



universität  
wien

## DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die deutsche Sprache aus Sicht des Goethe-  
Instituts in Madrid und die spanische Sprache aus Sicht des  
Instituto Cervantes in Wien“

verfasst von / submitted by

Sandra Mrsic

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2018 / Vienna, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

A 190 353 333

Degree programme code as it appears  
on the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /

Lehramtstudium UF Spanisch UF Deutsch

Degree programme as it appears  
on the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

PD Mag. Dr. Manfred Glauningner



Meinen zwei Großmüttern – den Familienoberhäuptern,  
zwei starken Frauen und Vorbildern



## Danksagung

Zuallererst bedanke ich mich herzlichst bei Dr. Manfred Glauninger, welcher die vorliegende Diplomarbeit betreut hat. Danke für Ihre Unterstützung, die Betreuung und Ihren engagierten Einsatz!

Besonderer Dank gilt meinen Eltern und meiner Schwester, die mir immer zur Seite standen und mich unterstützten, selbst wenn ich ihnen manchmal viel abverlangte. Ich danke auch meinen zwei stolzen Großmüttern und möchte an dieser Stelle meines verstorbenen Großvaters gedenken, der meinen Studienabschluss leider nicht mehr miterleben kann. Ich danke aber auch meinen Onkeln und Tanten und allen anderen Familienmitgliedern, die mir im Leben viel Liebe beschenken. Ihr seid meine ganze Welt.

Meinen Freundinnen, zwei ganz besonderen Menschen, Sarina Mansour Fallah und Suzana Smiljanic, gilt ein großes Dankeschön für ihre Freundschaft, Ehrlichkeit und ihren Beistand.

Last but not least, geht ein großes Dankeschön an meinen Verlobten. Du bist die zweite Hälfte, die mir gefehlt hat um ganz zu sein.



## Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis .....	8
1. Einleitung.....	9
1.1 Untersuchungsgegenstand .....	10
1.2 Ziel der Untersuchung .....	10
1.2.1 Forschungsfragen .....	10
1.2.2 Forschungsleitende Annahmen .....	11
1.3 Methoden .....	12
1.4 Aufbau der Arbeit .....	12
2. Plurizentriktheorie.....	12
2.1 Geschichte der Theorie sprachlicher Plurizentrik.....	13
2.2 Die Entstehung der Theorie sprachlicher Plurizentrik .....	15
2.2.1 Die Begründer der Plurizentriktheorie .....	15
2.2.2 Kritische Betrachtung der entsprechenden Werke .....	20
2.3 Die Weiterentwicklung der Theorie sprachlicher Plurizentrik.....	22
3. Plurizentrik des Deutschen.....	24
3.1 Historische Entwicklungen des Deutschen.....	25
3.1.1 Österreich.....	27
3.1.2 Deutschland.....	30
3.1.3 Schweiz.....	31
3.2 Die deutschen Standardvarietäten im Verhältnis zueinander .....	33
4. Plurizentrik des Spanischen.....	36
4.1 Historische Entwicklungen des Spanischen in Europa .....	38
4.2 Historische Entwicklungen des Spanischen außerhalb Europas.....	42
4.3 Die spanischen Standardvarietäten im Verhältnis zueinander.....	44
5. Fazit: Die Konzeptualisierung von Deutsch und Spanisch als plurizentrische Sprachen im Vergleich .....	45

6. Empirischer Teil.....	46
6.1 Bestimmung des Materials .....	48
6.2 Fragestellung der Analyse .....	49
6.3 Spezielle qualitative Techniken .....	50
7. Die Institute .....	50
7.1 Das Goethe-Institut .....	50
7.1.1 Goethe-Institut in Madrid .....	51
7.1.2 Geschichte des Goethe-Instituts .....	52
7.2 Das Instituto Cervantes.....	53
7.2.1 Instituto Cervantes in Wien .....	54
7.3 Analyse der Websites .....	55
7.3.1 Analyse der Website des Goethe-Instituts .....	55
7.3.2 Analyse der Website des Instituto Cervantes.....	59
8. Die Lehrwerke .....	60
8.1 Das Lehrwerk <i>Menschen</i> des Goethe-Instituts .....	60
8.2 Das Lehrwerk <i>Gente hoy</i> des Instituto Cervantes.....	62
8.3 Analyse der Lehrwerke.....	63
8.3.1 Analyse des Lehrwerks <i>Menschen</i> des Goethe-Instituts .....	63
8.3.2 Analyse des Lehrwerks <i>Gente hoy</i> des Instituto Cervantes.....	66
9. Zwischenfazit.....	69
9.1 Analyse der Websites .....	69
9.2 Lehrbuchanalysen .....	71
10. Conclusio .....	72
11. Literaturverzeichnis.....	75
11.1 Analysierte Lehrwerke .....	75
11.2 Gedruckte Quellen.....	75
11.3 Internetquellen .....	83



## Abkürzungsverzeichnis

Anm.	Anmerkung
BRD	Bundesrepublik Deutschland
bspw.	beispielsweise
bzw.	beziehungsweise
DDR	Deutsche Demokratische Republik
d. h.	das heißt
dt.	deutsch
e. g.	exempli gratia (dt.: Zum Beispiel)
etc.	et cetera
i. e.	id est (dt.: das heißt)
Kap.	Kapitel
o. g.	oben genannt
RAE	Real Academia Española
s.	siehe
S. M.	Sandra Mrsic
span.	spanisch
u. a.	unter anderem
usw.	und so weiter
v. a.	vor allem
vgl.	vergleiche
z. B.	zum Beispiel
z. T.	zum Teil

## 1. Einleitung

### *Sahne oder Schlagobers?*

Deutsch ist nicht immer Deutsch. Es handelt sich hierbei um eine Sprache, die in mehreren Ländern dieser Welt gesprochen wird und weit verbreitet ist. Deshalb haben sich unterschiedliche Ausprägungen entwickelt, aus denen standardsprachliche Varietäten hervorgegangen sind. Das Deutsche gilt als Amtssprache in sieben Ländern und verfügt somit aus Sicht der linguistischen Plurizentriktheorie über sieben Sprachzentren, wobei man zwischen sogenannten Halb- und Vollzentren unterscheiden kann<sup>1</sup>. Länder bzw. Regionen wie Luxemburg, Ostbelgien, Südtirol und Liechtenstein haben keinen eigenen Binnenkodex und gelten aufgrund dessen als sogenannte Halbzentren, während Österreich, Deutschland und die Schweiz jeweils eigene Wörterbücher und z. T. andere Kodizes haben und somit als Vollzentren bezeichnet werden können.

### *¿coche o carro?*

Auch Spanisch ist nicht immer Spanisch. Hierbei handelt es sich ebenfalls um eine weit verbreitete Sprache, die auf vier verschiedenen Kontinenten gesprochen wird und in 21 Ländern als Amtssprache gilt.

Da sowohl Deutsch als auch Spanisch unterschiedliche Ausprägungen des Standards entwickelt haben, handelt es sich hierbei um „plurizentrische“ Sprachen. Dahinter steht eine sprachliche und kulturelle Vielfalt, für welche sogar die meisten MuttersprachlerInnen erst ein Bewusstsein entwickeln müssen. Aber wie sieht es hinsichtlich plurizentrischer Sprachen, speziell den beiden genannten, im jeweils anderssprachigen Ausland aus?

Oftmals wird bei deutschsprachigen Personen sofort auf Deutschland geschlossen und bei spanischsprachigen auf Spanien. Dies kommt womöglich auch daher, dass die Namen der Sprachen in den jeweiligen Namen der Länder enthalten sind. Dabei reicht die Theorie der sprachlichen Plurizentrik zurück bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts.

---

<sup>1</sup> Die zweite, überarbeitete Ausgabe des Variantenwörterbuches ermöglicht inzwischen eine zusätzliche Einteilung in drei Viertelzentren: Rumänien, Namibia und die Mennonitenkolonien (s. Ammon [u. a.] 2016).

Damit wird sich die vorliegende Diplomarbeit im Folgenden beschäftigen und dabei untersuchen, wie das Deutsche und Spanische in Sprachinstituten präsentiert und gelehrt wird.

## 1.1 Untersuchungsgegenstand

Da sowohl die deutsche als auch die spanische Sprache sehr heterogen ist und zudem beide auch als plurizentrisch gelten, wird sich die vorliegende Arbeit eingangs mit der linguistischen Plurizentriktheorie befassen und die Entwicklung beider Sprachen unter diesem Gesichtspunkt vergleichen. Anschließend werden ausgewählte soziolinguistische, genauer variations- und varietätenspezifische, Aspekte der Konzipierung der deutschen und spanischen Sprache vonseiten zweier bedeutender Sprachinstitute untersucht. Das Goethe-Institut in Madrid wird ebenso wie das Instituto Cervantes in Wien mit dem jeweils im Sprachunterricht verwendeten Lehrbuch und der jeweiligen Internetseite zur Analyse herangezogen. Das Goethe-Institut in Madrid verwendet das Lehrbuch *Menschen* vom Verlag Hueber, während das spanischsprachige Instituto Cervantes das Lehrbuch *Gente hoy* von Klett für den Unterricht verwendet (vgl. Evans / Pude / Specht 2012, Martín Peris / Baulenas 2013). Die vorliegende Untersuchung wird also auf Basis einer Analyse der Websites der Institute und deren Lehrbücher des A1-Niveaus, welches sich am GERS, dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen orientiert, erfolgen.

## 1.2 Ziel der Untersuchung

Die vorliegende Diplomarbeit untersucht, welche Konzepte von Variation bzw. Varietäten des Deutschen im Goethe-Institut in Madrid und des Spanischen im Instituto Cervantes in Wien im Kontext des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene vertreten bzw. präsent sind. Dabei sollen Aspekte der „sozialen Bedeutung“ der beiden Sprachen Berücksichtigung finden und insbesondere die Rolle des linguistischen bzw. sprachpolitischen Konzepts sprachlicher Plurizentrik. Schließlich werden folgende Forschungsfragen gestellt:

### 1.2.1 Forschungsfragen

1. Welche Konzepte von Variation/Varietäten des Deutschen bzw. Spanischen werden vonseiten der untersuchten Institute vertreten?

2. Welche soziale Bedeutung wird dabei welchen Varietäten des Deutschen und Spanischen zugeschrieben?
3. Welche Rolle spielt das linguistische/sprachpolitische Konzept sprachlicher Plurizentrik bzw. welche Interpretation von sprachlicher Plurizentrik wird vertreten?

### 1.2.2 Forschungsleitende Annahmen

Die Auseinandersetzung mit den genannten Fragestellungen soll vor dem Hintergrund der folgenden forschungsleitenden Annahmen erfolgen. Angenommen wird, dass die Konzipierung der beiden Sprachen vonseiten der Institute variations- und varietätenspezifisch reduktionistisch erfolgt, d. h. bestimmte Varietäten werden isoliert, holistisch betrachtet und thematisiert, ohne ihre Verflechtung bzw. Zugehörigkeit zum jeweiligen Variationsspektrum zu berücksichtigen. Moderne interaktionale Ansätze der Soziolinguistik, z. B. die „Sprachdynamik“-Theorie (vgl. Schmidt / Herrgen 2011) oder die Kontextualisierungs-Theorie (vgl. Auer / Di Luzio 1992), fließen in diese Konzipierungen nicht ein.

Außerdem wird angenommen, dass die soziale Bedeutung von Varietäten und Variation der beiden Sprachen und die jeweilige „innere Mehrsprachigkeit“ großteils keine Rolle spielen werden und die bundesdeutsche Standardvarietät des Deutschen in Deutschland sowie die spanische Standardsprache in Spanien dominieren werden und somit die gegenwärtige Mainstream-Interpretation der Plurizentriktheorie nicht reflektiert wird. Somit werden folgende Hypothesen aufgestellt:

1. Die Konzipierung des Deutschen bzw. Spanischen vonseiten der untersuchten Institute erfolgt variations-/varietätenspezifisch reduktionistisch und reflektiert traditionelle (sozio-)linguistische Ansätze.
2. Die soziale Bedeutung von Varietäten/Variation bzw. innerer Mehrsprachigkeit wird großteils ausgeblendet.
3. Die deutsche (Standard-)Sprache außerhalb Deutschlands und die spanische (Standard-)Sprache außerhalb Spaniens werden nicht gemäß der gegenwärtig etablierten Plurizentriktheorie präsentiert.

### 1.3 Methoden

In der vorliegenden Arbeit wird bei der Lehrbuch- und Websiteanalyse qualitativ inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) vorgegangen. Darüber hinaus wird Fachliteratur kritisch ausgewertet und damit hermeneutisch vorgegangen.

### 1.4 Aufbau der Arbeit

Eingangs wird sich die Arbeit mit der (Entstehungs-)Geschichte der Theorie sprachlicher Plurizentrik beschäftigen und aufzeigen, wer diese begründet und in der Folge weiterentwickelt hat. Außerdem wird die Applikation dieser Theorie auf die deutsche und spanische Sprache angewendet, wobei sowohl Überschneidungen als auch Unterschiede hinsichtlich der Plurizentrik dieser Sprachen herausgearbeitet werden.

Ebenso soll das Verhältnis der entsprechenden Varietäten zueinander veranschaulicht werden um festzustellen, ob es eine „dominierende“ Standardvarietät innerhalb der jeweiligen Sprache gibt, welche soziale Bedeutung den verschiedenen Standardvarietäten zugeordnet werden kann und welche Faktoren dafür verantwortlich sind. Anschließend werden diese Ergebnisse zur Bestätigung oder Entkräftung der eingangs formulierten forschungsleitenden Annahmen (s. Kap. 1.2.2) dienen und bei der empirischen Untersuchung der Lehrbücher und Websites der besagten Institute berücksichtigt.

Anschließend werden die Ergebnisse der theoriegeleiteten empirischen Untersuchung zu einer Conclusio zusammengetragen.

## 2. Plurizentriktheorie

Eine Sprache ist nunmehr genau dann plurizentrisch, wenn sie synchron in mehreren politisch souveränen Staaten, die mit Nationen gleichgesetzt sind, in jeweils charakteristischen Erscheinungsformen als offizielle Amts- oder Staatsprache verwendet wird. Eine plurizentrische Sprache in diesem Sinn verfügt über mehrere nationale Standardvarietäten, so genannte Nationalvarietäten (Glauninger 2013: 126).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Es ist zu beachten, dass Glauninger (2013) diese „plurinationale“ Interpretation sprachlicher Plurizentrik kritisiert und nicht vertritt.

## 2.1 Geschichte der Theorie sprachlicher Plurizentrik

Zur Vorgeschichte der Plurizentrikforschung bzw. der einschlägigen Theoriebildung in Bezug auf die deutsche Sprache wird jede Art von Forschung gezählt, die sich in der Vergangenheit sowohl mit einzelnen standardsprachlichen Varietäten als auch mit der Gesamtheit aller Standardvarietäten der deutschen Sprache beschäftigt hat, sprich mit der Plurizentrik des Deutschen ohne sich dabei direkt auf „die betreffenden Gegenstände zu beziehen oder einschlägige Termini zu verwenden (Ammon 1995: 35f).“ Ein Beispiel ist Paul Kretschmers Untersuchung *Wortgeographie der hochdeutschen Umgangssprache*, welche erstmalig im Jahre 1918 erschien und anschließend 1969 ergänzt und erweitert wurde (vgl. Kretschmer 1969, s. Erstauflage 1918). Diese ist besonders nennenswert, weil sie die Unterschiede innerhalb des „Hochdeutschen“ behandelt und dabei implizit das Kernproblem der Plurizentrik berührt. Kretschmers Studie bezieht sich auf das gesprochene *Hochdeutsch*, welches wir heute als mündliches *Standarddeutsch* bezeichnen (vgl. Ammon 1995: 35f).

Für Kretschmers Begriff der hochdeutschen *Umgangssprache* ist wesentlich, dass er sich nur auf den mündlichen Sprachgebrauch und die Sprache der „Gebildeten“ bezieht. Durch diese Eigenschaft hebt sich diese Sprachform von den „Volksmundarten“ ab und variiert je nach Situation. So gliedert Kretschmer (1969: 10) die *hochdeutsche Umgangssprache* in drei Stufen:

1. Die erste Stufe bildet die Sprache des öffentlichen Lebens. Diese wird *Vortrags-* oder auch *Öffentlichkeitssprache* genannt.
2. Die zweite Stufe ist die des geschäftlichen Lebens und des gesellschaftlichen Verkehrs. Diese wird *Verkehrssprache* genannt.
3. Die dritte Stufe ist die familiäre, in intimen Kreisen gebrauchte Sprache, welcher er die Bezeichnung *familiäre Sprache* verleiht.

Obwohl es sich hierbei (vermeintlich) nur um die gesprochene Sprache handelt, lässt sich Kretschmers Untersuchungen entnehmen, dass seine Konzeption mutatis mutandis auch für die geschriebene Sprache gelten kann (vgl. Ammon 1995: 37).

Die Anfänge der Erforschung verschiedener Varietäten des „Hochdeutschen“ liegen also bereits am Beginn des 20. Jahrhunderts, auch wenn der Fokus ausschließlich auf der mündlichen Sprache lag (vgl. Kretschmer 1969). Diese Untersuchungen können zwar nicht als Grundlage,

oder als der Beginn der Plurizentriktheorie im heutigen Sinn angesehen werden, dennoch lieferten sie u. a. eine erstmalige Einteilung der deutschen Sprachgebiete, die teilweise an die heutigen „Sprachzentren“ des Deutschen erinnert. Kretschmer (1969: 28–35) listet beispielsweise mehrere Staaten auf, welche vor dem ersten Weltkrieg zum deutschen Sprachraum gehörten. Dazu wurden damals Deutschland, Österreich, die Schweiz, Ungarn und auch Russland gezählt. Nach Ammon (1995: 38) handelt es sich hierbei schon um einen Ansatz des Konzepts der nationalen Sprachzentren. Von sprachlicher Plurizentrik kann aber dennoch nicht die Rede sein.

Der Wechsel zur Schriftlichkeit erfolgte erst durch die Germanistin Elise Riesel (1953). Sie bezeichnet außerdem die standardsprachliche Ausprägung des Deutschen in Österreich als *Variante* und weist auf *nationale* Besonderheiten des österreichischen Deutsch hin (vgl. Riesel 1953). Anregung dafür war womöglich ihre persönliche Geschichte, da sie als Sozialdemokratin und Jüdin im Jahre 1934 aus Wien nach Moskau fliehen musste und anschließend in ihrer Wahlheimat als Germanistikprofessorin arbeitete (vgl. Ammon 1995: 44). Im Jahre 1964 befasst sie sich in einer weiteren Publikation mit der gesamten Varietätenvielfalt der deutschen Sprache (vgl. Riesel 1964: 6–24). Allerdings unterscheidet Riesel noch nicht zwischen einer sprachlichen Variante, welche eine Einzeleinheit darstellt und einer *Varietät*, die ein ganzes System umfasst (vgl. Ammon 1995: 45) und verwendet fälschlicherweise den Begriff *nationale Varianten* des Deutschen. Sie postuliert drei real existierende deutsche *Sprachvarianten*, nämlich die deutsche Standardsprache in den damaligen beiden deutschen Staaten, BRD und DDR, in Österreich und in der deutschsprachigen Schweiz. Die beiden damaligen Teile Deutschlands werden zusammengeführt, weil sie im Großen und Ganzen überwiegend einheitlich seien, „wenngleich sich [im] beweglichsten Teil, im Wortschatz, und gelegentlich in der Intonation eine gewisse Merkmalsdifferenzierung zwischen West und Ost bemerkbar macht“ (Riesel 1964: 7).

Außerdem thematisiert Riesel Unterschiede zwischen den Standardvarietäten des Deutschen hinsichtlich der Grammatik und Aussprache (vgl. Riesel 1964: 6-24). Da das Konzept der Plurizentrik besagt, dass mehrere standardsprachliche Ausprägungen ein und derselben Sprache existieren, kann diese wissenschaftliche Diskussion über die Existenz *nationaler Varianten* als Vorstufe der Theorie sprachlicher Plurizentrik angesehen werden.

## 2.2 Die Entstehung der Theorie sprachlicher Plurizentrik

Bis heute gibt es unterschiedliche Ansichten darüber, wer die Theorie sprachlicher Plurizentrik entwickelt und Sprachen erstmals als plurizentrisch konzipiert und beschrieben hat. In diesem Zusammenhang werden meist der deutsche Sprachwissenschaftler Heinz Kloss (vgl. Sinner 2014: 103) und der amerikanische Soziolinguist William A. Stewart (vgl. Ammon 1995: 45) als mögliche Begründer genannt. Wenn Kloss (1967: 31) den Begriff der *polyzentrischen Standardsprachen* verwendet, bezieht er sich dabei auf Stewart: “what William A. Stewart has dubbed the **polycentric standard language**” [Hervorhebung durch S. M.].

Ein Jahr nach der Veröffentlichung von Kloss' Artikel über die *Ausbau- und Abstandssprachen* (vgl. Kloss 1967), erscheint der Artikel *A sociolinguistic typology for describing national multilingualism* (vgl. Stewart 1968). Dabei handelt es sich um eine überarbeitete Version von Stewart (1962), in welcher er erstmals die einschlägige Terminologie verwendet und erläutert, dass eine Sprache *polyzentrisch* sein kann (vgl. Stewart 1968: 534). Da diese Terminologie im Originalartikel fehlt, sich aber Kloss trotzdem auf Stewart bezieht, lässt sich daraus schließen, dass Kloss aus einem damals noch unveröffentlichten Manuskript oder aus mündlichen Ausführungen Stewarts die Begrifflichkeiten „abgekupfert“ hat (vgl. Ammon 1995: 45). Kloss (1976: 310) verweist ebenfalls auf Stewart und merkt an, dass dieser „wohl als erster [...] eine polycentric standard language“ benannt hat.

Im Folgenden sollen die Konzepte der beiden Sprachwissenschaftler genauer erläutert werden und auf die Publikationen, in denen die sprachliche Plurizentrik erstmals erwähnt wurde, eingegangen werden.

### 2.2.1 Die Begründer der Plurizentriktheorie

William A. Stewart beschäftigte sich in einer Veröffentlichung aus dem Jahre 1962 mit dem sogenannten nationalen Multilingualismus, welchen er als den Gebrauch von mehr als einer Sprache auf ein und demselben nationalen Territorium beschreibt: “the use of more than one language within the same national territory (Stewart 1962:15).” Dieselbe Thematik erläutert Stewart (1968) genauer und ausführlicher. In dieser überarbeiteten Version geht es ihm, wie der Titel bereits erraten lässt, um eine soziolinguistische Typologie des nationalen Multilingualismus.

Der nationale Multilinguismus ist laut Stewart mit Kommunikationsproblemen verbunden, weshalb Regierungen gewisse Strategien für den Umgang damit entwickeln müssen: “[it] has given rise to communication problems of a serious enough nature to have prompted a number of national governments to initiate remedial programs (Stewart 1968: 531).” Diese staatlichen Strategien oder, wie Stewart sie nennt, *remedial programs* orientieren sich an folgenden zwei Punkten (Stewart 1968: 532):

1. The eventual elimination, by education or decree, of all but one language, which is to remain as the national language
2. The recognition and preservation of important languages within the national territory, supplemented by the adoption of one or more languages to serve for official purposes and for communication across language boundaries within the nation

Der erste Punkt betrifft also die eventuelle Eliminierung aller bis auf eine Sprache, welche letztendlich sowohl für private als auch öffentliche Zwecke verwendet werden sollte (vgl. Stewart 1962: 15, vgl. Stewart 1968: 532) und somit als alleinige Nationalsprache fungieren soll. Der zweite Punkt berücksichtigt die linguistische Vielfalt innerhalb einer Nation und legt fest, dass diese ebenfalls für den offiziellen Gebrauch zugänglich und nutzbar gemacht werden sollte. Diese Vielfalt kann auch als vorteilhaft angesehen werden, im Sinne eines, “additional use of certain languages for intercommunication and for national representation (Stewart 1962: 16)” und so auch außerhalb der Nation einen repräsentativen Charakter aufweisen und als Teil des Nationalbildes im Sinne eines Symbols fungieren (Stewart 1962: 15f).

Das, was Stewart außerdem als *the specification of language types* bezeichnet, stellt letztlich die Spezifizierung der Beziehungen dar, die zwischen verschiedenen linguistischen Systemen existieren. Wichtig ist dabei festzuhalten, dass linguistische Systeme sich demzufolge sowohl in der Struktur, der Geschichte oder der Beziehung zu anderen linguistischen Systemen unterscheiden können, aber auch in der Art und Weise, wie sie von Generation zu Generation tradiert werden. Stewart (1968: 533f) schlägt vor, die Sprachen anhand gewisser Kriterien zu typisieren, um anschließend zeigen zu können, welche Rollen die Sprachen übernehmen.

