrenden, LehrbuchautorInnen, ForscherInnen, Institutionen und EntscheidungsträgerInnen sich – analog zum genderneutralen Formulieren – immer wieder die Kontrollfrage nach der ‚DACH-gerechten‘ Umsetzung ihrer Initiativen stellen, ist das Prinzip sprachpolitisch zufriedenstellend realisiert (SORGER 2013: 45).

Nichtsdestotrotz sind plurizentritätsbewusst gestaltete Lehrwerke die Grundlage für den Fremd- und Zweitsprachunterricht, sie sind in vielfacher Weise wichtig und zentral, um Lernenden einen großen Kommunikationsradius und Varietätenkompetenz sowie Toleranz ge-

genüber Variation, welche über die sprachliche Ebene hinausgehen kann, zu vermitteln. Da sie den Unterricht maßgeblich strukturieren und grundlegende Inhalte vorgeben, ist es von großem Interesse, dass zukünftige Lehrwerke stärker auf die Plurizentrik des Deutschen eingehen, als es momentan erfolgt. Dies kann beispielsweise erreicht werden, indem die deutschsprachigen Länder gleichwertig und anhand ähnlicher Thematiken präsentiert werden, Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf reflektierte Art und Weise aufgegriffen werden und die verschiedenen Varietäten in authentischen Texten und Aufnahmen erfahrbar gemacht werden.

Da die vorliegende Arbeit Erkenntnisse über den Zusammenhang zwischen der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes und den Spracheinstellungen von VerlagsredakteurInnen lieferte, konnte gezeigt werden, dass eine verbesserte Konzeption zukünftiger Lehrwerke eng mit einem Bewusstsein für die Plurizentrik des Deutschen in Verbindung steht. Wenn die Personen, die an der Entwicklung von Lehrwerken beteiligt sind, von einem plurizentrischen Modell ausgehen, das heißt, beispielsweise die Vielfalt und Pluralität des deutschsprachigen Raumes wahrnehmen, die Standardsprachlichkeit der unterschiedlichen Varietäten anerkennen und sprachliche Ideologien wie beispielsweise den „Hannoverismus“ überwinden, wird dies auch in den Lehrwerken ersichtlich sein. Um dieses Bewusstsein zu schaffen, ist unter anderem die Rolle der Aus- und Fortbildung von VerlagsmitarbeiterInnen zentral. Da diese über sehr heterogene Bildungs- und Berufswege zum DaF-/DaZ-Bereich gelangen, ist es umso wichtiger, dass das Konzept der Plurizentrik in Lehrgängen, Konferenzen und Fortbildungen verstärkt berücksichtigt wird.

Um die verschiedenen Sprachzentren in den Lehrwerken widerzuspiegeln und den auf Deutschland gerichteten Fokus der Lehrwerke zu umgehen, wären zukünftig auch multinationale Autoren- und Redaktionsteams denkbar, deren Mitglieder aus verschiedenen deutschsprachigen Ländern stammen. So könnten die Mitarbeiter zum einen als Experten Lektionen über ihr eigenes Zentrum entwickeln, aber auch die Lektionen der anderen auf unmarkierte Eigenvarianten oder Schibboleths hin überprüfen. Natürlich wäre die Entwicklung eines solchen Lehrwerks mit einem logistischen und finanziellen Mehraufwand verbunden, doch besteht – gerade in Österreich und der Schweiz – ein immenser Bedarf nach Lehrwerken, die auch für den Unterricht in diesen Ländern geeignet sind. Nicht zuletzt zeigt der Erfolg der Prüfung „Zertifikat Deutsch“, dass auch auf Seiten der Lernenden eine starke Nachfrage nach plurizentrisch ausgerichtetem Unterrichtsmaterial existiert.

6 Literaturverzeichnis

6.1 Analyisierte Lehrwerke

BRAUN, BIRGIT [et al.] (2016): DaF kompakt neu. A1 Kurs- und Übungsbuch. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

FINSTER, ANDREA [et al.] (2015): Panorama. Deutsch als Fremdsprache. A1 Gesamtband. Berlin: Cornelsen.

JIN, FRIEDERIKE/SCHOTE, JOACHIM (2015): Pluspunkt Deutsch. Leben in Deutschland. Deutsch als Fremdsprache. A1 Kursbuch Gesamtband. Berlin: Cornelsen.

JIN, FRIEDERIKE/SCHOTE, JOACHIM (2012): Pluspunkt Deutsch. Österreich. Deutsch als Zweitsprache. A1 Kursbuch. Berlin: Cornelsen.

KAUFMANN, SUSAN [et al.] (2013): Berliner Platz neu. Deutsch im Alltag. Einstiegskurs. München: Klett-Langenscheidt.

KAUFMANN, SUSAN [et al.] (2016): Servus Österreich. Deutsch im Alltag. Einstiegskurs. München: Klett-Langenscheidt.

6.2 Sekundärliteratur

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch 3/1990.

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: Deutsch als Fremdsprache. Leipzig: Heft 5/1990. S. 306ff.

ALLPORT, GORDON W. (1935): Attitudes. In: Murchison, Carl A. (Hg.): A Handbook of Social Psychology. Worcester/Massachusetts: Clark University Press. 798-844.

ALLPORT, GORDON W. (1954): Attitudes in the history of Social Psychology. In: Warren, Neil/Jahoda, Marie (Hg.) (1979): Attitudes. Selected Readings. 2. Aufl. Harmondsworth. S. 19-25 [Wiederabdruck 1979].

AMMON, ULRICH (1995): Die Vielfalt des Deutschen: Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: De Gruyter.

AMMON, ULRICH (2003): Nationale Unterschiede der deutschen Sprache. In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar: Metzler. S. 356-363.

AMMON, ULRICH [et al.] (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Berlin: De Gruyter.

APELT, MARY L./APELT, HANS-PETER (2000): Plus Deutsch. Lehrerhandbuch. Ismaning: Verlag für Deutsch.

