

Daftari-Hölzer, Bharati

Zur Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in gängigen DaF-Lehrwerken

Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. 2023, vol. 37, iss. 2, pp. 89-105

ISSN 1803-7380 (print); ISSN 2336-4408 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/BBGN2023-2-6>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.79552>

License: [CC BY-SA 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)

Access Date: 19. 02. 2024

Version: 20240216

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

Zur Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in gängigen DaF-Lehrwerken

Implementation of pluricentric approach in recent textbooks for teaching German as a foreign language

Bharati Daftari-Hölzer

Abstract

This article offers insights into the discussion on pluricentricity in new textbooks for teaching German as a Foreign Language (DaF) and emphasizes the need to consider its potentials and limitations. Pluricentricity refers to the existence of multiple varieties or standard languages within a single language. This concept is gaining importance in foreign language classes as learners are increasingly exposed to different variations of the German language.

This article begins by discussing the advantages and disadvantages of integrating pluricentricity in DaF textbooks. A critical reflection on the implementation of this principle will be discussed in this section following the analysis of a few recent textbooks. Finally, recommendations are provided on how to effectively utilize pluricentricity in DaF textbooks. Further research and development of teaching materials and including the topic in teachers' training are necessary to optimally harness the potentials of pluricentricity in teaching German as a foreign language.

Keywords

pluricentricity; textbook analysis; German as a Foreign Language (DaF); implementation of pluricentricity; challenges; potential

1 Einleitung

Manfred hätte gern ein Sackerl, nachdem er in Wien Erdäpfel, Semmeln und Marillen gekauft hat, während Sepp schon Schlagobers auf seiner Glace auf dem Jungfrauojoch genießt und Thomas ein Rostbrätl mit Zwiebeln in Dresden verspeist.

Es lässt sich fragen, warum der Beitrag mit diesem abstrakten und auch konstruiert wirkenden Satz beginnt. Die Antwort erscheint auf den ersten Blick einfach: Der Satz belegt über den Wortschatz die Vielfalt der deutschen Sprache. Mit diesem und zahlreichen weiteren Beispielen lässt sich aufzeigen, dass Deutsch wie einige andere Sprachen, z.B. Spanisch, Englisch oder Französisch, zu den sogenannten plurizentrischen Sprachen gehört. Der Begriff „plurizentrische Sprache“ wurde von Kloss (1978) eingeführt. Er bezeichnet eine Sprache, die in zwei oder mehr Ländern benutzt wird. In Ländern, in denen die Sprache verwendet wird, hat diese Sprache einen gewissen Status, zum Beispiel als eine Amtssprache der Regierung (vgl. Clyne 2000, 2008; Ammon 2015: 155f). Kloss nannte den Begriff „polyzentrisch“ für Sprachen, die in zwei Ländern verwendet werden, und „plurizentrisch“ für Sprachen, die in zwei oder mehreren räumlich getrennten Staaten genutzt werden und die Amts- und Verwaltungssprache mehrerer größerer unabhängiger Staaten sind.

Eine Sprache ist polyzentrisch, wenn „diese Art von Sprachvarianten ihre Entstehung in der Regel dem Vorhandensein von einem oder mehreren kulturellen „Zentren!“ verdanken, die einander kulturell und oft auch politisch selbständig gegenüberstehen...“ (vgl. Kloss 1978: 66–67).

Deutsch gehört neben Englisch, Chinesisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch und anderen Sprachen zu den plurizentrischen Sprachen, wie u.a. der Sprachforscher Michael Clyne (vgl. Clyne 2000; 2008) betont. Deutsch verfügt über vier nationalstaatliche Hauptvarietäten mit ihren jeweiligen Ausprägungen: Deutschländisches Deutsch (mit *Teutonismen*²), Liechtensteinisches Deutsch, Österreichisches Deutsch (*Austriazismen*³) und Schweizerisches Deutsch (*Helvetismen*⁴). Aufgrund der geringen Anzahl der SprecherInnen wird heute auch das Liechtensteinische Deutsch zu den Teilvarietäten gezählt. Deutsch hat demnach also drei Vollvarietäten. Daneben gibt es mit dem Südtiroler und dem Belgischen Deutsch noch sog. Halb-/Nebenvarianten (vgl. Ammon 2015: XXXIXf)¹. Deutsch ist somit in Deutschland, Österreich und Liechtenstein die

1 Zentren einer plurizentrischen Sprache sind allerdings nur diejenigen Länder oder Regionen, die eigene standardsprachliche Besonderheiten herausgebildet haben. Von einem Vollzentrum spricht man dann, wenn die standardsprachlichen Besonderheiten in eigenen Nachschlagewerken, vor allem Wörterbüchern, festgehalten und autorisiert sind. Dies trifft für Österreich, die deutschsprachige Schweiz und Deutschland zu, bei denen es sich deshalb um nationale Vollzentren der deutschen Sprache handelt. Beim Fehlen eigener sprachlicher Nachschlagewerke spricht man – bei vorhandener Amtssprachlichkeit – von nationalen Halbzentren einer plurizentrischen Sprache. Nationale Halbzentren des Deutschen sind Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol (Ammon 2016: XXXIX).

2 Ammon 2016: LIV.

3 Ammon 2016: XLIV.

4 Ammon 2016: XLIV.

Amtssprache auf nationaler Ebene, in Luxemburg ko-existiert die deutsche Sprache mit Französisch und Letzeburgisch wie in der Schweiz mit Französisch, Italienisch und Rätomanisch. In Italien und Belgien ist Deutsch eine regionale Amtssprache, die als solche nur in bestimmten Regionen Südtirols und Ostbelgiens gilt.

In jedem Land bzw. „Zentrum“ wird die Sprache auf ihre eigene Weise verwendet und verändert. Daraus entstehen die nationalen Varietäten, die länderspezifisch sind. Nach Ammon (1995: 73 ff.) nennt man das die Standardvarietät: „sie ist die sprachliche Norm in öffentlichen und formellen Kommunikationssituationen und wird von allen Sprechern anerkannt“. Die Variation der Standardsprache wird nämlich nicht durch die Landesgrenzen allein strukturiert. Jede Standardvarietät verfügt über ihre eigenen Normen, die üblicherweise in Wörterbüchern, Grammatiken und Lehrbüchern festgeschrieben sind. Laut Ammon (2004: 276) unterscheiden sich die Standardvarietäten in Phonetik, Orthografie, Lexik, Grammatik und Pragmatik.

