



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde im DaF-
Unterricht am Goethe-Institut Santiago de Chile.
Eine empirische Untersuchung

verfasst von / submitted by

Andrea Golsong

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

Wien, 2016 / Vienna, 2016

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

A 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

Ich möchte mich von ganzem Herzen bei all jenen Menschen bedanken, die mich während meiner gesamten Studienzeit und bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Zunächst einmal gilt dieser Dank meiner Betreuerin Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer, die mich zu meinem Thema ermutigt hat und die mir während des ganzen Schreibprozesses immer mit Rat und Tat zur Seite stand. Herzlichen Dank!

Wichtige Hinweise für diese Arbeit habe ich auch aus Feedbackgruppen in den Seminaren Forschungspraxis und Masterkolloquium erhalten. Vielen Dank liebe Kolleginnen, und vielen Dank Frau Prof. Dr. Karen Schramm für die Begleitung durch diese Seminare.

Zu großem Dank verpflichtet bin ich dem Leiter der Sprachkursabteilung am Goethe-Institut in Santiago de Chile, Herrn Alvaro Camú Parrau, sowie allen Lehrenden, die sich für die Interviews zur Verfügung gestellt haben. Ohne Sie wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen! Ein großes Dankeschön in diesem Zusammenhang auch an die Universität Wien, die es mir durch die Zuerkennung eines Mobilitäts-Stipendiums wesentlich erleichterte, nach Chile zu reisen.

Unmöglich wäre diese Arbeit aber vor allem auch gewesen ohne die Unterstützung meines Partners Javier und unserer Tochter Lucía, die immer wieder zurückgesteckt haben, damit ich arbeiten konnte. Genauso dankbar bin ich meiner Familie und meinen Freunden, insbesondere Mama, Nauka und Aline, die mich auf der Spur gehalten haben, beraten haben, Korrektur gelesen haben oder als Emergency-Babysitter angereist kamen. Ich danke euch sehr!

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Ziele und Erkenntnisinteresse.....	1
1.2. Aufbau der Arbeit.....	2
2. Theoretische Grundlagen und Hintergrund.....	4
2.1. Konzept der plurizentrischen Sprachen.....	4
2.2. Asymmetrien innerhalb plurizentrischer Sprachen	8
2.3. Deutsch als plurizentrische Sprache	10
2.4. Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht	13
2.4.1. Meilensteine	13
2.4.1.1. ABCD-Thesen und DACH(L)-Konzept.....	14
2.4.1.2. Das Zertifikat Deutsch.....	16
2.4.2. Bisheriger Forschungsstand.....	17
2.4.3. Positionen für und wider den Einbezug der Plurizentrik in den DaF/DaZ-Unterricht	19
2.4.4. Ansätze für die didaktische Umsetzung	20
2.5. Spanisch als plurizentrische Sprache.....	26
2.6. Deutsch und Deutsch als Fremdsprache in Chile	27
2.7. Das Goethe-Institut e.V.	30
2.8. Das Goethe-Institut in Santiago de Chile	31
3. Empirische Studie	33
3.1. Forschungsdesign	33
3.1.1. Vorannahmen und Forschungsfragen.....	33
3.1.2. Untersuchungsmethode	37
3.1.3. Konzeption des Interview-Leitfadens.....	39
3.1.4. Gütekriterien.....	41
3.2. Datenerhebung.....	43
3.2.1. Ablauf der Datenerhebung	43