AUER, PETER (1997): Führt Dialektabbau zur Stärkung oder Schwächung der Standardvarietät? Zwei phonologische Fallstudien. In: Mattheier, Klaus J./Radtke, Edgar (Hg.): Standardisierung und Destandardisierung europäischer Nationalsprachen. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang (= Vario Lingua Nonstandard – Standard – Substandard).

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 (= The World of Linguistics Bd. 1). Berlin: de Gruyter. S. 485-500.

BAIGGER, KATJA; SUTTER, PATRIZIA (2006): Grenzfälle des Standards. Zur Abgrenzung standardsprachlicher von nichtstandardsprachlichen Helvetismen. In: DÜRSCHIED, CHRISTA; BUSINGER, MARTIN (Hg.): Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik. Tübingen: Narr. S. 49 – 80.

BARBOUR, STEPHEN/STEVENSON, PATRICK (1998): Variation des Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven. Berlin/New York: De Gruyter.

BASSLER, HARALD / SPIEKERMANN, HELMUT (2001): Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen - wie Lehrer urteilen. In: Linguistik online 2(9).

BESCH, WERNER (1983): Vorwort. In: Besch, Werner (Hg.): Sprachverhalten in ländlichen Gemeinden. Dialekt und Standardsprache im Sprecherurteil. Forschungsbericht Erp-Projekt. Band 2. Berlin: Schmidt. 9-10.

BIGLER, INGRID [et al.] (Hg.) (1994): Unser Wortschatz. Schweizer Wörterbuch der deutschen Sprache mit einem umfassenden Textteil zu Wortgebrauch und Grammatik. Zürich: Sabe.

BLÜMNER, HUGO (1892): Zum schweizerischen Schriftdeutsch. Glossen eines Laien zu Wustmanns Schrift „Allerhand Sprachdummheiten“. Zürich: Albert Müller.

BORTZ, JÜRGEN [et al.] (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

CASPER, CLAUDIA (2002): Spracheinstellungen. Theorie und Messung. Heidelberg: Books on demand GmbH.

CLALÜNA, MONIKA/FISCHER, ROLAND/HIRSCHFELD, Ursula (2007): Alles unter einem D-A-CH-L? Oder: Wie viel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk? In: Fremdsprache Deutsch 37. S. 38-45.

CLYNE, MICHAEL G. (1984): Language and society in the German-speaking countries. Cambridge u.a: Cambridge Univ. Press.

CLYNE, MICHAEL G. (1989a): Pluricentricity: National Variety. In: Ammon, Ulrich (Hg.): Status and Function of Languages and Language Varieties. Berlin/New York: de Gruyter. S. 357-371.

CLYNE, MICHAEL G. (1995b): Österreichisches Deutsch. In: Literatur und Kritik 2/1995. S. 60-67.

CZINGLAR, 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 & Katholische Péter-Pázmány-Universität.

DANEŠ, FRANTIŠEK (2006): Herausbildung und Reform von Standardsprachen und Destandardisierung. In: AMMON, ULRICH et al. (Hg.): Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society. Soziolinguistik. ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. Volume 3. Berlin, New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.3). S. 2197–2209.

DE CILLIA, RUDOLF (1997a): „I glaub, dass es schon richtig ist, dass der österreichische Dialekt do muaß i sogn, holt bleibt“ – Einstellungen der ÖsterreicherInnen zu ihrem Deutsch. In: MUHR, RUDOLF/SCHRODT, RICHARD (Hg.): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Wien: Holder-Pichler-Tempsky. S. 116-126.

DE CILLIA, RUDOLF (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm, H.-J./ Portmann-Tselikas, P. (Hrsg.): Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven. Innsbruck-Wien-Bozen: Studien Verlag: 51-65.

DEMMIG, SILVIA/HÄGI, SARA/SSCHWEIGER, HANNES [Hg.] (2013): DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis. München: Iudicium.

Dudenredaktion (Hg.) (2010): Duden. Die deutsche Rechtschreibung. In: Der Duden in zwölf Bänden. 25. Auflage. Band 1. Berlin/Mannheim/Zürich: Dudenverlag.

Dudenredaktion (Hg.) (2013): Duden. Die deutsche Rechtschreibung. In: Der Duden in zwölf Bänden. 26. Auflage. Band 1. Berlin/Mannheim/Zürich: Dudenverlag.

EBNER, JAKOB (1980): Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten. 2., neubearbeitete Auflage. Berlin/Mannheim/Zürich: Dudenverlag.

EL-HARIRI, YASMIN (2009): Plurizentrik im DaF/DaZ Unterricht. Eine Studie zum österreichischen Deutsch. Diplomarbeit, Universität Wien.

ELSPAß, STEPHAN (2007): Zwischen *Wagen* und *Wägen* abwägen. Sprachvariation und Sprachvarietätenpolitik im Deutschunterricht. In: Hägi, Sara (Hg.): Plurizentrik im Deutschunterricht. Themenheft der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. H 37 (2007). 30-36.

ELSPAß, STEPHAN/ENGEL, JULIA/NIEHAUS, KONSTANTIN (2013): Areale Variation in der Grammatik des Standarddeutschen – Problem oder Aufgabe? German as a foreign language 2/2013. S. 44-64.

ENGEL, ULRICH/KRUMM, HANS-JÜRGEN/WIERLACHER, ALOIS (Hg.) (1981): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. 2.Auflage. Heidelberg: Julius Groos Verlag, Bd. 2.

FANDRYCH, CHRISTIAN (et al.) (2012): Klipp und Klar. Übungsgrammatik. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

FUNK, HERMANN (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen. Ein Verfahrensvorschlag. In: Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen Nr. 3. 41 – 47.

GALLMANN, PETER/LINDAUER, THOMAS (Hg.) (2006): Schülerduden. Schweizer Schülerduden Rechtschreibung. Neuausgabe. Mannheim, Zürich: Dudenverlag, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

GLAUNINGER, MANFRED M. (2011): Deutsch im 21. Jahrhundert: „pluri-“, „supra-“ oder „postnational“? In: Fiala-Fürst, Ingeborg/Joachimsthaler, Jürgen/Schmitz, Walter (Hg.): Mitteleuropa. Kontakte und Kontroversen. Dresden: Thelem. 459-468.

