

Sebastian Chudak / Marta Woźnicka
Adam-Mickiewicz-Universität Poznań

Gesichter des Deutschen in Lehr- und Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache

Faces of the German language in materials for teaching and learning German as a foreign language. – Essential in the process of teaching and learning German language is proper preparation for actual situations of the language use and at the same time sensitizing people to its possible variations. Although German has always been a pluricentric language and despite intensified linguistic research about its pluricentrism, and numerous demands to take this fact into account, among others, in teaching or translation, its different varieties are still not treated equally. The main purpose of this article is a reflection on the extent to which in textbooks to teach the German language, including those created in Poland and addressed to the Polish audience, its national varieties are taken into account.

Keywords: Pluricentric languages, Varieties, German as foreign language, textbooks

Oblicza języka niemieckiego w materiałach do nauczania i uczenia się języka niemieckiego jako obcego. – Niezwykle istotne w procesie nauczania i uczenia się języka niemieckiego jest odpowiednie przygotowanie do rzeczywistych sytuacji językowych i tym samym uwrażliwienie na jego możliwe odmiany narodowe. Chociaż język niemiecki był zawsze językiem pluricentrycznym oraz mimo zintensyfikowanych badań językoznawczych na temat jego plurizentryzmu, a także licznych postulatów uwzględnienia tego faktu m.in. w dydaktyce czy translacji, jego różne odmiany nadal nie są traktowane równorzędnie. Głównym celem niniejszego artykułu jest refleksja na temat, w jakim stopniu w podręcznikach do nauki języka niemieckiego, w tym także tych powstałych w Polsce i skierowanych do polskiego odbiorcy, uwzględnione zostały jego narodowe odmiany.

Słowa kluczowe: języki pluricentryczne, odmiany języka, język niemiecki jako obcy, podręczniki

1. Einleitung

Tatsache ist, dass das Deutsche eine plurizentrische und besonders variationsreiche Sprache ist, die über verschiedene nationale Zentren mit jeweils kodifizierten, unterschiedlichen Standardvarietäten verfügt (vgl. GLABONIAT 2010: 253; DANNERER 2015: 59). Das deutschländische, österreichische und schweizerische Standarddeutsch unterscheiden sich voneinander auf allen sprachlichen Ebenen, d.h. im Bereich der Lexik, der Morphologie, der Syntax, der Phonetik, der Rechtschreibung und der Pragmatik (vgl. ELSPASS 2007: 30–35). Die Tatsache, dass neben nationalen auch noch regionale Varietäten existieren, macht die Situation noch komplizierter. All das bleibt verständlicherweise nicht ohne Einfluss auf die Praxis des DaF-Unterrichts.

Die Thematisierung von Variationen in der deutschen Sprache sowie davon, wie Muttersprachler des Deutschen mit dieser Realität umgehen, ist für den DaF-Unterricht – was u.a. HÄGI (2007) bestätigt – relevant, sofern dieser Unterricht die daran teilnehmenden Lernenden auf die Realität der deutschsprachigen Länder vorbereiten und sie vor dem „Praxisschock“ bewahren soll (vgl. ELSPASS 2007: 35). Bereits 1990 haben die Autoren der „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ (Fachverband Moderne Fremdsprachen/Goethe Institut), deren Adressaten Deutschlehrerinnen und -lehrer sowie in der Lehrerfortbildung Tätige sind, die sich aber auch an Lehrwerkautor(inn)en wenden, für die diese Thesen eine Orientierung bei der Auswahl und Gestaltung von Lehrmaterial darstellen können, u.a. das folgende Postulat formuliert:

Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache stellt eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde dar. Diese Vielfalt darf nicht zugunsten einheitlicher Normen (weder phonologisch, noch lexikalisch, noch morpho-syntaktisch) aufgegeben, sondern soll für die Lernenden am Beispiel geeigneter Texte und Materialien erfahrbar werden (ELSPASS 2007: 61).

Die Diskussion um den Sinn und Zweck der Vermittlung regionaler Varietäten im DaF-Unterricht war mit der Veröffentlichung der „ABCD-Thesen“ keineswegs abgeschlossen. 25 Jahre später ist sie lebhafter als je zuvor. Man argumentiert gegen die Vermittlung von Varietäten mit potentieller Überforderung der Lernenden (u.a. durch unzureichende Beschreibungen der Varietäten, unklare Abgrenzung zwischen Standardsprache, Alltagssprache oder Umgangssprache), mit dem Mangel an Funktionalität, Nützlichkeit und Prestige oder mit Ökonomie (Varietäten als hübscher und nicht prüfungsrelevanter Luxus). Die Mehrheit dieser Argumente kann – wie DANNERER (2015: 61–63) feststellt – für obsolet erklärt werden. Eine Ausnahme stellt lediglich das erste davon, da die Linguistik bzgl. der oben erwähnten Beschreibung sowie Abgrenzungen tatsächlich noch einiges zu tun hat.

Und so plädiert DANNERER (2015: 63) für eine realistische, d.h. regionale Standardvariation berücksichtigende Darstellung des Deutschen im DaF-Unterricht. Problematisch erscheint dabei allerdings die praktische Umsetzung. Wie HÄGI (2007: 7) bemerkt, ist es didaktisch unbestritten, dass man allen standardsprachlichen Varietäten des Deutschen und ihren Varianten im DaF-Unterricht nur bedingt gerecht werden kann. Sie weist darauf hin, dass es u.a. zu klären wäre, welches plurizentrische Wissen DaF-Lehrende und -Lernende brauchen, um im deutschsprachigen Raum zurechtzukommen (mehr dazu u.a. bei ELSPASS 2007: 35–36). Auch die Fragen nach den didaktischen Wegen, auf welchen Lernende zu diesem Wissen gelangen sollen, oder danach, wieweit Bewusstmachung und Information, nur Rezeption oder auch Produktion hier einzubinden sind, bedürfen mit Sicherheit weiterer Diskussionen (vgl. DANNERER 2015: 63).

Die Auseinandersetzung mit allen oben aufgelisteten Aspekten würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen. Sein Ziel ist daher hauptsächlich die Reflexion darüber, ob und inwiefern das vor mehr als einem Vierteljahrhundert formulierte Postulat, regionale, insbesondere nationale Varietäten der deutschen Sprache im DaF-Unterricht zu präsentieren, in DaF-Lehrwerken befolgt wird. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei Lehrwerken, die in Polen und für den Gebrauch an polnischen Schulen entwickelt wurden. Den Überlegungen zum Einbeziehen der Plurizentrik in den DaF-Lehrbüchern gehen allgemeine

Angaben zur Heterogenität von Sprachen, Plurizentrik des Deutschen sowie zu den asymmetrischen Verhältnissen zwischen Standardvarietäten des Deutschen voran.

2. Zur Heterogenität von Sprachen

Ist von der Heterogenität der Sprache die Rede, dann drängt sich vorrangig die Vorstellung von der äußeren Sprachverschiedenheit auf, d.h. vom breiten Spektrum der einzelnen Sprachen. Dass auch eine Einzelsprache ein mehrheitliches Gebilde darstellt, ist dagegen weniger offensichtlich und bekannt, allerdings ist diese Tatsache eine alte Einsicht der germanistischen Forschung. Die regionale Vielfalt des Deutschen wurde nämlich insbesondere den Forschern des 19. Jahrhunderts bewusst, die sich mit der Geschichte der deutschen Sprache befassten. Zu betonen ist dabei, dass der historische Ansatz relativ lange im Vordergrund sprachwissenschaftlicher Forschungen stand (vgl. u.a. KLEIN 1974: 153, NABRINGS 1981: 19, 33).