Es kann daher nicht behauptet werden, dass es innerhalb einer plurizentrischen Sprache nur eine „richtige“ Standardsprache gibt. Tatsächlich hat jede nationale Varietät ihre eigene Form der Standardsprache, die sich jedoch in zahlreichen Bereichen mit den anderen Varietäten überschneidet und dort nur geringe oder keine Unterschiede hat. Das macht die nationalen Varianten einer Sprache „gleichberechtigt bzw. gleichwertig“, d.h. keine Variante kann gegenüber den anderen als besser oder korrekter bezeichnet werden. Auf der anderen Seite führt das zu Verwirrung, weil im Allgemeinen davon ausgegangen wird, dass jede Sprache normalerweise über eine einzige korrekte Norm verfügt (vgl. Muhr 2003: 191 f). Was heißt aber diese Vielfalt des Deutschen nun konkret für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache (DaF)?

2 Plurizentrik in Unterricht für Deutsch als Fremdsprache

In der Nachkriegszeit war die deutsche Sprache von der Bezeichnung *Binnendeutsch* für das Deutsch Deutschlands geprägt, die vermutlich von Hugo Moser (1959) stammt (vgl. Ammon 1997: 143). Diese Terminologie führte dazu, dass das Deutsch in den anderen deutschsprachigen Ländern als *Außen- oder Randdeutsch* betrachtet wurde. Zur Folge diente das „Binnendeutsche“ im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache als die wesentliche oder sogar einzige Zielnorm. Meistens wurde nur das deutsche Deutsch unterrichtet und manchmal mit Hilfe einer Karte auf die deutschsprachigen Länder hingewiesen. Daran haben sich über lange Zeit die meisten im deutschen Sprachgebiet hergestellte Lehrwerke orientiert und das Bundesdeutsche gewann stets an Bedeutung. Damit werden die österreichischen Besonderheiten in die Nähe des Non-Standards gerückt. Die Plurizentrität des Deutschen ist in einigen Lehrmaterialien, die außerhalb des deutschen Sprachraums entwickelt wurde, zwar berücksichtigt, aber meist nicht klar und ausgewogen. Der weltweit als Standard akzeptierte Status des Bundesdeutschen bereitet den Lehrwerkautoren aus Deutschland die geringsten Schwierigkeiten, deshalb musste eine Umorientierung in eine plurizentrische Richtung auf Impulse von außen warten. Österreich und die Schweiz bemühten sich, dass die Nationalstandards die

richtige Anerkennung bekommen, indem sie Lehrmaterialien für Deutsch als Fremdsprache entwickelten, die auf einer plurizentrischen Sicht der deutschen Sprache basieren. Im Vergleich zu früher wird die Plurizentrität des Deutschen darin dann ausführlich und ausgewogener dargestellt (vgl. Ammon 1997: 144 ff).

Inzwischen arbeiten die Verlagshäuser in Deutschland auch in dieser Richtung, obwohl dieser Tatsache nur wenig Aufmerksamkeit entgegengebracht und andere Standardvarietäten in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache / Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ) oft weniger Bedeutung finden als die Bundesdeutsche; stattdessen werden die didaktische Relevanz und Umsetzungsmöglichkeiten in Frage gestellt. Die sprachliche Realität zeigt allerdings, dass man der Varianz der deutschen Sprache mit der Rücksicht auf die nationalen Varietäten im DaF Unterricht nur bedingt gerecht werden kann, während jedoch die politischen Gründe durchaus für die Einbeziehung der nationalen Varietäten sprechen (vgl. Hägi 2006: 102f). Es ist eine Tatsache, dass Deutsch weltweit unterrichtet wird – aber welches? Und wie? Solche Fragen müssen immer wieder neu beantwortet werden und kommen im nächsten Abschnitt mit Anregungen für den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache zur Sprache.

Mit den ABCD-Thesen⁵ (1990) ist Landeskunde ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts geworden. Dieses Dokument ist durch das DACH-Konzept erweitert und verstärkt worden, das in den 1990er Jahren bspw. ein interkulturelles, handlungs- und projektorientiertes trinationales LehrerInnenfortbildungs- bzw. Landeskundekonzept umfasste (vgl. Shafer; Baumgartner 2017: 68). Mit der Einführung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* im Jahr 2001 wurde das sprachpolitischen Gesamtziel des Europarats in den grundlegenden Prinzipien betont. Diese Vielfalt der Sprachen stellt eine besondere Chance für einen Unterricht dar, der sich an interkultureller Kommunikation orientiert. Das ist von besonderer Bedeutung, wenn die Deutschlernenden außerhalb des Unterrichts in Kontakt mit Deutsch-MuttersprachlerInnen kommen oder in Deutschland dauerhaft leben wollen.

Bei der Behandlung von Plurizentrik im DaF-Unterricht sollte man die Bedürfnisse, Bedarfe und Motivationen der Zielgruppe nicht aus den Augen verlieren. Die Deutschlernenden – zumindest die Erwachsenen – haben meistens konkrete Zielvorstellungen, warum sie Deutsch lernen. Oft möchten sie in Deutschland studieren oder arbeiten, aber viele wollen aus Interesse die Sprache lernen oder interessieren sich für die Literatur oder Kultur und möchten Bücher von berühmten AutorInnen, PhilosophInnen oder DichterInnen im Original lesen. Wie vielfältig die Gründe sein können, habe ich in den zehn Jahren meiner Tätigkeit als DaF-Lehrerin am Goethe Institut in Kalkutta erfahren. Die gleichen Gründe für Deutschlernen lassen sich auch in der Datenerhebung des Auswärtigen Amtes für das Fach Deutsch als Fremdsprache (2020) in Indien ablesen⁶. Deshalb

5 Dieses 1990 publizierte und bis heute aktuelles Papier verweist bereits am Anfang auf die Vielfalt der deutschen Sprache und Kultur: „Der Deutschunterricht leistet einen Beitrag zum friedlichen Zusammenleben der Menschen im Sinne der Charta der Vereinten Nationen. Der Landeskunde kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, indem sie die Wirklichkeit der Zielsprachenländer und die kulturelle Identität der dort lebenden Menschen zum Thema macht.“ (ABCD These 1: IDV, 1990: 15).

6 <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>. Seite 32–33 (Letzter Zugriff: 29. 6. 2023)

ist das Interesse an nationalen Varietäten bei verschiedenen Lernenden unterschiedlich stark und hängt zweifelsohne auch vom Lernort ab. Je entfernter die geographische Lage von dem deutschsprachigen Raum, desto unschärfer erscheinen die Unterschiede und desto größer wird die Herausforderung für die Lernenden, die sprachlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Varietäten auseinander zu halten (vgl. Badstübner-Kizik 2020: 17f).