Die Klassifizierung der linguistischen Systeme kann anhand der folgenden Punkte festgemacht werden: Erstens die *Historizität (historicity)*, jener Punkt, der besagt, dass ein Sprachsystem das Resultat einer Entwicklung über längere Zeiträume ist. Was der Sprache *Historizität* verleiht, ist ihre Verbindung zu einer nationalen oder ethnischen Tradition – “the linguistic system

is known or believed to be the result of normal development over time. What gives a language historicity is its association with some national or ethnic tradition (Stewart 1968: 535f).”

Daraufhin folgt etwas, was Stewart *vitality* nennt (vgl. Stewart 1968: 536). Bei der Übersetzung ins Deutsche erweist sich der naheliegende Begriff *Vitalität* als durchaus problematisch, da er an einer sinngemäßen Übersetzung vorbeigeht. Wie Kloss (1977) anmerkt, eignet sich hier der Begriff der *Muttersprachlichkeit* besser, weil es sich um einen „muttersprachlichen“ Gebrauch der Sprache handelt (vgl. Sinner 2014: 43), wobei sich MuttersprachlerInnen hier als Trägergruppe der standardisierten Sprache erweisen, weil sie sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Gebrauch gewissermaßen ModellsprecherInnen darstellen (vgl. Stewart 1968: 536).

Stewart (1962:18) nennt weiters als eines der Kriterien für seine Typologie die *Homogenität* (*homogeneity*), welche im Nachhinein in der Ausgabe von 1968 nicht mehr angeführt wird. Stattdessen findet sich nun die *Autonomie* (*autonomy*) (vgl. Stewart 1968: 535). Die *Homogenität* bezieht sich auf den gemeinsamen Ursprung von Sprachen und legt fest, ob die grammatischen Strukturen und die Lexik auf dieselbe Vorstufe zurückgeführt werden können (vgl. Stewart 1962: 18). Die *Autonomie* ist gegeben, wenn die Funktionalität eines Sprachsystems als unabhängig angesehen wird und nicht geschichtlich auf einem anderen Sprachsystem beruht – “Under most conditions, a linguistic system will be autonomous in terms of any other linguistic system with which it is not historically related (Stewart 1968: 535).” Wenn also zwei historisch verwandte Sprachsysteme existieren, aber dennoch strukturbedingte Unterschiede festzumachen sind und keine funktionale bzw. soziolinguistische Interdependenz existiert, wird jedes davon als autonom angesehen. Sogar in Fällen, in denen es eine Serie von historisch verwandten Formen des Gesprochenen gibt und keine offensichtliche sprachliche Abgrenzung, muss in diesem Fall in Standardisierung mit zwei Zentren der Autonomie erfolgen (vgl. Stewart 1968: 535).

Das letzte Kriterium ist die *Standardisierung* (*standardization*). Dieses Kriterium ist erfüllt, wenn kodifizierte Normen einer Sprache existieren, die von der Gesellschaft auch so akzeptiert und gelernt werden (vgl. Stewart 1962: 17). Weiters sind die Grammatik und das Festlegen der Schriftlichkeit sowie der richtige normgerechte Gebrauch einer Sprache die wohl wichtigste Charakteristik der Standardisierung.

The standardization of a given language may be monocentric, consisting at any given time of a single set of universally accepted norms, or it may be polycentric, where different sets of norms exist simultaneously. When a language has come to be used in more than one country and has, in addition, developed multimodal standardization, the form of standardization prevalent in any one country may be either endonormative, when it is based upon models of usage native to that country, or exonormative, when it is based upon foreign models of usage (Stewart 1968: 535).

Laut Stewart gibt es keinen zwingenden Zusammenhang zwischen polyzentrischer Standardisierung und dem Gebrauch in mehr als einem Land (Stewart 1968: 534):

There is no necessary correlation between polycentric standardization and a language's use in more than one country. Some languages which are used in only one country have polycentric standardization (e.g. Serbo-Croatian in Yugoslavia), while others which are used in more than one country have monocentric standardization (e.g. French and Dutch) (Stewart 1968: 534).

Das Serbo-Kroatische in Ex-Jugoslawien galt demnach als Sprache mit polyzentrischer Standardisierung, während aber andere Sprachen, die in mehreren Ländern gesprochen werden, wie beispielsweise Französisch und Niederländisch, eine monozentrische Standardisierung aufweisen. Dennoch gibt es auch Fälle, in denen Sprachen eine polyzentrische Standardisierung in mehr als einem Land entwickeln. Hier ist das ausschlaggebende Kriterium die politische Trennung bzw. Abgrenzung (vgl. Stewart 1968: 534f).

Neben der politischen Abgrenzung, oder auch politischen Identität, können die religiös bedingte Identität und der geographische Raum als Ursachen für polyzentrische Standards benannt werden. Stewart verdeutlicht so, dass Sprachzentren nicht unbedingt mit Nationen gleichzusetzen sind (vgl. Ammon 1995: 46). Dies deckt sich zur Gänze mit Kloss' Ansicht über die Ursachen der Entstehung plurizentrischer Sprachen (Kloss 1967: 31):

- 1) Wenn eine Sprache in zwei oder mehr Ländern vorkommt, die geografisch voneinander getrennt sind – Kloss führt hier als Beispiel u. a. das britische und das amerikanische Englisch an.
- 2) Wenn sich Sprachgemeinschaften, wie beispielsweise das Albanische, das Baskische und das Kurdische bilden – “in speech communities which are still in the beginning stage of their modernization (Kloss 1967: 31)”
- 3) Politische Umstände, die zur getrennten Entwicklung einer Sprache führen (wie es beispielsweise beim gegenwärtigen Serbischen und Kroatischen der Fall ist)

Da für diese Konzeption und all die Parallelen in den Ausführungen Stewarts von Kloss keinerlei Quellenangaben angeführt werden, kann davon ausgegangen werden, dass diese Ansätze von ihm stammen (vgl. Stewart 1968: 534ff).

Kloss erklärt sein Konzept der *Ausbau- und Abstandssprachen* folgendermaßen: Als Abstandssprachen bezeichnet er jene Sprachen, die einen gewissen „sprachimmanenten, sprachkörperlichen Abstand“ zu anderen Sprachen haben (Kloss: 1978: 25). Ausbausprachen sind hingegen soziolinguistisch bzw. sprachpolitisch ausgebaut worden und können für qualifiziertere Anwendungszwecke dienen, d. h. laut Kloss, dass sie als standardisierte Sprache beispielsweise im literarischen Bereich eingesetzt werden können, aber nicht nur für Belletristik, sondern auch für Sachprosa, also nichterzählende Prosa (vgl. Kloss 1976: 307). Der Ausbau deutet hierbei auf gezielte Sprachpolitik ab (vgl. Kloss 1978: 25). Grundsätzlich unterscheiden sie sich von Abstandssprachen insofern, dass sie sich ähnlicher sind bzw. der systemlinguistische Unterschied geringer ist und somit aus dieser Sicht nicht von einer eigenen Sprache gesprochen werden könnte.

Anhand von Illustrationen zeigt Kloss (vgl. 1967: 31) verschiedene Fälle von entsprechenden Sprachentwicklungen und erläutert diese. Der erste Fall und laut Kloss ein „Normalfall“ zeigt eine Sprache, von der es nur einen Standard gibt und die aus den gesprochenen Dialekten hervorgegangen ist, wie beispielsweise das Bretonische.

Der zweite Fall stellt eine polyzentrische Standardsprache dar, mit zwei Varianten des Standards, welche auf denselben Dialekten beruhen, wie beispielsweise das Serbo-Kroatische: “The existence of the two variants must not prevent us from treating them as a single language, for there is difference between the two but no intrinsic distance apart from external features like script or spelling (Kloss 1967: 31).”

Weiters führt er einen dritten Fall an. Dabei handelt es sich um Ausbausprachen, die nicht auf Abstandssprachen, also (gesprochenen) Dialekten bzw. der gesprochenen Sprache, basieren: “Striking examples are the relations existing between Czech and Slovak, Danish and Swedish, Bulgarian and Macedonian (Kloss 1967: 31).”

Außerdem zeigt er mit seiner letzten Illustration den vierten Fall: zwei verschiedene geschriebene Standards, die auf verschiedene Dialekte zurückzuführen sind. Diese konstituierten separate Sprachen aufgrund der sprachlichen Distanz und man spricht von “two written standards based on clusters of dialects, and considered to constitute separate languages by virtue of their intrinsic distance (Kloss 1967: 31).”

In diesem Zusammenhang führt Kloss auch das Albanische und Baskische an, welche zu keiner Sprachfamilie zugeordnet werden können und als Abstandssprachen gelten. Demgegenüber gibt es das Beispiel des Slowakischen und Tschechischen, die zwar unterschieden werden, aber keine „linguistische Sonderstellung“ genießen. Sie können daher aufgrund ihrer „soziologischen Verselbstständigung“ auch als Ausbausprachen bezeichnet werden (vgl. Kloss 1978: 24) (s. weiter oben). Man könnte auch sagen, dass das Phänomen der Abstandssprachen ein linguistisches Konzept ist, während die Ausbausprache ein soziologisches Konzept darstellt (vgl. Sinner 2014: 53).

Wenn einmal „Maß“-stäbe geschaffen sein werden, um Abstand und Ausbau zu messen, wird es möglich aber auch notwendig sein, einer Fülle von Aussagen im bisherigen Schrifttum, in denen von nebeneinander bestehenden Varietäten einer Sprache die Rede ist, daraufhin nachzugehen, ob es sich eigentlich um Ausbausprachen, um nahe verwandte Abstandssprachen oder um mehrere Spielarten dessen handelt, was William B. Stewart – wohl als erster - eine *polycentric standard language* genannt hat (Kloss 1976:310).

Es wird also angemerkt, dass es nicht nur einer Abgrenzung der Abstandssprache von der Ausbausprache bedarf, sondern auch von der polyzentrischen Standardsprache. Festgehalten werden kann in diesem Zusammenhang, dass sich letztere Konzeption sowie jene der Ausbausprache stark auf die geschriebene Sprache stützen, während die Idee von der Abstandssprache auf der gesprochenen Sprache beruht (vgl. Kloss 1976: 310). Außerdem unterscheiden sich Ausbausprachen von Standardvarietäten plurizentrischer Sprachen dadurch, dass sich bei ersteren verschiedene Standards entwickelt haben, die aber auf unterschiedliche Dialekte zurückgeführt werden können. Daher gibt es eine Vielzahl von Unterschieden, die es unmöglich machen, bei Ausbausprachen von zwei Varietäten derselben Sprache zu sprechen (vgl. Kloss 1976: 312).

### 2.2.2 Kritische Betrachtung der entsprechenden Werke

Obwohl hinsichtlich Stewarts Theorie bereits zu seiner Zeit darauf hingewiesen wurde, dass der Text einer Ergänzung und Überarbeitung bedürfe, wurden die Ausführungen von vielen Autoren als anregend empfunden, denn seine Ansätze entwickelten sich im Laufe der Zeit zu

einer Art Grundlage mancher Werke, die sich mit (standard-)sprachlichen Varietäten beschäftigen (vgl. Sinner 2014: 43). „Grundlage“ bedeutet aber auch, dass es sich um mangelhafte Ausführungen handelt. So fehlt beispielweise eine Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen Sprachzentrum und Nation, auf den beispielsweise Kloss (1976) oder auch Clyne (1989, 1995) später näher eingehen. So meint auch Muhr (2012: 24): “Stewarts theoretical approach did not have a lot of impact until the late 1970s when the concept was adopted by Heinz Kloss (1978: 66)”.

Kloss verwendet neben seinen Konzepten der Ausbau- und Abstandssprache eine eigene Terminologie, die anhand der verwendeten Vorsilben zeigen soll, wie viele Zentren die betreffenden plurizentrischen Sprachen haben (Kloss 1978: 66):

„bi“-zentrisch („zwei“) mit zwei Zentren,  
„pluri“-zentrisch („mehrere“) also mehr als einem Zentrum und  
„poly“- bzw. „multi“- zentrisch („viel“), d.h. mit mindestens drei Zentren

Als Beispiel einer bizenrischen Sprache führt er hier das in Portugal und Brasilien gesprochene Portugiesisch an. Hierbei handelt es sich um eine Sprache, die „exakterweise nicht polyzentrisch, wohl aber plurizentrisch“ sein muss. Ein Beispiel für eine polyzentrische Sprache ist das Spanische und Deutsche (vgl. Kloss 1978: 66). Der Terminus der *Polyzentrik* hat im deutschen Sprachraum aus dem Englischen kommend Eingang gefunden und sich durchgesetzt, wobei laut Kloss *multizentrisch* eine passendere Bezeichnung wäre (vgl. Kloss 1978: 66f). Das, was Kloss als *polyzentrisch* bezeichnet, nämlich der Status von Sprachen wie Englisch, Spanisch oder auch Deutsch, wird in der deutschsprachigen Fachliteratur seit geraumer Zeit als *plurizentrisch* bezeichnet. Ursprünglich sprach man also von der *Polyzentrik*, wobei es also zu einem Wechsel von *polyzentrisch* zu *plurizentrisch* gekommen ist (s. Kap. 2.3).

Es ist anzumerken, dass Kloss' Terminologievorschläge oftmals nicht ganz eindeutig sind. So müssen etwa *bizenrische* Sprachen auch immer zugleich *plurizentrische* sein, denn er fügt seiner Terminologie hinsichtlich der letzten die Beschreibung *mehr als 1 Zentrum* hinzu, was zu einer Überlappung der Definitionen führt. Schließlich haben auch *bizenrische* Sprachen immer mehr als nur ein Zentrum (vgl. Kloss 1978: 66).

Außerdem vertritt er eine Theorie der *Abstands-* und *Ausbausprachen*, wobei allerdings nicht ganz klar ist, wie der Abstand einer Sprache oder der Grad des Ausbaus genau ermittelt bzw. bemessen werden soll bzw. kann. Er merkt lediglich einige Ideen an und formuliert Leitlinien,

an denen man sich in etwa orientieren soll (vgl. Kloss 1978: 65). Als wichtige Merkmale, um einen Abstand festzumachen, nennt er einerseits den Lautstand, den Wortschatz und auch grammatische Merkmale. Kloss empfindet sich, seinen Angaben zufolge, als nicht dafür zuständig und geht deshalb nicht darüber hinaus (vgl. Kloss 1978: 65).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die notwendige historische Kontextualisierung. Es müsste aufgrund der Entwicklungen der letzten Jahrzehnte geprüft werden, in welchem Maß bzw. in welcher Hinsicht die Ausführungen von Kloss noch von Relevanz sind. Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis lässt z. B. erschließen, dass es sich bei manchen Begrifflichkeiten um veraltete, gegenwärtig politisch nicht korrekte Bezeichnungen handelt. So spricht Kloss von *Black English* oder *Negerholländisch* (vgl. Kloss 1978: 6). Es fehlt auch der Begriff *Varietät*, welcher sich in der heutigen Varietätenlinguistik grundlegend etabliert hat (vgl. Sinner 2014: 53).

### 2.3 Die Weiterentwicklung der Theorie sprachlicher Plurizentrik

Im Laufe der Zeit gab es, wie bereits erwähnt, theoretische und terminologische Änderungen des Konzepts der Plurizentrik. Der australische Linguist Michael Clyne greift 1989 Kloss' Begrifflichkeit auf und meint: "The term pluricentric(ity) indicates that a language has more than one centre, i. e. several centres, each providing a national variety with its own norms (Clyne 1989: 358)." Clyne verwendet den Begriff *national* und stellt eine Verbindung zwischen den Sprachzentren und Nationen her. Damit setzt Clyne im Vergleich zu den bisherigen Theorien (vgl. Stewart 1968: 534) einen entscheidenden Schritt.

Außerdem beschäftigt er sich im Anschluss an Kloss (1978: 67), welcher erstmals die Theorie sprachlicher Plurizentrik dezidiert auf das Deutsche anwendete, intensiver mit dem Deutschen als plurinationale Sprache (vgl. Clyne 1995). So beschreibt er die deutsche Sprache als "an instance of what Kloss (1978: 66-7) terms a 'pluricentric' language, i.e. a language with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms (Clyne 1995: 20)."

German is the mother tongue of over 94 million people divided among a number of different countries. It has official status in five. In each of these it appears in a different form and has different functions. Each nation has its own variety of Standard German with which its people identify, as well as regional and local varieties [...] (Clyne 1995: 4).

Für ihn hat also eine plurizentrische Sprache mehrere nationale (Standard-)Varietäten, „und zwar genau eine *nationale Varietät pro Zentrum* (Ammon 1995: 48).“

Ammon schlägt vor, *Zentrum* mit dem Adjektiv *national* zu versehen oder eventuell sogar durch *Nation* zu ersetzen (vgl. Ammon 1995: 48).

It was due to Michael Clyne that the term *pluricentric*, instead of *polycentric*, became a standard term of sociolinguistics. This change came about on his works on the varieties of English (Australian English) and German, particularly on (Austrian) German which he was personally related to as his parents came from Austria. And as a native of Australia he participated in two non-dominant language cultures of two important languages of the world (Muhr 2012:24f).

Clyne begründete also die heutige etablierte einschlägige linguistische Begrifflichkeit und beschäftigt sich aufgrund seines persönlichen Hintergrundes, mit zwei “non-dominant varieties”, dem australischen Englisch und dem österreichischen Deutsch (vgl. Muhr 2012: 25).

Aber auch Kloss (1978: 67) verwendet den Begriff *plurinational*:

Unter den wenigen nicht nur plurinationalen, sondern sogar plurikontinentalen Hochsprachen verkörpern Englisch und Französisch zwei polar verschiedene Tendenzen; im englischen Sprachraum besteht eine besonders große, im französischen eine besonders geringe Bereitschaft, die Gleichberechtigung regionaler Spielarten anzuerkennen.

Schon Kloss (vgl. 1976: 311) stellt eine Verbindung zwischen *Nation* und *Sprachzentrum* her, merkt allerdings an, dass dies nicht das einzige bzw. entscheidende Kriterium für eine plurizentrische Sprache sein muss, denn er unterscheidet einerseits zwischen Sprachen, die in verschiedenen räumlich getrennten Staaten verwendet werden und andererseits Sprachen, wo die politische Situation eine Trennung provozierte und somit zwei schriftsprachliche „Spielarten“ der gleichen Sprache herausgebildet wurden, z. B. das Serbische und das Kroatische (s. Kap. 2.2.1).

Das Konzept *nationale Varietät* hat vor allem innerhalb der germanistischen Linguistik in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich für Aufruhr gesorgt. Das könnte daran liegen, dass einige Wissenschaftler, so wie auch Clyne, sich auf einen voluntativ-staatsnationalen Nationalismus beziehen. Im deutschen Sprachraum ist es aber, anders als beim britischen Konstitutionalismus oder der Französischen Revolution, nie zu einer bürgerlichen Revolution gekommen, die zur Herausbildung eines staatsnationalen Bewusstseins geführt hätte (vgl. Glauninger 2001: 171, Fußnote 1).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Darüber hinaus muss die Tabuisierung von Nation und Nationalismus im deutschsprachigen Raum infolge der Verbrechen des nationalsozialistischen Dritten Reichs in Betracht gezogen werden.

Auch Kellermeier-Rehbein (2014) zeigt, dass der Begriff *Nation* unterschiedlich definiert und interpretiert werden kann. So wird in diesem Zusammenhang die *Staatsnation* erwähnt, die durch ein gemeinsames Bewusstsein, ein subjektives Zusammengehörigkeitsempfinden der Bevölkerung zustande kommt. Außerdem gibt es die *Kulturnation*, die Mitglieder derselben Kultur, Religion, Ethnie oder Muttersprache, sowie Mitglieder, die eine gemeinsame historische Vergangenheit haben oder eine andere entsprechende Entwicklung durchlaufen haben, bilden (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 173).

Ammon (1995) ergänzt mit dem Begriff *Sprachnation*. Darunter wird eine Nation verstanden, die durch den gemeinsamen Gebrauch einer bestimmten Sprache verbunden ist (vgl. Ammon 1995: 99). Ammon merkt außerdem an, dass Begrifflichkeiten wie etwa *plurizentrisch* und *plurinational* meist synonym verwendet werden können, wobei mit *plurinational* die Art der Nation, sprich der Gesellschaft, akzentuiert wird, während es sich bei *plurizentrisch* eher um den Bezug zur betreffenden Sprache (und deren Zentren) handelt (vgl. Ammon 1995: 98).

### 3. Plurizentrik des Deutschen

Die deutsche Sprache ist, wie auch die spanische, englische und viele weitere, eine sogenannte plurizentrische Sprache, weil sie in mehreren Staaten als Amtssprache fungiert. Dabei weist sie sowohl im Nonstandardbereich als auch im Bereich des gesprochenen und geschriebenen Standards Variationen auf, weshalb sich unterschiedliche nationale Normen identifizieren lassen. Laut Kellermeier-Rehbein (vgl. 2014: 5) hat die deutsche Sozio- und Variationslinguistik vor allem die sprachliche Variation des Deutschen in Form von Dialekten und Soziolekten untersucht, wobei es erst im Laufe der 1990er Jahre zu einem Paradigmenwechsel kam und die Standardvariation stärker in den Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen rückte. Die verschiedenen Standardvarietäten sind vor allem in Deutschland, Österreich und der Schweiz entsprechend herausgebildet, weshalb man im Sinne des weiter oben Ausgeführten von nationalen Standardvarietäten sprechen kann (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 13).

Pluricentric languages comprise two or more standard varieties, each of which can be ascribed to, or is valid for, one center. The meaning of the term *center* has been expanded in the context of pluricentric languages (Ammon [u. a.] 2005: 1536).

Gegenwärtig ist die deutsche Sprache in sieben Ländern Amtssprache und verfügt somit über entsprechende Zentren, davon drei „Vollzentren“ (Österreich, Deutschland, Schweiz). Diese Vollzentren unterscheiden sich von „Halbzentren“ und „Viertelzentren“ insofern, als dass sie einen eigenen Binnenkodex aufweisen (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 28f, vgl. Muhr 2012: 37).

Für Deutschland sind es v. a. Duden-Bände, in der Schweiz Wörterbücher wie Schweizer Wahrig oder Schweizer Schülerduden und in Österreich ist es das Österreichische Wörterbuch (Kellermeier-Rehbein 2014: 29).

Weil deutschsprachige Staaten und Regionen wie Luxemburg, Ostbelgien, Südtirol und Liechtenstein keinen eigenen Binnenkodex haben, gelten diese Sprachzentren als sogenannte Halbzentren. Die SprecherInnen müssen daher auf den Außenkodex zurückgreifen (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 29, vgl. Muhr 2012: 37). In den Viertelzentren Rumänien, Namibia und den Mennonitenkolonien gilt die deutsche Sprache als nicht kodifizierte Minderheitensprache und fungiert auch nicht als staatliche Amtssprache (vgl. Ammon [u. a.] 2016: XII).

Außerdem kann dem Deutschen eine Art *Sonderstatus* zuerkannt werden, weil hier anders als bei anderen Sprachen die Plurizentrik nicht als Folge des Kolonialismus bzw. Imperialismus entstand. Es gab im Deutschen keine, wie beispielsweise beim Spanischen oder Englischen, anfangs monozentrische Entwicklung hin zur Normierung – hin zu einer monozentrischen Sprache, die dann „exportiert“ wurde, die sich von dort aus verbreitete. Ebenso kam es nie zur Herausbildung eines alleinigen Zentrums (vgl. Glauninger 2001:172).

### 3.1 Historische Entwicklungen des Deutschen

Die Vorstufen der deutschen Sprache gehen auf Idiome sogenannter Germanen<sup>4</sup> zurück, welche ursprünglich aus dem nordeuropäischen Ostseeraum stammten und sich von dort aus ausbreiteten. Es lassen sich bereits in dieser Zeit unterschiedlich starke Ausprägungen sprachlicher Heterogenität vermuten. Es gibt drei deutsche Dialektgruppen, die aus der früheren Vielzahl germanischer Idiome entstanden sind und die etwa ab dem 8. Jahrhundert greifbar werden.

---

<sup>4</sup> im geschichtlichen Kontext, v. a. wenn ethnische Konzepte erwähnt werden, wird bewusst nicht gegendert, um die Störung des Leseflusses und Wortneuschöpfungen zu verhindern

Die altniederdeutschen Dialekte entstanden im heutigen Norddeutschland, wo die „Nordsee-germanen“, zu denen Angeln, Friesen und Sachsen gehörten, angesiedelt waren. Die mitteldeutschen Dialekte entstanden im heutigen westlichen deutschen Sprachraum, wo die „Weser-Rhein-Germanen“, zu denen Franken und Hessen zählten, lebten. Die oberdeutschen Dialekte, hierzu gehören das Alemannische und das Bairische, können auf die „Elbgermanen“ zurückgeführt werden (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 13f).