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts kam es im Rahmen der linguistischen Forschung zu einer Umorientierung: Die Linguisten haben aufs Neue die Heterogenität der Sprache entdeckt. Der Wandel in der Linguistik geht von kritischen Auseinandersetzungen mit Annahmen von de Saussure und Chomsky aus, die als der sprachlichen Wirklichkeit nicht angemessen erkannt werden. Gegen die de Saussuresche und Chomskysche Systemlinguistik stellen sich zunächst die Forscher entgegen, die mit empirischen Problemen in der Soziolinguistik, Dialektologie etc. konfrontiert werden. Infolge der Kritik an der formal orientierten Systemlinguistik und auch in Opposition zu ihr entwickeln sich Ansätze zur Variationsforschung mit unterschiedlichen Zielsetzungen, die auch teils aus der generativen Transformationsgrammatik herausgewachsen sind. Die Literatur zur Problematik der Heterogenität der Sprache ist unüberschaubar, wobei in den einzelnen Ansätzen unterschiedliche Einteilungen und Begriffssysteme ausgebildet werden (NABRINGS 1981: 9-18, 34).

Jede Einzelsprache stellt, wie schon angedeutet, kein homogenes, sondern ein heterogenes Gebilde dar, das die Vielzahl von unterschiedlichen Sprachformen und Sprechweisen in einer Sprache umfasst. In diesem Zusammenhang ist in der einschlägigen Fachliteratur von „Erscheinungsformen“ einer Sprache, von „Sprachen in der Sprache“, von sprachlichen ‚Subsystemen‘, von ‚Nebensprachen‘, ‚Idiomen‘, ‚sprachlichen Varietäten‘/ ‚Sprachvarietäten‘/ ‚Varietäten einer Sprache‘ (NABRINGS 1981: 17; AMMON 1995: 1-2; kritisch zu dem Terminus ‚Subsystem‘ AMMON 1995: 1) etc. die Rede. In der gegenwärtigen Forschung erfolgt die Aufteilung von Varietäten, trotz der sich daraus ergebenden Schwierigkeiten, nach wie vor entsprechend den Dimensionen Raum (diatopische Dimension), Sozialschicht (diastratische Dimension) und Situation (diaphasische Dimension), so dass im Einzelnen Dialekte, Soziolekte, Situolekte den Untersuchungsgegenstand bilden. Die linguistische Analyse zeigt jedoch, wie schwierig es ist, die Varietäten voneinander abzugrenzen und wie sehr sie sich überschneiden und überlagern (NABRINGS 1981: 34; LÖFFLER 1994: 86-87), so dass jeder Einteilungsversuch relativ ist. Dabei hängt die innersprachliche Heterogenität von der Differenziertheit und Komplexität eines Sozialsystems ab: „Je homogener und einfacher eine Gesellschaft strukturiert ist, desto homogener wird auch ihre

Sprache sein“ (NABRINGS 1981: 22; dazu auch: UESSELER 1982: 16–23). Bezüglich der Sprachvielfalt in hochurbanisierten Gesellschaften gibt es zwei Thesen: Entweder nimmt die Sprachvielfalt zugunsten des Sprachausgleichs stark ab und zwar wegen des Bedarfs, weiträumig in solchen Gesellschaften zu kommunizieren oder aber tendiert die Sprache innerhalb der hochentwickelten Gesellschaften zu immer stärkerer Ausdifferenzierung. Beide Tendenzen – Ausgleich und Differenzierung – sind jedoch letztendlich als einander ergänzende Phänomene einer Entwicklung zu sehen (vgl. NABRINGS 1981: 23–27). In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass der deutschen Sprache „[...] nun immer wieder ein besonders großes Varietätenreichtum nachgesagt [wird], [...]“ (DE CILLIA 2006: 52; dazu auch: BORBOUR/STEVENSON 1998: 11).

Das Problem einerseits des terminologischen Wirrwarrs sowie andererseits der sich teils daraus ergebenden Unfähigkeit, die ausgebildeten Begriffe auf entsprechende Gebilde zu beziehen, versucht u.a. AMMON (1995: 1) zu lösen, der den Terminus Varietät bevorzugt, da er am besten zur Terminologie der linguistischen Variation passt (vgl. auch NABRINGS 1981: 17, DITTMAR/SCHMIDT-REGENER 2001: 521). Er führt zwei Kriterien an, Überdachung¹ und den Grad der linguistischen Ähnlichkeit, die entscheiden, ob zwei beliebige Varietäten zur selben oder zu verschiedenen Sprachen gehören und hebt gleichzeitig hervor, dass „die gültige und exakte Explikation beider Kriteriengruppen eine bislang ungelöste Forschungsaufgabe ist“ (AMMON 1995: 2). Das erste Kriterium ermöglicht, zwischen der Standard- und Nonstandardvarietät (Dialekte, Sozioklekte) zu spezifizieren: Während eine Standardvarietät vor allem kodifiziert und auch amtlich institutionalisiert ist, werden Nonstandardvarietäten nicht durch Schulen oder Behörden amtlich institutionalisiert und wenn kodifiziert, dann dienen die in einem Sprachkodex niedergeschriebenen Regeln ausschließlich den wissenschaftlichen Zwecken. Nach dem Kriterium der linguistischen Ähnlichkeit wird entschieden, ob zwei Standardvarietäten einer Sprache oder verschiedenen Sprachsystemen angehören: Ist die linguistische Ähnlichkeit zwischen zwei Standardvarietäten groß, d.h. stimmen beide in hohem Maße linguistisch überein, dann gehören sie zur selben Sprache. Ist die linguistische Ähnlichkeit zwischen zwei Standardvarietäten mittel oder klein, dann gehören sie zu verschiedenen Sprachen. Schließlich wird unter Berücksichtigung beider Kriterien erörtert, wann eine Standard- und eine Nonstandardvarietät zur selben und wann zu verschiedenen Sprachen gehören (vgl. AMMON 1995: 2–8).

3. Von der Plurizentrik des Deutschen

In insgesamt sieben Staaten gilt Deutsch als staatliche Amtssprache (AMMON 1991: 58–80), wobei sein Status je nach dem Staat divergiert: Es tritt auf der nationalen als einzige Amtssprache (bsp. in Deutschland, Österreich) bzw. Ko-Amtssprache (z.B. in der Schweiz, in Luxemburg) wie auch der regionalen Ebene (bsp. in Belgien) auf. Innerhalb der Amtssprachregion der deutschen Sprache liegen ihre Zentren, d.h. Nationen oder Staaten mit

¹ Zum Überdachungskonzept vgl. auch KLOSS (1976) sowie LÖFFLER (1994: 63–65).

jeweils für sie charakteristischen Standardvarietäten des Deutschen. Als Zentren der deutschen Sprache gelten sicherlich Deutschland, Österreich und die Deutschschweiz. Ob die übrigen Länder, wo Deutsch als Amtssprache gilt, über ihre eigenen Standardvarietäten verfügen, ist nicht sicher (AMMON 1995: 13; dazu auch: LÖFFLER 1994: 65–67, CLYNE 1995: 20, DE CILLIA 2006: 51). Anders müssen die beiden früheren deutschen Staaten BRD und DDR betrachtet werden, die nach verbreiteter Auffassung eine Nation in zwei separaten Staaten bildeten, so dass es in diesem besonderen Fall adäquater ist, von staatlichen nicht aber nationalen Varietäten des Deutschen zu sprechen². Allerdings hat die deutsche Sprache gegenwärtig mindestens drei Zentren, so dass sie als plurizentrische bzw. plurinationale Sprache bezeichnet werden kann (AMMON 1995: 12; dazu auch: SCHMIDLIN 2011: 71)³, genauso wie Englisch (britisches, amerikanisches Englisch, Englisch in Südafrika und Australien) oder Französisch (Französisch in Frankreich, Belgisches und Kanadisches Französisch). SZULC (2005: 25) meint jedoch, dass das Deutsche, im Gegensatz zum Englischen oder Französischen, schon immer plurizentrisch war, was sich aus der extrem differenten Entfaltung des Deutschen als überregionaler Verkehrssprache, im Vergleich zu der des Englischen oder Französischen, herleiten lässt. Die Erforschung der nationalen Varietäten bzw. der Plurizentrik des Deutschen hat im 20. Jahrhundert ihren Anfang genommen, wobei in den ersten Arbeiten zu dieser Thematik lediglich die Problematik angedeutet wird, ohne dass mit entsprechendem Begriffsapparat gearbeitet oder auf eine der Standardvarietäten beachtlich Bezug genommen wird. Die eigentliche empirische Forschung der nationalen Varietäten sowie der Plurizentrik des Deutschen geht auch der Entwicklung der einschlägigen Begriffe vor⁴.