Das DACH-Prinzip⁷ soll im Unterricht, in Lehrwerken oder in der Fortbildung in jedem Fall lehr- und lernkontextspezifisch interpretiert und umgesetzt werden können, d. h. ausgehend von den Zielen, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden. Dies erfordert entsprechend differenzierte Lehr- und Lernziele, was meiner Erfahrung nach für die DaF-Lehrenden eine Überforderung bezüglich des plurizentrischen Ansatzes sein kann, vor allem für diejenigen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist.

Auf jeden Fall sollte es den Lehrenden ermöglicht werden, zu erfahren, was eigentlich unter „Plurizentrik“ verstanden wird, wo man überall Deutsch spricht und welche Varietäten der deutschen Sprachen es gibt⁸. In diesem Zusammenhang spielen die Lehrwerke eine sehr wichtige Rolle. Einerseits sollten die Lehrenden dazu fähig sein, die im Lehrwerk vorhandenen DACH-Komponenten im Rahmen einer integrativen und reflexiven Landeskundevermittlung zu verwenden, andererseits beruht die LehrerInnenausbildung ganz wesentlich auf diesen Lehrwerken, die die Umsetzung des DACH-Prinzip im Fremdsprachenunterricht gut zeigen können (vgl. Krumm 2020: 7).

Allerdings wird die nach wie vor zu geringe Berücksichtigung der Plurizentrik in den Lehrwerken kritisiert. Auch wenn das Thema in den Materialien zunehmend vorkommt, ist die Umsetzung bisher tendenziell stark additiv, faktenbezogen und an nationalen Grenzen statt an Themen und Diskursen orientiert. Dabei gäbe es zahlreiche Möglichkeiten für eine Thematisierung – so kann der plurizentrische Aspekt der deutschen Sprache in den Lehrwerken explizit oder implizit umgesetzt werden. Eine explizite Umsetzung zeichnet sich durch eine bewusste Reflexion über die sprachliche oder die kulturelle Pluralität der Sprache bzw. Deutsch aus, wenn also bspw. Begriffe wie „die Schweiz“, „Graz“, „Bayern“ etc. explizit thematisiert werden. Es handelt sich um eine weitgehend formalistische Einbeziehung der deutschsprachigen Länder. Hier steht im Vordergrund vielmehr die Vermittlung von Orientierungswissen für die Lernenden, ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Systematik (vgl. Biechele; Padrós 2003: 131). Es besteht daher die Gefahr, dass es zu nationalkulturellen Fixierungen und Stereotypisierungen durch Kontrastierung, Regionalisierung und Vergleich führt. Andererseits ist mit einer impliziten Umsetzung ein selbstverständlicher, unmarkierter Einsatz von Texten, Inhalten, Varietäten etc. aus dem gesamten deutschsprachigen Raum im Unterricht oder in Prüfungen gemeint, wenn also z.B. ein Audio-Beitrag aus Österreich nicht bewusst mit einem aus Norddeutschland verglichen wird.

7 Zur Definition des DACH-Prinzips vgl. u. a. Shafer und Baumgartner (2017: 68).

8 Ein passendes Zitat dazu: „Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass der deutschsprachige Raum linguistisch, geographisch, gesellschaftlich, kulturell, historisch, politisch und anderweitig plurizentrisch geprägt ist und dass dies in den Aus- und Fortbildungen von Lehrenden für DaF und DaZ angemessen thematisiert werden muss.“ (Badstübner-Kizik 2020: 19).

3 Die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in Lehrmaterialien für den DaF Unterricht

Lehrwerke stellen nach wie vor die Grundlage für den größten Teil des sprachlichen Inputs und die Basis für den üblichen Fremdsprachenunterricht dar (Funk 2016: 436, 440). Mithilfe der Lehrwerke werden Inhalte präsentiert, thematisiert und bearbeitet und bestenfalls die anvisierten Lernziele erreicht. Darüber hinaus werden verschiedene, etwa sprachliche, landeskundliche, kommunikative, interkulturelle etc. Kompetenzen entwickelt. Die Lehrwerke dienen nicht nur zur Unterrichtsplanung, sondern auch als Informationsquelle für die (angehenden) Lehrkräfte, besonders für diejenigen, die selbst keine MuttersprachlerInnen sind (vgl. Roberts 2001: 1f) bzw. nicht im deutschsprachigen Raum leben. Während meiner Lehrtätigkeit und meiner Rolle als Begleitlehrerin für DLL⁹ habe ich die Erfahrung gemacht, dass die indischen Lehrenden die meisten Informationen den Lehrbüchern oder dem Internet entnommen haben. Diese Tatsache bestätigt die obengenannte Aussage von Roberts. Auch bei der DeutschlehrerInnenausbildung am Goethe Institut in den 1980er Jahren – also lange vor Zeiten des DeutschlehrerInnenausbildung – mussten die Auszubildenden über ein Jahr in Deutschland verbringen, um landeskundliches Wissen zu erwerben, haben mir meine LehrerInnen und AusbilderInnen am Goethe Institut mitgeteilt. In der heutigen Zeit lässt es sich aufgrund der von Verlagshäusern angebotenen zahlreichen, fertigen Arbeitsmaterialien bzw. Übungen zu den unterschiedlichen Lehrwerken im Internet feststellen, dass das Lehrbuch und die zusätzlichen Hilfsmittel dazu eine sehr wichtige Rolle für die Lehrkräfte im In- und Ausland haben. Sie vermitteln die Informationen über ein fremdes Land und seine Kultur im Fremdsprachenunterricht. Wenn es jedoch um Deutschunterricht geht, lässt sich wieder fragen, welches Land und welche Variation der deutschen Sprache im Unterricht eingesetzt werden soll. Muss man sich für eine Variation entscheiden? Welche Argumente lassen sich für Plurizentrik im DaF Unterricht anführen? Um diese Fragen zu beantworten, werden im nächsten Abschnitt einige Vorteile vom Einsatz von Plurizentrik im Fremdsprachenunterricht aufgeführt.

3.1 Argumente für die Behandlung von nationalen Varietäten im DaF-Unterricht

Zur Behandlung und Nutzung verschiedener Varietäten im DaF-Unterricht lassen sich in der Literatur zahlreiche Verweise und Argumente finden. Die wesentlichen sind im Folgenden zusammengefasst.