Zu dieser Zeit blieb die Vielfalt der natürlich noch nicht „standardisierten“ Dialekte lange unverändert, da die Menschen durch natürliche Faktoren, wie beispielsweise Berge, Flüsse, Sümpfe, etc. und soziale Bedingungen stark eingeschränkt und somit nicht mobil waren. Dies stabilisierte die dialektale Kleinräumlichkeit. Die politischen Grenzen und ökonomische Rahmenbedingungen erschwerten zusätzlich den sprachlichen Austausch über größere geographische Distanzen hinweg. Außerdem kommt hinzu, dass Sprache ausschließlich als mündliches Phänomen existierte, da die Menschen weder lesen noch schreiben konnten. Mittelalterliche Schriftstücke sind ebenso in keiner einheitlichen Sprache verfasst worden, vielmehr sind sie stark landschaftlich geprägt und weisen diatopische Merkmale, sogenannte Regionalismen, auf (vgl. Kellermeier-Rehbein 2013: 14). Außerdem dominierte im Mittelalter das Lateinische die Schriftlichkeit, weshalb sich in Europa erst später im Zuge der Nationenbildung ab der frühen Neuzeit überregionale Schriftsprachen auf Basis der „Volkssprache“ entwickelten (vgl. Kellermeier-Rehbein 2013: 15).

Im deutschsprachigen Raum fehlte außerdem ein politisches, kulturelles und wirtschaftliches Zentrum, was ebenso die Konvergenz der Dialekte im Sinne einer „Einheitssprache“ erschwerte. Erst mit den Gründungen des Österreichischen Kaisertums im Jahre 1804 und des Deutschen Kaiserreichs im Jahre 1871 erfolgte im deutschsprachigen Raum Versuche einer Nationenbildung. Der Prozess der sprachlichen Standardisierung war langwierig und kleinschrittig (vgl. Kellermeier-Rehbein 2013: 14f). Folglich kann die deutsche Sprache mutatis mutandis erst ab dem 19. Jahrhundert als standardisiert angesehen werden (vgl. Kellermeier-Rehbein 2013: 15).

### 3.1.1 Österreich

Der Beginn von Österreichs politischer Geschichte wird oft mit der 976 errichteten Markgrafschaft *Ostarrichi* angesetzt, welche durch das Adelsgeschlecht der Babenberger gegründet wurde, die im Laufe der Zeit ihre Gebiete erweiterten (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 137).

Ein weiteres bedeutendes Jahr für die politische Unabhängigkeit stellt 1156 dar, als Kaiser Barbarossa „das Land [...] zu einem Herzogtum innerhalb des Heiligen Römischen Reichs erhob (Ammon 1995: 117).“ 1287 übernahmen die Habsburger die Herrschaft und behielten diese bis 1918. Österreich stellte aufgrund der Expansionspolitik der Habsburger lange Zeit einen Vielvölkerstaat dar. In Folge dessen kamen nicht deutschsprachige Gebiete zum habsburgischen Herrschaftsbereich, was dazu führte, dass auf diesem Territorium viele verschiedene Sprachen gesprochen wurden. Die ab 1867 bestehende „k. u. k.“ – Doppelmonarchie, auch bekannt als Donaumonarchie, der Habsburger umfasste Österreich mit Böhmen, Galizien und der Bukowina sowie Ungarn mit Kroatien und Slawonien und Teilen Rumäniens, aber auch Bosnien und Herzegowina (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 137f).

In Folge des Ersten Weltkrieges entstand die Erste Republik Österreich, nachdem es zum Zerfall der Donaumonarchie kam und viele Gebiete verloren gingen. Von da an verlor das Bewusstsein in Österreich bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges deutlich an Stärke. Dies allerdings auch auf sprachlicher Ebene. 1938 erfolgte der „Anschluss“ Österreichs an das nationalsozialistische Deutsche Reich. Nach Ende des Zweiten Weltkrieges 1945 wurde die Zweite österreichische Republik ausgerufen und brachte eine Wende für Österreich, welches sich allmählich von einer Sprach- und Kulturnation zu einer österreichischen Staatsnation entwickeln musste. Das nationale Selbstständigkeitsstreben und der Wunsch nach sprachlicher Eigenständigkeit im Lande stieg an und die Unabhängigkeit vom Nachbarland rückte in den Fokus (vgl. Ammon 1995: 125). Auch Wiesinger (1988: 9f) merkt an:

Zunächst trachtete man nach dem Zweiten Weltkrieg am Ende der 40er und am Beginn der 50er Jahre aus verständlichen Gründen bei der Wiederherstellung der staatlichen Souveränität Österreichs in allen kulturellen und nationalen Belangen einschließlich der Sprache das Österreichische als das Eigenständige hervorzukehren und „deutsche“ Zusammenhänge im Bewusstsein zurückzudrängen.

Dies sollte durch das österreichische Wörterbuch untermauert werden, welches erstmals im Jahre 1951 publiziert wurde (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 141). Damit sollte das (sprach-)

politische Konzept eines „österreichischen (Standard-)Deutschen“ gestützt werden (vgl. Ammon 1995: 128).

Die sog. „Deutschwerdung“ des heutigen Österreich beginnt am Ende der Völkerwanderungszeit. Im Alpen- und Donauraum siedelten sich die Bajuwaren an, welche einen germanischen Stammesverband darstellten. Diese trafen im Westen auf romanischsprachige Gruppen und im Osten auf slawischsprachige, wobei im Laufe des Mittelalters sukzessiv ein Sprachwechsel dieser Gruppen hin zu den bairischen Dialekten erfolgte (vgl. Wiesinger 1988: 11). Es entwickelten sich bereits im 14. und 15. Jahrhundert diverse regionale Schreibsprachen auf dialektalen Grundlagen heraus, so wie beispielsweise die bairisch-österreichische Schreibsprache, von welcher es zwei Varianten gab (vgl. Wiesinger 1988:14): die bairisch-dialektale Form, welche durch dialektale Merkmale stärker gekennzeichnet war und die bairisch-neutrale Form, welche vor allem in der Wiener Stadtkanzlei verwendet wurde, welche mundartliche Merkmale vermied und sich an der dialektneutralen Form orientierte (vgl. Kellermeier-Rehbein 2013:138f). Weiters waren auch die Buchdrucker in Österreich an einer Schriftsprache interessiert, die möglichst viele LeserInnen und möglichst große Gebiete abdecken konnten (vgl. Kellermeier-Rehbein 2013: 139).

Die Reformation und die Schriften Luthers ermöglichten Kontakt zur ostmitteldeutschen Schreibsprache, die jener verwendete. Die Reformation wurde von der Gegenreformation und der Katholisierung aufgehalten, weshalb man die ostmitteldeutsche Schreibsprache mit dem Protestantismus assoziierte, die bairisch-oberdeutsche hingegen mit dem Katholizismus. Das Bairisch-Oberdeutsche blieb als Kanzleisprache jedoch durchaus dominant. Der Kontakt zu Mittel- und Norddeutschland führte allerdings letztlich zu einer Anpassung an die ostmitteldeutsche Schriftsprache (vgl. Kellermeier-Rehbein 2013: 139).

Eine wichtige Epoche war die Aufklärung. Um 1750, unter der Regierung von Maria Theresia, wurde eine Schulreform und eine am Ostmitteldeutschen orientierte Sprachreform umgesetzt. Während in der Folge die Schriftsprache vom Ostmitteldeutschen geprägt war, blieb die gesprochene Sprache hingegen weiterhin bairisch-oberdeutsch (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 139f). Während der Regierungszeit Maria Theresias gewannen sprachnormierende Werke des Leipziger Gelehrten Johann C. Gottsched in Wien an Bedeutung und wurden neu aufgelegt oder nachgedruckt. Diese Texte wurden ebenfalls zu Unterrichtszwecken in Schulen in Österreich verwendet (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 140, vgl. Ammon 1995:118).

Latein blieb bis ins 19. Jahrhundert die Amtssprache der Donaumonarchie. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts verlor das Ostmitteldeutsche in Österreich an Bedeutung und die sich entwickelnde Umgangssprache orientierte sich am dialektfreien Deutsch von Prag und Laibach (vgl. Kellermeier- Rehbein 2014: 140). Es entstand erstmalig ein Bewusstsein für die eigene sprachliche Standardvarietät:

Jetzt wird auch das österreichische Deutsch erstmals in seiner Eigenständigkeit, ausgezeichnet durch seine oberdeutsch-bairischen Grundlagen in Wortschatz und Grammatik und angereichert durch Lehnwörter aus den ständigen Kontakten mit den slawischen, romanischen und magyrischen Völkern, voll bewußt und kommt die Bezeichnung „österreichisches (Hoch)deutsch“ auf. Gerade wegen seiner Eigenheiten wird jedoch das österreichische Deutsch vor allem von preußischer Seite kaum geschätzt [...]. (Wiesinger 1988: 16).

Die Bezeichnung *österreichisches Hochdeutsch* ist zwar ein erster Schritt, jedoch fehlt das Sprachbewusstsein. So veröffentlicht Hermann Lewi 1875 die Schrift *Das österreichische Hochdeutsch. Versuch einer Darstellung seiner hervorstechendsten Fehler und fehlerhaften Eigenthümlichkeiten*. Darin beschreibt er zwar Charakteristiken der dieser Sprachform, allerdings nur um aufzuzeigen, dass diese vermeintlich fehlerhaft ist (vgl. Wiesinger 1988:16).

1879 kodifizierte man in Österreich erstmals in der Publikation *Regeln und Wörterverzeichnis für die deutsche Rechtschreibung* die landeseigenen Schreibgewohnheiten (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 141). Das gilt zwar als erster Beleg für eine Kodifizierung, wobei aber fraglich ist, ob dieses Rechtschreibwörterbuch als Beleg eines eigenen Zentrums der deutschen Sprache gelten kann, da kaum spezifisch österreichische Ansätze darin enthalten sind. Ebenso verhält es sich mit der für Österreich typischen Lexik. Einzig orthographische Besonderheiten wurden angeführt (vgl. Ammon 1995:121).

Ein Varietätsbewusstsein scheint sich erst im Laufe der nachfolgenden Jahre entwickelt zu haben. So liefert Theodor Vernaleken 1900 ein Buch, in welchem er Austriazismen präsentiert. Jedoch betont er, dass er deshalb Österreich vom übrigen deutschen Sprachgebiet nicht abgegrenzt sieht (vgl. Ammon 1995:123). Weitere Beispiele für das ansteigende varietätsspezifische Sprachbewusstsein ist Karl Luick's *Deutsche Lautlehre. Mit besonderer Berücksichtigung der Sprechweise Wiens und der österreichischen Alpenländer* (1904) oder eine Darstellung von Otto Behaghel aus dem Jahre 1915, welche von besonderer Wichtigkeit ist, da sie beweist, dass nun auch von außen, jenseits der Grenzen Österreichs, ein Bewusstsein für dessen sprachliche Prägung entwickelt wird (vgl. Ammon 1995:123f).

All diese Beispiele zeigen, dass es trotz der kritischen Auseinandersetzungen um ein österreichisches „Hochdeutsch“, letztlich nicht in Frage gestellt wird, dass es eine entsprechende Varietät der deutschen Sprache gibt (vgl. Ammon 1995:132f).

### 3.1.2 Deutschland

Mit der Gründung des Deutschen Reiches im Jahre 1871 beginnt aus Sicht der plurinational interpretierten Plurizentrik-Theorie auch die Existenz eines „Sprachzentrums“ Deutschland. Davor deckten sich die entsprechenden Vorgängerstaaten nicht mit den Gebieten des heutigen Deutschland. Allerdings gab es im weiteren Verlauf der Geschichte keine staatliche Kontinuität oder geographische Einheit, denn einerseits gab es den „Anschluss“ Österreichs an Deutschland und andererseits die Teilung Deutschlands in BRD und DDR nach dem Zweiten Weltkrieg, welche allerdings im Jahre 1990 wieder aufgehoben wurde (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 144).

Deutschland hat Anteil an den drei Dialektgruppen: Nieder-, Mittel- und Oberdeutsch, wobei letzteres wiederum in das Alemannische und Bairische unterteilt werden kann (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 149).

Das ostmitteldeutsche Gebiet und die neuhochdeutsche Schriftsprache, welche als *Obersächsisch* oder *Meißnisch* bezeichnet wurde, spielten eine besondere Rolle für die Standardisierung des Deutschen. Die Schriftsprache wurde durch Luthers Schriften verbreitet, weil sie als modellhaft galt, weshalb sie auch durch die Verwendung in den Werken der Weimarer Klassik weiter gefestigt wurde und ein noch größeres Prestige erlangte (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 145).

Im Deutschen Reich gibt es das erste Mal Wörterbücher und Grammatiken, in denen die deutsche Schriftsprache dargestellt wurde, aber auch das Aussprachewörterbuch von Theodor Siebs. Die Rechtschreibung wurde 1876 vereinheitlicht, als Konrad Duden mit weiteren Sprachexperten in einer ersten orthographischen Konferenz Vorschläge zu einer einheitlichen Schreibung vorlegte. Dabei wurde anders als bei der später folgenden zweiten orthographischen Konferenz nur die Schreibung an Schulen thematisiert. Diese waren stark phonetisch orientiert und wurde daher stark kritisiert, letztendlich wurden diese orthographischen Regeln nicht in allen Ländern des Dritten Reichs akzeptiert. 1880 wurde das erste Wörterbuch von Konrad

Duden, mit dem Titel *Vollständiges orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Nach den neuen preußischen und bayerischen Regeln*, veröffentlicht. Trotzdem gab es im Bereich der Orthographie lange keine Vereinheitlichung (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 146).

In der zweiten orthographischen Konferenz war es das Ziel, eine einheitliche deutsche Schriftsprache zu schaffen, welche „als Deutsche Einheitsorthographie relativ schnell im ganzen Deutschen Reich, in Österreich und in der Schweiz eingeführt“ (Kellermeier-Rehbein 2014: 146) wurde. Das Ziel der Vereinheitlichung war in den Behörden 1903 und in den Schulen mit dem Schuljahr 1903/1904 erreicht. Im Rahmen von Orthographiereformen wurden die Regeln erst in den Jahren 1996 und 2006 überarbeitet und geändert (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 146).

Die Rolle bestimmter Sprachgesellschaften und -vereine war für die Herausbildung eines eigenen Sprachzentrums bedeutend, so verweist Kellermeier-Rehbein (2014: 147) auf den *Allgemeinen Deutschen Sprachverein* (ADS), welcher von 1885 bis 1945 existierte. Dieser beschäftigte sich vor allem mit der *Sprachreinigung* des Deutschen und versuchte dieses in puristischer Manier von fremdsprachlichen Einflüssen zu „befreien“ (vgl. Ammon 1995: 322). Es entstanden sukzessive verschiedene nationale Standardvarietäten, unter anderem auch aufgrund der Tatsache, dass Deutschland, Österreich und die Schweiz die Versuche, die deutsche Sprache zu vereinheitlichen, in unterschiedlichem Maße annahmen (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 147).

### 3.1.3 Schweiz

Die Geschichte der Schweiz beginnt gemäß einem etablierten Narrativ mit dem Rütlichschwur, also im Kampf gegen die Abhängigkeit von den Habsburgern. Die Schweiz hat letztlich spätestens nach dem Westfälischen Frieden (1648) viel früher einen eigenen politischen Weg eingeschlagen, als beispielsweise die anderen beiden nationalen Zentren der deutschen Sprache, Österreich und Deutschland (vgl. Ammon 1995: 229). Das Ende des Dreißigjährigen Krieges brachte schließlich die Unabhängigkeit der Schweiz, welche international anerkannt wurde. Heute umfasst die Schweiz 26 Kantone, davon 17 deutschsprachige (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 142), welche fast ausschließlich dem alemannischen Dialektraum zugeordnet werden können. Lediglich eine einzige Gemeinde gehört sprachlich zum bairischen Dialektraum (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 149).

Der Benediktinermönch Notker der III. von St. Gallen übersetzte zahlreiche lateinische Texte ins Althochdeutsche. Er verwendete Formen des Altalemannischen als Schreibsprache (vgl. Sonderegger 2003: 2842). Das Schreiben in alemannischer Sprache wurde auch in mittelhochdeutscher Zeit praktiziert.

Im 14. und 15. Jahrhundert bildete sich in der Schweiz eine eigene landschaftliche Schreibsprache heraus, sowie auch in anderen Gebieten der deutschsprachigen Regionen (vgl. Ammon 1995: 230). Es entwickelte sich allmählich eine Vereinheitlichung der Schreibsprache, bei der charakteristische Merkmale, wie beispielsweise die alemannischen Monophthonge anstelle der Diphthonge des Neuhochdeutschen hervortraten. Die ersten Anzeichen eines Schweizer „Hochdeutsch“ Sprache waren in Drucken der Bibel Luthers und den darin enthaltenen neuhochdeutschen Diphthongen zu erkennen (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 142f).

Im 18. Jahrhundert wurde die neuhochdeutsche Schriftsprache sächsisch-meißnischer Prägung nach Gottsched übernommen. Die Folge war Kritik. Proteste, wie beispielsweise jener des Züricher Literaturtheoretiker Johann Jacob Bodmer, richteten sich gegen das Aufzwingen des sächsischen Sprachgebrauchs (Ammon 1995: 230f). Solche Proteste und Widerstände haben die literarische Produktion in einer Sprachform mit Regionalismen gestärkt. Im Zuge dessen kam es außerdem zu einer „schweiz. Sprachrenaissance und Rückbesinnung auf den Wert der eigenen Regionalsprache“ (Sonderegger 2003: 2853).

Die SchweizerInnen entwickelten ein sprachliches Eigenbewusstsein, welches auf den Dialekten beruhte und eine Sonderstellung ermöglichte. Um 1750 entstand der Begriff *Schweizerdeutsch* als Bezeichnung für die Gesamtheit aller Schweizer Dialekte des Deutschen (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 143).

Trotzdem hat sich die Verwendung der entsprechenden Merkmale in der geschriebenen Sprache nicht kontinuierlich festigen können. Grund dafür war die mangelnde Kodifizierung des eigenen Standarddeutsch. So fehlte es gegen Ende des 19. Jahrhunderts immer noch an einer vollständigen Binnenkodifizierung. Die Schweiz verzichtete, im Gegensatz zu Österreich, auf ein eigenes Wörterbuch. Was die Orthographie betraf, orientierte sich die deutschsprachige Schweiz an dem in Deutschland hergestellten Rechtschreib-Duden (vgl. Ammon 1995:231). Erst im Jahre 1969 gelingt es dem Dudenverlag, eine Schweizer Variante des „Schülerdudens“

zu veröffentlichen, die einen maßgeblichen Beitrag zur Binnenkodifizierung darstellt (vgl. Ammon 1995: 244).

Es zeigte sich in der Schweiz früh ein paradoxes Phänomen, einerseits die positive Einstellung zur Schweizer Standardvarietät des Deutschen, welche besonders in den Bildungsschichten verwendet wurde und zugleich eine Hinwendung zu den Dialekten, vor allem nach dem Ersten Weltkrieg und besonders auch in den 1930er Jahren, um sich vom nationalsozialistischen Deutschland auf sprachlicher Ebene abzuheben (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 143). Heute wird die Standardvarietät schriftlich verwendet, während mündlich der Dialekt dominiert (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 143f).

### 3.2 Die deutschen Standardvarietäten im Verhältnis zueinander

Die Standardvarietäten des Deutschen sind linguistisch gesehen gleichwertig, da sie jeweils relativ umfassend ausgebaut wurden und einander sehr ähnlich sind. Trotzdem ist das Verhältnis zwischen den „Vollzentren“ des Deutschen und ihren Standardvarietäten asymmetrisch (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 30). Auch Glauninger (2001: 172) meint, dass es eine gewisse Konkurrenz zwischen den Zentren gibt und dass diese zwar miteinander „interagieren, aber auch konkurrieren.“

The national varieties of pluricentric languages do not necessarily enjoy equal status either internationally or in the individual countries, i. e. pluricentricity *may* be symmetrical but is usually asymmetrical (Clyne 1995: 21).

Das Bundesdeutsche war lange Zeit sehr dominant und galt aufgrund der großen Sprecherzahlen, der demographischen Entwicklung und dem politischen und wirtschaftlichen Einfluss Deutschlands als die bedeutendste unter den Standardvarietäten der deutschen Sprache (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 30). Geographisch gesehen ist Deutschland ebenfalls das größte Vollzentrum, in welchem die Standardvarietät zudem auch funktional eine andere Wertigkeit besitzt als beispielsweise in Österreich oder der Schweiz, wo sie lediglich für formelle und öffentliche Angelegenheiten verwendet werden (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 29).

Dass die bundesdeutsche Standardvarietät linguistisch keine Vorrangstellung einnehmen kann und eine monozentrische Sicht ungerechtfertigt ist, zeigt u. a. ein Blick auf die historischen Entwicklungen des Deutschen (s. Kap. 3.1). Es handelt sich vielmehr um einen, wie Kellermeier-Rehbein (2014: 32) formuliert, „**ungerechtfertigten [...] Alleinvertretungsanspruch**

des deutschen Sprachzentrums und seiner SprecherInnen, die die anderen Standardvarietäten häufig marginalisieren oder als regional abtun (Kellermeier-Rehbein 2014: 32, Hervorhebung im Original).“

Dessen ungeachtet zeigt sich besonders für DaF-LernerInnen das Faktum, dass die bundesdeutsche Varietät als „die primär anzustrebende, prestigeträchtigste Zielnorm gilt (Glauninger 2001: 174).“ Möglicherweise wird dies auch aufgrund des Staatsnamens *Bundesrepublik Deutschland* suggeriert, in welchem der Name der Sprache *Deutsch* enthalten ist (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 31). Auch Hägi (2006) meint:

Die Wertung der deutschländischen Varietät als die normentsprechendere und bessere findet sich durchaus auch in der Deutschschweiz und in Österreich, auch dieser Aspekt lässt sich auf die asymmetrischen Verhältnisse einer plurizentrischen Sprache zurückzuführen (Hägi 2006: 46).

Im Bereich der Standardisierung und Kodifizierung der Standardvarietäten hat(te) Deutschland ebenfalls die Vorreiterrolle, da die Bestrebungen nach einer allgemeinen Norm von den deutschen Regionen ausgingen (siehe 3.1.2). Aufgrund der bundesdeutschen Wörterbücher und Grammatiken konnte sich die entsprechende Varietät stärker durchsetzen (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 31). Über lange Zeit hinweg nahmen die bundesdeutschen Kodizes eine Monopolstellung ein und genossen „alleinige Autorität in Fragen der Rechtschreibung“ (Kellermeier-Rehbein 2014: 193). Die Duden-Wörterbücher wurden somit zu Standardwerken, welche jedoch z. T. problematische Markierungen enthielten. Es fehlte an einer expliziten Unterscheidung zwischen Standard und Nonstandard (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 194).

Außerdem gründete Deutschland Sprachförderprogramme für das Ausland, wie z. B. das Goethe-Institut, welches seit 1932 Sprachkurse für Deutsch als Fremdsprache anbietet und die dominante Position Deutschlands in Bezug auf die deutsche Sprache weiter festigt. Ein Österreichisch-Institut existiert erst seit 1997, die Schweiz hat keine entsprechende Einrichtung (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 32). Der Export der deutschen Sprache ins Ausland ist eine weitere Domäne für das Bundesdeutsche als dominante Varietät: „General features of [dominant] nations: [they] export their norms and have many institutions for the dissemination of their norms (Muhr 2012: 28)“, zeigt *die Macht der Nation* (Muhr 2012: 26) und bekräftigt damit Clyne:

The question of “pluricentricity” concerns the relationship between language and identity on the one hand, and language and power on the other. Almost invariably, pluricentricity is asymmetrical, i.e., the norms

of one national variety (or some national varieties) is (are) afforded a higher status, internally and externally, than those of the others (Clyne 1992: 544).

Zur Asymmetrie in Bezug auf die Standardvarietäten des Deutschen gibt es inzwischen hinreichend Forschungsliteratur. Die Asymmetrie zeigt sich des Weiteren auch in den Meinungen, die es zum österreichischen und schweizerischen Deutsch gibt und dem Bild, das MuttersprachlerInnen von ihrer eigenen Standardvarietät haben.

In diesem Zusammenhang werden die deutschen Varietäten auf Clyne's Konzept von dominanter und nicht-dominanter Varietäten (vgl. Clyne 1995: 21) angewendet. Dazu führt Clyne (vgl. 1995: 21f) eine Reihe von Charakteristiken auf, um den Unterschied zwischen dominanter Nation bzw. Varietät und den nicht-dominanten aufzuzeigen: So verbinden dominante Nationen (hier Deutschland) mit den anderen Nationen (Österreich, Schweiz) regionale Variation, da sie die Funktion bzw. den symbolischen Charakter von nationalen Varietäten nicht durchschaut haben. Außerdem wird in den dominanten Nationen die Meinung vertreten, dass die sprachliche Vielfalt nur in der gesprochenen Norm existiert. In den meisten Fällen sind sich die SprecherInnen der dominanten Nationen der anderen nationalen Varietäten nicht bewusst. Sie werden meist als normabweichend, veraltet und nicht-standardlich verstanden (vgl. Clyne 1995: 21f).