Im Zusammenhang mit nationalen Varietäten des Deutschen sind auch Nonstandardvarietäten der diatopischen Dimension, d.h. Dialekte zu erwähnen, da sie die jeweiligen Standardvarietäten nicht unwesentlich geprägt haben. Die Grenzen der einzelnen Dialektgebiete müssen einerseits auf gar keinen Fall mit Staatsgrenzen korrespondieren: Die alemannische Dialektregion erstreckt sich beispielsweise auf bestimmte Gebiete aller deutschsprachigen Staaten, freilich Belgien ausgenommen. Andererseits haben bestimmte Charakteristika der Standardvarietäten in den jeweiligen Dialektregionen ihren Ursprung. So sind viele Eigentümlichkeiten des niederdeutschen Dialektgebiets zu Attributen der nationalen Varietät Deutschlands geworden (AMMON 1995: 14–17).

Nationale Varietät definiert AMMON (1995: 70) als Kombination von nationalen Varianten, die er als diejenigen Sprachformen versteht,

[...], die Bestandteil der Standardvarietät mindestens einer Nation, aber nicht der Standardvarietäten aller Nationen der betreffenden Sprachgemeinschaft sind. Sie müssen zudem Entsprechungen in den übrigen Standardvarietäten der betreffenden Sprachgemeinschaft haben [...].

² Anders dazu: MUHR (1991: 73–74), der BRD- und DDR-Deutsch als zwei getrennte nationale Standardvarietäten (bei ihm: nationale Varianten ggf. Varietäten) betrachtet hat.

³ Die Termini ‚Mono- und ‚Plurizentrik‘ hat CLYNE (1984) eingeführt (vgl. SZULC 1999: 236–237).

⁴ Ausführlich zur Forschungsgeschichte der nationalen Varietäten bei AMMON (1995: 35–60).

Als Beispiel kann hier die Variante *Aprikose* genannt werden, die nationale Variante im deutschen und schweizerischen Deutsch ist, nicht aber im österreichischen, wo die Variante *Marille* üblich ist. Mit der letzten Feststellung der zitierten Stelle werden aus der Gruppe der nationalen Varianten die Benennungen für Sachspezifika einer Nation ausgeschlossen wie *Verhackert* (eine Benennung für einen in der österreichischen Steiermark gängigen Brotaufstrich aus gehacktem, geräuchertem Schweinefleisch), für die in einer anderen Nation kein äquivalenter Ausdruck vorliegt. Die Sachspezifika betrachtet AMMON (1995: 65-66) als Sonderfall der sprachlichen Konstanten, die im Allgemeinen für Varietätenwissenschaft weniger interessant sind, die jedoch Varietäten einer Sprache eben als einer Sprache gehörig erkennen lassen.

Die nationalen Varianten werden nach verschiedenen Kriterien typologisiert – beispielsweise in kodifizierte und nichtkodifizierte nationale Varianten danach, ob sie in den Sprachkodex der jeweiligen Standardvarietät aufgenommen werden oder nicht, oder in nationale Varianten im engeren und weiteren Sinne danach, ob sie nur in einer Standardvarietät oder in mindestens zwei Standardvarietäten vorkommen (AMMON 1995: 101-113). Hinzu kommt, dass sie auf verschiedenen sprachlichen Ebenen (Graphie, Phonie, Lexik einschließlich Phraseologie und Wortbildung, Grammatik, Pragmatik) auftreten können.

Obwohl die Begriffe ‚plurizentrische‘ oder ‚plurinationale Sprache‘ keine Dominanzvorstellungen implizieren und obwohl detaillierte empirische Forschungen zu Dominanzbeziehungen zwischen den Vollzentren des Deutschen fehlen, herrscht unter Sprachwissenschaftlern wie auch Bewohnern aller drei Zentren, insbesondere jedoch unter Bewohnern Österreichs und der Deutschschweiz, die breite Meinung, dass die sprachlichen Beziehungen von Ungleichheit gekennzeichnet sind. An der Existenz der Asymmetrie besteht kein Zweifel: Deutschland dominiert sprachlich beide anderen Zentren (MUHR 1989; POLLAK 1992; AMMON 1995: 485, 496). Offenbar ist es die generelle Tendenz in jeder plurizentrischen Sprache, dass die wirtschaftlich stärkeren Zentren die weniger starken in der Tat auch kulturell und sprachlich dominieren. Allerdings kann oder sogar muss sich eine sprachliche Dominanzbeziehung über kurz oder lang umkehren. AMMON (1995: 484-511) diskutiert einige sprachliche oder sprachbezogene Asymmetrien, die für plurizentrische Sprachen generell gültig sind.

Das Ungleichgewicht zwischen den Vollzentren des Deutschen ergebe sich u.a. daraus dass:

1. nationale Varianten der wirtschaftlich schwächeren als weniger korrekt als die der wirtschaftlich stärkeren Zentren empfunden werden, wobei ihre Bekanntheit auch begrenzt ist,
2. die Bewohner der wirtschaftlich schwächeren Zentren für verbal weniger gewandt gehalten werden als die Bewohner der wirtschaftlich stärkeren Zentren,
3. die Sprachkodizes der wirtschaftlich stärkeren Zentren umfangreicher und vollständiger sind als die der wirtschaftlich schwächeren Zentren,
4. mehr Sprachformen aus den wirtschaftlich stärkeren Zentren in die wirtschaftlich schwächeren Zentren exportiert werden etc.

Ob diese und noch andere Einwände tatsächlich berechtigt sind, muss durch empirische Forschungen bewiesen werden. Sind diese bewiesen worden, dann ist ein mehr tolerantes Nebeneinander der nationalen Standardvarietäten zu pflegen.

4. Varietäten des Deutschen im Unterricht DaF

Die oben erwähnten asymmetrischen Verhältnisse zwischen den einzelnen Varietäten des Deutschen spiegeln sich natürlich auch im DaF-Unterricht wider. Sie seien – wie HÄGI (2007: 8) betont – für plurizentrische Sprachen nichts Außergewöhnliches und im konkreten Fall von Deutschland weder beabsichtigt noch zu vermeiden. Ein Problem entsteht jedoch dann, wenn „[...] man die deutsche Standardsprache mit der Standardvarietät Deutschlands gleich[setzt]“, was u.U. dazu führt, dass „[...] damit implizit häufig auch das Deutsch Österreichs und der Deutschschweiz (ausschließlich) für nichtstandardsprachlich gehalten und jeweils als Akzent oder Dialekt abqualifiziert [wird]“.