HACKL, WOLFGANG/LANGNER, MICHAEL/SIMON-PELANDA, HANS (1997): Integrierende Landeskunde - ein (gar nicht) so neuer Begriff. D-A-CH-Konzept. In: Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Jahrbuch. S. 17-34.

- HACKL, WOLFGANG/LANGNER, MICHAEL/SIMON-PELANDA, HANS (1998): Landeskundliches Lernen. In: Fremdsprache Deutsch, 18. S. 5-12.
- HÄGI, SARA (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/Main: Lang (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 64).
- HÄGI, SARA (Hg.) (2007): Plurizentrik im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch 37.
- HÄGI, SARA (2011): Das DACHL-ABCD kurz vorgestellt. In: AkDaF Rundbrief 62/2011. S. 6-12.
- HEINDRICH, WILFRIED/GESTER, FRIEDRICH/KELZ, HEINRICH P. (1980): Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Kohlhammer.
- HERMANN, FRITZ (2002): Attitude, Einstellung, Haltung. Empfehlungen eines psychologischen Begriffs zu linguistischer Verwendung. In: CHERUBIM, DIETER/JAKOB, KARL-HEINZ/LINKE, ANGELIKA (Hg.): Neue deutsche Sprachgeschichte. Mentalitäts-, kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge. Berlin/New York: de Gruyter. 65-89.
- HORVATHOVA, VERONIKA (2009): Darstellung von Lesestrategien in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken im Hauptkurs und Aspekte B1+. Diplomarbeit. Universität Wien.
- HUESMANN, ANETTE (1998): Zwischen Dialekt und Standard. Empirische Untersuchung zur Soziolinguistik des Varietätenspektrums im Deutschen. Tübingen: Max Niemeyer.
- HUNEKE, HANS-WERNER/STEINIG, WOLFGANG (2002): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Schmidt (=Grundlagen der Germanistik, 34).
- JOSEPH, JOHN E. (1987): Eloquence and Power. The Rise of Language Standards and Standard Languages. London: Pinter.
- KLEINER, STEFAN/ KNÖBL, RALF und Dudenredaktion (2015): Duden Aussprachewörterbuch. In: Der Duden in zwölf Bänden. 7., komplett überarbeitete und aktualisierte Auflage. Band 6. Berlin: Dudenverlag.
- KLOSS, HEINZ (1978): Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800. 2., erweiterte Auflage. Düsseldorf: Schwann.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (1985): Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern. Universität Uppsala/Goethe-Institut Stockholm.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (1994): Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast/ Neuner (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken. München (u.a.): Langenscheidt, S. 23-29.
- KÜPPER, HEINZ (1955-1970): Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. 6 Bände. Hamburg: Claassen-Verlag.
- LAMNEK, SIEGFRIED (2004): Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- LAUBIG, MANFRED/PETERS, HEIDRUN/WEINBRENNER, PETER (1986): Methodenprobleme der Schulbuchanalyse. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt 3017 an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften. Bielefeld.

LEIMINER, BIRGIT (2012): Niederländisch – eine plurizentrische Sprache. Betrachtung der sprachlichen Realität und der Umsetzung im universitären Fremdsprachenunterricht. Diplomarbeit. Universität Wien.

LEITNER, Nikolett (2015): Die Repräsentanz von Vielfalt in DaF-Lehrwerken. Masterarbeit. Universität Wien.

LENZ, ALEXANDRA N. (2003): Struktur und Dynamik des Substandards. Eine Studie zum Westmitteldeutschen (Wittich/Eifel). Stuttgart: Steiner (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte 125).

LENZ, ALEXANDRA N. (2014): Sprachvariation und Sprachwandel aus der Perspektive von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern – Einstellungsdaten aus Österreich, Deutschland und der Schweiz. In: Plewnia, Albrecht/Witt, Andreas (Hg.): Sprachverfall? Dynamik - Wandel - Variation. Berlin: De Gruyter (Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2013). 323-371.

LEWI, HERMANN (1875): Das österreichische Hochdeutsch. Versuch einer Darstellung seiner hervorstechendsten Fehler und fehlerhaften Eigenthümlichkeiten. Wien: Verlag von Hermann & Altmann.

MAITZ, PÉTER (2004): Warum-Fragen und Interdisziplinarität. 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: Praesens. 21-48.

MAITZ, PÉTER/ELSPAß, STEPHAN (2011): „Dialektfreies Sprechen – leicht gemacht!“ Sprachliche Diskriminierung von deutschen Muttersprachlern in Deutschland. In: Der Deutschunterricht 63 (6). 7-17.

MAITZ, PÉTER/ELSPAß, STEPHAN (2013): Zur Ideologie des ‚Gesprochenen Standarddeutsch‘. In: Hagemann, Jörg/Klein, Jörg Peter/Staffeldt, Sven (Hg.): Pragmatischer Standard. Tübingen: Stauffenburg Verlag. S. 35–48.

MATTHEIER, KLAUS (1997): Norm und Variation. Frankfurt a.M./Berlin/New York: Lang.

MATTHEIER, KLAUS J. (2000): Die Durchsetzung der deutschen Hochsprache im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert: sprachgeographisch, sprachsoziologisch. In: BESCH, WERNER [et al.] (Hg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. 2. Teilband. Berlin/New York: Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 2.2), 1951–1966.

MATTHEIER, KLAUS J. (2000): Die Herausbildung neuzeitlicher Schriftsprachen. In: BESCH, WERNER et al. (Hg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung. 2. Teilband. Berlin/New York: Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 2.2), 1085–1106.

MATTHEIER, KLAUS J. (2003): German. In: DEUMERT, ANA / VANDENBUSSCHE, WIM (Hg.): Germanic standardizations. Past to present. Amsterdam: Benjamins (Studies in Language and Society 18), 211–244.

MEYER, KURT (1989): Wie sagt man in der Schweiz? Wörterbuch der schweizerischen Besonderheiten. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.