Schmidlin (vgl. 2011: 76) merkt einige Jahre später ebenfalls an, dass die Meinung die nicht-bundesdeutschen Standardvarietäten seien Dialekte, weiterhin stark verbreitet ist, da v. a. das Süddeutsche, das Schweizerische und das Österreichische sehr dialektnah sein können.

Als Folge der Dominanz des Bundesdeutschen merkt Muhr (vgl. 2013: 264) den Mangel an Maßnahmen die nationalen Varietäten präsent zu machen, im Bewusstsein der SprecherInnen zu festigen und die sprachliche Identität zu stärken, an. Weiters nennt er den einseitigen Einfluss der bundesdeutschen Medien, die zu einer Übernahme von Wörtern oder Ausdrücken aus dem Bundesdeutschen führen. Außerdem ist Deutschland ökonomisch stärker und dominiert im Bereich des Tourismus.

Auch Kellermeier-Rehbein (vgl. 2014: 30f) führt die Massenmedien als Ursache an, da nicht nur deutsche Fernsehprogramme in Österreich und der Schweiz konsumiert werden, ebenso werden ausländische Filme in Deutschland synchronisiert und anschließend zur Ausstrahlung für Österreich und die Schweiz bereitgestellt. Ähnlich verhält es sich mit den Buchverlagen, die den Sitz in den meisten Fällen ebenfalls in Deutschland haben und somit österreichische

oder Schweizer Schriftsteller gezwungen sind, sich an der bundesdeutschen Norm zu orientieren (vgl. Kellermeier-Rehbein 2014: 31).

Durch diese präsente Konfrontation mit der bundesdeutschen Varietät sind sich die ÖsterreicherInnen und SchweizerInnen der eigenen Varietät bewusster und sensibler im Umgang damit, als die Deutschen: „Die Existenz einer eigenen nationalen Varietät ist in Österreich und der Deutschschweiz im Unterschied zu Deutschland grundsätzlich bewusster (Hägi 2006: 47).“

Clyne (1995: 21) merkt zudem an, dass nationale Varietäten dynamisch sind und Einfluss aufeinander haben: „The relationship between national varieties is usually a dynamic and interactive one because they are affecting one another and being affected by common influences.“

#### 4. Plurizentrik des Spanischen

Spanisch ist eine weit verbreitete Sprache, die aufgrund der Sprecherzahlen und der geographischen Verteilung auf der ganzen Welt zu den großen *Weltsprachen* gezählt werden kann, wobei der Begriff *Weltsprache* nach Sinner (vgl. 2013: 3) problematisch ist, da dieser nicht klar definiert ist und von AutorIn zu AutorIn anders verwendet wird. Während einige den Weltsprachenstatus nur dem Englischen zugestehen (vgl. Sinner 2013: 7), bspw. aufgrund der von Glauninger (vgl. 2001:173) erörterten „erfolgreichen Geschichte“ dieser Sprache, erlauben sich andere aufgrund der besonderen Rolle der spanischen Sprache in der Weltliteratur bzw. wegen der internationalen Bedeutung von spanischsprachiger Literatur dieses als Kultursprache zu sehen und deshalb als *Weltsprache* zu bezeichnen (vgl. Sinner 2013: 19).

Ein Kriterium, das in diesem Zusammenhang am häufigsten genannt wird, ist die Zahl der muttersprachlichen SprecherInnen. Im Falle des Spanischen ist dieses Kriterium jedoch durchaus problematisch, vor allem wenn parallel indigene Sprachen existieren, wie beispielsweise in Südamerika. Hierbei stellt sich die Frage, ob die Sprache (nur) als Amtssprache gilt oder als Erst- oder Zweitsprache gesprochen wird. Doch selbst in Spanien ergibt sich ein ähnliches Problem, da es zweisprachige Regionen gibt, wo beispielsweise Katalanisch, Galicisch und Baskisch gesprochen wird. Somit kann die Einwohnerzahl Spaniens nicht mit spanischsprachigen MuttersprachlerInnen gleichgesetzt werden (vgl. Sinner 2013: 9f).

Es sei also angemerkt, dass Sprecherzahlen keine verlässlichen Daten darstellen (vgl. Sinner 2013: 9f) und obwohl dem so ist, wird im Folgenden, wenn von *Weltsprache* die Rede sein wird, dieser Begriff sich auf die weite Verbreitung des Spanischen auf der ganzen Welt beziehen.

Spanisch ist Amtssprache in 21 Ländern und wird auf vier verschiedenen Kontinenten gesprochen (Sinner 2013: 14). In Europa wurde 1978 die spanische Sprache in der Verfassung zur offiziellen Amtssprache in Spanien, neben anderen wie Katalanisch, Galicisch oder Baskisch ernannt, wobei Artikel 3 der Verfassung das Land als „dominant einsprachig mit regionaler Zweisprachigkeit“ (Berschin / Fernández-Sevilla / Felixberger 2012: 42) bestimmt:

Artículo 3.1. El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla.  
2. Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos.  
3. La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección  
(Artikel 3 aus der Verfassung, zitiert von Berschin / Fernández-Sevilla/ Felixberger 2012: 42, bzw. Kabatek / Pusch 2011: 16)

Im Artikel 3.1. – 3. wird das Kastilische (span. *castellano*) als offizielle Amtssprache genannt. Alle SpanierInnen sind verpflichtet dieses zu kennen und haben das Recht es zu sprechen. Die anderen Sprachen sind in den jeweiligen autonomen Gebieten ebenfalls rechtskräftig anerkannt. Die Sprachenvielfalt wird als Kulturerbe Spaniens gesehen und soll somit in besonderer Weise respektiert und geschützt werden (Artikel 3 aus der Verfassung, zitiert von Berschin / Fernández-Sevilla / Felixberger 2012: 42, Übersetzung durch S. M.).

Die Länder mit Spanisch als Amtssprache sind (vgl. Herling / Patzelt 2013) in Zentralamerika: Guatemala (vgl. Cichon / Cichon 2013: 519), Honduras (vgl. Patzelt 2013a: 535), Costa Rica (vgl. Moser 2013a: 551), El Salvador (vgl. Patzelt 2013b: 577), Nicaragua (vgl. Jodl 2013a: 593), Panama (vgl. Moser 2013b: 619); in Südamerika: Kolumbien (vgl. Patzelt 2013c: 641), Venezuela (vgl. Cedeño 2013: 663), Ecuador (vgl. Sälzer 2013: 687), Peru (vgl. Gugenberger 2013: 703), Bolivien (vgl. Pfänder 2013: 733), Chile (vgl. Kluge 2013: 765), Argentinien (vgl. Mihatsch 2013: 789), Paraguay (vgl. Symeonidis 2013: 807), Uruguay (vgl. Jodl 2013b: 825); in der Karibik: Puerto Rico (vgl. Jungbluth 2013a: 443), Kuba (vgl. Jungbluth 2013b: 461), die Dominikanische Republik (vgl. Jansen 2013: 479); in Nordamerika: Mexiko (vgl. Zimmermann 2013: 409) und in Europa: Spanien.

In den meisten amerikanischen Ländern gilt Spanisch als solo-offizielle Amtssprache, während es in Paraguay, Peru, Puerto Rico und Äquatorialguinea als ko-offizielle Amtssprache fungiert. In den autonomen afrikanischen Städten Ceuta und Melilla sowie in Äquatorialguinea gilt Spanisch ebenso als Amtssprache (vgl. Doppelbauer 2013: 237, vgl. Klump 2013: 259).

In Spanien gilt Spanisch in den autonomen Gemeinschaften wie Katalonien (vgl. Lleó 2013: 95), Galicien (vgl. Kabatek 2013: 165) und dem Baskenland (vgl. Herling 2013a: 191) sowie in Valencia (vgl. Doppelbauer 2013: 119) und auf den Balearn (vgl. Herling 2013b: 144) ebenfalls als ko-offizielle Amtssprache.

#### 4.1 Historische Entwicklungen des Spanischen in Europa

Die spanische Sprache wird auf das sogenannte Vulgärlatein zurückgeführt. Dabei handelt es sich um ein „gesprochenes nächsprachliches Latein“ (Neumann-Holzschuh 2012:18).

Die iberische Halbinsel wurde ab 218 v. Chr. und bis zur Einnahme von römischen Streitkräften „von vier Volksgruppen mit unterschiedlichen Sprachen besiedelt: den nicht indogermanischen Iberern und Basken sowie den indogermanischen Kelten und Lusitanern“ (Neumann-Holzschuh 2012: 18f). Das Lateinische wurde von den römischen Eroberern auf die Halbinsel gebracht und von den dort lebenden, vorrömischen Völkern übernommen (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 19). In diesem Zusammenhang kann angemerkt werden, dass die Römer keine aktive Sprachpolitik im Sinne hatten, vielmehr galt das Lateinische als eine Art Prestigesprache (vgl. Bollée / Neumann-Holzschuh 2003: 30).

Mit dem Zerfall des Römischen Reiches im 5. Jahrhundert und der Völkerwanderungszeit beginnt ein starker Einfluss der germanischen Sprachen auf das Romanische, welches in den römischen Provinzen gesprochen wurde (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 19f). Im 5. Jahrhundert ließen sich außerdem Völker des ost- und westgermanischen Raumes auf der Pyrenäenhalbinsel nieder und im 6. Jahrhundert besiedelten Westgoten aus Südfrankreich die Halbinsel. Im Jahre 568 ernannten sie Toledo zu ihrer Hauptstadt. Bis zum 7. Jahrhundert gaben die Germanen ihre gotische Sprache auf und übernahmen allmählich die romanische Sprache (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 20).

Im 8. Jahrhundert spielten Araber, durch die Eroberungen großer Gebiete im Zentrum und im Süden der Halbinsel, eine große Rolle (vgl. Koch / Oesterreicher 2011: 223). Sie nannten die iberische Halbinsel *Al-Ándalus* und deren Bewohner *Mozaraber*. Diese waren allerdings christlich und romanischsprachig. Es herrschte eine komplexe Mehrsprachigkeit: „Den drei Distanzsprachen (Latein, klassisches Arabisch und Hebräisch) standen sich im nächstsprachlichen Bereich ein eigener arabischer Dialekt sowie das Mozarabische gegenüber (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 20).“

Da sich Spannungen zwischen der arabischen und romanischen Bevölkerung entwickelten, ergriff eine Vielzahl der Mozaraber die Flucht in den Norden, welcher weniger entwickelt war (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 20).

Vom Norden aus entwickelte sich allmählich eine Widerstandsbewegung gegen die arabischen Eroberer, sodass es zur Wiedereroberung (span. *reconquista*) der besetzten Gebiete durch die christlichen Völker kam (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 21).

Eine Reihe verschiedener Veränderungen, wie beispielsweise im Rechtswesen, die sprachliche Renaissance des Lateins und die immer wichtiger werdende Schriftproduktion, hat dazu beigetragen, dass es zu einer Aufteilung der Anwendungsbereiche und Funktionen von romanischer und lateinischer Sprache kam, wobei in der Volkssprache nun auch längere Texte entstanden (vgl. Kabatek / Pusch 2011: 258). Werke im Kastilischen wurden ab dem 13. Jahrhundert vermehrt produziert, so wie beispielsweise das berühmte altkastilische Heldenepos *Poema de mio Cid*, welches als „das bedeutendste Zeugnis der spanischen Epik“ gilt (Kabatek / Pusch 2011: 258). So ernannte Ferdinand der III. das Kastilische zur offiziellen Kanzleisprache (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 22). Während der Regierung von Alfonso X., auch *el Sabio* (dt. der Weise) genannt, wurde die spanischsprachige Schriftproduktion forciert und stark ausgebaut (vgl. Kabatek / Pusch 2011: 258f). „Dabei betrifft der Ausbau sowohl die Schaffung verschiedener Diskurstraditionen in kastilischer Sprache als auch eine relative Vereinheitlichung der Schreibung (Kabatek / Pusch 2011:258f).“ Allmählich entstand ein Kastilianisierungsprozess, der sich über die Gebiete León, Galicien und Asturien erstreckte und alle Sprachen, außer das Portugiesische, das zum Königreich Portugal gehörte und das Katalanische, zurückdrängte. Außerdem begünstigte diesen Prozess der Kastilianisierung einerseits die Zusammenführung Kastiliens und Aragons und andererseits die Rückeroberung Granadas (vgl. Koch / Oesterreicher 2011: 226f).

Die erste gedruckte Grammatik, die *Gramática de la lengua castellana* (dt. Grammatik der kastilischen Sprache) wurde von Elio Antonio de Nebrija im Jahre 1492 veröffentlicht und bildet somit das erste Regelwerk, welches die romanische Sprache beschreibt und festlegt. In diesem wird zwar einerseits die lateinische Grammatik auf die spanische Sprache angewendet, andererseits werden aber irrelevante lateinische Kriterien nicht berücksichtigt und somit die sprachliche Besonderheit des Spanischen hervorgehoben (vgl. Kabatek / Pusch 2011: 265). Diesem ersten Regelwerk folgten anschließend ein lateinisch-spanisches als auch ein spanisch-lateinisches Wörterbuch, das *Diccionario latino-español* im Jahre 1492 und das *Vocabulario español-latino* 1495 (vgl. Kabatek / Pusch 2011: 265), da durch die zunehmende Textproduktion die Rechtschreibung zum zentralen Thema wurde (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 23). Diese Werke führten außerdem zu einer Stärkung des Sprachbewusstseins und bewirkten eine „zunehmende Wertschätzung der Volkssprache (Neumann-Holzschuh 2012: 23).“

Das 16. und 17. Jahrhundert bilden eine wichtige kulturgeschichtliche Epoche Spaniens. Dabei handelt es sich um das Goldene Zeitalter (span. *siglo de oro*), in dem Spanien durch Kolonialisierung zur Weltmacht und in weiterer Folge die spanische Sprache zur Weltkultursprache wurde, die im internationalen, aber auch europäischen Verkehr und Handel verwendet wurde (vgl. Kabatek / Pusch 2011: 264). Dadurch veränderte sich die Sprache grundlegend in ihrer Lautung und die Vereinheitlichung wurde angekurbelt. Einer der Gründe dafür war die Verlegung der Hauptstadt von Toledo nach Madrid, das nun zum neuen Regierungssitz wurde. Das führte allerdings zum verstärkten Einfluss des Altkastilischen und somit in weiterer Folge zu sprachlichen Neuerungen. Durch diese bildeten sich zwei unterschiedliche Normen heraus: die kastilische und sevillanische Norm (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 24). „Während die Schriftsprache und die Sprache der Zentren wie Madrid und Sevilla stärker in den Vordergrund rückten, weichen die Varietäten und Varianten stärker in den Hintergrund“ (Kabatek / Pusch 2011: 268).

Im 18. Jahrhundert folgte ein Machtwechsel in Spanien durch die Machtübernahme der Bourbonen. Die Habsburgerschaft endete 1700. Die königliche spanische Akademie *Real Academia Española*, kurz RAE, welche nach italienischem und französischem Vorbild im Jahre 1713 gegründet wurde, war ab dem 18. Jahrhundert eine der bedeutendsten Institutionen für die spanische Sprache, welche dank der Arbeit der RAE stabilisiert und kodifiziert werden konnte. Dafür wurde zwischen 1726 und 1739 ein umfassendes Akademiewörterbuch *Diccionario de la Lengua Castellana* (dt. Wörterbuch der kastilischen Sprache) veröffentlicht (vgl. Kabatek / Pusch

2011: 276). Dieses sollte die Sprache stabilisieren, die Orthographie fixieren und „von unerwünschten Neologismen und extravaganten Wortneubildungen des Barock“ reinigen (Neumann-Holzschuh 2012: 25). Im Jahre 1741 wurde eine Orthographie (span. *Ortografía*) herausgegeben, welche in der 8. Auflage die Orthographie des heutigen Spanischen zeigt (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 25, vgl. Kabatek / Pusch 2011: 276). Die Akademie veröffentlichte außerdem 1771 eine Grammatik, welche einige Jahre später offiziell anerkannt und für die Verwendung im Schulunterricht verbindlich eingesetzt wurde (vgl. Kabatek / Pusch 2011: 276). Diese Werke der RAE gelten bis heute als „die wichtigsten Referenzwerke für die spanische Standardnorm (Kabatek / Pusch 2011: 276).“

In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhundert kam es zu einer „Verbreitung des sprachlichen Einheitsgedankens“: Die Bedeutung der spanischen Nationalsprache wurde einerseits von AutorInnen propagiert, andererseits wurde die Verwendung der spanischen Sprache durch rechtliche Regelungen vorgeschrieben (Kabatek / Pusch 2011: 277). Dies hatte zur Folge, dass eine Kastilianisierung im gesamten Land durchgesetzt wurde, so tritt beispielsweise auch in Katalonien das Kastilische an die Stelle des Katalanischen und wurde in einigen Gebieten zur offiziellen Sprache. König Carlos III. verordnete außerdem in der Primar- und Sekundarstufe die Verwendung des Spanischen als Unterrichtssprache im gesamten Königreich (vgl. Neumann-Holzschuh 2012:25).

Das 19. Jahrhundert ist durch innen- und außenpolitische Unruhen sowie politische Instabilität gekennzeichnet (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 24). Es wurde außerdem „durch die amerikanischen Unabhängigkeitsbewegungen und die Unabhängigkeit der meisten amerikanischen Kolonialgebiete“ geprägt (Kabatek / Pusch 2011: 277). Vor allem aber das Jahr 1898 brachte das Ende der spanischen Kolonialmacht, als Spanien die letzten Kolonien in Übersee verlor. (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 24). Die Bedeutung der Aufklärung Frankreichs nahm auch in Spanien zu, weshalb man dieses Zeitalter auch als *Siglo de las luces* (dt. Zeitalter der Lichter) bezeichnen kann. Madrid wurde zu einer Metropole in Europa, wo das Geistesleben, aber auch das Bildungswesen eine Hochblüte erlebten (vgl. Neumann-Holzschuh 2012:24).

Nach der Bourbonenherrschaft und der darauffolgenden Diktatur von Primo de Rivera begann 1931 die Zweite Republik und damit „eine der konfliktreichsten Perioden der neueren Geschichte Spaniens“ (Neumann-Holzschuh 2012: 26). Spanisch wurde als Staatssprache festge-

legt, wobei den autonomen Regionen die Freiheit über die Auswahl der Sprachen, beispielsweise im Schulunterricht, zugestanden wurde. So konnte auch Katalonien 1932 neben dem Kastilischen das Katalanische als Amtssprache festlegen (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 26).

Ab 1939 wurde das Land nach dem Bürgerkrieg, welcher von 1936 bis 1939 andauerte und den Untergang der Demokratie in Spanien mit sich brachte, von Francisco Franco bis zu seinem Tod 1975 diktatorisch regiert. Obwohl Franco eine gezielte Sprachpolitik verfolgte und die Regionalsprachen aus dem offiziellen und öffentlichen Verkehr eliminierte, gelang es ihm nicht, dass Galicien, das Baskenland oder Katalonien die Regionalsprachen als Umgangssprachen aufgaben (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 26). Nach Francos Tod wurde demokratisch eine neue Regierung gewählt, dank welcher es zu einer Dezentralisierung und zu einem neuen Verhältnis zwischen Peripherie und Zentrum kam (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 27):

Durch Artikel 3 der Verfassung von 1978 wurde das Kastilische zur offiziellen Staatssprache; Katalanisch, Galicisch und Baskisch erhielten in den wiederhergestellten autonomen Regionen Kooffizialität mit dem Spanischen und können seither – dem Wortlaut der Verfassung folgend – als *lenguas españolas* im Sinne von „Sprachen in Spanien“ bezeichnet werden (Hervorhebung im Original).

#### 4.2 Historische Entwicklungen des Spanischen außerhalb Europas

Das Jahr 1492 ist für die spanische Sprache außerhalb Europas von großer Bedeutung. Es ist das Jahr nach der Eroberung Granadas und der vollendeten *Reconquista* (dt. Rückeroberung), welche die Verlagerung der politischen Interessen nach außen bewirkte. Im selben Jahr begann die koloniale Expansion Spaniens, welche die Verbreitung der Sprache in Übersee ankurbelte und diese, wie Noll (2012: 28f) anmerkt, zu „einer der bedeutendsten Weltsprachen aufsteigen [ließ]“. Während sich in Amerika das Spanische durchsetzen konnte, gilt dies nicht zwingend für bspw. die Philippinen. „[Das Spanische] verlor den einmal gewonnenen Boden“ (Noll 2012:28, Ergänzung durch S. M.).

Spanien nahm Teile Nord-, Zentral- und Südamerikas in Besitz. Man spricht von einer Expansion, die sich in drei Teile gliedern lässt. Die erste und sogenannte *antillanische Phase*, welche von 1492 bis 1519 andauerte, war durch die Entdeckung Amerikas durch Christoph Kolumbus geprägt, was die Erkundung der nächstgelegenen Küsten und der karibischen Inseln zur Folge hatte. Puerto Rico wurde 1508 in Besitz genommen, 1511 Kuba. Dies ermöglichte einen Übertritt auf das Festland (vgl. Noll 2012: 29). Die zweite Phase war durch die Einnahme Mexikos

durch Hernán Cortés gekennzeichnet (1519 – 1521) und die dritte und letzte durch die Eroberung der Andenhochländer, wie Peru, Ecuador und Bolivien, durch Francisco Pizarro (vgl. Noll 2012: 29). Im Süden drang man bis nach Chile vor, über Bolivien bis nach Argentinien. Der südliche Teil Chiles, Patagonien und die Amazonasgebiete, wurden zwar erst im 19. Jahrhundert erobert, dennoch waren die Eroberungen der wesentlichen Teile des heutigen Hispanoamerikas bis 1556 abgeschlossen.

Die koloniale Verwaltung organisierte Spanien in Vizekönigreiche (Nueva España: Mexiko, 1535; Peru 1542; Nueva Granada: Kolumbien, Panama, Ecuador, Venezuela 1717/1739; Rio de la Plata 1776), Generalkapitanaten (Guatemala 1542, Kuba 1764, Venezuela 1777, Chile 1778) und Appellationstribunaten, die *audiencias* genannt wurden (Noll 2012: 29).

Sevilla kontrollierte den Personen- und Frachtverkehr im Jahre 1503, wobei aber auch von Cádiz und dem südspanischen Hafen Sanlúcar de Barrameda Expeditionen verliefen. Diese Häfen konnten zu dieser Zeit noch über den Guadalquivir erreicht und somit als Ausgangspunkte für die Überfahrt nach Amerika genutzt werden (vgl. Noll 2012: 29). Seine Kolonien kapselte Spanien wirtschaftlich lange Zeit ab, denn erst im Zuge einer Liberalisierung des Handels wurden im 18. Jahrhundert die Häfen für ausländische Schiffe geöffnet (vgl. Noll 2012: 30).

Zur Zeit der Kolonialisierung trifft das Spanische auf eine Vielfalt indigener Sprachen. Eine Sprachpolitik wurde erst konsequent betrieben, als Zweifel aufkamen, ob die indigenen Sprachen christliche Glaubensinhalte in geeigneter Weise vermitteln können. Die sprachliche Vielfalt war zu groß, als dass die Priester sie beherrschen konnten. Diese Überlegungen kurbelten die Verbreitung der spanischen Sprache deutlich an (vgl. Noll 2012: 32).

Außerdem wurde in der *Cédula de Aranjuez* (dt. Verordnung von Aranjuez) festgelegt, dass das Spanische die alleinige Sprache in den eroberten Ländern zu sein hatte und die indigenen Sprachen somit verdrängt und ausgelöscht werden sollen (vgl. Noll 2012: 31f).

Ein weiterer wichtiger Faktor, der die Verbreitung des Spanischen begünstigte, war die sog. *Mestizierung* (span. *mestizaje*). Hierbei handelte es sich um die Heirat zwischen spanischen Männern und indigenen Frauen, welche 1514 offiziell legalisiert wurde. Deren Nachwuchs, die sog. *Mestizen* (span. *mestizos*), waren zunächst zweisprachig, jedoch zeigte sich im Laufe der Zeit die Tendenz zum Spanischen (vgl. Noll 2012: 31). Die Nachkommen von Mestizen und Spaniern wurden als *castizos* bezeichnet. Jene, die in den Kolonialgebieten geboren wurden, nannte man *Kreolen* (span. *criollos*), dies wurde vom spanischen Wort *criar* abgewandelt, welches *aufziehen* bedeutet.