1. Breiteres Verständnis der deutschen Sprache: Die Verwendung von Materialien und Beispielen aus verschiedenen Varietäten ermöglicht den Lernenden, ein um-

⁹ DLL: Deutsch Lehren© oder kurz DLL ist eine Fortbildungsreihe zur Qualifizierung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache sowie Deutsch als Zweitsprache. (<https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html#i7503361>) Letzter Aufruf am 17. 9. 2023

- fassenderes Verständnis der deutschen Sprache zu entwickeln. Sie werden mit unterschiedlichen sprachlichen Strukturen, Ausdrucksweisen und Nuancen vertraut, die in verschiedenen Regionen oder Ländern verwendet werden (vgl. Hägi 2006: 132, Krumm 2020: 6f).
2. Vorbereitung auf reale Kommunikationssituationen: Plurizentrik ermöglicht es den Lernenden, sich auf verschiedene sprachliche Kontexte vorzubereiten. Da sie mit verschiedenen Varietäten konfrontiert werden, sind sie besser in der Lage, sich in unterschiedlichen deutschsprachigen Ländern oder Regionen zu verständigen und ihre kommunikativen Fähigkeiten anzupassen (Kellermeier-Rehbein 2014: 19f).
 3. Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt: Die Integration von Plurizentrik sensibilisiert die Lernenden für die sprachliche Vielfalt und Variationen in der deutschen Sprache. Dadurch entwickeln sie eine größere Offenheit gegenüber unterschiedlichen Ausdrucksformen und erweitern ihr kulturelles Verständnis des deutschen Sprachraums (vgl. Hägi 2006: 132, Krumm 2020: 6f).
 4. Authentizität und Aktualität: Die Verwendung von authentischen Materialien und Beispielen aus verschiedenen Varietäten vermittelt den Lernenden ein realistisches Bild der deutschen Sprache und ihrer Verwendung im Alltag. Dadurch wird der Unterricht tendenziell lebendiger und praxisnaher gestaltet.
 5. Förderung der interkulturellen Kompetenz: Plurizentrik im DaF-Unterricht fördert die interkulturelle Kompetenz der Lernenden, da sie mit verschiedenen kulturellen Ausdrucksformen und Perspektiven innerhalb des deutschsprachigen Raums in Kontakt kommen. Sie entwickeln ein tieferes Verständnis für kulturelle Unterschiede und lernen, angemessen und respektvoll mit ihnen umzugehen (ABCD-These 4: IDV, 1990: 16).
 6. Sprachliche Flexibilität und Anpassungsfähigkeit: Die Beherrschung von verschiedenen Varietäten innerhalb des deutschen Sprachraums stärkt die sprachliche Flexibilität der Lernenden. Sie können sich besser an unterschiedliche kommunikative Situationen anpassen und lernen, mit verschiedenen Sprechern und sprachlichen Variationen erfolgreich zu interagieren: innere Mehrsprachigkeit (Kellermeier-Rehbein 2014: 19f).
 7. Kommunikative Kompetenz in der globalen Welt: In einer globalisierten Welt, in der Menschen mit unterschiedlichen Varietäten des Deutschen in verschiedenen Ländern und Kontexten interagieren, ist die Fähigkeit, sich in verschiedenen Varietäten auszudrücken, von großem Wert. Die Integration von Plurizentrik bereitet die Lernenden auf die reale Sprachvielfalt vor und stärkt ihre kommunikativen Fähigkeiten in internationalen Umgebungen.

Insgesamt ermöglicht die Integration von Plurizentrik in den Lehrwerken im DaF-Unterricht den Lernenden ein breiteres und vielseitigeres Sprachverständnis, bereitet sie auf reale Kommunikationssituationen vor, fördert ihre interkulturelle Kompetenz und vermittelt ein authentisches Bild der deutschen Sprache. Durch gezielte Aktivitäten, authentische Materialien und einen reflektierten Unterrichtsansatz können diese Potenziale optimal genutzt werden, um den Lernenden eine umfassende und vielseitige Sprachbildung zu ermöglichen.

3.2 Herausforderungen

Neben den zahlreichen Chancen bringt die Integration von Plurizentrik in den DaF-Unterricht auch einige Herausforderungen mit sich, auf die im Folgenden ebenfalls eingegangen werden soll.

1. Beherrschung verschiedener Varietäten: Das Erlernen und Beherrschen verschiedener Varietäten kann für Lernende, insbesondere für Anfänger, eine zusätzliche Herausforderung darstellen. Die Unterschiede in der Aussprache, dem Wortschatz und der Grammatik zwischen den Varietäten erfordern eine gewisse Flexibilität und Anpassungsfähigkeit seitens der Lernenden (vgl. Hägi 2006: 129 ff). Die Integration von Plurizentrik kann zusätzliche Komplexität in den Unterricht bringen, da die Lernenden bereits mit dem Erlernen einer Standardvarietät der deutschen Sprache konfrontiert sind. Die Lehrperson sollte deswegen darauf achten, die Lernenden nicht zu überfordern und individuelle Bedürfnisse und Voraussetzungen zu berücksichtigen (vgl. Apelt 2000, zitiert nach Hägi 2006: 105 f).
2. Sprachliche Unsicherheit: Die Vielfalt der Varietäten und Standardsprachen kann bei den Lernenden zu Unsicherheit führen. Sie könnten Schwierigkeiten haben, sich an die unterschiedlichen sprachlichen Merkmale, Ausdrucksweisen und Konventionen anzupassen. Dies erfordert eine kontinuierliche Unterstützung und Anleitung seitens der Lehrperson, um das Selbstvertrauen der Lernenden in der Anwendung verschiedener Varietäten zu stärken (vgl. Studer 2013: 75).
3. Auswahl geeigneter Materialien: Die Auswahl geeigneter Materialien und Beispielen aus verschiedenen Varietäten erfordert eine sorgfältige Abwägung. Es ist wichtig sicherzustellen, dass die Materialien nicht zu verwirrend oder missverständlich für die Lernenden sind. Die Lehrperson muss darauf achten, dass die gewählten Materialien den Sprachkompetenzniveaus der Lernenden angemessen sind und ihnen helfen, ihre Ziele im DaF-Unterricht zu erreichen (vgl. Meijer; Jenkins 1998: 21f).
4. Lehrerqualifikation und Schulung: Die Integration von Plurizentrik erfordert gut qualifizierte Lehrkräfte, die mit den verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache vertraut sind. Lehrerinnen und Lehrer müssen in der Lage sein, die Unterschiede zwischen den Varietäten zu erklären und den Lernenden bei der Entwicklung ihrer Sprachkompetenz in verschiedenen Kontexten zu unterstützen. Zusätzliche Schulungen und Fortbildungen können notwendig sein, um die Lehrkräfte auf diese Herausforderung vorzubereiten (vgl. Hägi 2006: 102, Voerkeel 2020: 209 f).
5. Zeitliche Beschränkungen: Curriculum bzw. Lehrplan können aus zeitlichen Gründen eine Herausforderung darstellen, wenn es darum geht, Plurizentrik angemessen in den DaF-Unterricht zu integrieren. Die Lehrpersonen müssen den Unterricht so gestalten, dass genügend Zeit für die Behandlung verschiedener Varietäten bleibt, ohne dabei die anderen erforderlichen Aspekte des Spracherwerbs zu vernachlässigen (vgl. Apelt 2000, zitiert nach Hägi 2006: 102).
6. Kulturelle Sensibilität: Die Integration von Plurizentrik erfordert eine Sensibilität für kulturelle Unterschiede und Variationen innerhalb des deutschsprachigen