MUHR, RUDOLF (1982): Österreichisch. Anmerkungen zur linguistischen Schizophrenie einer Nation, in: KBS 8,1 (1982) 306-319.

MUHR, RUDOLF (1987a): Deutsch in Österreich - Österreichisch: Zur Begriffsbestimmung und Normfestlegung der deutschen Standardsprache in Österreich. Grazer Arbeiten zu Deutsch als Fremdsprache und Deutsch in Österreich 1. S. 1-23.

MUHR, RUDOLF (1996a): Das Deutsche als plurizentrische Sprache: Zur Sprachrealität der deutschsprachigen Länder und zum Normbegriff im DaF-Unterricht. In: Die Unterrichtspraxis/Teaching German Vol. 29, No. 2. S. 137-146

MUHR, RUDOLF (2000): Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge zu Basisformulierungen, Lexik-Sprechhandlungen, Höflichkeitskonventionen, Diskurs und Diskursstrukturen, Deutsch als plurizentrische Sprache. Wien: öbv & Hpt.

NEULAND, EVA (1988): „Wie hört der sich denn an?!“ Spracheinstellungen als Gegenstand der Sprachreflexion. In: Diskussion Deutsch 99. 53-71.

NEULAND, EVA (1993): Sprachgefühl, Spracheinstellungen, Sprachbewusstsein. Zur Relevanz „subjektiver Faktoren“ für Sprachvariation und Sprachwandel. In: MATTHEIER, KLAUS J. [et al.] (Hg.): Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch. Frankfurt am Main [u.a.]: Lang. 723-747.

NEULAND, EVA (2008): Jugendsprache. Eine Einführung, Tübingen/Basel: Francke.

ÖWB 42 (2012): Österreichisches Wörterbuch. Herausgegeben im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Neu bearbeitete 42. Auflage. Wien: ÖBV.

POHL, HEINZ DIETER (1997): Gedanken zum Österreichischen Deutsch als Teil einer plurirealen deutschen Sprache. In: MUHR / SCHRODT (Hrsg.): S. 67-87.

POLLENZ, PETER VON (1999a): Deutsch als plurinationale Sprache im postnationalistischen Zeitalter. In: Gardt, Andreas/Haß-Zumkehr, Ulrike/Roelke, Thorsten (Hg.): Sprachgeschichte als Kulturgeschichte. Berlin/New York: De Gruyter. S. 115-133.

PORST, ROLF (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

QUETZ, JÜRGEN (1999): Lehrwerkforschung als Grundlage der Lehrwerkkritik. In: Bausch, Karl-Richard [et al.] (Hg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. 168-175.

RANSMAYR, JUTTA (2006a): Der Status des Österreichischen Deutsch an nichtdeutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung. Frankfurt/Main: Peter Lang.

RAUCH, MARTIN/TOMASCHEWSKI, LOTHAR (1986): Reutlinger Raster zur Analyse und Bewertung von Schulbüchern und Begleitmedien. Typskript. Reutlingen.

RÖSLER, DIETMAR (1994): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart/Weimar: Metzler.

RUSS, CHARLES V. J. (1992): Variation im Deutschen. Die Perspektive der Auslandsgermanistik. In: Der Deutschunterricht 44 (6). S. 5-15.

SCHARLOTH, JOACHIM (2005): Asymmetrische Plurizentrität und Sprachbewusstsein. Einstellungen der Deutschschweizer zum Standarddeutschen Standard German. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 33 (2).

SCHMIDLIN, REGULA (2011): Die Vielfalt des Deutschen, Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin/Boston: de Gruyter.

SHAFFER, NAOMI (2015): DACH unter der Lupe. Zu einem Leitfragenkatalog aus dem Workshop C für die DACH-bezogene Analyse von DaF-(Landeskunde-)Materialien. In: IDV-Magazin 88. 15-18.

SIEBS DE BOOR, HELMUT/MOSER, HUGO/WINKLER, CHRISTIAN (Hg.)(1969): Siebs. Deutsche Aussprache. Reine und gemäßigte Hochlautung mit Aussprachewörterbuch. 19., umgearbeitete Auflage. Berlin/New York: de Gruyter.

SORGER, BRIGITTE (2013): Institutions- und sprachenpolitische Aspekte des DACH-Konzepts. In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: Iudicium-Verlag 2013. S. 33f.) S. 32-49.

SPIEKERMANN, HELMUT: Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten. In: Linguistik online 32, 3/07.

STUDER, THOMAS (2002): "Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz." Linguistik online 1/10: 113-131.

ŠTŮRALOVÁ, JIŘINA (2008): Lehrwerkanalyse. Heute haben wir Deutsch 1. Diplomarbeit. Universität Brno.

ULRICH, WINFRIED (Hg.) (2010): Deutsch als Zweitsprache. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

WIESINGER, PETER (1980a): Zum Wortschatz im „Österreichischen Wörterbuch“. Österreich in Geschichte und Literatur 24. S. 367-397.

WOLF, NORBERT RICHARD (1994): Österreichisches zum österreichischen Deutsch. In: Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 61 (1994): S. 66-76.

6.3 Internet-Quellen

Auswärtiges Amt (2016): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. URL: <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/204449/PublStatistik.pdf> (abgerufen am 14.07.2016).

Cornelsen Verlag GmbH: Panorama. Deutsch als Fremdsprache. URL: <http://www.cornelsen.de/panorama/> (abgerufen am 14.07.2016).

Cornelsen Verlag GmbH: Panorama. Deutsch als Fremdsprache. A1 Gesamtband. URL: http://www.cornelsen.de/erw/reihe/r-7135/ra/titel/9783061205591/back_link/search (abgerufen am 14.07.2016).

Cornelsen Verlag GmbH: Pluspunkt Deutsch. Deutsch als Zweitsprache. URL: http://www.cornelsen.de/pluspunkt_deutsch/1.c.2825931.de (abgerufen am 14.07.2016).

Cornelsen Verlag GmbH: Pluspunkt Deutsch. Konzept Österreich. URL: <http://www.cornelsen.de/pluspunkt-oesterreich/reihe/1.c.3097191.de/konzept> (abgerufen am 14.07.2016).