Die indigene Bevölkerung wurde aber nicht nur vonseiten der Spanier durchgemischt, sondern ebenso durch afrikanische Sklaven. Noll (vgl. 2012: 32f) erwähnt an dieser Stelle eine Untersuchung von Nicolás Joseph de Ribera, welche aus dem 18. Jahrhundert stammt und belegt, dass die afrikanischen Sprachen keinerlei Einfluss auf das Spanische habe und die schwarzen Kreolen (span. *negros criollos*) sich auf „natürliche Weise“ in das hineingeborene Umfeld eingliederten und die spanische Sprache ohne Auffälligkeiten zu sprechen lernten .

Um 1800 begannen Unabhängigkeitsbewegungen von Amerika aus, welche 1898 endgültig zu Ende gingen, als Spanien seine letzten Kolonien verlor und die amerikanischen Gebiete die Autonomie erlangten (vgl. Neumann-Holzschuh 2012: 24).

#### 4.3 Die spanischen Standardvarietäten im Verhältnis zueinander

Die Plurizentrität der spanischen Sprache gestaltet sich komplexer als im Falle des Deutschen. Ob die spanischen Standardvarietäten asymmetrisch oder symmetrisch im Verhältnis zueinander stehen, darüber scheint es im heutigen wissenschaftlichen Diskurs keinen Konsens zu geben. So führt beispielsweise Tullio (vgl. 2015: 117) an, dass zwischen den spanischen Standardvarietäten ein asymmetrisches Verhältnis aufgrund der langen monozentrischen Tradition der europäischen spanischen Sprache bestehen muss.

Clyne (vgl. 1992: 455) sieht die Plurizentrik des Spanischen eher als symmetrisch und begründet dies damit, dass das europäische Spanisch zwar ursprünglich die „Mutterstandardvarietät“ war, die lateinamerikanischen Standardvarietäten aufgrund der Größe der Länder, der Verbreitung der Sprache durch die hohe Bevölkerungszahl und die wirtschaftliche Stellung dennoch einen gewissen Ausgleich schaffen. Auch Muhr (vgl. 2005: 11) vertritt die Meinung, dass das dominierende Zentrum, in diesem Fall das Mutterland Spanien, die größere Bevölkerungszahl aufweisen müsste, was hier allerdings nicht der Fall ist.

Unumstritten ist jedoch der Einfluss des europäischen Spanisch auf die Ausprägungen der Standardvarietäten in Lateinamerika, wo sich Länder wie Bolivien (vgl. Pfänder 2013: 741) oder Kolumbien (Patzelt 2013: 650) „stark am ehemaligen Mutterland orientieren“.

Die Bezeichnungen *Spanisch* oder *Kastilisch* können hierbei für Verwirrungen sorgen, da in Venezuela (vgl. Cedeño 2013: 669), Ecuador (vgl. Sälzer 2013: 688) und Peru (vgl. Gugenber-

ger 2013: 709) die offizielle Sprache *Kastilisch* (span. *castellano*) ist, in Honduras jedoch *Spanisch* (vgl. Patzelt 2013: 541). Diese Begriffe sind allerdings synonym verwendbar (vgl. Kabatek / Pusch 2011: 16f), wobei es in Amerika von Region zu Region variieren kann, welcher Terminus verwendet wird. In den lateinamerikanischen Ländern ist die Bezeichnung *Spanisch* gebräuchlicher als *Kastilisch*, welche eher im Landesinneren Spaniens Verwendung findet (vgl. Kabatek / Pusch 2011: 17).

Die Auswahl des einen oder anderen Begriffs hängt oftmals damit zusammen, welche Assoziationen und Konnotationen – d. h. welche soziale Bedeutung – SprecherInnen mit dem jeweiligen Begriff verbinden. Dies bestätigt auch Mar-Molinero (2000), die erläutert, dass *Kastilisch* von außen mit der Spanischen Sprache und Kultur nicht in Verbindung gebracht wird, sondern den SprecherInnen selbst zur Bezeichnung der eigenen Identität dient (Mar-Molinero 2000: 35f, vgl. Kabatek / Pusch 2011: 17).

How we name our language is yet another mark of our identity and therefore it is important in the messages it gives. This is as true in terms of how others see us as how we see ourselves. [...] Whilst within Spain people may express their identity as Castilian, Catalan, Basque, Aragonese, etc., outside everyone is perceived as 'Spanish' (Mar-Molinero 2000: 35).

In Lateinamerika ist die Situation schwieriger:

The issue of „Spanish“ versus „Castilian“ however is highlighted by the ambiguous attitudes to it in Latin America. It is hard to pinpoint which term rather than the other is used in Latin America (Mar-Molinero 2000: 35).

Da *Kastilisch* aber keine unmittelbare „Verbindung“ zu Spanien herstellt, kann dessen Gebrauch in den lateinamerikanischen Ländern als eine Art Abgrenzung von der dominanten Standardvarietät aus Europa gesehen werden und wird in manchen Ländern deswegen präferiert (vgl. Mar-Molinero 2000: 36).

## 5. Fazit: Die Konzeptualisierung von Deutsch und Spanisch als plurizentrische Sprachen im Vergleich

Dass das Deutsche innerhalb der plurizentrischen Sprachen mit indogermanischem Ursprung einen Sonderstatus genießt, wurde bereits erwähnt (s. Kap. 3). Glauninger (2001) erläutert in diesem Zusammenhang, dass die Plurizentrik der deutschen Sprache nicht, wie etwa beim Eng-

lischen, als Folge des Kolonialismus entstanden ist und Deutsch somit ursprünglich keine monozentrische Sprache war, die nur von einem Zentrum aus verbreitet wurde (vgl. Glauninger 2001: 172).

Die spanische Sprache unterscheidet sich von der deutschen insofern, als diese, wie Englisch und die meisten anderen plurizentrischen Sprachen indogermanischen Ursprungs ab einem entscheidenden Zeitpunkt nur ein einziges Sprachzentrum besaß und somit einen monozentrischen Charakter aufwies. Diese ursprünglich (in Europa) monozentrischen Sprachen verbreiteten sich vor allem durch die Kolonialisierung bzw. Imperialismus in Amerika und anderen Gebieten in Übersee (s. Kap. 4.2/ 4.3).

Was die Plurizentrik der beiden Sprachen Deutsch und Spanisch betrifft, muss zwischen synchroner und diachroner Betrachtungsweise unterschieden werden, um diese, eingangs erwähnte, Sonderstellung des Deutschen zu verstehen. Aus synchroner Sicht fungiert die deutsche Sprache, ebenso wie die spanische, in mehreren Staaten als Amtssprache und ist daher plurizentrisch (vgl. Glauninger 2001: 179). Aus diachroner Sicht zeigt sich, dass man im Fall des Deutschen von einer „genetisch inhärent plurizentrischen“ Sprache sprechen kann, da der plurizentrische Charakter von Beginn an bestanden hat (Glauninger 2013: 126). Unter dieser Betrachtungsweise ist die spanische Sprache erst *sekundär plurizentrisch* geworden und gilt aus diachroner Sicht eigentlich als monozentrisch (vgl. Glauninger 2013: 127).

Einen weiteren Unterschied zwischen dem gegenwärtigen Spanischen und dem Deutschen formuliert Glauninger (2013: 127) wie folgt:

Die gegenwärtig existierenden überseeischen Standardvarietäten von Sprachen wie Englisch oder Spanisch sind räumlich durch große Distanzen von ihren historischen Ausgangs-Sprachsystemen in Europa getrennt. Die verschiedenen synchronen Standardvarietäten des Deutschen hingegen interagieren in unmittelbarer Kontaktstellung.

## 6. Empirischer Teil

Zur Auswertung und Analyse des Inhalts der ausgewählten, in den jeweiligen Sprachinstituten eingesetzten, Lehrwerke und der entsprechenden Websites wird methodisch gemäß der *Qualitativen Inhaltsanalyse* von Mayring (2015) vorgegangen, die sich in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen in den letzten 30 Jahren etablieren konnte (vgl. Mayring 2015: 7,

s. Erstauflage 1982). Die qualitative Inhaltsanalyse macht sich zum Ziel, jegliches Material, welches aus kommunikativen Situationen hervorgeht, zu analysieren. Hierbei geht es allerdings nicht nur um eine Analyse des Inhalts der Kommunikation, sondern vielmehr auch um formale Strukturen (vgl. Mayring 2015: 11).

Es kann festgehalten werden, dass für die Inhaltsanalyse im Kern die Kommunikation, genauer gesagt die Sprache als deren Medium zum Gegenstand gemacht wird, aber auch Musik, Bilder, Gesten etc. zur Untersuchung herangezogen werden. Dabei wird die *fixierte Kommunikation* fokussiert, bei der es sich nach Mayring um symbolisches Material, wie beispielsweise Texte, Noten oder Bilder, handelt. Dies beschreibt Mayring folgendermaßen: „die Kommunikation liegt in irgendeiner Form protokolliert, festgehalten vor (Mayring 2015:12).“

Eine weitere Voraussetzung für die Inhaltsanalyse ist es, systematisch und regelgeleitet vorzugehen, um Nachvollziehbarkeit und Überprüfung durch Dritte zu ermöglichen. Erst dadurch kann die Inhaltsanalyse den sozialwissenschaftlichen Methodenstandards gerecht werden. Das systematische Vorgehen zeigt sich aber auch darin, dass das Material unter einer „theoretisch ausgewiesenen Fragestellung“ interpretiert wird und auch die einzelnen Analyseschritte von theoretischen Überlegungen begleitet werden (Mayring 2015: 13).

Die Theoriegeleitetheit ist besonders wichtig, um an die Erfahrungen anderer mit dem vorliegenden Untersuchungsgegenstand anknüpfen zu können und bedeutet nicht etwa „das Abheben von konkretem Material in Sphären der Unverständlichkeit“ (Mayring 2015: 13).

Zuletzt muss angemerkt werden, dass es sich bei der Inhaltsanalyse um eine *schlussfolgernde Methode* handelt, da diese das Material in Kommunikationsprozesse einbettet und als Teil des Kommunikationsprozesses analysieren will (Mayring 2015:13):

Sie will durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation ziehen, Aussagen über den »Sender« (z. B. dessen Absichten), über Wirkungen beim »Empfänger« oder Ähnliches ableiten.

### **Abgrenzung qualitative versus quantitative Analyse**

Da es sich im Fall der vorliegend angewandten Methode um eine qualitative Inhaltsanalyse handelt, wird im Folgenden auf das *qualitative* Paradigma näher eingegangen (vgl. Kallmeyer

2005: 978 – 992). Anders als bei quantitativer Analyse werden bei der qualitativen keine Prozentsätze oder Zahlenbegriffe in Beziehung gesetzt, etwa durch mathematische Operationen bei der Erhebung bzw. Auswertung. Mayring erwähnt an dieser Stelle Stegmüller (1970), welcher näher auf die Unterscheidung von *qualitativ* und *quantitativ* eingeht. Qualitative Begriffe drücken „den Inhalt von Klassennamen oder Klassenbezeichnungen“ aus (Mayring 2015: 17f, nach Stegmüller 1970:19).

Mit ihrer Hilfe sollen die Gegenstände eines Bereiches in verschiedene Klassen zerlegt werden. Die meisten Alltagsbegriffe, so Stegmüller, seien qualitative Begriffe (Mayring 2015: 18).

Im Gegensatz dazu übernehmen quantitative Begriffe in der Sprache numerische Funktionen und werden daher auch *metrische Begriffe* oder *Größenbegriffe* genannt (vgl. Mayring 2015: 18).

Die nächsten Kapitel werden sich an Mayrings Überlegungen zur qualitativer Inhaltsanalyse orientieren und im Folgenden auf die Bestimmung des vorliegend analysierten Materials, die Fragestellung der Analyse und die Analysetechnik eingehen (vgl. Mayring 2015: 54 – 61).

## 6.1 Bestimmung des Materials

Da die vorliegende Diplomarbeit untersucht, welche Konzepte von Variation bzw. Varietäten des Deutschen im Goethe-Institut in Madrid bzw. des Spanischen im Instituto Cervantes in Wien den erwachsenen Lernenden präsentiert werden, sollen die jeweiligen Institute bzw. deren Websites im Folgenden vorgestellt und einer der Fragestellung dienlichen Analyse unterzogen werden. Im Besonderen soll auf die soziale Bedeutung der beiden Sprachen, die im Kontext der beiden Institute vermittelt wird, geachtet werden sowie auf die sich dabei zeigende Rolle des linguistischen und sprachpolitischen Konzepts sprachlicher Plurizentrik. Die Auswahl der beiden Institute erfolgte gemäß deren Stellung als größte einschlägige Institutionen in Madrid bzw. Wien.

Da die Inhaltsanalyse eine Auswertungsmethode ist, arbeitet sie mit „fertigen“ (sprachlichen) Material (vgl. Mayring 2010: 52). In diesem Fall bilden dieses Ausgangsmaterial die Lehrwerke und Websites der ausgewählten Institute. Das Goethe-Institut in Madrid verwendet für den Erwachsenenunterricht für das Niveau A1 das Lehrbuch *Menschen* vom Verlag Hueber, während

das spanischsprachige Instituto Cervantes in Wien das Lehrbuch *Gente hoy* von Klett verwendet.

## 6.2 Fragestellung der Analyse

Die Analyse der Lehrbücher und Websites soll hinsichtlich dreier Kategorien erfolgen und dabei Antwort auf folgende Fragen geben:

- 1) Wird das Konzept der sprachlichen Plurizentrik berücksichtigt (bzw. inwiefern wird auf die Heterogenität des Spanischen und Deutschen eingegangen)?
- 2) Wenn ja, wie wird dieses Konzept im Bereich der Lexik umgesetzt?
- 3) Gibt es kontextualisierendes, klischeehaftes Bildmaterial um soziale Bedeutungen des Spanischen und Deutschen zu transportieren?

Die erste Fragestellung soll Aufschluss darüber bieten, ob das Konzept der sprachlichen Plurizentrik in den Lehrwerken Berücksichtigung findet, ob auf alle deutsch- und spanischsprachigen Länder und in welchem Maß auf die jeweilige (standard-)sprachliche Heterogenität Rücksicht genommen wird. Darüber hinaus sollen Bilder bzw. Illustrationen hinsichtlich ihrer kontextualisierenden Wirkung untersucht werden um festzustellen, ob womöglich stereotype bzw. klischeehafte Sujets aus deutsch- bzw. spanischsprachigen Ländern eingesetzt werden.

Außerdem ist der Bereich der Lexik sowohl im Deutschen als auch im Spanischen sehr vielfältig und einschlägig aufschlussreich und wird daher zur Analyse herangezogen. Für das Deutsche gilt als Referenzwerk das Variantenwörterbuch von Ammon [u. a.], während im Spanischen auf mehrere Wörterbücher zurückgegriffen werden muss, da es zum Variantenwörterbuch des Deutschen kein Pendant gibt.

Diese theoriegeleitete Differenzierung der übergeordneten Problemstellung ist regelgeleitet, die Analyse folgt präzisen theoretisch begründeten Fragestellungen und ihre Ergebnisse können mit wissenschaftlichen Werken rücküberprüft werden (vgl. Mayring 2015: 59). Die Zusammentragung der Ergebnisse und die Interpretation erfolgt in Richtung der o. g. Fragestellungen (vgl. Mayring 2015: 62).

## 6.3 Spezielle qualitative Techniken

Mayring (2015) formuliert einige Grundtechniken, die bei inhaltsanalytischen Verfahren bei der Analyse und Interpretation Anwendung finden (vgl. Mayring 2015: 13). Die Beschreibung einer Technik ist erforderlich, weil festgelegt werden soll, was genau „mit dem Material während der Analyse geschieht [und] was die Leistung der Interpretation ist (Mayring 2015: 65).“

Die Häufigkeits-, oder auch Frequenzanalyse erscheint an dieser Stelle als durchaus lohnenswert und vor allem praktikabel. Das Verfahren dieser Analysetechnik besteht darin „bestimmte Elemente des Materials auszuzählen und in ihrer Häufigkeit mit dem Auftreten anderer Elemente zu vergleichen (Mayring 2015: 13)“. Ob das Konzept der Plurizentrik berücksichtigt wird, hängt stark davon ab, in welchem Ausmaß dieses Konzept in die Inhalte der Websites und Lehrwerke einfließt.

Diese Elemente auszuzählen würde für diese Analyse nur wenig Sinn ergeben, trotzdem soll ihre Häufigkeit mit anderen vorkommenden Elementen in Verhältnis gesetzt werden (vgl. Mayring 2015: 13). So soll bei der Analyse der Website und des Lehrbuchs bspw. des Goethe-Instituts die Häufigkeit der Einbeziehung von anderen deutschen Varietäten oder deutschsprachigen Ländern mit der Häufigkeit des Erwähnens von Deutschland und der bundesdeutschen Varietät verglichen werden. Für die Analyse des spanischen Instituts gilt dasselbe hinsichtlich des Vergleichs zwischen Spanien und den anderen spanischsprachigen Ländern.

Die Grundformen des Interpretierens der Häufigkeitsanalyse sind dabei die *Zusammenfassung* und *Strukturierung* (vgl. Mayring 2015: 65f). Das Material soll so reduziert werden, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und im Anschluss auf Basis der festgelegten Kriterien strukturiert und analysiert werden (vgl. Mayring 2015: 67).

## 7. Die Institute

### 7.1 Das Goethe-Institut

Das Goethe-Institut macht es sich zur zentralen Aufgabe, einen Zugang zur Bildung zu schaffen. Es ist wohl das größte Institut, welches die deutsche Sprache im Ausland vertritt (s. <https://www.goethe.de/de/uun/auf/bil.html>, in: Über Uns / Aufgaben / Bildung).

Die „Bildungskoooperation Deutsch“ arbeitet im Ausland mit Erziehungsbehörden und Deutschlehrer verbänden zusammen, um im Gastland den Deutschunterricht zu fördern. Sie führt Fortbildungsseminare für Lehrer durch und entwickelt Unterrichtsmaterialien, die auf Kultur und Lerntradition des Gastlandes eingehen.“ (s. <https://www.goethe.de/de/uun/auf/spr.html>, in: Über Uns / Aufgaben / Sprache).

Neben den zahlreichen Sprachkursen, die weltweit angeboten werden, setzt das Goethe-Institut international anerkannte Standards im Bereich *Deutsch als Fremdsprache* und *Deutsch als Zweitsprache*. Außerdem bietet es Individualkurse an, die speziell auf Einzelbedürfnisse zugeschnitten sind (s. <https://www.goethe.de/de/uun/auf/spr.html>, in: Über Uns / Aufgaben / Sprache), aber auch Fortbildungen für Lehrende und nimmt außerdem an wissenschaftlichen Forschungen sowie sprachpolitischen Initiativen teil (s. <https://www.goethe.de/de/uun/auf.html>, in: Über Uns / Aufgaben). Darüber hinaus werden Weiterbildungen für „Künstler/-innen, Akteure im Bereich der Kreativindustrie sowie der Medien und Information & Bibliothek, EU-Beamte und Kommunen, Mitarbeiter/-innen von deutschen und internationalen Wirtschaftsunternehmen, Kulturmanager/-innen und für Kinder und Jugendliche“ angeboten (s. <https://www.goethe.de/de/uun/auf/bil.html>, in: Über Uns / Aufgaben / Bildung).

Das Institut fördert außerdem die internationale kulturelle Zusammenarbeit und veranstaltet im Zuge dessen Kulturprogramme wie Festivals, Rockkonzerte und weitere Veranstaltungen in verschiedensten Bereichen, wie Theater, Film, Tanz und Musik, organisiert aber auch Ausstellungen und stellt Literatur für Deutschlehrende und -lernende zur Verfügung und vermittelt so ein aktuelles und umfassendes Bild Deutschlands (s. <https://www.goethe.de/de/uun/auf.html>, in: Über Uns / Aufgaben, u. a. auch <https://www.goethe.de/de/uun/auf/spr.html>, in: Über Uns / Aufgaben / Sprache).

### 7.1.1 Goethe-Institut in Madrid

In der Hauptstadt Spaniens befindet sich das Goethe-Institut, welches mit anderen Bildungseinrichtungen im Großraum Madrid und in den autonomen Regionen kooperiert. Es bietet Deutschkurse und international anerkannte Prüfungen an, aber auch Vermittlung bezüglich Sprachkursaufenthalten in den Goethe-Instituten in Deutschland. Außerdem werden auch für Lehrende Workshops und Seminare im Bereich Deutsch als Fremdsprache angeboten. Der Lernprozess und die Spracharbeit werden durch ein umfassendes Prüfungsprogramm am Institut und an den Schulen unterstützt (s. <https://www.goethe.de/ins/es/de/sta/mad/ueb.html>, in: Standorte / Madrid / Über uns).

Um es Lernenden zu ermöglichen, am kulturellen, gesellschaftlichen und auch politischen Leben in Deutschland teilhaben zu können, bietet die Bibliothek des Goethe-Instituts in Madrid laufend aktuelle Informationen. Dies erfolgt mithilfe von Büchern und anderen Medien, weshalb die Bibliotheken des Instituts mit weiteren Bibliotheken, wie der Öffentlichen oder Zentralbibliothek in Madrid, kooperieren müssen (s. <https://www.goethe.de/ins/es/de/sta/mad/ueb.html>, in: Standorte / Madrid / Über uns).

Auch das Filmarchiv des Goethe-Instituts in Madrid verfügt über einen umfangreichen Bestand an deutschen Spiel- und Dokumentarfilmen, die mit spanischen Untertiteln versehen sind. Es wird hier ein breites Spektrum in unterschiedlichen Bereichen, wie „Literatur, Philosophie und Kulturwissenschaften, Film und Medien, Bildende Kunst, Architektur, Design, Musik, Tanz und Theater mit dem Schwerpunkt auf aktuellen Tendenzen“ abgedeckt (s. <https://www.goethe.de/ins/es/de/sta/mad/ueb.html>, in: Standorte / Madrid / Über uns). Außerdem wird den BesucherInnen des Instituts deutsches Fernsehen und eine Lesecke zur Verfügung gestellt (s. <https://www.goethe.de/ins/es/de/sta/mad/ueb.html>, in: Standorte / Madrid / Über uns).

Das Goethe-Institut arbeitet darüber hinaus mit anderen Kultureinrichtungen in Madrid und in ganz Spanien zusammen. Dabei stehen Bemühungen zur Förderung des deutsch-spanischen Kulturdialogs im Vordergrund (s. <https://www.goethe.de/ins/es/de/sta/mad/ueb.html>, in: Standorte / Madrid / Über uns).

### 7.1.2 Geschichte des Goethe-Instituts

Das Goethe-Institut wurde 1951 als Nachfolgeinstitut der Deutschen Akademie gegründet, mit der Aufgabe ausländische Lehrkräfte als DeutschlehrerInnen in Deutschland aus- und fortzubilden. Einige Jahre später werden die ersten Sprachkurse angeboten, zuerst in Bad Reichenhall, dann in vielen weiteren kleinen, idyllischen Orten. Das Ziel war es, das Deutschland der Nachkriegszeit von der besten Seite zu zeigen. Zu Unterrichtszwecken wurde ein eigenes Lehrbuch entwickelt (s. <https://www.goethe.de/de/uun/org/ges.html>, in: Über uns / Organisation / Geschichte).

1955 übernimmt das Institut die ersten Auslandsdozenturen und macht es sich zur Aufgabe, Deutsch zu lehren, Lehrkräfte fortzubilden und ein begleitendes Kulturprogramm anzubieten.

In den Jahren 1959 und 1960 wird das Institut flächendeckend ausgeweitet, da alle deutschen Kulturinstitutionen im Ausland an das Goethe-Institut angegliedert werden. Dieser Ausbau zeigt Deutschlands intensive auswärtige Kulturpolitik (s. Website: <https://www.goethe.de/de/uun/org/ges.html>, in: Über uns / Organisation / Geschichte). Im Jahre 1976 wird das Goethe-Institut in einem Rahmenvertrag mit dem Auswärtigen Amt als unabhängig festgelegt. Nach und nach erfolgt eine strukturelle Transformation und es werden vermehrt Inlandsinstitute in größeren deutschen Städten eröffnet.

Eine Wende für das Institut stellte jedoch die Öffnung Osteuropas dar, was zu zahlreichen Neueröffnungen führte. Außerdem kam es zur Zusammenarbeit mit anderen Organisationen und Kulturinstituten europäischer Länder. Im Jahre 2006 wurden die European National Institutes for Culture, kurz EUNIC, gegründet (s. <https://www.goethe.de/de/uun/org/ges.html>, in: Über uns / Organisation / Geschichte).

Das Goethe-Institut feierte 2011 seinen 60. Geburtstag (s. <https://www.goethe.de/de/uun/org/ges.html>, in: Über uns / Organisation / Geschichte).