3.2.2. Sampling, Korpus und UntersuchungsteilnehmerInnen	43
3.3. Datenaufbereitung	44
3.4. Datenanalyse	45
4. Darstellung der Ergebnisse	51
4.1. Die befragten Lehrenden und ihr Hintergrund	51
4.1.1. Herkunft der Lehrenden	52
4.1.2. Ausbildung und Berufserfahrung der Lehrenden	53
4.1.3. DACH(L)-Erfahrung	53
4.2. Die Lehrenden und ihr Wissen um Plurizentrik	55
4.2.1. Wissen über Varietäten der deutschen Sprache	55
4.2.2. Kenntnis des Plurizentrikbegriffs	57
4.2.3. Benennungsprobleme	61
4.3. Die Lernenden und ihre Motivation	62
4.4. Die Lehrenden und der Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde	66
4.4.1. Einbezug allgemein	68
4.4.2. Gründe für den Einbezug	72
4.4.3. Probleme rund um den Einbezug	77
4.4.4. Reaktion der Lernenden auf den Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde	81
4.5. Vorgaben des Goethe-Institutes	83
5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	84
5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse	84
5.2. Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen	90
6. Literaturverzeichnis	94
7. Abbildungsverzeichnis	103
8. Anhang	104
8.1. Fragenleitfaden	104
8.2. Einverständniserklärung	105
8.3. Abstract	106

1. Einleitung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Konzept des Deutschen als plurizentrischer Sprache und damit, wie dieses Konzept in Chile im Rahmen einer Landeskunde, die den gesamten deutschsprachigen Raum beinhaltet (DACH(L)-Landeskunde), vermittelt wird. Bei mehreren Aufenthalten in jenem spanischsprachigen Land am anderen Ende der Welt war mir aufgefallen, wie viele Menschen dort „einige Brocken“ Deutsch können, wie wenige jedoch wissen, dass diese Sprache auch in der Schweiz und Österreich gesprochen wird. Daher habe ich mich gefragt, ob und wie der deutschsprachige Raum und seine sprachliche Vielfalt in Chile im Deutschunterricht berücksichtigt werden. Gleichzeitig entwickelte ich als in Österreich lebende Deutsche ein persönliches Interesse an speziell der österreichischen Standardvarietät des Deutschen, die mir selbst erst nach und nach bewusst wurde. Für diese Masterarbeit habe ich nun beide Aspekte verbunden.

1.1. Ziele und Erkenntnisinteresse

Um den Rahmen einer Abschlussarbeit nicht zu sprengen und auch die praktische Durchführbarkeit zu gewährleisten, war eine Eingrenzung des Untersuchungsgebietes notwendig. Es wurde entschieden, exemplarisch Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrende am Goethe-Institut in Santiago de Chile zu interviewen. So ergab sich die Forschungsfrage: *Wie wird die Plurizentrik der deutschen Sprache und die Landeskunde des deutschsprachigen Raumes am Goethe-Institut in Santiago de Chile vermittelt?*

Damit wird eine Forschungslücke geschlossen, denn es gibt zwar bereits einige Untersuchungen zum Einbezug der Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht, jedoch beschäftigt sich keine mit dem Unterricht in einem Land, welches so weit vom deutschsprachigen Raum entfernt ist und auch keine mit einer deutschsprachigen oder gar deutschen Institution in Übersee.

Für diese Arbeit wurden im Paradigma der qualitativen Forschung Lehrende in face-to-face-Interviews direkt befragt und ihre Antworten mit Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Nachdem in vorausgehenden Untersuchungen bereits deutlich wurde, dass der Einbezug von Plurizentrik im Unterricht meist gering ist (vgl. Ransmayr 2005, El-Hariri

2009, Onak 2013, Redl 2014) und das plurizentrische Prinzip weder als Hintergrundwissen noch in seiner didaktischen Konsequenz als Handlungswissen vorausgesetzt werden kann (vgl. Hägi 2013: 97), war es ein besonderes Forschungsinteresse, herauszufinden, welche Rolle die Einstellungen der Lehrenden am Goethe-Institut in Santiago in diesem Zusammenhang spielen. Wie, und vor allem warum, werden Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde vermittelt, beziehungsweise nicht vermittelt? Die Frage wird umso interessanter, als auch das Spanische den plurizentrischen Sprachen zugeordnet werden kann und sich so einige Anknüpfungspunkte für einen, den gesamten deutschsprachigen Raum umfassenden Unterricht, denken lassen könnten.