AMMON (1995: 481) weist in diesem Zusammenhang auch noch darauf hin, dass die Entscheidung für nur eine, und dann speziell die deutsche nationale Varietät nicht immer rationell gesteuert sei, falls sie überhaupt explizit gemacht werde. Es wäre zu klären, inwiefern sich (insbesondere die außerhalb deutschsprachiger Länder agierenden) Lehrkräfte bewusst für die in ihrem Unterricht jeweils dominierende nationale Varietät entscheiden und wovon diese Entscheidung evtl. beeinflusst wird (Anzahl von Muttersprachlern, direkte Nachbarschaft o.Ä.). Die Vermutung liegt aber nahe, dass in den meisten Fällen (wenn überhaupt) nicht ausreichend darüber reflektiert wird und dass das unterrichtet wird, was im Lehrwerk steht. Im Falle des Unterrichts an Lernende, die in der Schweiz und in Österreich leben, dürfte die Situation anders sein. Hier wird die Entscheidung durch das Argument der Nützlichkeit erleichtert (vgl. DANNERER 2015: 62). Mit Sicherheit ist es auch relevant, dass die deutschländische Varietät eine größere kommunikative Reichweite hat und – was HÄGI (2007: 8) bestätigt – auch von österreichischer oder schweizerischer Seite häufig als die korrektere, mit mehr Prestige behaftete und funktional leistungsstärkere eingestuft wird (vgl. BASSLER/SPIEKERMANN 2001).

Im Kontext der Frage nach dem Ziel der Auseinandersetzung mit den Varietäten des Deutschen im Unterricht ist meist von „einer Sensibilisierung für regionale Variation z.B. in Verbindung mit landeskundlichen Inhalten“ (im Falle von Lernenden, die DaF im nicht-deutschsprachigen Ausland lernen und „deren Lernziel nicht an einen Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land gekoppelt ist“) bzw. von „der Vermittlung rezeptiver Fähigkeiten“ (wenn der Unterricht in einem deutschsprachigen Land stattfindet) (BASSLER/SPIEKERMANN 2001), vom Aufbau „einer rezeptiven Varietätenkompetenz“ (STUDER 2002) nach dem von MÜLLER/WERTENSCHLAG (1985) vorgeschlagenen Prinzip „Dialekte verstehen – Hochdeutsch sprechen und schreiben“ bzw. vom Aufbau „einer grundsätzlichen Wahrnehmungstoleranz“ bei den Lernenden (HÄGI 2007: 11) die Rede. All das bestätigen u.a. die Autoren von „Profile Deutsch“ (GLABONIAT 2002: 24), indem sie in Bezug auf den DaF-Unterricht schreiben, „dass die Toleranz gegenüber unterschiedlichem Sprachgebrauch zusammen mit dem Verstehen von Varietäten im Fremdsprachenunterricht einen zentralen Stellenwert einnimmt.“ Für eine maximale kommunikative Reichweite böte es sich an, diese Fähigkeiten möglichst früh zu entwickeln. Sie werden aber im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ (EUROPARAT 2001) explizit erst auf der Stufe C2 erwähnt. Lernende, die diese Stufe der Sprachbeherrschung erreicht haben, müssten „alle muttersprachlichen Gesprächspartner verstehen, auch wenn diese über abstrakte

und komplexe Fachthemen sprechen, die nicht zum eigenen Spezialgebiet gehören, sofern er/sie Gelegenheit hat, sich auf einen ungewohnten Akzent oder Dialekte in zustellen“ (ebd.: 80). Von Lernenden auf der Stufe C1 erwartet man lediglich, dass sie muttersprachliche Gesprächspartner auch dann verstehen, wenn „mit wenig vertrautem Akzent gesprochen wird“ (ebd.). Es müsste daher überlegt werden, wie die Auseinandersetzung mit Varietäten bei der Arbeit mit Lernenden auf niedrigeren Stufen der Sprachbeherrschung initiiert werden könnte.

Einen weiteren relevanten Aspekt stellen Qualifikationen von DaF-Lehrkräften dar, die über eine entsprechende „Grundausrüstung“ verfügen sollten, welche das plurizentrische Basiswissen, die nötige Terminologie sowie entsprechende Beispiele umfassen würde. Wissenslücken seien dabei durchaus legitim. Schließlich ist niemand in sämtlichen standard-sprachlichen Varietäten gleichermaßen kompetent, was „[...] auch durchaus in Ordnung [ist], solange man um dieses Nichtwissen weiß und es sich anderen auch ein- und zugeht“ (HÄGI 2007: 11). „Nachschlagen und Nachfragen“ sei hierbei die geeignete Strategie.

Schließlich wäre noch zu fragen, ob und – wenn ja, dann – wie an der Erreichung der oben genannten Ziele in unterschiedlichen (insb. nichtdeutschsprachigen) Ländern gearbeitet wird. ELSPASS (2007: 35) behauptet in diesem Zusammenhang, dass man früher im DaF-Unterricht außerhalb der deutschsprachigen Länder dem Thema „Variation“ wenig oder gar keine Beachtung geschenkt habe, was mit der Annahme verbunden war, dass „sich Sprachen leichter erlernen ließen, wenn man wenig Variation zuließe“. Letzteres scheint – zumindest im polnischen Kontext – nichts an Aktualität verloren zu haben. So wird bspw. im Rahmencurriculum für den Fremdsprachenunterricht an polnischen Schulen (MEN 2009) lediglich „das Verstehen der Standardvariante“ der jeweils unterrichteten Sprache als Ziel der Unterrichtsarbeit erwähnt. In dem genannten Dokument wird allerdings nicht definiert, welche Varietäten der an polnischen Schulen unterrichteten Sprachen seine Autoren für die „Standardvarianten“ halten. Beunruhigend ist der Mangel an Hinweisen auf nationale Varietäten und die Zweckmäßigkeit der Auseinandersetzung mit ihnen (vor allem mit dem Ziel der Sensibilisierung der Lernenden und der Förderung rezeptiver Leistungen) oder auf die Möglichkeiten adäquater Umsetzung eines solchen Themas im Unterricht (u.a. Einsatz geeigneter Nachschlagewerke und authentischer Materialien). Letzteres ist umso beunruhigender, als das erwähnte Curriculum einen wichtigen Anhaltspunkt für Lehrwerkautoren und Verlage darstellt.

5. Varietäten des Deutschen in Lehr- und Lernmaterialien für DaF

5.1 Was wird von DaF-Lehrwerken erwartet?

Zu den vielfältigen Funktionen, die Lehrwerken als Leitmedium des Unterrichts zugeschrieben werden, gehört in erster Linie die Entscheidung darüber, welcher Ausschnitt der fremden Sprache und Kultur den Lernenden präsentiert wird (vgl. CHUDAK 2007: 139-141). Lehrwerke bestimmen nicht nur die Unterrichtsmethode, die Unterrichtsphasen oder Sozialformen, sondern vor allem die Auswahl des Lernstoffes. Im Falle von Lehrwerken für

den Unterricht von einer Sprache, die wie das Deutsche keinen monolithischen Block darstellt, muss daher sorgfältig überlegt werden, welchem Ansatz man bei der Präsentation dieser Sprache folgt: Auf welche Art und Weise und mit welcher Intensität setzt man sich mit dem Phänomen „Varietäten“ auseinander? Akzeptiert man nur eine Varietät oder behandelt man die existierenden Varietäten gleichberechtigt? Stellt man unterschiedliche Varietäten des Deutschen (und evtl. auch Dialekte) einander als unterschiedliche Sprachen gegenüber? Definiert man die eine oder andere Varietät als Normabweichung?