## 7.2 Das Instituto Cervantes

Mit mehr als 100.000 jährlichen Einschreibungen, ist das Instituto Cervantes die weltweit größte Institution im Bereich des Spanisch Lernens. Das Instituto Cervantes erhielt dafür die Auszeichnung "Premio Príncipe de Asturias" des Jahres 2005 in der Kategorie "Kommunikation und Geisteswissenschaft" (siehe Website des Instituto Cervantes: <http://viena.cervantes.es>)

Das Instituto Cervantes ist eine öffentliche Institution, die 1991 in Spanien gegründet wurde, um das Lehren, Lernen und den Gebrauch der spanischen Sprache zu fördern und einen Beitrag zur Verbreitung der spanischen Kultur im Ausland zu leisten. Das Institut gibt es in 44 Ländern, verteilt auf 5 Kontinente. Somit agiert es in 87 Zentren dieser Welt, mit zwei Hauptsitzen in Madrid und in Alcalá de Henares, dem Geburtsort des Schriftstellers Miguel de Cervantes (siehe Website des Instituto Cervantes: [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/informacion.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm), in Quiénes somos/ Nuestra institución bzw. die Website des Instituto Cervantes für Wien: [http://viena.cervantes.es/de/ueber\\_uns\\_spanisch.htm](http://viena.cervantes.es/de/ueber_uns_spanisch.htm), in Über uns/ Das Instituto Cervantes).

Die Tätigkeiten des Instituts berücksichtigen, laut Angaben der Website, im Wesentlichen das sprachliche und kulturelle gemeinsame Erbe der spanischsprachigen Länder und Völker:

En sus actividades, el Instituto Cervantes atiende fundamentalmente al patrimonio lingüístico y cultural que es común a los países y pueblos de la comunidad hispanohablante (siehe Website des Instituto Cervantes: [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/informacion.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm), in Quiénes somos/ Nuestra institución).

Die Hauptanliegen sind sowohl Grund- und Spezialkurse in spanischer Sprache als auch in den ko-offiziellen Sprachen Spaniens. Außerdem werden im Namen des Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (dt. Ministerium für Bildung, Kultur und Sport) offizielle DELE-Zertifikate ausgestellt und für deren Erreichung Prüfungen zusammengestellt und abgehalten (s. [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/informacion.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm), in: Quiénes somos / Nuestra institución).

Das Institut macht sich außerdem zur Aufgabe, Methoden des Unterrichtens und die Ausbildung für Lehrkräfte auf den neuesten Stand zu bringen, die Werke spanischsprachiger AutorInnen zu unterstützen, an Programmen zur Verbreitung der spanischen Sprache und Kultur teilzunehmen und in Kollaboration mit weiteren spanischen Organisationen zu wirken und ein großes Netz an spanischen Bibliotheken auf der Welt zu betreiben (s. [http://www.cervantes.es/sobre\\_instituto\\_cervantes/informacion.htm](http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm), in: Quiénes somos / Nuestra institución).

Ebenso gibt es Kulturveranstaltungen, die in Zusammenarbeit mit anderen Organisationen veranstaltet werden. Das Institut in Österreich kooperiert beispielsweise mit Museen, Galerien, Theatern, Verlagen und weiteren Kulturinstitutionen, v. a. aber mit spanischen und lateinamerikanischen Institutionen (s. [viena.cervantes.es](http://viena.cervantes.es), in: Über Uns).

### 7.2.1 Instituto Cervantes in Wien

Das Instituto Cervantes in Wien bietet neben spanischen, auch katalanische, galicische und baskische Sprachkurse an und eine Vielzahl an Spezialkursen, beispielsweise Sprachkurse für Kinder, Kochkurse um die spanische Küche zu erlernen, Flamenco-Unterricht etc. Außerdem organisiert es Prüfungen für das Diplom Spanisch als Fremdsprache (DELE) und führt Prüfungen für die spanische Staatsbürgerschaft (CCSE) durch (s. [http://viena.cervantes.es/de/ueber\\_uns\\_zentrum\\_spanisch.htm](http://viena.cervantes.es/de/ueber_uns_zentrum_spanisch.htm), in: Über Uns / Das Instituto Cervantes Wien).

Die kulturellen Aktivitäten betreffen alle Bereiche, wie beispielsweise Kino, Musik, Literatur, Tanz und beziehen die spanische Sprache aus der ganzen Welt ein, insbesondere aus Spanien und Lateinamerika.

[...] Filmvorführungen in Originalsprache, Konzerte, Konferenzen, Kongresse, Workshops, Ausstellungen und Lesungen spanischsprachiger Autoren, in denen sowohl die etablierten Größen als auch junge Talente der Literaturszene zu Wort kommen [...] (siehe Website des Instituto Cervantes: [http://viena.cervantes.es/de/kultur\\_spanisch/kultur\\_spanisch.htm](http://viena.cervantes.es/de/kultur_spanisch/kultur_spanisch.htm), in: Über uns / Kultur).

Die Bibliothek des Instituts in Wien verfügt über 30.000 Bestände, darunter Bücher und andere Medien wie DVDs und CDs und wurde auf „Juan Gelman“ getauft, den Namen eines bedeutenden Dichters aus Argentinien (s. [http://viena.cervantes.es/de/ueber\\_uns\\_zentrum\\_spanisch.htm](http://viena.cervantes.es/de/ueber_uns_zentrum_spanisch.htm), in: Über uns / Das Instituto Cervantes Wien).

### 7.3 Analyse der Websites

#### 7.3.1 Analyse der Website des Goethe-Instituts

Die Website des Goethe-Instituts ist ganz eindeutig auf Deutschland ausgerichtet und lässt andere deutschsprachige Länder fast zur Gänze außer Acht. Ein Blick auf die Startseite und in die großen Rubriken *Deutsche Sprache*, *Kultur*, *Über uns* und *Standorte* bestätigen dies unmissverständlich. Grundsätzlich orientiert sich die vorliegende Analyse an diesen Hauptrubriken und wird in Richtung der formulierten Fragestellungen fokussiert (s. Kap. 6.2).

Gründe für die Bezogenheit auf Deutschland lassen sich in der Finanzierung und Geschichte zur Entstehung des Instituts finden, welches als Nachfolgeinstitution der Deutschen Akademie in Deutschland entstand. Es machte sich zur Aufgabe, neben der Förderung und Verbreitung der deutschen Sprache auch ein umfassendes Bild **Deutschlands** zu vermitteln. Noch heute sind diese Ziele zentral für das Institut (siehe Website des Goethe-Instituts: <https://www.goethe.de/de/uun/auf.html>, in: Über Uns / Aufgaben, u. a. auch <https://www.goethe.de/de/uun/auf/spr.html>, in Über Uns/ Aufgaben/ Sprache, Hervorhebung durch S. M.).

Die Zentrale hat ihren Hauptsitz in München und ein Hauptstadtbüro in Berlin (s. <https://www.goethe.de/de/wwt.html>, in Standorte). Der Slogan des Instituts lautet *Sprache. Kultur. Deutschland.* und begleitet jeden Artikel, der auf der Website geöffnet wird.

Die Startseite bietet einen guten Einblick in das Selbstverständnis des Instituts. Hier werden die aktuellsten Events des Instituts vorgestellt, Angebote hinsichtlich der deutschen Sprache für Lernende und Lehrende beworben und neben Neuigkeiten aus Kultur und Gesellschaft (unter *Szene Deutschland*) auch Projekte des Goethe-Instituts unter *Deutschland und die Welt* vorgestellt (s. [http://viena.cervantes.es/de/ueber\\_uns\\_zentrum\\_spanisch.htm](http://viena.cervantes.es/de/ueber_uns_zentrum_spanisch.htm), in: Start).

Die o. g. Hauptrubriken unterteilen sich jeweils in weitere Unterrubriken. Um den Umfang der vorliegenden Arbeit nicht zu sprengen, werden im Folgenden die aussagekräftigsten Teile der Website berücksichtigt.

Die Rubrik *Über Uns* reflektiert keinerlei sprachliche plurizentrische Ansätze, so heißt es in der Unterrubrik *Bibliotheken*:

Über sein digitales Angebot in mehr als 60 Sprachen und über sein Netzwerk an Bibliotheken vermittelt das Goethe-Institut weltweit **Deutschland-bezogene** Information. In unseren Gastländern fördern wir so die aktive Auseinandersetzung mit Sprache, Kultur und Gesellschaft **unseres Landes** (siehe Website des Goethe-Instituts: <https://www.goethe.de/de/uun/auf/iub.html>, in: Über uns / Aufgaben / Bibliotheken, Hervorhebungen durch S. M.).

Die de facto ausschließliche Orientierung an Deutschland kommt bei der Literaturvermittlung noch stärker zum Vorschein, denn hier wird mit verschiedenen literarischen Einrichtungen deutschlandweit zusammengearbeitet, wie beispielsweise dem Literarischen Colloquium Berlin, der Literaturwerkstatt Berlin, Literaturarchiven und -museen, dem Börsenverein des Deutschen Buchhandels, der Frankfurter und der Leipziger Buchmesse sowie diversen deutschen Stiftungen (s. <https://www.goethe.de/de/uun/auf/lit.html>, in: Über Uns / Aufgaben / Literatur).

Die Rubrik *Deutsche Sprache* ist unterteilt in 7 weitere Unterrubriken (*Deutschkurse und Deutschprüfungen, Deutsch unterrichten, Kostenlos Deutsch üben, Unser Engagement für Deutsch, Warum Deutsch lernen?, Magazin Sprache, Willkommen - Deutschlernen für Flüchtlinge*) und enthält grundsätzliche Informationen zu den entsprechenden Deutschkursen und zum Institut. Dabei fokussiert es in seinen Aussagen über die deutsche Sprache ausschließlich Deutschland und reflektiert nur am Rande plurizentrische Ansätze.

In *Warum Deutsch lernen? 10 Gründe für Deutsch* wird auf der Website hervorgehoben, dass die deutsche Sprache im Geschäftsleben, in der Wissenschaft und Forschung, im Tourismus und für den Genuss von Literatur, Musik, Kunst und Philosophie wichtig sei, aber auch Studien-

und Arbeitsmöglichkeiten in Deutschland eröffne. Man könnte annehmen, dass zumindest an dieser Stelle die über Deutschland hinausgehende Verbreitung der deutschen Sprache angesprochen wird. Es ist aber lediglich von „deutschsprachigen Ländern“ die Rede, ohne jedoch auf diese einzugehen:

Touristen aus **deutschsprachigen Ländern** reisen viel und weit (s. <https://www.goethe.de/de/spr/wdl.html>, in Deutsche Sprache/ Warum Deutsch lernen?, Hervorhebung durch S. M.).

Als weiterer Grund Deutsch zu lernen wird einerseits das „kulturelle Verständnis“ und andererseits das „Reisen“ wie folgt angeführt:

Kulturelles Verständnis: Deutsch zu lernen bedeutet einen Einblick zu gewinnen in das Leben, die Wünsche und Träume der Menschen **in deutschsprachigen Ländern** mit ihrer multikulturellen Gesellschaft (siehe Website: <https://www.goethe.de/de/spr/wdl.html>, in Deutsche Sprache/ Warum Deutsch lernen?, Hervorhebung durch S. M.).

Reisen: Vertiefen Sie mit Ihren Deutschkenntnissen Ihre Reiseerlebnisse nicht nur in **den deutschsprachigen Ländern**, sondern in anderen Ländern Europas, besonders auch in Osteuropa.“ (siehe Website: <https://www.goethe.de/de/spr/wdl.html>, in Deutsche Sprache/ Warum Deutsch lernen?, Hervorhebung durch S. M.).

Bezeichnend ist, dass im Zusammenhang von Literatur, Musik, Kunst und Philosophie, auch Kafka und Mozart genannt werden, ohne auf deren Herkunft einzugehen:

Deutsch ist die Sprache von Goethe, **Kafka**, **Mozart**, Bach und Beethoven. Vertiefen Sie den Genuss des Lesens und/oder Hörens ihrer Werke in deren Originalsprache.“ (siehe Website: <https://www.goethe.de/de/spr/wdl.html>, in Deutsche Sprache/ Warum Deutsch lernen?, Hervorhebung durch S. M.).

Die Website des Instituts ist sehr umfangreich. Auf den ersten Blick ist in den Hauptrubriken keine direkte Verbindung zu anderen deutschsprachigen Ländern geboten. Österreich und die Schweiz etwa werden im Großen und Ganzen nicht erwähnt. Unter *Gremienarbeit* und *Magazin Sprache* findet man allerdings Bezüge zur Verbreitung der deutschen Sprache und Reflexe eines plurizentrischen Ansatzes. Nach diesen Informationen muss allerdings sorgfältig gesucht werden. *Magazin Sprache* ist das vorletzte Unterkapitel der Rubrik *Deutsche Sprache* und *Gremienarbeit* ist das letzte Unterkapitel der Unterrubrik *Unser Engagement für Deutsch* der Hauptrubrik *Deutsche Sprache*.

In diesen zwei Unterrubriken wird auch das Konzept *DACHL* angesprochen, welches die Vielfalt der deutschen Sprache und ihre Verbreitung in Deutschland, Österreich, Schweiz, Liechtenstein und anderen deutschsprachigen Ländern berücksichtigt (s. <https://www.goethe.de/de/spr/mag.html>, in: Deutsche Sprache / Magazin Sprache).

Servus! Grüezi! Guten Tag! Moin, Moin! Grüß Gott! – Welche dieser Begrüßungsformen würden Sie spontan verwenden? „Deutsch ist kein Land, sondern eine plurizentrische Sprache mit Sprach- und Standardvarietäten“, sagt die australische Deutschlehrerin Catherine Gosling. Neben Dialekten und regionalen Umgangssprachen lassen sich auch drei Standardvarietäten unterscheiden: bundesdeutsches (D), österreichisches (A) und schweizerisches (CH) Hochdeutsch.“ (s. <https://www.goethe.de/de/spr/mag.html>, in: Deutsche Sprache / Magazin Sprache).

Das Konzept der Plurizentrik und der verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen wird also erwähnt und nach Angaben der Website auch im Unterricht berücksichtigt (s. <https://www.goethe.de/de/spr/eng/koo.html>, in: Deutsche Sprache / Unser Engagement für Deutsch / Gremienarbeit, u. a. <https://www.goethe.de/de/spr/mag.html>, in: Deutsche Sprache / Magazin Sprache):

Die Beispiele und Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass es viele Wege zu einem **durchDACHten DaF-Unterricht gibt**. [...] Für den Umgang mit landeskundlich-kultureller Diversität im DaF-Unterricht orientiert sich das DACH-Prinzip in seiner weitergedachten Form an kulturwissenschaftlich-diskursiven Positionen.

Der DaF-Unterricht soll nicht vordergründig vermitteln, wie etwas in Österreich oder Bern oder Thüringen tatsächlich ist, sondern wie man darüber spricht, schreibt, diskutiert und denkt. Es geht darum, welche Diskurse, Assoziationen und Debatten mit den behandelten Themen und Inhalten verbunden sind (siehe Website: <https://www.goethe.de/de/spr/mag.html>, in: Deutsche Sprache / Magazin Sprache, Hervorhebung durch S. M.).

Erwähnenswert ist außerdem, dass das Goethe-Institut in Madrid einen Standort hat und die Website auf Spanisch anbietet. Die spanische Version bietet, ganz wie die deutsche, einen dezidierten Fokus auf Deutschland. Hier wird das Konzept der sprachlichen Plurizentrik gar nicht berührt.

Die Rubrik *Warum Deutsch lernen? 10 Gründe für Deutsch* ist hier ebenfalls zu finden unter *¿Por qué aprender alemán? 10 motivos para aprender alemán* und wird 1:1 übersetzt. Die Rede ist erneut von deutschsprachigen Ländern, wie schon auf der deutschen Seite erwähnt, ohne nähere Information oder Aufklärung darüber, inwiefern die Sprache in mehreren Ländern gesprochen wird.

Die Rubrik *Kultur* wurde bei der vorliegenden Analyse außer Acht gelassen, da darunter lediglich Artikel zur Architektur, zu Filmen und anderen Medien etc. für Interessierte zur Verfügung gestellt werden.

### 7.3.2 Analyse der Website des Instituto Cervantes

Die Website des Instituto Cervantes Wien ist sehr übersichtlich gestaltet und enthält neben *Über Uns*, die Hauptrubriken *Kultur*, *Bibliothek*, *Spanischkurse*, *Kinder und Jugendliche*, *Lehrerfortbildung* und *Spanisch-Prüfungen*. Die Rubriken *Bibliothek*, *Lehrerfortbildung* und *Spanisch-Prüfungen* enthalten einschlägige Daten, Fakten und grundsätzliche Informationen und gehen dabei auf das Konzept der sprachlichen Plurizentrik nicht ein. Sie werden im Folgenden außer Acht gelassen, da sie für die vorliegende Analyse unergiebig sind.

In der Unterrubrik *Das Instituto Cervantes Wien* aus *Über Uns* lässt das Institut auf den ersten Blick erkennen, dass es die autonomen Regionen Spaniens und auch die Sprachenvielfalt in Spanien miteinbezieht: „Über zwei Stockwerke des Gebäudes verteilt, bieten wir unsere Sprachkurse (nicht nur **Spanisch, sondern auch Katalanisch, Galizisch und Baskisch**) [...]“ (s. [http://viena.cervantes.es/de/ueber\\_uns\\_zentrum\\_spanisch.htm](http://viena.cervantes.es/de/ueber_uns_zentrum_spanisch.htm), in: *Über uns / Das Instituto Cervantes Wien*).

Außerdem wird neben Spanien auch Lateinamerika miteinbezogen und spielt eine ebenso große Rolle. Auch die Vertretung der spanischen Sprache in vielen Ländern der Welt wird reflektiert:

Unsere kulturellen Aktivitäten drehen sich vor allem um kreative GestalterInnen der spanischen Sprache aus der ganzen Welt, insbesondere **Spanien und Lateinamerika**, und betrifft alle Bereiche (Kino, Musik, Literatur, Theater, Tanz ...) (s. [http://viena.cervantes.es/de/ueber\\_uns\\_zentrum\\_spanisch.htm](http://viena.cervantes.es/de/ueber_uns_zentrum_spanisch.htm), in: *Über uns / Das Instituto Cervantes Wien*, Hervorhebung durch S. M.).

Die Arbeit des Instituto Cervantes erfolgt unter der Leitung von RepräsentantInnen aus dem akademischen, kulturellen, künstlerischen und literarischen Umfeld aus **Spanien und auch aus Lateinamerika**. In Österreich arbeitet das Instituto Cervantes mit Museen, Galerien, Theatern, Verlagen und anderen Kulturinstitutionen zusammen. Selbstverständlich besteht auch eine enge Zusammenarbeit mit spanischen und **lateinamerikanischen Institutionen**.“ (s. [http://viena.cervantes.es/de/ueber\\_uns\\_spanisch.htm](http://viena.cervantes.es/de/ueber_uns_spanisch.htm), in: *Über uns / Das Instituto Cervantes*, Hervorhebung durch S. M.).

In den übrigen Rubriken wird das Konzept der Plurizentrik des Spanischen durchaus berücksichtigt. So wird in *Spanischkurse* die spanische Sprache mit der kulturellen Vielfalt der spanischsprachigen Länder zusammengeführt:

Im Rahmen der Spanischkurse des Instituto Cervantes lernen Sie **nicht allein die spanische Sprache**. Vielmehr haben Sie die Möglichkeit, die **verschiedenen Kulturen der spanischsprachigen Länder** zu entdecken und kennen zu lernen. Darüber hinaus haben Sie die Möglichkeit, Ihre Kenntnisse im Rahmen unserer regelmäßig stattfindenden Kulturveranstaltungen zu unterschiedlichsten Themen und Formen der Kultur der spanischsprachigen Länder zu vertiefen (s. [http://viena.cervantes.es/de/kurse\\_spanisch/kurse\\_spanisch.htm](http://viena.cervantes.es/de/kurse_spanisch/kurse_spanisch.htm), in: Spanischkurse, Hervorhebung durch S. M.).

In *Kultur* wird die Zusammenarbeit des Instituts mit seinen Partnern auch in „Hispanoamerika“ hervorgehoben:

Um dieses kulturelle Angebot ermöglichen zu können, arbeitet das Instituto Cervantes eng mit Partnern aus **Spanien und Hispanoamerika** sowie Kultur- und Wissenschaftsinstitutionen in Wien und ganz Österreich zusammen (s. [http://viena.cervantes.es/de/kultur\\_spanisch/kultur\\_spanisch.htm](http://viena.cervantes.es/de/kultur_spanisch/kultur_spanisch.htm), in: Kultur, Hervorhebung durch S. M.).

In *Kinder und Jugendliche* werden verschiedene Sprachkurse für Kinder vorgestellt und u. a. Gründe aufgelistet, warum Kinder im Instituto Cervantes Spanisch lernen sollten. Hier wird neben der allgemeinen Information zum Institut mit den muttersprachlichen Lehrkräften auch aus Lateinamerika geworben:

Unsere Lehrkräfte sind alle Muttersprachler[Innen] aus **Spanien und Lateinamerika** mit Ausbildung auf sehr hohem Niveau und Erfahrung im Unterrichten von Kindern (siehe Website: [http://viena.cervantes.es/de/kinder\\_jugendliche/kinderkurse\\_spanisch.htm](http://viena.cervantes.es/de/kinder_jugendliche/kinderkurse_spanisch.htm), in Kinder und Jugendliche, Ergänzung und Hervorhebung durch S. M.).

Im Vergleich zur Website des Goethe-Instituts ist die Website des Instituto Cervantes weniger umfangreich, dafür aber im Aufbau unkompliziert gestaltet. Die Passagen zur Plurizentrik des Spanischen befinden sich hier in den Hauptrubriken der Webseite.

## 8. Die Lehrwerke

### 8.1 Das Lehrwerk *Menschen* des Goethe-Instituts

Mayrings (2015) Prämissen zur qualitativen Inhaltsanalyse werden auch im Folgenden als methodische Orientierung dienen. Demzufolge muss beschrieben werden, unter welchen Bedingungen das Material entstanden ist und von wem es produziert wurde (Mayring 2015: 55). Dabei werden der Verfasser und die beteiligten Interagenten, aber auch die Zielgruppe, die konkrete Entstehungssituation und der soziokulturelle Hintergrund dargelegt. Weiters werden die formalen Charakteristika des Materials beschrieben (Mayring 2015: 55).

Das Lehrwerk *Menschen* wurde gemäß dem Lehrprogramm § 14 des deutschen Jugendschutzgesetzes erstellt und von Sandra Evans, Angela Pude und Franz Specht unter der Zusammenarbeit von mehreren Fachleuten, u. a. des Goethe-Instituts in Brasilien, von Volkshochschulen in Deutschland oder der Università degli studi di Macerata in Italien, herausgegeben. Es handelt sich hierbei um die 1. Auflage aus dem Jahr 2012. Der Auftrag dahinter, ist ein DAF-Lehrwerk mit geeignetem Material für das Lehren der deutschen Sprache im Ausland zu erstellen. Daher die zusätzliche Betitelung des Lehrwerks *Deutsch als Fremdsprache*. Die Zielgruppe bilden Erwachsene und junge Erwachsene (s. Menschen, 2f). Das intendierte Sprachniveau A1 richtet sich nach dem GERS, dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und ist ein Anfänger-Niveau (s. Menschen, 2f, s. Website des GERS: [http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere\\_interaktiv.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf)). Hinter der Entwicklung dieses Lehrwerks stehen außerdem, nach Angaben des Verlags, lernpsychologische und neurodidaktische Ansätze, die besagen, dass alles, was Menschen bewegt, mit Menschen zu tun hat (s. Hueber Verlag: <https://www.hueber.de/menschen/info>). Daher rührt auch der Titel des Lehrwerks.

Drei zentrale Erkenntnisse der Lernpsychologie und Neurodidaktik sollen außerdem den Lernprozess begleitend unterstützen. Diese sind 1) Erweckung von Emotion und Interesse durch Geschichten, 2) Unterstützung des Lernprozesses und des Gedächtnisses durch Bilder und 3) das Festigen und Motivieren durch Wiederholungen (s. <https://www.hueber.de/menschen/info>).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist der selbstgesteuerte Spracherwerb. Da sich dieser als erfolgreich erwiesen hat, wird das selbstständige Lernen durch die Bereitstellung von Materialien verschiedener Lernformen (Lieder, Spiele, die begleitende DVD-Rom, Videoclips, Übungen auf der Website etc.) stark gefördert. Der Lernstoff soll außerdem über alle Kanäle, mit allen Sinnen, aufgenommen und optimal kombiniert werden. Abwechslung fördert die Aufmerksamkeit und verlängert die Aufmerksamkeitsspanne (s. <https://www.hueber.de/menschen/info>).