1.2. Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Zunächst wird das Konzept der plurizentrischen Sprachen erläutert, besonderes Augenmerk wird auf die innerhalb solcher Sprachen häufig auftretenden Asymmetrien (Kapitel 2.2.), sowie auf die Spezifika des Deutschen als plurizentrischer Sprache gelegt (2.3.).

Es folgt dann eine ausführliche Darstellung der Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht. Zunächst wird auf Meilensteine eingegangen (2.4.1.), die den Einbezug möglich machten beziehungsweise forcierten, dabei kommt besonders das DACH(L)-Konzept zur Sprache. Im Folgenden wird der bisherige Forschungsstand, was Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht angeht, skizziert (2.4.2.), bevor Positionen für und wider die Vermittlung im Unterricht aufgezeigt und Ansätze für die didaktische Umsetzung vorgestellt werden.

In Kapitel 2.5. wird das Spanische als plurizentrische Sprache betrachtet, danach wird näher auf die Situation von Deutsch als Fremdsprache in Chile eingegangen (2.6.). Den Abschluss bildet die Vorstellung der Institution Goethe-Institut im Allgemeinen (2.7.) und des Goethe-Instituts Santiago de Chile im Besonderen (2.8.).

Der empirische Teil dieser Arbeit beginnt mit einer detaillierten Darstellung des Forschungsdesigns, wobei Vorannahmen und Forschungsfragen (3.1.1.), Untersuchungsmethode (3.1.2.) und Konzeption des Interviewleitfadens (3.1.3.) sowie anwendbare Gütekriterien (3.1.4.) erläutert werden. Unter dem Punkt Datenerhebung (3.2.) werden einerseits der Ablauf der Interviews beschrieben und andererseits Hinweise zum Sampling,

Korpus und den UntersuchungsteilnehmerInnen gegeben. Das Kapitel 3 schließt mit einer genauen Darstellung der Datenaufbereitung (3.3.) und der Schritte, die für die Datenanalyse unternommen wurden (3.4.).

Die Präsentation der Ergebnisse ist nach den im Zuge der Analyse herausgearbeiteten Kategorien gegliedert. Sie beginnt mit der Vorstellung der befragten Lehrenden und ihres Hintergrunds (4.1.) und wendet sich dann dem konkreten Wissen zu, das diese Lehrenden zur Plurizentrik der deutschen Sprache besitzen (4.2.). Im nächsten Punkt wird auf die Motive der Schüler und Schülerinnen für das Erlernen des Deutschen eingegangen, wie sie sich aus der Befragung ihrer Lehrpersonen erschließen lassen (4.3.). Kapitel 4.4. beschreibt, inwiefern Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde im Unterricht tatsächlich einbezogen werden und welche Faktoren den Einbezug begünstigen (4.4.2.) beziehungsweise erschweren (4.4.3.). Auch die Reaktion der Lernenden wird berücksichtigt (4.4.4.). Schließlich werden die Vorgaben seitens der Leitung des Goethe-Institutes Santiago dargelegt (4.5.).

Das Fazitkapitel (5.) betrachtet die Ergebnisse noch einmal speziell im Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage und gibt einen Ausblick auf zukünftige Fragestellungen und Handlungsbedarf.

2. Theoretische Grundlagen und Hintergrund

Die Forschungsfrage gibt diesem Kapitel die Struktur. So wird zunächst einmal das Konzept der plurizentrischen Sprachen vorgestellt (2.1.) und auf die damit häufig einhergehenden Asymmetrien innerhalb solcher Sprachen eingegangen (2.2.). Nachdem die Besonderheiten des Deutschen als plurizentrischer Sprache dargelegt wurden (2.3.), wird die Plurizentrik im DaF/DaZ Unterricht beleuchtet (2.4). Hierzu werden zwei Meilensteine auf dem Weg zu einem Einbezug des plurizentrischen Ansatzes und der Landeskunde des gesamten deutschsprachigen Raumes im Unterricht vorgestellt, einerseits die ABCD-Thesen und das DACH(L)-Konzept, andererseits die erste trinationale Sprachprüfung Zertifikat Deutsch.