- Raums. Die Lehrperson muss sicherstellen, dass die Lernenden die verschiedenen Varietäten nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell verstehen und angemessen darauf reagieren können. Dies erfordert ein tieferes Verständnis der kulturellen Hintergründe und der soziolinguistischen Aspekte der Varietäten.
7. Mangelnde Zugänglichkeit authentischer Materialien: Authentische Materialien aus verschiedenen Varietäten können für den DaF-Unterricht von unschätzbarem Wert sein, um den Lernenden ein realistisches Sprachverständnis zu vermitteln. Allerdings könnten authentische Ressourcen aus bestimmten Varietäten oder Dialekten möglicherweise nicht leicht verfügbar sein, insbesondere in Lernumgebungen außerhalb des entsprechenden Sprachraums. Lehrkräfte müssen möglicherweise zusätzliche Zeit und Energie investieren, um geeignete Materialien zu finden, anzupassen oder selbst zu erstellen. Die Erstellung von geeignetem Lernmaterial stellt eine größere Herausforderung dar als die einfache Erzeugung von Lückentexten oder die Suche nach authentischen Textbeispielen. Sie erfordert zunächst ein umfassendes Verständnis von Sprache, das sich nicht allein auf formale Aspekte beschränkt. Darüber hinaus ist ein aufgeschlossenes Verständnis von Fehlern und den kulturellen Unterschieden im Umgang mit Fehlern erforderlich, wobei Erwerbsforschungsmodelle als Orientierung dienen können. Schließlich ist es wichtig, Aufgabenstellungen zu entwickeln, die realitätsnah, relevant und auf die spezifischen Phasen des Lern- und Verstehensprozesses zugeschnitten sind, anstatt sich ausschließlich auf formale Strukturen zu konzentrieren (vgl. Funk 2016: 467).
 8. Akzeptanz und Widerstand: Die Einführung von Plurizentrik in den DaF-Unterricht kann auf Widerstand von bestimmten Lernenden, Eltern oder Bildungseinrichtungen stoßen, die den Fokus auf eine Standardvarietät bevorzugen. Es erfordert Überzeugungsarbeit und eine klare Kommunikation der Vorteile, um Akzeptanz und Unterstützung für den plurizentrischen Ansatz zu gewinnen (Hägi, 2013a: 545).
 9. Kontinuität und Konsistenz: Die Integration von Plurizentrik erfordert eine kontinuierliche und konsistente Umsetzung über den Verlauf des DaF-Unterrichts hinweg. Dies kann eine Herausforderung darstellen, insbesondere wenn verschiedene Lehrkräfte oder Lehrbücher zum Einsatz kommen. Eine gute Zusammenarbeit und ein gemeinsames Verständnis unter den Lehrpersonen sind wichtig, um eine kohärente und effektive Integration von Plurizentrik zu gewährleisten.

Die Herausforderungen bei der Integration von Plurizentrik im DaF-Unterricht erfordern eine sorgfältige Planung, qualifizierte Lehrkräfte und geeignete Materialien. AutorInnen betonen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit von Schulung und Anpassung des Unterrichts, um Plurizentrik effektiv zu integrieren und den Lernenden eine vielseitige Sprachkompetenz zu vermitteln. Darüber hinaus unterstreichen sie die Komplexität der Integration von Plurizentrik in den DaF-Unterricht. Eine reflektierte Herangehensweise und kontinuierliche Anpassungen können helfen, diese Herausforderungen zu bewältigen und den Lernenden eine ausgewogene, umfassende und vielseitige Sprachkompetenz zu vermitteln.

Lehrwerkanalyse

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die theoretischen Grundlagen des Konzepts der Plurizentrik bzw. des Deutschen als plurizentrischer Sprache behandelt wurden, gilt es nun die Umsetzung dieses Konzepts im Rahmen der Lehrwerke im DaF Unterricht zu erörtern. Konkret soll dabei die Frage gestellt werden: Inwiefern berücksichtigen die Lehrwerke die Plurizentrität des Deutschen? Diese kann über eine Lehrwerkanalyse zumindest ansatzweise beantwortet werden.

Das Hauptziel von Lehrwerkanalyse besteht darin, Lehr- und Lernmaterialien kritisch zu reflektieren und die Fähigkeit zur Anpassung dieser Materialien an die Bedürfnisse spezifischer Lerngruppen und -situationen zu entwickeln. Lasnier et al. (2001) schlagen daher neun Prinzipien der Qualität von Materialien vor: Relevanz, Transparenz, Reliabilität, Attraktivität, Flexibilität, Generierungsfähigkeit, Partizipation, Effizienz und Sozialisation (z.n. Funk 2016: 438).

3.3 Methodisches Vorgehen

In diesem Abschnitt wird die plurizentrische Ausrichtung der DaF-Lehrwerke genauer betrachtet. Dafür wurden aktuell viel genutzte DaF-Lehrwerke analysiert, wobei für die Auswahl in erster Linie die Verfügbarkeit und Zugänglichkeit der Lehrwerke ausschlaggebend waren. Insgesamt wurden drei Lehrwerke (Kursbuch & Übungsbuch) mit dem Schwerpunkt auf den Einsatz von dem impliziten und expliziten plurizentrischen Ansatz in den Lehrwerken analysiert. Dafür wurden die folgenden Bücher ausgewählt:

- a. Momente A1.1, A1.2, A2.1, A2.2 (Hueber-2022),
- b. Menschen A1.1, A1.2 (Hueber-2018) und
- c. Linie 1 (Klett-2017)

Im Rahmen der Analyse der 3 Lehrwerke wurden 7 (Teil-)Bände der Niveaus A1.1 bis A2.2 untersucht. Die ausgewählten Lehrwerke erschienen in den Jahren zwischen 2017 und 2022 und richten sich an Niveaustufe A des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Die Untersuchung reiht sich in Überlegungen zur Umsetzung der Plurizentrik ein und fragt danach, in welchem Umfang diese in den analysierten Lehrwerken in Erscheinung tritt. Wie in der Einleitung schon erläutert wurde, unterscheiden sich die Varietäten in Phonetik, Lexik, Orthografie, Grammatik und Pragmatik. Diese können bei den analysierten Lehrwerken grob nach zwei Positionen unterschieden werden:

- a. Lehrwerke, in denen die linguistischen, plurizentrischen Aspekte implizit vermittelt werden, d.h. sie stehen meistens in einem thematischen Zusammenhang mit dem Inhalt oder Thema der Lektion. Deutlich wird dies z.B. in Beispielen in drei analysierten Lehrwerken auf Niveaustufe A1:

Lehrwerk	Niveau	Seiten
Menschen	A1.1 (KB)	22–23, 52, 71
Menschen	A1.1 (AB)	6, 7, 39,

Zur Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in gängigen DaF-Lehrwerken

Lehrwerk	Niveau	Seiten
Menschen	A1.1 (DVD ROM)	54, (Clip 9), 70 (Clip 12)
Menschen	A1.2 (KB)	55, 56, 62, 63, 73, 77
Menschen	A1.2 (DVD ROM)	22 (Clip 15), 54 (Clip 19), 70 (Clip 23)
Momente	A1.1 (KB)	21, 22, 23 (HV), 24, 66 (HV)
Momente	A1.1 (KB)	13, 16
Momente	A1.1 (AB)	16, 23, 77
Momente	A1.2 (KB)	56, 57
Linie 1	A1	9, 11, 32, 135, 163, 186, 207

- b. Lehrwerke, die landeskundliche Inhalte explizit aufnehmen, d.h. die Informationen werden in einem gesonderten Teil aufgeführt, meistens am Ende der Lektion. Die Inhalte werden in der Regel nicht in der Lektion verknüpft, sondern als zusätzliche Informationen angeboten:

Lehrwerk	Niveau	Seiten
Menschen	A1.1 (KB)	24, 55, 71, 75, 77
Menschen	A1.1 (AB)	11, 17, 35, 41, 47, 59, 65, 71, 83
Menschen	A1.2 (KB)	55
Momente	A1.1 (KB)	21, 22, 23, 24, 81, 98
Momente	A1.1 (AB)	94, 97, 101, 102, 103, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 116, 117, 118, 119
Momente	A1.2 (KB)	24, 39
Momente	A1.2 (AB)	95, 96*, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103*, 104, 105*, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113*, 114, 115, 118, 120
Linie 1	A1	32, 64, 94, 158, 221

* Variation in Grammatik

3.4 Ergebnisse

Die unterschiedlichen Wörter in den drei deutschsprachigen Ländern werden in der Rubrik „Lernwortschatz“ aufgeführt (Menschen, Momente), als auch in den kurzen Filmen, wo sich die Lernenden auch mit den phonetischen Unterschieden auseinandersetzen. Dieser Befund entspricht den Beobachtungen Hägis (2007), dass die „anderen Varietäten“ häufig gerade im Extra-Material vorkommen. Auf der Ebene der Grammatik

werden in den Lehrwerken grundlegende Unterschiede des bundesdeutschen Standards zu den anderen nationalen Varietäten festgehalten, z.B. das Genus, Pluralbildung, Kompositbildung, Verbbildung, Konjugation der Verben, Bildung des Perfekts etc. Auch im Bereich der Pragmatik lassen sich Unterschiede zwischen den verschiedenen Varietäten ausmachen. Diese betreffen unter anderem das Begrüßungs- und Anredeverhalten. Es scheint keinen spezifischen Zusammenhang zwischen der benutzten Standardvarietät und dem Übungstyp zu geben, was die Natur der Übungen betrifft, in denen Standardvarietäten vorkommen. Die Standardvarietäten kommen in Übungen jeder Art vor, so wie Ergänzungs- und Kombinerungsübungen und in Lesetexten. Alles in allem spielen Schweizerdeutsch und Österreichisches Deutsch nur eine kleine Rolle¹⁰ in den Lehrwerken.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Umsetzung von Plurizentrik unterschiedlich ist. Es gibt Lehrwerke, die gezielt Übungen und Aktivitäten zur Erfassung der Vielfalt der deutschen Sprache anbieten, während andere eher auf einen Standard fokussiert bleiben. Die meisten Aufgaben sind faktenbezogen. Auf Basis der Analyse der oben aufgelisteten Lehrwerke muss zum einen festgehalten werden, dass aktuelle Lehrwerke wie „Momente“ die verschiedenen Aspekte der drei Standardvariationen themenbezogen darstellen im Vergleich zu Linie, wo bestimmte Seiten dem Thema gewidmet sind, obwohl die Dominanz der bundesdeutschen Variation deutlich zu sehen ist. Die Analyse lässt sich auf der anderen Seite auch damit erklären, dass sich der plurizentrische Ansatz in jüngeren DaF-Lehrwerken nicht nur auf die Präsentation der Fakten oder Klischees über das Land oder Region reduziert, sondern dabei meistens auch die Unterschiede in der Lexik, Grammatik und Pragmatik erläutert, wie es den aufgeführten Beispielen zu entnehmen ist. In den meisten in Deutschland hergestellten Lehrwerken werden weder das DACH-Prinzip noch die Plurizentrik ausreichend umgesetzt. Genießt das Bundesdeutsche zur Folge das Ansehen von der wahrsten Form der deutschen Sprache? Dabei spielen die sprachpolitischen und didaktischen Aspekte sowie die Motivation der Deutschlernenden eine bedeutende Rolle (vgl. Voerkel, Huang 2020: 41). Darüber hinaus ist meiner Meinung nach auch der Wissensstand der Lehrenden zu beachten.

Etwa 100 Millionen Menschen sprechen Deutsch als Erst- bzw. Muttersprache, von denen etwa 75% (76–77 Millionen) in Deutschland leben und die anderen ca. 8% in Österreich und ca. 5% in der Schweiz¹¹. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich bei der Anzahl der Menschen in DACH-Ländern, die Deutsch als Zweit- oder weitere Sprache nutzen. Für das Jahr 2021 lagen die Angaben zwischen 10,6 und 11,8 Millionen in Deutschland, ca. 1 Millionen Menschen in der Schweiz¹² und ca. 2 Millionen Menschen mit Migra-

10 Bei Voerkel und Huang (2020: 40) finden sich Ergebnisse und weitere Informationen zu Lehrwerkanalyse zum Thema Plurizentrik und DACH-Bezug bei Lehrwerken.