CLALÜNA, FISCHER und HIRSCHFELD (2007: 39) stellen fest, dass „ein Blick in die Neuerscheinungen der letzten zehn Jahre zeigt, dass es sich heute kaum eine Autor(inn)engruppe mehr ‚leistet‘, sich in Sprachgebrauch, Lexik und Phonetik ausschließlich auf Deutschland zu konzentrieren und Österreich und die Schweiz einfach außen vor zu lassen“. In den 1980er bzw. 1990er war die Situation noch ganz anders. Eine von AMMON (1995: 482–483) in Auftrag gegebene Analyse von Lehrmaterialien, die in der ehemaligen DDR und in der BRD bis zum Jahre 1994 veröffentlicht wurden, ergibt, dass darunter kein einziges gefunden werden konnte, das die nationalen Varietäten systematisch berücksichtigt oder explizit behandelt hätte. AMMON hält fest, dass „manche von ihnen [...] in der Tat in Berührungsnähe [[des Themas] gelangen], vor allem in den landeskundlichen Abschnitten, ohne aber das Thema wirklich zu erfassen“. Auf das Schwyzertütsche wird zwar hingewiesen. Aber es kommt vor, dass sich die Autoren der jeweiligen Materialien auf „die Omnipräsenz des Dialekts, ohne Erwähnung des Schweizerhochdeutschen“ (AMMON 1995: 482–483) beschränken. In Bezug auf Österreich ist in den untersuchten Lehrmaterialien bspw. zu lesen, dass sich die hierzulande geschriebene deutsche Sprache prinzipiell nicht von der in Deutschland geschriebenen unterscheidet, sondern nur die deutsche gesprochene Sprache, weswegen eine exakte Grenzziehung zwischen Hoch- und Umgangssprache schwerfalle. Dies sei durchaus kritisch zu beurteilen, da „damit [...] die österreichischen Besonderheiten in die Nähe des Nonstandards gerückt [werden]“ (AMMON 1995: 483). Beispiele von Austriazismen oder Helvetismen werden zwar hin und wieder genannt. Sie werden aber häufig „auf dieselbe Ebene gestellt mit Dialektwörtern aus unterschiedlichen Teilen des deutschen Sprachgebiets. Dass es sich um Standardvarianten handelt, wird damit geradezu verschleiert“ (AMMON 1995: 483). In Bezug auf Lehrmaterialien für DaF, die in nichtdeutschsprachigen Ländern entwickelt und gebraucht werden, hält Ammon u.a. fest, dass „[...] auch dort die Behandlung an Klarheit und Ausgewogenheit zu wünschen übrig [lässt]“; dass Helvetismen bzw. Austriazismen zwar präsentiert werden, aber „mit Dialektwörtern in ein und derselben Liste verbunden und daher nicht als standardsprachlich identifizierbar“, d.h. es fehlt die klare Unterscheidung zwischen nationalen Varietäten und Dialekten; dass „österreichische Wörter‘ den ‚hochsprachlichen‘ Wörtern gegenübergestellt werden, wodurch ihre Standardsprachlichkeit eingeschränkt erscheint“ (AMMON 1995: 483).

Abschließend stellt AMMON Folgendes fest:

Bemerkenswert ist jedoch vor allem der Befund, dass die verbreitetsten, in den deutschsprachigen Nationen selber hergestellten Materialien die Plurinationalität des Deutschen ignorieren. Damit ist die nationale Einseitigkeit des gelehrten und gelernten Deutsch praktisch vorprogrammiert (AMMON 1995: 483).

Die Tatsache, dass die nationalen Varietäten des Deutschen nicht immer Eingang in Lehr- und Lernmaterialien gefunden haben oder dass man sich – falls sie doch präsentiert wurden – auf ganz wenige Beispiele beschränkt hat, versuchte man – wie AMMON (1995: 481) erläutert – lernmethodisch zu begründen, vor allem mit der Sorge um DaF-Anfänger, die durch die nationalen Varianten verwirrt werden könnten:

In der Tat dürfte sich die breitere Berücksichtigung der nationalen Variation eher für den Unterricht bei fortgeschrittenen Lernern eignen. Die Lehrmaterialien für Anfänger beschränkt man mit Rücksicht auf Lernschwierigkeiten besser weitgehend auf nur eine der nationalen Varietäten. Dies mag bisweilen tatsächlich der Grund dafür sein, warum zwar darauf hingewiesen wird, dass Deutsch Amtssprache mehrerer Länder ist, [...], die nationalen Varietäten aber dennoch keinerlei Berücksichtigung finden, auch wo es sich thematisch oder vom behandelten Wortschatz her anböte.

Die Angst vor Überforderung der Lernenden ist allerdings nur bedingt nachvollziehbar – schließlich gäbe es – so DANNERER (2015: 62) – im DaF-Unterricht vieles, was schwer zu erlernen sei, und was man, weil man es für wichtig erachtet, trotzdem vermittelt. Eine ähnliche Meinung vertritt URTI (2014: 69), der für DaF-Unterricht und -Lehrwerke die folgende Forderung formuliert:

Es wäre wünschenswert, dass die Plurizentrik in die Lehrbücher, allen voran die akademischen [...] aufgenommen würde, und zwar sowohl der theoretische Hintergrund (Plurizentrik als globales, also häufig auftretendes Phänomen bei vielen Sprachen; Dominanz und Diskriminierung von Sprachen; Förderung von schwächeren, non-dominant Sprachen; innere Mehrsprachigkeit) als auch praktische Beispiele inklusive Übungen, die Lehrpersonen mit ihren Studierenden vornehmen könnten. Diese sollten folgende Sachverhalte umfassen: Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Bundesdeutschen, des Schweizer und des Österreichischen Deutsch, und zwar nicht nur bezüglich des lexikalischen, sondern auch des morphologischen, grammatischen, phraseologischen, phonologischen und pragmatischen Bereichs.

Dasselbe (allerdings in vereinfachter bzw. verkürzter Form) fordert er für Lehrwerke, die in allgemeinbildenden Schulen oder Berufsschulen ihren Einsatz finden. Dass es hierfür mittlerweile recht viele gelungene Lösungen gibt (vgl. CLALÜNA/FISCHER/HIRSCHFELD 2007: 39), übersieht er leider und schreibt, dass alleine das Ausdrücken des Wunsches danach, „plurizentrische Phänomene“ in Lehrwerken zu thematisieren und im Unterricht zu behandeln, einem Rufen gegen den Wind gleiche, da nach Ansicht so mancher Lehrkräfte noch mehr Wortschatz oder Grammatik, als ohnehin in Lehrprogrammen vorgesehen ist, Lernenden nicht zuzumuten sei. Dieses Argument ist für URTI nicht nachvollziehbar, da – wie er meint – „[...] 20 Wörter, oder [...] 50 Wörter-/Phrasen-/Grammatikbeispiele mehr zu lernen, [...] ja nicht etwas [ist], was der Durchschnittschüler nicht zu schaffen imstande wäre“. Die Beherrschung der von URTI veranschlagten Menge an Deutschlandismen, Austriazismen, Helvetismen mag tatsächlich zu erreichen sein. Problematisch scheinen allerdings einerseits die Auswahl dieser Phänomene und andererseits die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit ihnen (u.a. angesichts defizitärer Kompetenzen so mancher Lehrkräfte oder der in vielen Fällen knappen Unterrichtszeit) zu sein. Weniger problematisch ist dagegen die Frage der Vorgehensweise bei der Arbeit an den genannten Phänomenen, da hier DaF-Lehrkräften eine genauso breite Palette an Übungen bzw. Aufgaben zur Verfügung

steht, wie man sie sonst für die Arbeit an Wortschatz, Grammatik oder Aussprache in der einschlägigen Fachliteratur empfiehlt.

5.2 Was bieten DaF-Lehrwerke an?

Wie bereits angedeutet, stellen Lehrwerke, die den plurizentrischen Ansatz umsetzen, heutzutage keine Seltenheit mehr dar (vgl. CLALÜNA/FISCHER/ HIRSCHFELD 2007). Dennoch aber muss kritisch angemerkt werden, dass die Sensibilisierung für die Varietäten der deutschen Sprache nicht für alle Lehrwerkautor(inn)en gleichermaßen relevant ist. In den meisten Fällen lassen die Darstellungsweise dieses Phänomens oder das Übungsangebot zu wünschen übrig.