Cornelsen Verlag GmbH: Pluspunkt Deutsch. Die Ausgabe für Österreich. URL: <http://www.cornelsen.de/pluspunkt-oesterreich/1.c.3097176.de> (abgerufen am 14.07.2016).

Ernst Klett Sprachen GmbH (2016): Linie 1. Deutsch in Alltag und Beruf. Konzeption. URL: <http://www.klett-sprachen.de/linie-1/r-1/400#reiter=konzeption> (abgerufen am 14.07.2016).

Ernst Klett Sprachen GmbH (2016): Das DaZ-Buch. Lehrwerk für Seiteneinsteiger. URL: <http://www.klett-sprachen.de/das-daz-buch/c-1294> (abgerufen am 14.07.2016).

Ernst Klett Aktiengemeinschaft: Die Unternehmen der Klett-Gruppe. URL: <https://www.klett-gruppe.de/startseite/die+klett+gruppe/die+unternehmen+der+klett+gruppe.109.htm?id=109&sort=&skip=50> (abgerufen am 14.07.2016).

Ernst Klett Sprachen GmbH (2016): DaF kompakt neu. URL: <http://www.klett-sprachen.de/daf-kompakt-neu/r-18/474#reiter=titel> (abgerufen am 14.07.2016).

Ernst Klett Sprachen GmbH (2016): DaF kompakt neu. Konzeption. URL: <http://www.klett-sprachen.de/daf-kompakt-neu/r-18/474#reiter=konzeption> (abgerufen am 14.07.2016).

Ernst Klett Sprachen GmbH (2016): Berliner Platz NEU. Deutsch im Alltag. Konzeption. URL: <http://www.klett-sprachen.de/berliner-platz-neu/r-1160/28#reiter=konzeption> (abgerufen am 14.07.2016).

Ernst Klett Sprachen GmbH (2016): Berliner Platz NEU. Einstiegskurs. URL: <http://www.klett-sprachen.de/berliner-platz-neu-einstiegskurs/t-1160/9783126063098> (abgerufen am 14.07.2016).

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. URL: <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (abgerufen am 14.07.2016).

FISCHER, ROLAND [et al.] (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. URL: <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf> (abgerufen am 14.07.2016). S. 15-18.

MÖLLER, ROBERT/ELSPAß, STEPHAN (2011): Atlas zur deutschen Alltagssprache. Christkind. URL: <http://www.atlas-alltagssprache.de/runde-5/f01b/> (abgerufen am 14.07.2016).

Österreichischer Bundesverlag (2016): Kurzer Abriss zur Geschichte des Österreichischen Bundesverlags. URL: <https://www.oebv.at/inhalt/kurzer-abriss-zur-geschichte-des-osterreichischen-bundesverlages> (abgerufen am 14.07.2016).

Statista GmbH (2016): Verlagsumsätze der Klett-Gruppe in den Jahren 2011 bis 2015. URL: <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/184049/umfrage/umsatz-der-klett-gruppe/> (abgerufen am 14.07.2016).

Veritas Verlags- und Handelsges.m.b.H. & Co.: Unsere Partnerverlage. URL: <http://www.veritas.at/about/partner/verlage> (abgerufen am 14.07.2016).

7 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Pyramidenmodell des Dialekt-Standard-Kontinuums (AUER 1997: 131).....	S. 16
Abbildung 2: Die nationalen Zentren der deutschen Sprache (AMMON et al. 2004: XXXI-II).....	S. 23
Abbildung 3: Überlappung nationaler Varietäten (MUHR 2000: 31).....	S. 26
Abbildung 4: Soziales Kräftefeld einer Standardvarietät (AMMON 1995: 80).....	S. 31
Abbildung 5: Weltweite Verteilung der Deutschlernenden (Auswärtiges Amt 2015: 6).....	S. 36
Abbildung 6: Auf dem Markt (FINSTER [et al.] 2015: 61).....	S. 74
Abbildung 7: Die Alpen in Österreich (FINSTER [et al.] 2015: 56).....	S. 76
Abbildung 8: Wiener Kaffeehaus (FINSTER [et al.] 2015: 62).....	S. 77
Abbildung 9: Uhren aus der Schweiz (FINSTER [et al.] 2015: 84).....	S. 78
Abbildung 10: Freizeit in der Schweiz (FINSTER [et al.] 2015: 46).....	S. 79
Abbildung 11: Österreich – ein Fahrradland (FINSTER [et al.] 2015: 78).....	S. 79
Abbildung 12: Wohnsiedlung Hard in Zürich (FINSTER [et al.] 2015: 104).....	S. 80
Abbildung 13: Die verschiedenen R-Laute (BRAUN [et al.] 2016: 139).....	S. 85
Abbildung 14: Artikulationsübung zum Erlernen des R-Lauts (BRAUN [et al.] 2016: 139).....	S. 86
Abbildung 15: Anzeige eines österreichischen Restaurants (BRAUN [et al.] 2016: 22).....	S. 91
Abbildung 16: Speisekarte eines österreichischen Restaurants (BRAUN [et al.] 2016: 23).....	S. 91
Abbildung 17: Lektion 8 Grüezi in der Schweiz (BRAUN [et al.] 2016: 66).....	S. 92
Abbildung 18: Beliebte Studienfächer (BRAUN [et al.] A1 2016: 81).....	S. 93
Abbildung 19: Finanzierung des Studiums (BRAUN [et al.] 2016: 95).....	S. 93
Abbildung 20: Essen in Deutschland (JIN/SCHOTE 2015: 67).....	S. 103
Abbildung 21: Essen in Österreich (JIN/SCHOTE 2012: 67).....	S. 103
Abbildung 22: Der Bekanntheitsgrad und die Aufnahmebereitschaft von standardsprachlichen Varianten in Lehrwerke.....	S. 135
Abbildung 23: Positionierung von Varianten auf dem Standard-Dialekt-Kontinuum.....	S. 135

8 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Alle mit * versehenen Varianten in FINSTER [et al.] 2015.....	S. XX
Tabelle 2: Alle kommentierten Varianten in BRAUN [et al.] 2016.....	S. XX
Tabelle 3: Alle kommentierten Varianten in JIN/SCHOTE 2012.....	S. XX

9 Anhang

9.1 Fragebogen

Guten Tag!