11 Deutschsprachige Länder und Verbreitung der Sprache. <https://www.laenderdaten.info/sprachen/deutsch.php> (Letzter Zugriff: 18. 9. 2023)

12 <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/nach-migrationsstatuts.html> (Letzter Zugriff: 18. 9. 2023)

tionshintergrund in Österreich¹³. Der Grund für die Popularität vom bundesdeutschen Deutsch in den allgemeinsprachlichen Lehrwerken spiegelt sich in diesen Zahlen wider.

Auf jeden Fall ist eine Verallgemeinerung zu vermeiden. Viele Lernenden, die die Sprache im Ausland erwerben, wissen nicht, an welcher Universität in welchem DACH-Land sie einen Studien- oder Arbeitsplatz erhalten. Um einen (sprachlichen) Kulturschock im Zielland zu vermeiden, ist es wichtig für die Lernenden, mindestens von den Standardvarietäten zu wissen. Genau aus diesem Grund müssen die Lehrenden auch über die notwendigen Informationen verfügen, damit sie grundlegende Aspekte der Plurizentrik vermitteln können. Egal ob sie die Sprache im Ausland oder im Inland unterrichten, sollten die Lernenden die zentralen Informationen über die Heterogenität des deutschsprachigen Sprach- und Kulturraums bekommen und dafür sensibilisiert werden.

Es ist dabei äußerst wichtig, die didaktischen Aspekte zu berücksichtigen. Wie und wie viel von den Variationen können im DaF-Unterricht umgesetzt werden? Für die allgemeinsprachlichen Lehrwerke ist es nicht umsetzbar, alle deutschsprachigen Regionen gleichermaßen zu präsentieren und dabei auch die Lernziele zu erreichen. Auf der anderen Seite kann ein regional entwickeltes Lehrbuch mit Schwerpunkt auf der Region, wo die Lernenden sich bewegen, für sie vor Ort benutzt werden.

4 Fazit

Wie wir in den Ausführungen zu Beginn des Beitrags gesehen haben, ist das, was wir „Standard“ nennen, nichts Natürliches, sondern etwas unter den Sprechern einer Sprache Vereinbartes. Es wird also von einem Standarddeutsch gesprochen, gemäß den jeweiligen Konventionen. Jedoch ist der Begriff meines Erachtens falsch, da wir beim plurizentrischen Ansatz der deutschen Sprache nicht nur von *einem* Standard ausgehen dürfen, sondern mindestens von drei nationalen Standardsprachen in den DACH-Ländern. Für mich ist die Frage der nationalen Variationen und ihr Einbezug in einem Unterricht für Deutsch als Fremdsprache vor allem *ein praktisches Problem*. Es gilt, auf die sprachliche Vielfalt der deutschen Sprache einzugehen und den funktionalen Stellenwert jeder Variante deutlich zu machen. Dies sollte allerdings nach Lernniveau, Zielgruppe und Lernort abgestuft werden. Dabei sollte klar gemacht werden:

- dass es Sprachvariationen innerhalb der deutschen Sprache auf nationaler und regionaler Ebene gibt und dieses Phänomen ganz normal ist,
- dass es vorteilhaft ist, wenn man weiß, wie die Variationen klingen, damit man möglichst viele Menschen *verstehen* kann und
- dass man alle nationalen oder regionalen Variationen nicht notwendigerweise selbst beherrschen muss.

Die Auswahl oder Entwicklung von geeigneten Lehrmaterialien, die den Anforderungen des plurizentrischen Ansatzes gerecht werden, kann eine Herausforderung

¹³ <https://www.statistik.at/fileadmin/announcement/2022/07/20220725MigrationIntegration2022.pdf>
(Letzter Zugriff: 18. 9. 2023)

darstellen, da vor allem außerhalb des amtlich deutschen Sprachgebiets das Bewusstsein über die Existenz verschiedener Varietäten der deutschen Sprache nur wenig ausgeprägt ist. Die Dinge sind in Bewegung und man ist sich inzwischen darüber einig, dass der Umgang mit den sprachlichen Varietäten und Varianten im Fremdsprachenunterricht eher auf der rezeptiven Ebene erfolgen sollte (vgl. Hägi 2007: 11). Wichtig ist, bei den Lernenden eine „grundsätzliche Wahrnehmungstoleranz“ (ebd.) aufzubauen. Die Toleranz zusammen mit dem Verstehen von Varietäten im Fremdsprachenunterricht müsste einen zentralen Stellenwert einnehmen. Für den produktiven Spracherwerb ist es sinnvoll, diejenige Varietät als Zielvarietät in dem Sprachraum zu wählen, in dem man sich bewegt bzw. die Sprache zu kommunikativen Zwecken verwendet. Grundsätzlich kann jede Standardvarietät dem Deutschunterricht als produktive Varietät zu Grunde liegen, aber es muss Lernenden wie Lehrenden jeweils klar sein, wann eine Variante standardsprachlich oder nichtstandardsprachlich ist. Der Fremdsprachenunterricht für die Anfänger sollte besonders bei der Aussprache auf ein möglichst neutrales Deutsch legen und in der Lexik und Grammatik sollten die Lernenden auf die Unterschiede aufmerksam gemacht werden. Dort, wo es alternative Formen gibt, sollten sie sich für eine Form entscheiden bzw. bei einer der Formen konsequent bleiben. Dafür ist eine wichtige Voraussetzung, dass das linguistische Konzept der Plurizentrik Lehrkräften vertraut sein sollte, um die Umsetzung im Unterricht adäquat zu gewährleisten. Wenn die Lehrkräfte, besonders die im Ausland, in diesem Bereich nicht ausgebildet werden, können die Lehrwerke sowie LehrerInnenhandreichungen sowie Fort- und Weiterbildungen immerhin teilweise dazu beitragen, diese Lücke zu überbrücken.

Obwohl die Lehrwerke den Kern des Fremdsprachenunterrichts bilden, können beim Lehren auch andere Unterrichtsmittel verwendet werden, z.B. ein authentisches Lied, ein Zeitungsartikel, Gedichte, Formulare, Werbekataloge, Anzeige, Gebrauchsanweisungen, Speisekarten, Comics etc. Auch wenn das Lehrwerk nur wenig Information über die Standardvarietäten beinhaltet, können die Lernenden über andere Kanäle z.B. Facebook- oder Instagramseiten des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD), dem Goethe-Institut (GI) oder ganz informell von „schweizerdeutsch verstehen“ oder Auswanderluchs etc. zusätzliche Information bekommen.