Und so begegnet man Grundstufenlehrwerken, wie z.B. „Stufen International“ (VORDERWÜLBECKE/VORDERWÜLBECKE 1995), wo man bereits im ersten Band des Lehr- und Arbeitsbuchs, und zwar schon im 3. Kapitel einen Informationstext „Deutsch als Muttersprache“ findet, in dem u.a. zu lesen ist, dass

es [...] über 40 Dialekte wie Plattdeutsch (z.B. in Hamburg), Rheinisch (z.B. in Köln), Sächsisch (z.B. in Leipzig) und Alemannisch (z.B. in Freiburg, Bern) [gibt]. Es gibt auch Stadtdialekte, z.B. Berlinisch, Wienerisch oder Zürichdeutsch. Aber in allen deutschsprachigen Regionen versteht man die deutsche Standardsprache in Zeitung, Rundfunk und Fernsehen (VORDERWÜLBECKE /VORDERWÜLBECKE 1995: 44).

Die Lektüre des Textes wird durch passende Hörverstehensaufgaben ergänzt. Das Thema „Sprachliche Varianten in DACH“ wird erneut im zweiten Band des Lehrwerks aufgegriffen (S. 29–30). Hier gibt es u.a. eine Aufgabe zur Lexik, in der insgesamt 15 schweizerische bzw. österreichische Varianten (ausschließlich Substantive aus dem Themenbereich Lebensmittel; darunter Wörter wie z.B. *das Morgenessen, das Weggli, der Karfiol, der Jus*) ihren deutschländischen Entsprechungen gegenübergestellt werden. Die Aufgabe wird von dem folgenden Textauszug aus Thomas Manns Roman „Buddenbrooks“ (1901) begleitet:

[...] wenn ich ‚Frikadelle‘ sage, so begreift sie es nicht, denn es heißt hier ‚Pflanzerln‘; und wenn sie ‚Karfiol‘ sagt, so findet sich wohl nicht so leicht ein Christenmensch, der darauf verfällt, dass sie ‚Blumenkohl‘ meint, und wenn ich sage: ‚Bratkartoffeln‘, so schreit sie so lange ‚Wahs‘ bis ich ‚Geröhste Kartoffeln‘ sage, denn so heißt das hier [...].

Einen Kommentar zu diesem durchaus interessanten Textausschnitt sucht man hier vergebens. Aufgaben dazu sind ebenfalls nicht vorhanden. Das Ziel der Präsentation des Textausschnitts wird weder im Lehr- und Arbeitsbuch noch im zum Lehrwerk gehörenden Lehrerhandbuch erläutert. Im Letzteren findet man lediglich die Information, dass Thomas Mann einer der bedeutendsten deutschen Erzähler des 20. Jahrhunderts sei (*sic!*). Immerhin bekommen die mit „Stufen International“ arbeitenden Lehrkräfte hier den folgenden Hinweis (Lehrerhandbuch zu Bd. 2: 17):

Durch die Staatsvielfalt im deutschen Sprachraum haben schon immer verschiedene Sprachnormierungszentren nebeneinander existiert. So kommt es heute zu vielen z.T. **gleichberechtigten** Varianten u.a. in den Bereichen der Lexik und Morphosyntax.

Dieser Kommentar ist zweifelsfrei sinnvoll. Es muss aber an dieser Stelle kritisch angemerkt werden, dass im gesamten Lehrwerk (Bd. 1-3) lediglich an zwei Stellen der Versuch unternommen wird, Lernende auf die genannten Varianten aufmerksam zu machen. Unter den präsentierten Beispielen findet man keine Beispiele aus dem Bereich der Morphosyntax, sondern lediglich aus dem Bereich der Aussprache (Bd. 1) und des Wortschatzes (Bd. 2). Es ist außerdem nicht klar, was die Lehrwerkautoren meinen, wenn sie von „der deutschen Standardsprache“ sprechen (s. oben). Meinen sie damit die deutschländische, die österreichische oder etwa die schweizerische Variante? Dass Lernende, nachdem sie die wenigen Aufgaben bearbeitet haben, die ihnen angeboten werden, erkennen, dass es sich um gleichberechtigte sprachliche Varianten und nicht nur um Dialekte handelt, dass sie ausreichend für den plurizentrischen Charakter des Deutschen sensibilisiert werden, ist u.E. eher unwahrscheinlich.

Inhalte, die in anderen DaF-Lehrwerken zu finden sind, müssen leider als genauso wenig zufriedenstellend beurteilt werden. So z.B. ist in „Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch C1“ (KOITHAN u.a. 2016) – einem Lehrwerk für Lernende, die bereits eine sehr hohe Stufe der Sprachbeherrschung erreicht haben und denen mit Sicherheit mehr Informationen zuzumuten sind als den Adressaten von dem Grundstufenlehrwerk „Stufen International“ – zwar die Rede von Dialekten (Lesetext „Die neue Dialektik“ und entsprechende Hörübungen). Darüber, dass es in Österreich und in der Schweiz ähnlich wie in Deutschland standardsprachliche Varietäten gibt, wird aber kein einziges Wort gesagt. Lernende bekommen so u.U. den Eindruck, im deutschsprachigen Raum gäbe es die hochdeutsche Variante und Dialekte, deren Sprecher vom Aussterben bedroht seien. Immerhin werden Lernende aber zur Reflexion über „Dialekte als Teil der Kultur“ angeregt (KOITHAN u.a. 2016: 33-34).

Wie die oben angeführten Beispiele zeigen, hat sich seit der von AMMON (1995) durchgeführten Analyse doch einiges getan. Vom Optimum ist man aber nach wie vor weit entfernt. Lehrwerkautor(inn)en tun sich mit den Varietäten schwer. Die in Lehrwerken angebotenen Informationen und Übungen sind mit Sicherheit nicht ausreichend, um Lernende davor zu bewahren, einen „Sprachchock“ zu erleben, wenn sie irgendwann mal ihre Lehrbuchwelt verlassen. Eine Ausnahme mögen da lediglich österreichische oder Schweizer Ausgaben von DaF-Lehrwerken darstellen (z.B. „Schritte Plus Ausgabe Schweiz 1-4“ oder „Schritte Plus Österreich EXTRA 1-4“ (Hueber)), wo bspw. Hörbeispiele immer von Sprechern oder Sprecherinnen der österreichischen oder Schweizer Standardvariante gesprochen werden.

Für ein wenig Abhilfe sorgen lediglich lehrwerkunabhängige Zusatzmaterialien, wie z.B. „Transparente Landeskunde“ (BUBNER 2000: 14) oder „Entdeckungsreise D-A-CH“ (PILASKI u.a. 2011: 6-11), die Informationen darüber liefern, was in Lehrwerken verschwiegen wird, z.B.:

Die deutsche Schriftsprache, die man in DACH in der Schule lernt, der man in der Presse und Literatur der drei Länder begegnet und die auch im politischen und wirtschaftlichen Leben aktiv verwendet wird, ist in der Tat im Wesentlichen ein und dasselbe Hochdeutsch oder Standarddeutsch. Zwar gibt es landestypische Varianten des Standarddeutschen, vor allem im Wortschatz und in einigen Besonderheiten der Grammatik, des Satzbaus und der Orthografie, aber diese Unterschiede behindern die schriftliche Kommunikation über die Ländergrenzen kaum (PILASKI u.a. 2011: 8).

Hier werden auch mehr und differenziertere Aktivitäten vorgeschlagen, die das Potential dazu haben, zur Reflexion über Sprachen und ihre Varietäten anzuregen und zum Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz zu verhelfen.

Was in Polen erstellt und für den Gebrauch an polnischen Schulen bestimmte Lehrwerke angeht, muss leider festgestellt werden, dass die Lage hier im Vergleich zu den hauptsächlich in Deutschland verlegten Lehrwerken eindeutig schlechter ist. In den meisten Lehrwerken sucht man nämlich vergeblich nach Hinweisen auf Varietäten des Deutschen.⁵ Dieser bedauernswerte Zustand ist höchstens damit zu erklären, dass das Rahmencurriculum für den Fremdsprachenunterricht an polnischen Schulen (MEN 2009) es nicht vorsieht, Lernende mit dieser Thematik vertraut zu machen. Autor(inn)en, die DaF-Lehrwerke für den schulischen Gebrauch schreiben, halten sich an die curricularen Vorgaben und gehen das Risiko nicht ein, Lernende mit über das vorgesehene Lernstoffpensum hinausgehenden Informationen ggf. zu überfordern.