Im Rahmen meiner Masterarbeit am Institut für Germanistik an der Universität Wien führe ich zur Zeit eine Untersuchung über die regionale Variation im DaF-/DaZ-Kontext durch.

Daher würde ich mich sehr freuen, wenn Sie sich ein wenig Zeit nehmen könnten, den folgenden Fragebogen auszufüllen. Bitte antworten Sie spontan und ohne Hilfsmittel. Am Schluss werden einige Angaben zu Ihrer Person erhoben. Die Angaben bleiben anonym.

Zum Ausfüllen des Online-Fragebogens benötigen Sie ca. 10 Minuten.

Für Rückfragen stehe ich Ihnen unter der E-Mail-Adresse Juliane.Schopf@gmx.de zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Mithilfe!

Teil I: Sprachformen in den deutschsprachigen Ländern

1. Gibt es – Ihrer Meinung nach – eine überregionale Standardvarietät (normierte Hochsprache ohne regionale oder soziale Färbung) im gesamten deutschsprachigen Raum?

- ☐ ja
☐ nein
☐ weiß nicht

2. Inwieweit halten Sie es für wichtig, dass DaF-/DaZ-Lernenden die deutsche Sprache so vermittelt wird, wie sie der Gebrauchsnorm (dem tatsächlichen Sprachgebrauch) von Muttersprachlern entspricht?

Überhaupt					sehr
nicht					wichtig
wichtig					
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3. Inwieweit halten Sie die Repräsentation dieser Gebrauchsnorm des Deutschen in DaF-/DaZ-Lehrbüchern und Lernmaterialien für wichtig?

Überhaupt

nicht

wichtig

☐☐☐☐☐

sehr

wichtig

4. Wie stark soll ein Lehrwerk den Unterschied zwischen den standardsprachlichen Normen in Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz thematisieren?

Gar nicht

☐☐☐☐☐

sehr stark

5. Warum plädieren Sie für beziehungsweise gegen eine starke Thematisierung dieser Unterschiede?

6. Wo wird Ihrer Meinung nach das beste Standarddeutsch („Hochdeutsch“) gesprochen?

7. Von wem wird Ihrer Meinung nach das beste Standarddeutsch („Hochdeutsch“) gesprochen?

8. Finden Sie, dass man der Standardsprache von BerufssprecherInnen (etwa den SprecherInnen von Hörverstehenstexten) anhören darf, aus welchem Gebiet des deutschen Sprachraums sie kommen?

- ☐ nein
- ☐ eher nein
- ☐ eher ja
- ☐ ja

9. Woher sollten SprecherInnen von Hörverstehenstexten im besten Fall kommen?

- ☐ aus Norddeutschland
- ☐ aus Mitteldeutschland
- ☐ aus Süddeutschland
- ☐ aus Österreich
- ☐ aus der Schweiz

Hier haben Sie Platz für weitere Kommentare zum Thema Standarddeutsch („Hochdeutsch“):

Teil II: Auswahl von Varianten in DaF-/DaZ-Lernmaterialien

Angenommen, Sie sind an der Entwicklung eines neuen Lehrwerks beteiligt, das in Deutschland, Österreich und der Schweiz erscheinen soll. Für welche der folgenden Varianten würden Sie sich entscheiden? (Mehrfachnennung möglich)

1. Mit welchen Ausdrücken würden Sie im Lehrwerk dieses Gemüse bezeichnen?:



- ☐ Möhre
 - ☐ Karotte
 - ☐ Mohrrübe
 - ☐ Rüebli
 - ☐ Gelbe Rübe
 - ☐ Wurzel
 - ☐ andere:
-

2. Mit welchen Ausdrücken würden Sie im Lehrwerk dieses Lebensmittel bezeichnen?:



- ☐ Brötchen
- ☐ Semmel
- ☐ Rundstück
- ☐ Weckerl
- ☐ Wecken
- ☐ Weggen
- ☐ Brötli
- ☐ Schrippe
- ☐ Bürli

☐ andere:

3. Mit welchen Ausdrücken würden Sie im Lehrwerk eine von der Schule für SchülerInnen organisierte Kurzreise bezeichnen?:

- ☐ Klassenfahrt
 - ☐ Schullandwoche
 - ☐ Klassenlager
 - ☐ Schullager
 - ☐ anderes:
-

4. Mit welchen Ausdrücken würden Sie im Lehrwerk die Bedeutung dieses Straßenschildes bezeichnen?:



- ☐ Vorrang
 - ☐ Vorfahrt
 - ☐ Vortritt
 - ☐ anderes:
-

5. Zur Perfektbildung: Welche Perfektform(en) von *sitzen* würden Sie im Lehrwerk angeben?

- ☐ ich habe gesessen
- ☐ ich bin gesessen
- ☐ beide Varianten

6. Zur Pluralbildung: Welche Pluralform(en) von *Park* würden Sie im Lehrwerk angeben?

- ☐ Pärke
- ☐ Parks
- ☐ beide Varianten

7. Zur Genuszuordnung: Welche(n) Artikel würden Sie im Lehrwerk dem Nomen *E-Mail* zuordnen?

- ☐ das E-Mail
- ☐ die E-Mail
- ☐ beide Varianten

8. Zur Bildung von Komposita: Wie würden Sie im Lehrwerk einen Braten vom Schwein bezeichnen?

- ☐ Schweinebraten
- ☐ Schweinsbraten
- ☐ beide Varianten

9. Was ist ausschlaggebend für Ihre Auswahl dieser Varianten?

Teil III: Kenntnis und Einschätzung bestimmter Begriffe

Sind Ihnen die folgenden Wörter bekannt oder unbekannt? Wenn sie Ihnen bekannt sind, würden sie diese in ein Lehrwerk aufnehmen? Beurteilen sie die Wörter als dialektal, eher dialektal, eher standardsprachlich (=„hochdeutsch“) oder standardsprachlich?