Nach wie vor ist jedoch der Einfluss von Lehrwerken auf die Unterrichtspraxis groß – und somit auch deren Verantwortung gegenüber den Deutschlernenden. Es ist sehr wichtig und empfehlenswert, dass Lehrmaterialien künftig noch stärker alle deutschsprachigen Regionen berücksichtigen und dabei die linguistische und kulturelle Diversität des Deutschen präsentieren. Weiteren Nachholbedarf gibt es hinsichtlich der Ausbildung neuer sowie vor allem der Weiterbildung bereits tätiger Lehrpersonen. Denn obwohl sich die meisten Lehrenden der Unterschiede durchaus bewusst sind, herrscht über das Konzept der Plurizentrik selbst weitgehendes Unwissen. Nicht einmal werden die neuen Lehrkräfte im Zuge der DeutschlehrerInnenausbildung am Goethe-Institut in Indien mit dem Thema konfrontiert oder die Möglichkeiten zum Einbezug von Plurizentrik thematisiert. Aber auch bei Studierenden bzw. AbsolventInnen mit einer Zusatzausbildung für DaF/DaZ bzw. der Germanistik lässt der Umgang mit Plurizentrik immer noch zu wünschen übrig. Eine Empfehlung bezieht sich daher auf die Aus- und Weiter-

bildung von Lehrkräften von Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache, das Konzept plurizentrischer Sprachen verstärkt einzubeziehen.

Literatur

- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: De Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2004): Standard Variety/ Standardvarietät. In: Ammon, Ulrich – Dittmar, Norbert – Mattheier, Klaus J. – Trudgill, Peter (Hrsg.) (2004): Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 1. Teilband. Berlin: De Gruyter, S. 273–283.
- Ammon, Ulrich (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Korrigierter Nachdruck. Berlin/München/Boston: De Gruyter.
- Ammon, Ulrich et al. (2016) Variantenwörterbuch des Deutschen. Die deutsche Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen Berlin/Boston: De Gruyter.
- Auswärtiges Amt (2020): Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremd-sprache-data.pdf> (Letzter Aufruf: 29.06.2023).
- Badstübner-Kizik, Camilla (2020): Das DACH-Prinzip im Kontext DaF – Erfahrungen und Desiderata. In: Shafer, Naomi – Middeke, Annegret – Hägi-Mead, Sara – Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2020): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Universitätsverlag Göttingen, S. 13–22.
- Biechele, Markus; Padrós, Alicia (2003): Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. Berlin: Langenscheidt.
- Clyne, Michael (2000): Varianten des Deutschen in den Staaten mit vorwiegend deutschsprachiger Bevölkerung. In: Besch, Werner et al. (Hrsg.) (2000): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Berlin/New York: De Gruyter, S. 2008–2016.
- Funk, Hermann (2016): Lehr-/ Lernmaterialien und Medien. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: A. Francke. S. 435–441.
- Hägi, Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hägi, Sara (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: Goethe-Institut (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 5–13. (Heft 37 – Plurizentrik im Deutschunterricht).
- Hägi, Sara (2013a): Ammon 1995 didaktisiert: Die deutsche Sprache in DACH und ihre Realisierung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Schneider-Wiejowski, Karina – Kellermeier-Rehbein, Birte – Haselhuber, Jakob (Hrsg.): Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache. Berlin: De Gruyter, S. 537–548.
- Hägi, Sara (2013b): Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH-Landeskunde. In: Demmig, Silvia – Hägi, Sara – Schweiger, Hannes (Hrsg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: Iudicium, S. 97–121.
- Kellermeier-Rehbein, Birte (2014): Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kloss, Heinz (1978): Die Entwicklung neugermanischer Kultursprachen seit 1800. Düsseldorf: Schwann.

- Meijer, Dick – Jenkins, Eva-Maria (1998): Landeskundliche Inhalte- Die Qual der Wahl? In: Goethe-Institut (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, S. 18–25. (Heft 18 – Landeskundliches Lernen).
- Muhr, Rudolf (2003): Die plurizentrischen Sprachen Europas – Ein Überblick. In: Gugenberger, Eva – Blumberg, Mechthild (Hrsg.): Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der Iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus. Frankfurt u.a. Peter Lang Verlag, S. 191–233.
- Richards, Jack C. (2012): The role of textbooks in a language program. <https://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/role-of-textbooks.pdf> (Letzter Aufruf: 29.06.2023).
- Shafer, Naomi – Baumgartner, Martin (2017): Mehr als Länder- oder Landeskunde: Ansätze eines weitergedachten DACH-Prinzips. In: Internationaler Deutschlehrerverband – IDV (Hrsg.): IDV-Magazin, Nr. 92, S. 67–71.
- Studer, Thomas (2013): Braucht es ein neues DACH(L)? In: Demmig, Silvia – Hägi, Sara – Schweiger, Hannes (Hrsg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: Iudicium, S. 67–96.
- Voerkel, Paul (2020): Plurizentrik aus zielsprachenferner Perspektive: Herausforderungen, Chancen und Möglichkeiten des DACH-Prinzips im brasilianischen Kontext. In: Shafer, Naomi et al. (hrsg): Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 195–216.
- Voerkel, Paul – Huang, Zichun (2020): Plurizentrik und DACH-Bezug bei Lehrwerken in brasilianischen Deutschstudiengängen: eine Bilanz. In: Pandaemonium Germanicum 23, Nr. 41, S. 24–50.

Analysierte Lehrwerke:

- Evans, Sandra – Pude, Angela – Specht, Franz (2018): Menschen A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Evans, Sandra – Pude, Angela – Specht, Franz (2018): Menschen A1.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Evans, Sandra – Pude, Angela – Specht, Franz (2022): Momente A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. München: Hueber Verlag.
- Evans, Sandra – Pude, Angela – Specht, Franz (2022): Momente A1.2. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. München: Hueber Verlag.
- Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela – Reimann, Monika (2018): Menschen A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela – Reimann, Monika (2018): Menschen A1.2. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber Verlag.
- Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela – Reimann, Monika (2022): Momente A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. München: Hueber Verlag.
- Glas-Peters, Sabine – Pude, Angela – Reimann, Monika (2022): Momente A1.2. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. München: Hueber Verlag.
- Harst, Eva – Kaufmann, Susan – Moritz, Ulrike – Rodi, Margret – Rohrman, Lutz – Scherling, Theo – Sonntag, Ralf (2017): Linie 1 A1. Deutsch in Alltag und Beruf. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Bharati Daftari-Hölzer, B.Sc. / bharati.daftari@uni-jena.de

Friedrich Schiller Universität, Philosophische Fakultät, Institut für Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache und Interkulturelle Studien
Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena, DE



This work can be used in accordance with the Creative Commons BY-SA 4.0 International license terms and conditions (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>). This does not apply to works or elements (such as image or photographs) that are used in the work under a contractual license or exception or limitation to relevant rights.