Ausnahmen findet man aber dennoch. Als geeignetes Beispiel hierfür kann das Lehrwerk „Partnersprache“ (BREWIŃSKA u.a. 2002) dienen. Im Arbeitsbuch zum ersten Band dieses Lehrwerks (ab S. 183) gibt es: a) drei Lesetexte („Kaffee“, „Wien für Linzer Begriffe“, „Deutsch in der Deutschschweiz – eine Fremdsprache?“), die die Varietäten des Deutschen thematisieren; b) ein Volkslied („Kennt ji dat nije Leid“), das als Beispiel für Dialekte in Deutschland dient; c) Aufgaben, die Lernende zur Reflexion über die Situation der Dialekte in Polen, Deutschland, Österreich und in der Schweiz, über Unterschiede zwischen regionalen Varianten und Hochdeutsch sowie über die Ziele der Pflege von Dialekten anregen sollen. Zu beanstanden ist allerdings die Menge präsentierter Beispiele von Austriaismen und Helvetismen. Es handelt sich lediglich um vereinzelte lexikalische Einheiten, wie z.B. *Einspänner*, *Kapuziner*, *bisserl*, *geschert*, *raunzen*, oder Hinweise, wie z.B. dass es in der Schweiz kein „ß“ gibt. Die Varietäten werden auch nicht als gleichberechtigte Varianten präsentiert. Man hat den Eindruck, dass die Überlegenheit des Hochdeutschen immer wieder betont wird, z.B.

„Schweizerhochdeutsch‘ tönt anders als die gesprochene Standardsprache in Deutschland. Die Deutschschweizer sprechen im Vergleich zu den Deutschen auch langsamer. [...] Das Hochdeutsche lernen die Schweizer erst in der Schule. Es ist für sie eine Sprache, die sie erlernen müssen. Obwohl in den Alltagssituationen nur Dialekt gesprochen wird, wird das Lesen und Schreiben nur in Hochdeutsch getan (BREWIŃSKA u.a. 2002: 187).

⁵ Zu den für die Zwecke des vorliegenden Beitrags analysierten Lehrwerken gehören u.a.: „Fantastisch“ (B. KARPETA-PEĆ u.a., Warszawa, REA, 2002), „Kompass“ (E. REYMONT u.a., Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2007/8), „aha!“ (A. POTAPOWICZ u.a., Warszawa, WSiP, 2003/5), „Deutsch ist in“ (W. PFEIFFER u.a., Warszawa, WSiP, 2000/2), „DACHfenster“ (E. REYMONT u.a., Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2002), „Graffiti“ (A. POTAPOWICZ u.a., Warszawa, WSiP, 2010), „alles klar“ (K. ŁUNIEWSKA u.a., Warszawa, WSiP, 2002), „Punkt“ (A. POTAPOWICZ u.a., Warszawa, WSiP, 2006/8), „ich bin ich... und dubist du“ (W. PFEIFFER u.a., Wydawnictwo Poznańskie, Poznań, 2004/5), „Netz“ (J. BETLEJA u.a., Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2003/5), „Na und?“ (R. DUCZMAL u.a., Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 1999/2000), „Deutsch für dich“ (J. ŚMIECHOWSKA, Białystok, neoGRAF, 2000), „Dein Deutsch“ (F. GRUCZA u.a., Warszawa, GrafPunkt, 1999), „Kontakte“ (W. PFEIFFER, Warszawa, WSiP, 1999), „und so weiter“ (L. ZASTĄPIŁO, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN, 2006/8), „Deutsch International. Integrationsstufe“ (W. PFEIFFER, Warszawa, WSiP, 1998).

Bei BEŻA (2004: 22) findet man einen Text über „die deutsche Sprache“, in dem u.a. zu lesen ist, dass in der BRD, in Österreich und im größten Teil der Schweiz, die gleiche Schriftsprache benutzt wird, dass es aber große Dialektunterschiede gibt, die dazu führen, dass „sich zwei Muttersprachler nicht verstehen können.“ Von gleichberechtigten nationalen Varianten des Deutschen ist hier nicht die Rede – lediglich von Hochdeutsch und Dialekten.

KROMP/BIAŁECKI (2012: 162-163) beschränken sich nur auf die Thematisierung von Dialekten in Deutschland. Immerhin gibt es hier aber den folgenden Hinweis:

Deutsch ist [...], wie jede andere natürliche Sprache keine homogene Sprache. Es ist u.a. von zahlreichen Dialekten geprägt. [...] Wer etwas erreichen will, muss Hochdeutsch sprechen, das ist heute die gängige Meinung. Dennoch sollte man nicht vergessen: Dialekte sind nicht als verschlammte oder abgenutzte Nebenformen des Hochdeutschen, sondern vielmehr als Kulturgut zu betrachten.

Ähnlich sieht es bei KOZŁOWSKA (2014: 120-122) aus. Zusätzlich wird hier auf die Unterschiede in der Aussprache in unterschiedlichen Dialekten hingewiesen. Ob aber diese Hinweise ohne entsprechende Audioaufnahmen Lernenden dabei helfen, ihre Wahrnehmungsfähigkeit u.Ä. zu entwickeln, ist eher fraglich.

6. Schlussfolgerungen

Abschließend kann festgestellt werden, dass Informationen über Varietäten des Deutschen in Lehrwerken für DaF zwar vorhanden sind, dort aber eindeutig ein Schattendasein führen. Sie kommen in Mengen vor, die fast schon als homöopathisch bezeichnet werden können. Es lassen sich dabei deutliche quantitative und qualitative Unterschiede bemerken zwischen Lehrwerken, die von deutschen Verlagen für den internationalen Markt herausgegeben werden, und regionalen Lehrwerken, z.B. solchen, die von polnischen Autor(inn)en für polnische DaF-Lernende geschrieben wurden. In ersteren sind eindeutig mehr Beispiele (auch entsprechende Audioaufnahmen) unterschiedlicher Varietäten des Deutschen, mehr Hintergrundinformationen und differenziertere Übungen vorzufinden als in den letzteren. Auffällig ist in allen Fällen die Konzentration auf Lexik. Seltener vorzufinden sind Beispiele aus dem Bereich der Aussprache. In den für die Zwecke dieses Beitrags analysierten Lehrwerken konnten keine Beispiele aus dem Bereich der Morpho-Syntax ausfindig gemacht werden.

In Bezug auf die präsentierte Lexik ist kritisch anzumerken, dass DaF-Lernenden zwar Beispiele von Einzelwörtern oder Ausdrücken präsentiert werden, dass es sich aber in den meisten Fällen um vereinzelte Beispiele handelt, die eher den Eindruck erwecken, eine sprachliche Kuriosität zu sein. Es ist zu befürchten, dass sie weder von Lehrkräften noch von Lernenden als gleichberechtigte Varianten des Deutschen oder für die Kommunikation mit Sprechern der Zielsprache relevante sprachliche Mittel wahrgenommen werden. Für Letzteres spricht zusätzlich einerseits die Tatsache, dass Lehrerhandreichungen nur sehr wenige bzw. gar keine Hinweise zum richtigen Umgang mit ihnen enthalten, andererseits aber auch der offensichtliche Mangel an Übungen bzw. Aufgaben, die ein effizientes sprachliches Training ermöglichen würden. Vereinzelte Übungen, meistens Zuordnungsübungen oder Lückentexte, haben nicht das Potential dazu, den erwünschten Grad von Automatisierung

zu erreichen, wodurch Lernende u.U. die ihnen präsentierten sprachlichen Mittel nicht mal rezeptiv beherrschen. Von produktiver Beherrschung (auch wenn diese im Falle von DaF-Lernenden im nicht-deutschsprachigen Ausland eher nicht als das Ziel der Auseinandersetzung mit Varietäten des Deutschen betrachtet wird) kann unter solchen Umständen auf gar keinen Fall die Rede sein.