1. Weichsel (z.B. in „Für den Kuchen brauchen wir Weichseln.“)

- ☐ unbekannt
- ☐ schon gehört oder gelesen, Bedeutung allerdings unklar
- ☐ Bedeutung bekannt, würde ich aber nicht in ein Lehrwerk aufnehmen
- ☐ Bedeutung bekannt, würde ich in ein Lehrwerk aufnehmen

„Weichsel“ ist ihrer Einschätzung nach...

- ☐ dialektal
- ☐ eher dialektal
- ☐ eher standardsprachlich
- ☐ standardsprachlich

2. Schnürsenkel (z.B. in „Er stolperte über seine Schnürsenkel“.)

- ☐ unbekannt
- ☐ schon gehört oder gelesen, Bedeutung allerdings unklar
- ☐ Bedeutung bekannt, würde ich aber nicht in ein Lehrwerk aufnehmen
- ☐ Bedeutung bekannt, würde ich in ein Lehrwerk aufnehmen

„Schnürsenkel“ ist ihrer Einschätzung nach...

- ☐ dialektal
- ☐ eher dialektal
- ☐ eher standardsprachlich
- ☐ standardsprachlich

3. verunfallen (z.B. in „Sie ist gestern verunfallt.“)

- ☐ unbekannt
- ☐ schon gehört oder gelesen, Bedeutung allerdings unklar
- ☐ Bedeutung bekannt, würde ich aber nicht in ein Lehrwerk aufnehmen
- ☐ Bedeutung bekannt, würde ich in ein Lehrwerk aufnehmen

„verunfallen“ ist ihrer Einschätzung nach...

- ☐ dialektal
- ☐ eher dialektal
- ☐ eher standardsprachlich
- ☐ standardsprachlich

4. Deka (z.B. in „Ich hätte gerne zwei Deka Champignons.“)

- ☐ unbekannt
- ☐ schon gehört oder gelesen, Bedeutung allerdings unklar
- ☐ Bedeutung bekannt, würde ich aber nicht in ein Lehrwerk aufnehmen
- ☐ Bedeutung bekannt, würde ich in ein Lehrwerk aufnehmen

„Deka“ ist ihrer Einschätzung nach...

- ☐ dialektal
- ☐ eher dialektal
- ☐ eher standardsprachlich
- ☐ standardsprachlich

5. lecker (z.B. in „Das Essen war heute besonders lecker.“)

- ☐ unbekannt
- ☐ schon gehört oder gelesen, Bedeutung allerdings unklar
- ☐ Bedeutung bekannt, würde ich aber nicht in ein Lehrwerk aufnehmen
- ☐ Bedeutung bekannt, würde ich in ein Lehrwerk aufnehmen

„lecker“ ist ihrer Einschätzung nach...

- ☐ dialektal
- ☐ eher dialektal
- ☐ eher standardsprachlich
- ☐ standardsprachlich

6. Grosskind (z.B. in „Sie haben vier Grosskinder.“)

- ☐ unbekannt
- ☐ schon gehört oder gelesen, Bedeutung allerdings unklar
- ☐ Bedeutung bekannt, würde ich aber nicht in ein Lehrwerk aufnehmen
- ☐ Bedeutung bekannt, würde ich in ein Lehrwerk aufnehmen

„Grosskind“ ist ihrer Einschätzung nach...

- ☐ dialektal
- ☐ eher dialektal
- ☐ eher standardsprachlich
- ☐ standardsprachlich

Teil IV: Vorgehensweise bei der Auswahl von Varianten in Lehrwerken und Lernmaterialien

1. Nach welchen Kriterien wählen Sie bestimmte Varianten des Deutschen für Lehrwerke und Lernmaterialien aus?

2. Wie gehen Sie bei Unsicherheiten bezüglich der Auswahl einer Variante vor? (Mehrfachnennung möglich)

- ☐ Ich frage KollegInnen.
- ☐ Ich konsultieren Kodizes (z.B. Wörterbücher).
- ☐ Ich wähle die mir am geläufigsten Variante aus.
- ☐ Ich besuche bestimmte Homepages, nämlich:

- ☐ anderes:

3. Welche Nachschlagewerke verwenden Sie bei der Konzeption von Lehrwerken bezüglich Fragen im Bereich der

Lexik?

Grammatik?

Aussprache?

4. Inwieweit verfolgt der Verlag, bei dem Sie tätig sind, ein bestimmtes Konzept bezüglich der Aufnahme von bestimmten Varianten in die Lehrwerke und Lernmaterialien (z.B. Präferenz von Varianten der Region, in welcher der Verlag ansässig ist)?

Teil V: Persönliche Informationen

1. Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an:

☐ Männlich

☐ Weiblich

2. In welchem Jahr sind Sie geboren? _____

3. Nennen Sie bitte Ihre bisherigen Wohnorte und die jeweilige Wohndauer:

Wohnort	von	Bis

4. Welche ist Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung?

- ☐ Hauptschulabschluss/Primarschulabschluss
- ☐ Mittlere Reife/Sekundarschulabschluss
- ☐ Abitur/Matura
- ☐ Fachhochschule/ Pädagogische Hochschule
- ☐ Universität
- ☐ Berufslehre
- ☐ künstlerische Ausbildung

5. Bitte skizzieren Sie kurz Ihren bisherigen beruflichen Werdegang:

6. Wie gut können Sie nach eigener Einschätzung Standarddeutsch („Hochdeutsch“) sprechen, wenn Sie in einer höchst formellen Situation sind?

Gar nicht

sehr gut

☐☐☐☐☐

7. Wie sehr kann man Ihnen, auch wenn Sie Standarddeutsch („Hochdeutsch“) sprechen, anhören, aus welchem Gebiet des deutschen Sprachraums Sie stammen?