Unter Punkt 2.4.2. wird der bisherige Forschungsstand zum Thema Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht dargestellt. Darauf folgend werden Positionen für und wider den Einbezug der Plurizentrik aufgezeigt, die als Begründungen für die Ergebnisse im vorigen Punkt gelesen werden können. Sodann werden verschiedene Aspekte rund um die didaktische Umsetzung diskutiert.

Im zweiten Teil des Kapitels wird die plurizentrische Sprache Spanisch als (angenommene) gemeinsame Erstsprache der chilenischen Deutschlernenden vorgestellt sowie die Situation des Deutschen und von Deutsch als Fremdsprache in Chile allgemein umrissen. Die Datenerhebung fand am Goethe-Institut in Santiago de Chile statt, unter Punkt 2.7. wird diese Institution kurz allgemein präsentiert. Auf das Goethe-Institut in Santiago speziell wird dann im Punkt 2.8. eingegangen.

2.1. Konzept der plurizentrischen Sprachen

Den Beginn der Forschungsgeschichte mit der Entwicklung wichtiger Begriffe sieht Ammon einerseits in der russischen, marxistisch orientierten Sprachwissenschaft (Begriff *nationale Variante/Varietät*) und andererseits in der nordamerikanischen und deutschen Soziolinguistik (*plurizentrische Sprache*) (Ammon 1995: 43). Die österreichisch-russische Germanistin Elise Riesel veröffentlichte 1964 eine Untersuchung, die „drei nationale Varianten (Ausprägungen) der deutschen Literatursprache“ unterscheidet, nämlich die BRD und die DDR gemeinsam, Österreich, sowie die deutschsprachige Schweiz (vgl. Ammon 1995: 44).

Der US-amerikanische Soziolinguist William A. Stewart hat wohl als erster den Begriff einer *polycentric standard language* gebraucht¹, den er in einer Untersuchung 1968 einer monozentrischen Sprache entgegensetzte. Heinz Kloss übernahm dieses Konzept in einem Überblick über die neueren germanischen Kultursprachen, von denen er feststellte, dass manche in mehreren Ländern vorkommen. 1976-78 diskutierte er verschiedene Begriffe, bis er sich auf *plurizentrisch* für jene Sprachen, die in mehr als zwei Staaten beheimatet sind, festlegte (vgl. Ammon 1995: 47).

Schließlich verband der österreichischstämmige australische Germanist Michael Clyne die Begriffe und Konzepte *nationale Variante* nach Rieser (heute würde man Varietät sagen) und *plurizentrische Sprache* in seiner 1984 veröffentlichten Arbeit *Language and society in the German-speaking countries* zu folgender Definition:

„German is [...] a *pluricentric* language, i.e. a language with several national varieties, each with its own norms.“ (Kursiv im Original, Clyne 1984: 1).

An anderer Stelle definiert er auf Deutsch:

„Plurizentrische Sprachen sind grenzüberschreitende Sprachen mit konkurrierenden, aber auch interagierenden, nationalen (und gar übernationalen) Standardvarietäten mit verschiedenen Normen, die eine gemeinsame Tradition teilen.“ (Clyne 1995b: 7).

Plurizentrische Sprachen sind zum Beispiel Englisch (Muhr: „*die plurizentrische Sprache schlechthin*“ (2003: 196)), Französisch, Arabisch, Chinesisch und auch Spanisch (vgl. Punkt 2.5. dieser Arbeit).

Eine Sprache wird als Menge von *Varietäten* gesehen; solche Varietäten können Dialekte sein, Standardvarietäten oder Umgangsvarietäten (Ammon 1995: 1). Unter sprachlichen Varietäten versteht man „funktional voneinander geschiedene, konstitutive Subsysteme des Gesamtsystems einer Sprache, die theoretisch idealisierte Konstrukte darstellen“ (de Cillia 2006: 52). Der Terminus *Standardvarietät* bezeichnet dementsprechend „dasjenige Subsystem [...], dessen Normen den höchsten Verbindlichkeitsgrad für alle Angehörigen einer politisch definierten Kommunikationsgemeinschaft besitzen, da sie in Regelwerken kodifiziert und deshalb präskriptiv sind“ (de Cillia 2006: 52). Auf die Einhaltung der Normen wird von

¹ Zur Diskussion um die Urheberschaft des Begriffes vgl. Ammon 1995:45f. Muhr (2003: 191) beispielsweise sieht Kloss als den Schöpfer des Konzeptes.