Es muss abschließend angemerkt werden, dass wenn man die unterschiedlichen Varietäten des Deutschen angemessen präsentieren wollte, man – wie u.a. BASSLER und SPIEKERMANN (2001) bestätigen – Lehr- und Lernmaterialien speziell für unterschiedliche Dialektregionen konzipieren müsste, in denen man ihre jeweiligen phonetisch-phonologischen, lexikalischen und syntaktischen Phänomene darstellen würde. An Lehrwerke für den DaF-Unterricht an Lernende, die ihre Zukunft mit keinem (längeren) Aufenthalt in einer bestimmten deutschsprachigen Region verbinden, ist dagegen – wie STUDER (2002) schreibt – eher keine Revolution, sondern Evolution zu fordern:

Es geht darum, einen Orientierungsrahmen bereit zu stellen, der es erlaubt, den Dialekten als Teil der Vielfalt des Deutschen im Unterricht positiv, aber auch reflektiert zu begegnen, und das heißt v.a. auch: kohärent zum üblichen Programm und transparent für die LernerInnen.

Literatur

- AMMON, Ulrich (1991): *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin, New York.
- AMMON, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York.
- ARBEITSKREIS Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz (2009): *Rundbrief Nr. 59: Lehrwerke*. URL: <http://www.akdaf.ch> [Zugriff am 29.03.2016].
- BASSLER, Harald / SPIEKERMANN, Helmut (2001): Dialekt und Standardsprache im DaF Unterricht. Wie Schüler urteilen – wie Lehrer urteilen. In: *Linguistik online* 9, 2/01. URL: http://www.linguistik-online.de/9_01/BasslerSpiekermann.html [Zugriff am 9.07.2016].
- BĘZA, Stanisław (2004): *Eine kleine Landeskunde der deutschsprachigen Länder*. Warszawa.
- BORBOUR, Stephen / STEVENSON, Patric (1998): *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. Berlin, New York.
- BREWIŃSKA, Ewa / JORAS, Monika / OBIDNIAK, Dorota / ŚWIERCZYŃSKA, Elżbieta (2002–2004): *Partnersprache*. Warszawa.
- BUBNER, Friedrich (2000): *Transparente Landeskunde*. Bonn.
- CLALÜNA, Monika / FISCHER, Roland / HIRSCHFELD, Ursula (2007): Alles unter einem D-A-CH-L. Oder: Wie viel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk? In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 37, 37–45.
- CLYNE, Michale (1995): *The German Language in a Changing Europe*. Cambridge.
- CHUDAK, Sebastian (2007): *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt/Main u.a.
- DANNERER, Monika (2015): 'Und sie bewegt sich doch!' Beharren und Veränderung, Standard und Variation im DaF-Unterricht. In: DRUMBL, Hans / HORNING, Antonie (Hg.): *IDT 2013. Band 1 Hauptvorträge*, Bozen, 47–67.

- DE CILLIA, Rudolf (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: KRUMM, Hans-Jürgen / PORTMANN-TSELIKAS, Paul (Hg.): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck, 51–65.
- DITTMAR, Norbert / SCHMIDT-REGENER, Irena (2001): Soziale Varianten und Normen. In: HELBIG, Gerhard / GÖTZE, Lutz / HENRICI, Gert / KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York, 520–534.
- ELSPASS, Stephan (2007): Zwischen ‚Wagen‘ und ‚Wägen‘ abwägen. In: *Fremdsprache Deutsch* 37, 30–36.
- EUROPARAT (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin.
- FACHVERBAND Moderne Fremdsprachen / GOETHE INSTITUT (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 3, 60–61.
- GLABONIAT, Manuela et al. (2002): *Profile deutsch*. Berlin.
- GLABONIAT, Manuela (2010): Plurizentrik. In: BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen, *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel, 253.
- HÄGI, Sara (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 37, 5–13.
- KLEIN, Wolfgang (1974): *Variation in der Sprache: Ein Verfahren zu ihrer Beschreibung*. Kronberg.
- KLOSS, Heinz (1976): Abstandssprachen und Ausbausprachen. In: GÖSCHEL, Joachim / NAIL, Norbert / VAN DER ELST, Gaston (Hg.): *Zur Theorie des Dialekts*. Wiesbaden, 301–322.
- KOITHAN, Ute / SCHMITZ, Helen / SIEBER, Tanja / SONNTAG, Ralf (2016): *Aspekte neu. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch C1*. München.
- KOZŁOWSKA, Elżbieta (2014): *Landeskunde so interessant!* Warszawa.
- KROMP, Ilona / BIAŁECKI, Adam (2012): *Deutschland in allen Facetten*. Warszawa.
- LÖFFLER, Heinrich (²1994): *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin.
- MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ (MEN) (2009): *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. [Rahmencurriculum mit Kommentaren. Band 3. Fremdsprachenunterricht an Grundschulen, Gymnasien und Lyezeen]. URL: https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf [Zugriff am 29.03.2016].
- MUHR, Rudolf (1989): Deutsch und Österreich(isch): Gespaltene Sprache – Gespaltenes Bewußtsein – Gespaltene Identität. In: *Informationen zur Deutschdidaktik* 13 (2), 74–98.
- MUHR, Rudolf (1991): Sprachnormen in Österreich und anderswo. Zur sprachlichen Identität der Österreicher und zur Bestimmung von Standardsprachen in plurizentrischen Sprachen. In: *Znanstvena Revija* 1, 69–78.
- MÜLLER, Martin / WERTENSCHLAG, Lukas (1985): *Los emol. Schweizerdeutsch verstehen*. Zürich.
- NABRINGS, Kirsten (1981): *Sprachliche Varietäten*. Tübingen.
- PILASKI, Anna / FRÖHLICH, Brigitta / BOLTE-COSTABIEL, Christiane / BEHAL-THOMSEN, Heinke (2011): *Entdeckungsreise D-A-CH. Kursbuch zur Landeskunde*. Berlin.
- POLLAK, Wolfgang (1992): *Was halten die Österreicher von ihrem Deutsch? Eine sprachpolitische und soziosemiotische Analyse der sprachlichen Identität der Österreicher*. Wien.
- SCHMIDLIN, Regula (2011): *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation: Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin, New York.
- SCHMIDT-RADEFELDT, Jürgen (2010): Varietät. In: BARKOWSKI, Hans / KRUMM, Hans-Jürgen, *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen, Basel, 350.

- STUDER, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online* 10, 1/02. URL: http://www.linguistik-online.de/10_02/studer.html [Zugriff am 29.03.2016].
- SZULC, Aleksander (1999): *Odmiiany narodowe języka niemieckiego. Geneza – rozwój – perspektywy*. [Nationale Varietäten der deutschen Sprache. Genese – Entwicklung – Perspektiven] Kraków.
- SZULC, Aleksander (2005): Niemiecki język standardowy – od pozornej jedności do realnego pluricentryzmu. [Die deutsche Standardsprache – von der scheinbaren Einheit zur realen Plurizentrik] In: *Przegląd Uniwersytecki* 3, 25-27.
- UESSLER, Manfred (1982): *Soziolinguistik*. Berlin.
- UTRI, Reinhold (2014): Grüazi / Pfat di / Hallöchen – ein paar Anmerkungen zur Einbindung von Sprachvarietäten in den DaF-Unterricht. In: *Glottodidactica* XLI/2, 59-72.
- VORDERWÜLBECKE, Anne / VORDERWÜLBECKE, Klaus (1995-1997): *Stufen International*. Stuttgart.