Gar nicht

sehr stark

☐☐☐☐☐

8. Wie häufig gebrauchen Sie in Ihrem Alltag Dialekt?

nie

immer

☐☐☐☐☐

9. Wie häufig gebrauchen Sie in Ihrem Alltag Standardsprache („Hochdeutsch“)?

nie

immer

☐☐☐☐☐

Hier können Sie gerne persönliches Feedback zu diesem Fragebogen geben oder ergänzende Kommentare anbringen:

Vielen herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Juliane Schopf

9.2 Abstract

Die vorliegende Arbeit thematisiert die Darstellung des Deutschen als plurizentrische Sprache in aktuellen DaF- und DaZ-Lehrwerken. Dazu wird zum einen untersucht, inwieweit der plurizentrische Ansatz in den Lehrwerken „Panorama“ und „Pluspunkt Deutsch“ von Cornelsen sowie „DaF kompakt neu“ und „Berliner Platz NEU“ von Klett umgesetzt wird. Zum anderen wird dies durch eine Befragung der DaF- und DaZ-RedakteurInnen derselben Verlage ergänzt, wodurch etwaige Zusammenhänge zwischen der Darstellung des Deutschen in den Lehrwerken und den Spracheinstellungen der Personen, die diese entwickeln, deutlich werden sollen.

Der erste Teil beschäftigt sich mit dem theoretischen Hintergrund des Konzepts des Deutschen als plurizentrische/plurinationale/pluriareale Sprache, indem die Plurizentrik-Diskussion in der Linguistik beleuchtet und die Etablierung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-/DaZ-Bereich erläutert wird.

Nachfolgende Lehrwerkanalyse untersucht die genannten Lehrwerke anhand eines spezifischen Kriterienrasters dahingehend, inwieweit die Plurizentrik des Deutschen auf sprachlicher und inhaltlicher Ebene dargestellt wird. Es wurde deutlich, dass die Lehrwerke sprachlich und inhaltlich sehr auf Deutschland ausgerichtet sind, während Österreich und die Schweiz – wenn überhaupt – nur an einigen Stellen erwähnt werden. Dabei sind die angegebenen österreichischen und deutschschweizer Varianten häufig einem falschen Sprachzentrum zugeordnet oder enthalten Elemente aus dem Dialekt oder der Umgangssprache. Inhaltlich werden die beiden Länder primär anhand von unreflektierten Klischees wie beispielsweise Tourismus oder Kulinarik präsentiert. Neben der Tatsache, dass das Deutsche vorrangig als homogene Standardvarietät dargestellt wird, fehlt es den Lehrwerken an authentischen Materialien, anhand derer die Lernenden Varietätenkompetenz und Toleranz gegenüber der Variation entwickeln könnten.

Durch die anschließende Befragung der DaF- und DaZ-RedakteurInnen wurde die Tendenz deutlich, dass diese festgestellten Mängel in Verbindung mit den Spracheinstellungen der Befragten und den Kriterien zur Auswahl von Varianten bei der Entwicklung von Lehrwerken stehen: So wird die Einstellung vertreten, dass im Raum Hannover beziehungsweise in Norddeutschland das „beste“ Deutsch gesprochen werde und die deutschländische Varietät wird als bekannter und standardsprachlicher eingeschätzt als die österreichische und deutschschweizer Standardvarietät. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und der Befürchtung, Lernende mit mehreren Varianten zu verwirren, wird bevorzugt nur eine Variante in Lehrwerke aufgenommen.

Dadurch, dass unter anderem Nachschlagewerke mit didaktischem Hintergrund, Übungsgrammatiken oder andere Lehrwerke zur Konzeption von Lehrwerken herangezogen werden, ist eine korrekte und differenzierte Zuordnung zu Sprachzentren des Deutschen und eine konsequente Vermittlung der Standardvarietät nicht gegeben.

Die Ergebnisse zeigen, dass bezüglich der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in DaF- und DaZ-Lehrwerken noch Verbesserungsbedarf besteht. So könnte – neben der Thematisierung der Plurizentrik des Deutschen in Aus- und Fortbildung – etwa die Konsultation von Kodizes, die das Deutsche als plurizentrische Sprache beschreiben und auf empirischen Daten basieren, korrektere Angaben in den Lehrwerken bewirken. Auch authentische Texte und Materialien aus allen Sprachzentren des Deutschen würden die Qualität der untersuchten Lehrwerke diesbezüglich steigern.

9.3 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Juliane Angela Schopf
Geburtsdaten	03. Oktober 1989 in Augsburg
E-Mail	Juliane.Schopf@gmx.de

Berufliche Erfahrungen

12/2015 - Heute	Westermann Verlag, Braunschweig <i>Tätigkeit als Autorin im Fachbereich Deutsch</i>
04/2011 - 08/2013	Inlingua, Augsburg <i>Dozentin für Deutsch als Fremdsprache</i>

Praktika und HiWi-Tätigkeit

08/2015 - 09/2015	Klett Verlag, Stuttgart <i>Verlagspraktikum im Bereich Sprachlernmaterialien für Deutsch als Zweitsprache</i>
10/2007 - 02/2013	Theater Augsburg <i>Regiehospitant und -assistenz</i>
10/2010 - 03/2011	Universität Bayreuth <i>Studentische Mitarbeiterin (HiWi)</i>

Studium

10/2013 - Heute	Universität Wien <i>Masterstudium der Deutschen Philologie</i>
04/2011 - 08/2013	Universität Augsburg <i>Studium der Germanistik und Philosophie, Abschluss Bachelor of Arts (BA)</i>

10/2010 - 03/2011

Universität Bayreuth

Studium der Germanistik und der Theaterwissenschaft (Nebenfach)

Ausbildung

01/2011 - 02/2013

Yoga Vidya, Bayreuth und Augsburg

Ausbildung zur Yogalehrerin, berufs- und studienbegleitend

Schulausbildung

2000 - 2009

Gymnasium bei St. Anna, Augsburg

Allgemeine Hochschulreife

Stipendien

2016

Leistungsstipendium der Universität Wien

2012/2013

Stipendium der Vereinigten Stipendienfonds der Stadt Augsburg

2012

Reisestipendium der Schwarzkopf Stiftung