*Menschen* nutzt die Möglichkeiten der digitalen Medien umfassend. Das interaktive Kursbuch für Whiteboard und Beamer, das digitale Unterrichtspaket und der Moodle-Kursraum sind Hilfsmittel für einen mediendidaktisch sinnvollen Unterricht und verkürzen die Vorbereitungszeit (s. <https://www.hueber.de/menschen/info>)

Darüber hinaus profitiert das Werk von einem modularen Aufbau, wobei jedes Modul in drei Lektionen unterteilt ist. Zusätzlich gibt es im Anschluss vier Modul-Plus-Seiten. Die Lektionen beginnen mit einem das Interesse weckenden Einstieg, oftmals kombiniert mit einem Hörtext.

Die neuen Vokabeln einer Lektion werden in der Kopfzeile abgebildet und als Bildlexikon dargestellt. Auf der Abschlussseite werden die Kompetenzen Schreiben und Sprechen trainiert und sogenannte Mini-Projekte greifen den Stoff der Lektion neu auf und festigen diesen durch Wiederholung. Die vier zusätzlichen Modul-Plus-Seiten bieten Magazinseiten mit Lesetexten, Filmstationen mit Aufgaben zu den Filmsequenzen, das Projekt Landeskunde und einen Ausklang mit Liedern. Die DVD-Rom enthält außerdem Erweiterungs- und Vertiefungsaufgaben sowie Automatisierungsübungen für das selbstständige Lernen.

## 8.2 Das Lehrwerk *Gente hoy* des Instituto Cervantes

Das Lehrwerk *Gente hoy* ist eine erweiterte Ausgabe des inzwischen veralteten Lehrwerks *Gente* von Ernesto Martín und Neus Sans Baulenas (siehe Website des Klett Verlags: <https://www.klett-sprachen.de/gentehoy>). Es enthält zwei vollkommen neue Kapitel und Neuerungen in jedem übrigen Kapitel. Das Niveau ist A1 für erwachsene Erstsprachlernende.

*Gente hoy* bietet außerdem Ergänzungen, die neue multimediale Materialien miteinbeziehen. Diese umfassen Aufgaben, die mithilfe des Internets zu meistern sind und Lektionen mit Einführungsvideos und Zusatzübungen. Außerdem unterstützt die Klett-Augmented-App das selbstständige und moderne Lernen über alle Kanäle. Diese App kann sowohl online als auch offline genutzt und auf dem Smartphone oder Tablet installiert werden, um Seiten im Buch zu scannen. Dabei erkennt die App automatisch alle hinterlegten Videos, Hördateien oder Links und spielt diese ab. Die Dateien können so auf dem Smartphone abgespielt, verwaltet, aber auch gespeichert werden. Darüber hinaus wird ein Schnellzugriff auf das PONS-Online-Wörterbuch ermöglicht (siehe Website des Klett Verlags: <https://www.klett-sprachen.de/gentehoy>).

Auf den ersten Seiten des Lehrbuchs werden die pädagogischen und graphischen Neuerungen präsentiert. Die Illustrationen dienen als pädagogische Unterstützung des Lernprozesses (*Gente hoy*, S.2f). Darauf folgt eine Seite mit dem Titel *como funciona Gente hoy* (dt. 'wie *Gente hoy* funktioniert'). Diese bietet Aufschluss darüber, wie die Lektionen aufgebaut sind. Darin werden ebenso auch die wichtigsten Symbole, die die Aufgabenstellungen (Sprech-, Hör-, oder Schreibübung und Lernen mithilfe des Internets) näher erklären, vorgestellt. Zudem wird visualisiert, in welche Abschnitte die Lektionen gegliedert sind.

Der erste Abschnitt *ENTRAR EN MATERIA* ermöglicht Lernenden den ersten Kontakt mit dem bevorstehenden Thema und den damit zusammenhängenden Vokabeln. Auf den Seiten des Abschnittes *EN CONTEXTO* wird das Thema der Lektion mithilfe von Bildern, Texten und Hörübungen kontextualisiert (Gente hoy, S. 5). Die Übungen in *FORMAS Y RECURSOS* sollen die Aspekte der Grammatik thematisieren und den Lernenden näherbringen. *TAREAS* enthält passende Übungen zu den Themen (Gente hoy, S. 6). *MUNDOS EN CONTACTO* bietet Informationen über die spanischsprachige Kultur und regt zum Nachdenken über das alltägliche Leben, aber auch historische und künstlerische Aspekte an. *CONSULTORIO GRAMATICAL* befindet sich im Anschluss an die Lektionen und enthält Erklärungen zur Grammatik sowie Listen von regelmäßigen und unregelmäßigen Verben etc. Insgesamt gibt es 13 Lektionen, die von 0 – 12 reichen.

### 8.3 Analyse der Lehrwerke

#### 8.3.1 Analyse des Lehrwerks *Menschen* des Goethe-Instituts

Das vom Goethe-Institut verwendete Lehrbuch *Menschen* zeigt, anders als auf der Website des Instituts, gleich beim Öffnen des Buchdeckels die Karte der drei deutschsprachigen Länder: Österreich, Deutschland und die Schweiz. Es handelt sich dabei aus Sicht der plurinational interpretierten Plurizentriktheorie um die drei Vollzentren der deutschen Sprache. Es wird somit gleich zu Beginn des Spracherwerbs ein gewisses Bewusstsein für die Heterogenität und Verbreitung der deutschen Sprache geschaffen.

Im Vorwort des Lehrwerks wird darüber hinaus die Intention der Vermittlung der „Inhalte aus dem aktuellen Leben in Deutschland, Österreich und der Schweiz“ angemerkt (Menschen, S. 6).

Das Werk wird in vier Module gegliedert, die wiederum in jeweils drei Lektionen unterteilt sind und im Folgenden der Reihe nach behandelt werden. Die erste Lektion des ersten Moduls *Begrüßung, Befinden* enthält eine Übung, die das Erfragen der Herkunft eines/einer Kommunikationspartners/-partnerin beispielhaft zeigen soll. Es handelt sich dabei um einen Dialog, bei dem Person A bei der Herkunft der deutschsprachigen Person B zuerst auf Deutschland und dann auf die Schweiz tippt, wobei Person B letztendlich aus Österreich kommt. Dies lässt sich allerdings aus der dazugehörigen Hörübung auf Basis lautlicher Merkmale nicht heraushören.

Allerdings scheinen plurizentrische Ansätze ernst genommen zu werden, da in den Übungen 5 und 6 auch die spanischsprachige Person A nämlich nicht, wie von Person B vermutet, aus Spanien kommt, sondern aus Mexiko (Menschen, S.10f). Dass diese Fehleinschätzungen beispielhaft veranschaulicht werden, soll Lernenden helfen, eine Sensibilität und ein Bewusstsein für diese sprachliche Vielfalt zu entwickeln.

In der Lektion drei des ersten Moduls wird in der Übung 9 *Ein Land – viele Sprachen* die deutschsprachige Schweiz thematisiert und die Sprachen der Schweiz werden anhand einer Karte verbildlicht (Menschen, S. 20). Außerdem werden verschiedene Grußformeln, wie *Servus*, *Moin Moin*, *Griß Gott!* und *Grüezi* vorgestellt und den jeweiligen Ländern zugeordnet. Hierfür gibt es einen Videoclip, der Menschen aus verschiedenen deutschsprachigen Städten und mit den dazugehörigen Sprechweisen zeigt (Menschen, S. 22).

Um Modul eins abzuschließen, sollen auf einer Landkarte verschiedene Städte Deutschland zugeordnet werden, die Landkarten von Österreich und der Schweiz sind ebenfalls abgebildet. Dabei wird zwischen *deutschsprachig*, *deutsch- und nichtdeutschsprachig*, *nicht deutschsprachig* differenziert (Menschen, S. 24).

Das Modul zwei enthält Möbelbezeichnungen, wobei die bundesdeutsche Verwendung präferiert wird, bspw. bei den Bezeichnungen *Sessel* und *Stuhl* (Menschen, S. 26). Zwischen *Sessel* und *Stuhl* gibt es je nach Land, oder Region gewisse Bedeutungsunterschiede. Eigentlich ist in Österreich im Standarddeutsch ein *Stuhl* ein gepolstertes Möbelstück, während der *Sessel* zur Gänze aus Holz bestehen kann (Ammon [u. a.] 2016: 672). Im bundesdeutschen Sprachraum ist es genau umgekehrt.

Die Lektion 5 des zweiten Moduls beginnt mit einem Comic, welcher Zahlen ausschreibt: „Das ist **eine 8** (Menschen, S. 30, Hervorhebung durch S. M.).“ In Österreich und dem Süden Deutschlands ist es *der Achter*, während im restlichen Deutschland und in der Schweiz Zahlen einen femininen Artikel tragen: *die Acht*.

Die Übung *Wie spät ist es?* der Lektion 8 behandelt die Uhrzeiten. Dabei kommen Viertelstunden zwar vor, bspw. „Viertel vor zehn (Menschen, S.46)“, aber keine Dreiviertelstunden.

Ammon [u. a.] (2016) merken dazu an:

Die Einteilung in Viertelstunden wird national und regional unterschiedlich bezeichnet. In Österreich, vor allem im Osten und Süden, sowie im Südwesten, Mittelosten und Nordosten Deutschlands heißt „5 Uhr 15“ *viertel sechs*. Im Westen Österreichs, in der Schweiz, im Südosten Deutschlands und im Mittelwesten und Nordwesten Deutschlands heißt es *Viertel nach fünf*. Außerdem findet sich die Bezeichnung *Viertel über fünf* in Teilen Österreichs, vor allem in der Mitte und in Südtirol (Ammon 2016: LXXVII)

Er gibt außerdem ein Beispiel für die Gebräuchlichkeit in Österreich:

„5 Uhr 45“ heißt in Österreich sowie im Süden und im mittleren Westen und Nordwesten Deutschlands *drei viertel sechs*; in der Schweiz sowie im mittleren Westen und Nordwesten Deutschlands dagegen *Viertel vor sechs*. In Südtirol findet sich zudem *drei viertel auf sechs* (neben *drei viertel sechs*) (Ammon [u. a.] 2016: LXXVII).

Solche Beispiele sind im *Menschen* allerdings nicht anzutreffen.

Die Lektion 9 des dritten Moduls beginnt mit Speisen und Gerichten aus den deutschsprachigen Ländern, wo die Zuordnung zum jeweiligen Land jedoch fehlt. Dies soll im Unterricht ergänzt und besprochen werden. Es werden Vor-, Haupt-, und Nachspeisen genannt und mit Bildern dargestellt. Diese Gerichte können Deutschland, Österreich und der Schweiz zugeordnet werden (Menschen, S. 52).

Das vierte und letzte Modul thematisiert Feste und Events wie das Oktoberfest in München, Silvester am Brandenburger Tor, das Rockfestival *Rock am Ring* am Nürburgring in der Eifel und den Karneval in Köln. Es lässt sich hierbei nur unschwer erkennen, dass es sich ausschließlich um Feste und Events aus Deutschland handelt (Menschen, S. 66).

Jedes der vier Module hat im Anhang einen Landeskunde-Teil. Es geht dabei in den ersten drei Modulen um deutschlandbezogene Informationen mit den Themen *Heidi Klum*, *Der Nachtflormarkt Leipzig* und *Labskaus – eine norddeutsche Spezialität*. Der Landeskunde-Teil in Modul eins soll in der nächsten Übung weitere Prominente aus den deutschsprachigen Ländern thematisieren. Dazu müssen Lernende diese selber aus dem Internet herausuchen und Poster mit dem Stammbaum erstellen (Menschen, S. 23). Im Landeskunde-Teil des dritten Moduls involviert das Thema *Labskaus – eine norddeutsche Spezialität* in einer weiteren Übung typische Gerichte aus den deutschsprachigen Ländern und regt Lernende dazu an, ein typisches Gericht aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz auszuwählen, im Internet nach Informationen und Bildern zu suchen und dieses letztendlich zu präsentieren und ein Rezept dazu zu schreiben (Menschen, S. 55).

Im letzten Modul behandelt der Landeskunde-Teil die Schweiz mit dem Thema *Unterwegs in Zürich* und auch die nächste Übung *Ein Tag als Tourist in Zürich* behandelt das Thema weiter (Menschen, S. 71).

### 8.3.2 Analyse des Lehrwerks *Gente hoy* des Instituto Cervantes

Die ersten Seiten dieses Lehrwerks enthalten Erklärungen zum Buch (S. 5 – 7) und sprechen dabei Lernende mit dem Du-Wort direkt an. Dieses ist von Beginn an *tú* und scheint sich somit am europäischen Spanisch zu orientieren. Die lateinamerikanische Variante wäre an dieser Stelle *vos* statt *tú* (vgl. Shenk 2014).

Die Lektion 0 enthält einen Text mit dem Titel *Descubre Costa Rica* (dt. ‘Entdecke Costa Rica’) (Gente hoy, S. 17). Hierbei geht es um einen allerersten Kontakt mit der spanischen Sprache, das Vorstellen der eigenen Person, das Erklären der Herkunft sowie Begrüßungen und Verabschiedungen (Gente hoy, S. 14). Gleich zu Beginn der Lektion 1 wird beschrieben, dass das Ziel dieser Lektion das Kennenlernen der Kameraden aus dem Kurs bzw. der Klasse ist und darüber hinaus Länder thematisiert werden sollen, in denen man Spanisch spricht. Übung 4 der Lektion 1 enthält dabei eine Liste mit allen spanischsprachigen Ländern, die spielerisch erkundet werden soll (Gente hoy, S. 21).

Die nächste Übung enthält *un poco de geografía* (dt. ‘ein bisschen Geographie’). Dabei soll die Landkarte Lateinamerikas mit den richtigen Ländern versehen werden. Hilfestellung bilden dabei die Hauptstädte (Gente hoy, S. 22). Eine weitere Übung zeigt Bilder von Tänzen und Gerichten aus Argentinien, Mexiko oder Spanien, die den richtigen Ländern zugeordnet werden sollen (Gente hoy, S. 24). Zum Abschluss sollen Präsentationen über spanischsprachige Länder von den Lernenden abgehalten werden. Dazu sollen die Informationen aus dem Internet recherchiert werden (Gente hoy, S. 25).

Die letzten Seiten der Lektion enthalten Informationen über die spanische Sprache auf der ganzen Welt (Gente hoy, S. 26f). Die Übung *El mundo del español* (dt. ‘Die Welt des Spanischen’) geht dabei auf die SprecherInnenzahl ein, die 21 Länder, die Spanisch als offizielle Amtssprache verwenden und die Erstreckung des spanischen Sprachraums über die Kontinente. Neben der Verbreitung der Sprache wird außerdem auch auf die Vielfalt der Kulturen und Traditionen eingegangen. Der Text erinnert:

[...] Todos sabemos algo de estos países: de sus ciudades, de sus tradiciones, de sus paisajes, de sus monumentos, de su arte, de su cultura, de su gente... Pero muchas veces nuestra información es incompleta o tenemos una imagen estereotipada. Es importante recordar que el mundo hispano tiene muchas caras y cada país tiene aspectos muy diferentes (Gente hoy, S. 26).

Auf dt.: *Wir wissen alle etwas über diese Länder: über ihre Städte, über ihre Traditionen, über ihre Landschaften, über ihre Sehenswürdigkeiten, über ihre Kunst, über ihre Kultur, über die Menschen. oftmals bekommen wir eine unvollständige Information, oder ein stereotypisiertes Bild. Es ist wichtig sich daran zu erinnern, dass die spanischsprachige Welt viele Gesichter hat und jedes Land unterschiedlich ist* (Gente hoy, S. 26, Übersetzung durch S. M.).

Lektion 2 vertieft den Lernstoff der ersten Lektion und thematisiert Spanien und seine Kontraste innerhalb des Landes. Es werden auch die 17 autonomen Regionen erwähnt (Gente hoy, S. 36f.).

Die nächste Lektion dreht sich um das Thema Reisen, wobei zwei Städte vorgestellt werden: Madrid und Barcelona (Gente hoy, S. 39). Auf den darauffolgenden Seiten wird Benisol vorgestellt, eine Stadt zwischen Barcelona und Valencia, Euskadi, auch das Baskenland genannt (span. *El País Vasco*), aber auch Tierra del Fuego (dt. 'Feuerland'), eine Insel Südamerikas, die sich zwischen Argentinien und Chile befindet (Gente hoy, S. 44f.).

Die Lektion 4 behandelt das Thema Einkaufen, Geschenke besorgen und das Organisieren von Feiern. Im Abschnitt *MUNDOS EN CONTACTO* ist ein Artikel zu den Einkaufszentren und -straßen zu finden, in dem es heißt: „Los grandes „centros comerciales“ (así se les llama en España; en Latinoamérica, Mall, Shopping, o Shopping Center) [...] (Gente hoy, S. 56).“ Hier wird eine Differenzierung der Bezeichnung von Einkaufszentren vorgenommen, die in Spanien als *centros comerciales* bezeichnet werden, während in Lateinamerika eher *Mall, Shopping o-der Shopping Center* verwendet wird (Gente hoy, S. 56, Übersetzung durch S. M.).

Auch die Einkaufsmöglichkeiten in Mexiko werden thematisiert und die für das Land typischen Märkte auf Illustrationen abgebildet (Gente hoy, S. 57). Die Lektion 5 handelt von Gesundheit und Lebensstil, integriert dabei die Themen *Jobs* und *Arbeitszeiten* in Spanien (Gente hoy, S. 66).

Die Lektion 6 behandelt das Thema *Essen*. Dazu werden Kochbücher und Rezepte herangezogen. Die mexikanische Küche wird thematisiert, auf diese folgt die spanische mit den typischen Tortillas. Letztere werden auf einer Doppelseite umfangreicher dargeboten (Gente hoy, S. 74f.).

Die Lektion 7 dreht sich um Berufe und Arbeit, inkludiert dabei auf den Grammatikseiten spanischsprachige Länder und Städte wie Argentinien, Granada etc. (Gente hoy, S.82/83).

Im Abschnitt „MUNDOS EN CONTACTO“ wird auf die große Verbreitung der spanischen Sprache Rücksicht genommen. Dabei geht es um Frauenrechte und die Gleichstellung von Männern und Frauen (Gente hoy, S. 86).

Die Lektion 8 behandelt das Thema Reisen, v. a. aber Geschäftsreisen. Die Städte Valencia und Madrid kommen vor und eine Illustration zeigt einen spanischen Reisepass (Gente hoy, S. 88f). Diese Lektion handelt ausschließlich von Spanien und umfasst den *Camino de Santiago* (dt. Jakobsweg) (Gente hoy, S. 90), thematisiert einen Städtetrip nach Madrid (Gente hoy, S. 92) und dazu Hotels in der Hauptstadt (Gente hoy, S. 95).

In der nächsten Übung *Qué raros son* (dt. ‘Wie eigenartig sie sind’) wird sehr klischeehaft der Unterschied zwischen einem spanischen Geschäftsmann und einem Geschäftspartner, der aus dem Norden Europas kommt, dargestellt (Gente hoy, S. 96f). Während der Spanier bei der Hotelsuche die Nähe zum Stadtzentrum präferiert und beim Geschäftsmeeting unvorbereitet erscheint, ist der Nordeuropäer vorbereitet, möchte nach Plan vorgehen und beim Meeting ausschließlich über das Geschäft sprechen. Es werden in dieser Übung die Missverständnisse thematisiert, die entstehen können, wenn zwei unterschiedliche Kulturen aufeinandertreffen (Gente hoy, S. 96f). Nichtsdestotrotz handelt es sich hierbei um eine Aneinanderreihung von Klischees.

Die Lektion 9 dreht sich rund um das Thema *Stadtleben*. Verschiedene spanischsprachige Städte kommen vor, so Sevilla, Bogotá, Las Palmas und Buenos Aires (Gente hoy, S. 99). Näher beschrieben werden Cartagena und Valparaíso (Gente hoy, S. 101). Es handelt sich hierbei also sowohl um spanische als auch südamerikanische Städte. Auf der darauffolgenden Seite werden Villajuán, Aldehuela und Rocalba thematisiert. Diese Städte gehören zu den autonomen Provinzen Spaniens (Gente hoy, S. 102). Auch Villarreal ist eine Stadt in der Valencianischen Gemeinschaft, welche im Anschluss thematisiert wird (Gente hoy, S. 104f).

Die Lektion 10 handelt von Berühmtheiten und historisch wichtigen Jahreszahlen. Die berühmten Personen kommen dabei sowohl aus Spanien als auch aus Lateinamerika (Gente hoy, S. 111). Außerdem befindet sich in *MUNDOS EN CONTACTO* der Text „20 días que cambiaron

la historia de España“ (dt. ‘20 Tage, die die Geschichte Spaniens veränderten’), der die wichtigsten geschichtlichen Ereignisse Spaniens auflistet und übersichtlich darstellt (Gente hoy, S. 116).

Lektion 11 behandelt verschiedene Wohnsituationen in Madrid und Umgebung (Villaviciosa de Odón, Montecarmelo und Fuenlabrada) (Gente hoy, S. 118f). Das Leben in einer spanischen Familie wird in einem der nächsten Texte behandelt (Gente hoy, S. 124) und weiters werden junge SpanierInnen und ihre Wohnsituationen beschrieben (Gente hoy, S. 126). Der Text *los jóvenes españoles se quedan en casa* (dt. ‘die SpanierInnen bleiben im Elternhaus’) handelt von spanischen Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die einer Studie zufolge, im Vergleich zu anderen jungen Europäern, relativ spät aus dem Elternhaus ausziehen (Gente hoy, S. 126f).

Die letzte Lektion (12) handelt von interessanten Persönlichkeiten und ihren Biographien. Dazu werden spanische Persönlichkeiten vorgestellt (Gente hoy, S. 130f). Darauf folgt ein berühmter kolumbianischer Schriftsteller, Gabriel García Márquez, dessen Biographie abgehandelt und zu einer Gruppenübung verarbeitet wird (Gente hoy, S. 134). Bei der nächsten Übung *un personaje conocido* (dt. ‘eine bekannte Persönlichkeit’) handelt es sich ebenfalls um eine Gruppenarbeit. In dieser wird ein Wortsalat aus Namen, u. a. von Lionel Messi, Bolívar, Cervantes, Neruda etc. abgebildet, wobei Informationen zu den bestimmten Personen gemeinsam gesammelt und erarbeitet werden sollen (Gente hoy, S. 135). Der letzte Abschnitt dieser Lektion thematisiert das berühmte Werk *Vivir para contarla* von Gabriel García Márquez, dessen Biographie auf den vorherigen Seiten bereits abgehandelt wurde.

## 9. Zwischenfazit

### 9.1 Analyse der Websites

Was die Website des Goethe-Instituts betrifft, wird das Konzept der sprachlichen Plurizentrik nur am Rande berührt und einschlägige Passagen müssen in den zahlreichen Unterkapiteln der großen Rubriken erst einmal gesucht werden. Auf der Website des Instituto Cervantes hingegen verhält es sich ganz anders. Diese ist zwar weniger umfangreich, berücksichtigt jedoch in fast allen Bereichen andere spanischsprachige Länder und versucht ihre Kultur einzubringen.

Die Umsetzung des Konzepts der Plurizentrik des Spanischen wird vonseiten des Instituto Cervantes eindeutig intendiert und laut Website auch im Unterricht durchgesetzt. Die Hauptrubriken enthalten die wichtigsten einschlägigen Informationen und gehen dabei auf die sprachliche Plurizentrik des Spanischen ein. Es werden auch die autonomen Regionen Spaniens präsentiert mitsamt ihrer Sprachenvielfalt. Dazu werden Sprachkurse nicht nur in der spanischen Sprache, sondern auch auf Katalanisch, Galicisch und Baskisch angeboten. Die Website wirbt aktiv mit der Vielfalt der spanischen Sprache und der Kultur aller spanischsprachigen Länder.

Was die Lexik sowohl auf metasprachlicher Ebene als auch in Sprachübungen betrifft, wurden keine Abweichungen vom europäischen Spanisch festgestellt und somit auch keine Merkmale, die dem lateinamerikanischen Spanisch zuzuordnen wären. Ebenso gibt es keine kontextualisierenden Klischee-Bilder auf den Seiten.

Das Goethe-Institut hingegen wirbt aktiv für Deutschland und lässt die anderen deutschsprachigen Länder letztlich zur Gänze außer Acht. Da die Website relativ umfassend gestaltet ist, kann man auf den ersten Blick, etwa in den Hauptrubriken, keinerlei Verbindung zu Österreich, der Schweiz oder anderen deutschsprachigen Ländern oder Regionen erkennen. Lediglich in zwei der Unterkapiteln der großen Rubriken „Gremienarbeit“ und „Magazin Sprache“ wird das DACHL-Konzept thematisiert und laut Website auch im Unterricht durchgeführt. Hinsichtlich der Lexik sind keinerlei Merkmale des österreichischen oder Schweizer Standarddeutsch bemerkbar.

Was kontextualisierende Bilder betrifft, gibt es auf der Website des Goethe-Instituts nur Abbildungen von Menschen, die miteinander Lernen oder andere Tätigkeiten ausüben. Diese stehen meist in direktem Verhältnis zu den Texten. Die Seite des Instituto Cervantes enthält fast keine Bilder, lediglich eines der Institutsbibliothek und eines von Wien (auf der Website für Wien). Kontextualisierende Klischee-Bilder sind nicht anzutreffen.

Ein Vergleich der Websites zeigt außerdem, dass das Goethe-Institut die Entstehungsgeschichte und den Werdegang des Instituts genau schildert. Dies fällt auf der Website des Instituto Cervantes viel kürzer aus und wird in wenigen Sätzen abgehandelt.

## 9.2 Lehrbuchanalysen

Das Lehrbuch *Menschen* des Goethe-Instituts intendiert die Umsetzung des Konzepts der Plurizentrik und berücksichtigt von Beginn an die entsprechende Vielfalt der deutschen Sprache. Auch im Vorwort des Lehrwerks wird diese Intention der Vermittlung eines plurizentrischen Bildes der deutschen Sprache angesprochen. Beim Öffnen des Buches ist die Karte der drei „Vollzentren“ *Deutschland*, *Österreich* und der *Schweiz* zu sehen. Damit wird ein erstes Bewusstsein für die Verbreitung der deutschen Sprache geschaffen. „Halb“- und „Viertelzentren“ sind nicht abgebildet und werden auch nicht thematisiert.

Die allererste Lektion ermöglicht Rückschlüsse auf Deutschland, wenn es um die deutsche Sprache geht. Dasselbe erfolgt in einer der nächsten Übungen mit der spanischen Sprache und Spanien. Damit wird eine entsprechende Sensibilität im Umgang mit der deutschen Sprache und den deutschsprachigen Ländern gefördert und neue Assoziationen werden geschaffen.

Das Konzept der Plurizentrik wird hier eindeutig umgesetzt, auch wenn Halb- und Viertelzentren außer Acht gelassen werden. Auch im Bereich der Lexik zeigt sich eine eindeutige Tendenz zum Bundesdeutschen nach Rücküberprüfungen mit dem Variantenwörterbuch. Was kontextualisierende Bilder betrifft, handelt es sich meist um reale Dinge und Menschen, auch Cartoons und Comics sind dargestellt. Klischeehaft sind diese Abbildungen nicht.

Das *Gente hoy* berücksichtigt ebenfalls das Konzept der Plurizentrik. Anders als bei *Menschen*, wo nur die „Vollzentren“ des Deutschen abgebildet werden, behandelt das *Gente hoy* neben den lateinamerikanischen Ländern auch die autonomen Regionen Spaniens. Die kulturelle Vielfalt der spanischsprachigen Länder wird stark in den Vordergrund gestellt und von der ersten bis zur letzten Seite zum Thema gemacht.

Im Bereich der Lexik scheint sich das Lehrwerk an der europäischen Varietät des Spanischen zu orientieren, da gleich zu Beginn das Du-Wort mit *tú* markiert wird, anstelle des *vos*, welches eher in Lateinamerika Verwendung findet. Shenk (2014) erläutert:

Textbooks routinely present the distinction between second person singular forms *tú* and *usted*, often as a variable of formality [...] Texts also typically present the second person plural forms *vosotros* and *ustedes*, although not all explanations of these verbal paradigms include how the two differ. Textbooks published in the United States and beyond often **do not mention the fact that the pronoun *vos* and/or**

**verbal voseo forms are another option for the second person singular in some parts of Latin America** (Shenk 2014: 369, Hervorhebung S. M.).

Es gibt einige Bilder, die in direkter Verbindung mit den Texten und Themen der Lektionen stehen. Stereotype Klischee-Bilder gibt es hier ebenfalls keine.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass beide Lehrwerke das Konzept der Plurizentrik berücksichtigen. Nichtsdestotrotz scheint im Lehrwerk *Menschen* sowohl die bundesdeutsche Varietät als auch Deutschland stärker im Fokus zu stehen und zu dominieren. Auch beim Lehrwerk *Gente hoy* überwiegen Themen, die auf Spanien bezogen sind, trotz der Bemühung, alle spanischsprachigen Länder miteinzubeziehen.

Mit den Bildern und Abbildungen der entsprechenden Websites und Lehrwerke wurde keine extensive methodisch fundierte Analyse durchgeführt, sondern kursorisch untersucht, ob diese losgelöst von den thematischen Aspekten auftreten. Dies ist nicht der Fall. Auch was die Logos der beiden Sprachinstitute betrifft, handelt es sich um keine klischeehaft kontextualisierenden Abbildungen.

## 10. Conclusio

Zu Beginn der Diplomarbeit wurden Fragestellungen formuliert (s. Kap. 1.2.1), die im Folgenden beantwortet werden sollen.

Was die Frage nach dem Konzept von Variation bzw. Varietäten des Deutschen vonseiten des Goethe-Instituts betrifft, scheint die Antwort bereits angesichts der Website erkennbar. Deutschland wird stark in den Vordergrund gestellt, während die anderen deutschsprachigen Länder zwar erwähnt werden, ohne aber näher auf diese einzugehen oder sie gar namentlich zu nennen. Die soziale Bedeutung, die dabei der bundesdeutschen Varietät zukommt, ist gebunden an die politische und wirtschaftliche Position Deutschlands. In den Hauptrubriken der Website wird aktiv und ausschließlich für Deutschland geworben. Ziel ist es, ein umfassendes Bild dieses Landes zu vermitteln um die Vorteile des Deutscherwerbs damit zu untermalen. In zwei der zahlreichen Unterrubriken findet sich schließlich die Erwähnung des DACHL-Konzepts, welches die Plurizentriktheorie berücksichtigt und laut Website auch im Unterricht Berücksichtigung findet.

Dass diese Durchsetzung eines plurizentrischen Konzepts der deutschen Sprache im Unterricht auch wirklich intendiert wird, macht erst das dazugehörige Lehrwerk *Menschen* deutlich. Die beiden übrigen Vollzentren der deutschen Sprache Österreich und die Schweiz, werden hier miteinbezogen, jedoch zeigt sich im Verhältnis, dass Deutschland bzw. deutschlandbezogene Informationen und Themen in der Häufigkeit des Auftretens dominieren. Auch metasprachlich, etwa im Bereich der Lexik, orientiert sich das Lehrwerk an der bundesdeutschen Varietät.

Das Instituto Cervantes intendiert sowohl auf der Website als auch im Lehrwerk deutlich intensiver die Umsetzung des Konzepts sprachlicher Plurizentrik als das Goethe-Institut. In den Hauptrubriken der Website ist ausschließlich von spanischsprachigen Ländern die Rede, auf welche auch namentlich eingegangen wird. Die autonomen Provinzen Spaniens werden ebenfalls berücksichtigt und Sprachkurse in den jeweiligen Sprachen angeboten. Laut der Website sind die Lehrenden des Instituts MuttersprachlerInnen aus Spanien und Lateinamerika.

Mit dieser sprachlichen und kulturellen Vielfalt wirbt das Instituto Cervantes explizit. Es macht dabei keine Unterschiede zwischen Spanien und den Ländern Lateinamerikas. Auch das Lehrwerk *Gente hoy* spiegelt dies wider. Von Beginn an wird im Lehrwerk diese Vielfalt thematisiert und auch erklärt. Die Länder Lateinamerikas kommen ebenso vor wie die autonomen Provinzen, auch einzelne Städte werden isoliert herausgenommen und thematisiert. Die weltweite Verbreitung und die große SprecherInnenzahl der spanischen Sprache werden dezidiert zum Unterrichtsthema gemacht. Was die metasprachliche Varietät betrifft, orientiert man sich zwar an der europäischen Standardvarietät aus Spanien, zuweilen wird aber auf lexikalischer Ebene zwischen Spanien und Lateinamerika differenziert. Im Häufigkeitsverhältnis dominiert nichtsdestotrotz das Thematisieren Spaniens und spanienbezogener Inhalte.

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse ergeben, dass das Konzept sprachlicher Plurizentrik aus landeskundlicher Sicht vonseiten beider Institute berücksichtigt wird. Auf linguistischer Ebene ist dies – vermutlich aus didaktischen Gründen – nicht der Fall. Die Heterogenität auf lexikalischer Ebene wird auf stark begrenzte Weise thematisiert, wenn bspw. Speisen oder Grußformeln auftreten. Auf Dialekte und Nonstandard wird nicht eingegangen. Die Vermittlungssprache der Werke und Websites entspricht der bundesdeutschen und europäisch-spanischen Varietät.

Die Untersuchung der Fragestellungen ist anhand forschungsleitender Annahmen erfolgt (s. Kap. 1.2.2). Diese sind nur zum Teil verifiziert.

Angenommen wurde, dass die Konzipierung der jeweiligen Sprache vonseiten der entsprechenden Institute variations- und varietätenspezifisch reduktionistisch erfolgen wird, d. h. dass die bundesdeutsche und europäisch-spanische Varietät ohne ihre Verflechtung mit und Zugehörigkeit zur Gesamtsprache Deutsch bzw. Spanisch präsentiert werden. Diese Annahme wurde falsifiziert.

Die soziale Bedeutung von Variation und die innere Mehrsprachigkeit spielen dabei, vor allem beim spanischsprachigen Institut, eine (wenn auch geringe) Rolle. Großteils wird diese jedoch ausgeblendet, weshalb sich diese Annahme verifiziert hat.

Die deutsche (Standard-)Sprache außerhalb Deutschlands und die spanische (Standard-)Sprache außerhalb Spaniens werden nicht gemäß der gegenwärtig etablierten Plurizentriktheorie präsentiert. Diese Annahme wurde verifiziert.

## 11. Literaturverzeichnis

### 11.1 Analyisierte Lehrwerke

EVANS, Sandra / PUDE, Angela / SPECHT, Franz (2012): Menschen A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag

MARTÍN PERIS, Ernesto / SANS BAULENAS, Neus (2013): Gente hoy. A1 – A2. Manual digital-Llave USB. Libro de alumno [Kursbuch]. Klett Verlag

### 11.2 Gedruckte Quellen

AMMON, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin / New York: de Gruyter.

AMMON, Ulrich (2005): Pluricentric and Divided Languages / Plurizentrische und geteilte Sprachen. In: AMMON, Ulrich [u.a.] (Hg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2. Teilband. 2., vollständig neu bearb. u. erw. Auflage. Berlin / New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.3), 1536 – 1543.

AMMON, Ulrich [u. a.] (Hg.) (2016): Variantenwörterbuch des Deutschen: die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen. Berlin [u. a.]: de Gruyter

AUER, Peter / DI LUZIO, Aldo (Hg.) (1992): The Contextualization of Language. Amsterdam / Philadelphia, PA: Benjamins (Pragmatics & Beyond. New Series 22).

BERSCHIN, Helmut / FERNÁNDEZ-SEVILLA, Julio / FELIXBERGER, Josef (2012): Die Spanische Sprache. Verbreitung – Geschichte – Struktur. 4., überarb. Aufl. Hildesheim / Zürich / New York: Olms.

BOLLÉE, Annegret / NEUMANN-HOLZSCHUH, Ingrid (2003): Spanische Sprachgeschichte. Stuttgart: Klett.

BORN, Joachim [u. a.] (Hg.) (2012): Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika. Für Studium Lehre, Praxis. Berlin: Schmidt

CEDEÑO, Maribel (2013): Venezuela. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 663 – 683.

CICHON, Peter / CICHON, Ludmilla (2013): Guatemala. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 519 – 533.

CLYNE, Michael (1989): Pluricentricity: National Variety. In: AMMON, Ulrich (Hg.): Status and Function of Languages and Language Varieties. Berlin: de Gruyter, 357 – 371.

CLYNE, Michael (1992): Epilogue. In: CLYNE, Michael (Hg.): PLURICENTRIC LANGUAGES. DIFFERING NORMS IN DIFFERENT NATIONS. Berlin / New York: Mouton de Gruyter (Contributions to the Sociology of Language 62), 455 – 465.

CLYNE, Michael (1995): The German language in a changing Europe. Cambridge: Cambridge University Press.

DOPPELBAUER, Max (2013): Valencia. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 119 – 138.

GLAUNINGER, Manfred M. (2001): Zur Sonderstellung des Deutschen innerhalb der ‚plurizentrischen‘ Sprachen. Reflexionen anhand eines sprachgeschichtlichen Vergleichs zwischen Englisch und Deutsch. In: CANISIUS, Peter / GERNER, Zsuzsanna / GLAUNINGER, Manfred M. (Hg.): Sprache – Kultur – Identität. Festschrift für Katharina Wild zum 60. Geburtstag. Pécs (Studien zur Germanistik 7), 171 – 180.

GLAUNINGER, Manfred M. (2013): Deutsch im 21. Jahrhundert: »pluri-«, »supra-« oder »post-national«? In: SAVA, Doris / SCHEURINGER, Hermann (Hg.): Im Dienste des Wortes. Lexikologische und lexikografische Streifzüge. Festschrift für Ioan Lăzărescu. Passau: Stutz (Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa 3), 123 – 132.

GLAUNINGER, Manfred M. (2015): (Standard-)Deutsch in Österreich im Kontext des gesamtdeutschen Sprachraums. Perspektiven einer funktional dimensionierten Sprachvariationstheorie. In: LENZ, Alexandra / GLAUNINGER, Manfred M. (Hg.): Standarddeutsch im 21. Jahrhundert (Wiener Arbeiten zur Linguistik Band 1). Göttingen: V & R unipress, 11 – 58.

GUGENBERGER, Eva (2013): Peru. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 703 – 732.

HÄGLI, Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft / Duisburg Papers on Research in Language and Culture 64).

HERLING, Sandra (2013a): Baskenland. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 181 – 210.

HERLING, Sandra (2013b): Balearen. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 139 – 164.

HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.) (2013): Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem

JANSEN, Silke (2013): Dominikanische Republik. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 479 – 492.

JODL, Frank (2013a): Nicaragua. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik*. Stuttgart: ibidem, 593 – 617.

JODL, Frank (2013b): Uruguay. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik*. Stuttgart: ibidem, 825 – 852.

JUNGBLUTH, Anja (2013a): Puerto Rico. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik*. Stuttgart: ibidem, 443 – 459.

JUNGBLUTH, Anja (2013b): Kuba. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik*. Stuttgart: ibidem, 461 – 477.

KABATEK, Johannes / PUSCH, Claus (2011): *Spanische Sprachwissenschaft. Eine Einführung*. 2. überarb. Aufl. Tübingen: Narr.

KABATEK, Johannes (2013): Galicien. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik*. Stuttgart: ibidem, 164 – 179.

KALLMEYER, Werner (2005): *Qualitative Methoden / Qualitative Methods*. In: AMMON, Ulrich [u.a.] (Hg.): *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. 2. Teilband. 2., vollständig neu bearb. u. erw. Auflage. Berlin / New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.3), 978 – 992.

KELLERMEIER-REHBEIN, Birte (2014): *Plurizentrik. Einführung in die nationalen Varietäten des Deutschen*. Berlin: Schmidt.

KRETSCHMER, Paul (1969, Erstauflage 1918): *Wortgeographie der hochdeutschen Umgangssprache*. 2. durchges. u. erg. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

KLOSS, Heinz (1967): Abstand Languages and Ausbau Languages. In: *Anthropological Linguistics* 9 (7), 29 – 41.

KLOSS, Heinz (1976): Abstandsprachen und Ausbausprachen. In: GÖSCHEL, Joachim / NAIL, Norbert / ELST, Gaston Van Der (Hg.): *Zur Theorie des Dialekts*. Wiesbaden: Steiner, 301 – 322.

KLOSS, Heinz (1978): *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800*. 2., erw. Aufl. Düsseldorf: Schwann.

KLUGE, Bettina (2013): Chile. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen*. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 765 – 787.

KLUMP, Andre (2013): Äquatorialguinea. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen*. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 259 – 272.

LLEÓ, Conxita (2013): Katalonien. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen*. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 95 – 118.

MAR-MOLINERO, Clare (2000): *The Politics of Language in the Spanish-Speaking World. From colonisation to globalisation*. London / New York: Routledge.

MAYRING, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage. Julius Beltz Verlag

MIHATSCH, Wiltrud (2013): Argentinien. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen*. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 789 – 806.

MOSER, Karolin (2013a): Costa Rica. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): *Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen*. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 551 – 576.

MOSER, Karolin (2013b): Panama. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 619 – 638.

MUHR, Rudolf (2005): Language Attitudes and language conceptions in non- dominating varieties of pluricentric languages. In: MUHR, Rudolf (Hg.): Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt. Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World. Frankfurt am Main [u .a.]: Lang (Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart 4), 11 – 20.

MUHR, Rudolf (2012): Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In: MUHR, Rudolf (Hg.): Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages. Getting the Picture. In Memory of Michael Clyne. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart 14), 23 – 48.

MUHR, Rudolf (2013a): Codifying linguistic standards in non-dominant varieties of pluricentric languages – adopting dominant or native norms? In: MUHR, Rudolf [u. a.] (Hg.): Exploring Linguistic Standards in Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart 15), 11 – 44.

MUHR, Rudolf (2013b): The pluricentricity of German today - struggling with asymmetry. In: MUHR, Rudolf [u. a.] (Hg.): Exploring Linguistic Standards in Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages Explorando estándares lingüísticos en variedades no dominantes de lenguas pluricéntricas. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang, 55 – 66.

MUHR, Rudolf [u. a.] (Hg.) (2013): Exploring Linguistic Standards in Non-Dominant Varieties of Pluricentric Languages. Frankfurt am Main [u. a.]: Lang (Österreichisches Deutsch – Sprache der Gegenwart 15)

NEUMANN-HOLZSCHUH, Ingrid (2012): Externe Geschichte des Spanischen in Europa. In: BORN, Joachim [u. a.] (Hg.): Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika. Für Studium Lehre, Praxis. Berlin: Schmidt, 18 – 28.

NOLL, Volker (2012): Externe Geschichte des Spanischen in Übersee. In: BORN, Joachim [u. a.] (Hg.): Handbuch Spanisch. Sprache, Literatur, Kultur, Geschichte in Spanien und Hispanoamerika. Für Studium Lehre, Praxis. Berlin: Schmidt, 28 – 39.

PATZELT, Carolin (2013a): Honduras. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Welt-sprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 535 – 550.

PATZELT, Carolin (2013b): El Salvador. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Welt-sprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 577 – 592.

PATZELT, Carolin (2013c): Kolumbien. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Welt-sprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 641 – 662.

PFÄNDER, Stefan (2013): Bolivien: In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Hand-buch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 733 – 763.

RIESEL, Elise (1964): Der Stil der deutschen Alltagsrede. Moskau: Izdat. Vysšaja Škola, 6 –24.

SÄLZER, Sonja (2013): Ecuador. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Hand-buch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 687 – 701.

SCHMIDLIN, Regula (2011): Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Ein-schätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache. Berlin / Boston: de Gruyter (Stu-dia Linguistica Germanica 106).

SCHMIDT, Jürgen Erich / HERRGEN, Joachim (2011): Sprachdynamik. Eine Einführung in die moderne Regionalsprachenforschung. Berlin: Schmidt (Grundlagen der Germanistik 49).

SHENK, Elaine M. (2014): Teaching Sociolinguistic Variation in the Intermediate Language Classroom: "Voseo" in Latin America. In: Hispania, Vol. 97, No. 3 (September 2014), 368 – 381.

SINNER, Carsten (2013): Weltsprache. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 3 – 26.

SINNER, Carsten (2014): Varietätenlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr.

SONDEREGGER, Stefan (2003): Aspekte einer Sprachgeschichte der deutschen Schweiz. In: BESCH, Werner [u. a.] (Hg.): Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 2.3). Berlin / New York: de Gruyter, 2825 – 2888.

STEWART, William A. (1962): Outline of Linguistic Typology for Describing Multilingualism. In: RICE, Frank A. (Hg.): Study of the Role of Second Languages in Asia, Africa and Latin America. Washington D. C.: Center for Applied Linguistics.

STEWART, William A. (1968): A Sociolinguistic Typology for Describing National Multilingualism. In: FISHMAN, Joshua (Hg.): Readings in the Sociology of Language. The Hague / Paris: Mouton, 530 – 545.

SYMEONIDIS, Haralambos (2013): Paraguay. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 807 – 823.

TULLIO, Ángela L. DI (2015): El español de América y la tradición prescriptiva [Das Spanische Amerikas und die präskriptive Tradition]. In: Representaciones 11, H. 2 (2015), 117 – 147.

WIESINGER, Peter (1988): Die deutsche Sprache in Österreich. Eine Einführung. In: WIESINGER, Peter: Das österreichische Deutsch. Wien / Köln / Graz: Böhlau (Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 12), 9 – 30.

ZIMMERMANN, Klaus (2013): Mexiko. In: HERLING, Sandra / PATZELT, Carolin (Hg.): Weltsprache Spanisch. Variation, Soziolinguistik und geographische Verbreitung des Spanischen. Handbuch für das Studium der Hispanistik. Stuttgart: ibidem, 409 – 439.

### 11.3 Internetquellen

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS):

[http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere\\_interaktiv.pdf](http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf), [letzter Zugriff: 02. Juli 2018]

Ernst Klett Verlags- Offizielle Website

<https://www.klett-sprachen.de>, [letzter Zugriff: 02. Juli 2018]

*Gente hoy* auf der Website des Ernst Klett Verlags:

<https://www.klett-sprachen.de/gente-hoy/r-1/125#reiter=titel&niveau=A1>, [letzter Zugriff: 02. Juli 2018]

Goethe-Institut - Offizielle Website

<https://www.goethe.de/de/index.html>, [letzter Zugriff: 25. Juni 2018]

Hueber Verlag - Offizielle Website

<https://www.hueber.de/menschen>, [letzter Zugriff: 02. Juli 2018]

Instituto Cervantes - Offizielle Website

<http://www.cervantes.es/default.htm>, [letzter Zugriff: 25. Juni 2018]

Instituto Cervantes für Wien - Offizielle Website

<http://viena.cervantes.es/de/default.shtm>, [letzter Zugriff: 25. Juni 2018]

*Menschen* auf der Website des Hueber Verlags:

<https://www.hueber.de/menschen>, [letzter Zugriff: 02. Juli 2018]

## 12. Abstract

Die deutsche Sprache ist wie auch die spanische sehr heterogen. Zudem gelten beide als *plurizentrisch*. Unter diesem Gesichtspunkt sind die plurizentrische Dimensionierung sowie weitere ausgewählte soziolinguistische, genauer variations- und varietätenspezifische, Aspekte der Konzipierung der beiden Sprachen vonseiten zweier bedeutender Sprachinstitute, dem Goethe-Institut in Madrid und dem Instituto Cervantes in Wien, Gegenstand der vorliegenden Arbeit. Dafür wurden die jeweils im Sprachunterricht verwendeten Lehrbücher, *Menschen* vom Hueber Verlag und *Gente hoy* vom Klett Verlag (vgl. Evans / Pude / Specht 2012, Martín Peris / Bauleñas 2013) zusammen mit den entsprechenden Internetauftritten der Institute zur Analyse herangezogen.

In diesem Zusammenhang wurden folgende Forschungsfragen gestellt:

1. Welche Konzepte von Variation/Varietäten des Deutschen bzw. Spanischen werden vonseiten der beiden Institute vertreten?
2. Welche soziale Bedeutung wird dabei welchen Varietäten des Deutschen und Spanischen zugeschrieben?
3. Welche Rolle spielt das linguistische/sprachpolitische Konzept sprachlicher Plurizentrik bzw. welche Interpretation von sprachlicher Plurizentrik wird vertreten?

Methodisch wurde inhaltsanalytisch nach Mayring (2015) vorgegangen.

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse ergaben, dass das Konzept sprachlicher Plurizentrik aus landeskundlicher Sicht vonseiten beider Institute berücksichtigt wird. Auf linguistischer Ebene ist dies – vermutlich aus didaktischen Gründen – nicht der Fall. So wird die einschlägige Heterogenität des Deutschen und Spanischen auf lexikalischer Ebene nur auf stark begrenzte Weise thematisiert. Die soziale Bedeutung von Varietäten/Variation bzw. „innerer Mehrsprachigkeit“ wird großteils ausgeblendet. Die deutsche und spanische (Standard-)Sprache außerhalb Deutschlands und Spaniens werden nicht gemäß der gegenwärtig etablierten Plurizentriktheorie präsentiert. Auf Dialekte und andere Nonstandard-Varietäten wird ebenfalls nicht eingegangen. Die Vermittlungssprache der Werke und Websites entspricht der bundesdeutschen bzw. europäisch-spanischen Varietät des Standarddeutschen bzw. Standardspanischen.