Sprachnormautoritäten (z.B. LehrerInnen) geachtet. Auch Nonstandardvarietäten können zum Beispiel in Wörterbüchern beschrieben sein, dienen dann aber eher wissenschaftlichen Zwecken und nicht der Absicherung eines richtigen Sprachgebrauchs (vgl. Ammon 1995: 3). Die Frage, wann eine Varietät eine Standard- bzw. eine Nonstandardvarietät ist, ist kompliziert und wird von Ammon (1995) in seinem Buch ausführlich diskutiert. Es ist zum Beispiel möglich, dass linguistisch dieselbe Nonstandardvarietät aufgrund der politischen Grenzen von verschiedenen Standardvarietäten überdacht wird (vgl. Ammon 1995: 4).

Ammon (ebd.: 71f) definiert darüberhinaus *Nationale Varietät* als „Standardvarietät, die mindestens eine der beiden folgenden Bedingungen erfüllt: Sie enthält (a) spezifische nationale Varianten (mindestens eine), oder (b) für eine Nation spezifische Kombinationen von nationalen Varianten, die dann im einzelnen auch unspezifisch sein können“.

Nationale Varianten sind „diejenigen Sprachformen, die Bestandteil der Standardvarietät mindestens einer Nation, aber nicht der Standardvarietät aller Nationen der betreffenden Sprachgemeinschaft sind“ (ebd.: 70f). Varianten, die nur in einer einzigen Nation gelten, sind spezifische nationale Varianten (z.B. Marille in Österreich), die anderen sind unspezifische nationale Varianten (z.B. Erdapfel für die Schweiz und Österreich). Kartoffel hingegen ist überhaupt keine nationale Variante, weil es in allen drei Nationen Bestandteil der Standardvarietät ist.

Der Begriff *plurizentrisch* und obengenannte Bezeichnungen haben sich in der Wissenschaft heute weitgehend etabliert, waren und sind aber, insbesondere für das Deutsche, nicht unumstritten. Diskutiert wird vor allem die Verbindung der Varietäten mit den deutschsprachigen Nationen, so dass es Ammon beispielsweise für konsequenter halten würde, anstelle von *plurizentrischem* Deutsch von *plurinationalem* Deutsch zu sprechen (vgl. Ammon 1995: 48f). Er verwendet beide Begriffe parallel. Muhr hingegen hält diese Bezeichnung für ungünstig, weil der Begriff Nation sehr vielschichtig sei und mithin unterschiedlich verstanden würde (vgl. ebd.: 49,77).

Ein anderer Ansatz ist der *pluriareale*, welcher bisher nur für das Deutsche angewendet wurde und den Sprachraum des Deutschen als Summe von sprachlichen Arealen betrachtet. Das österreichische Deutsch beispielsweise habe zu viele Gemeinsamkeiten mit dem Bayrischen und Schweizerischen und sei im Inneren zu inhomogen, um eine selbständige Varietät sein zu können (vgl. ausführlich Pohl 1997, Muhr 1997b: 43ff, sowie Muhr 2013: 217). Muhr spricht sich deutlich gegen diese Ansicht aus und bezeichnet sie als Nachfolger

einer monozentristischen Sprachauffassung, der den mit nationalen Varietäten verbundenen Identitätsaspekt als unwichtig darstelle oder ignoriere (vgl. Muhr 2003: 217).

Glauninger hält die von ihm als plurinational interpretierte Theorie der Plurizentrität des Deutschen nach Clyne und Ammon, deren Kern „,klassisch‘ essentialistisch modellierte Nationalvarietäten“ bildeten, für fragwürdig (vgl. 2015: 49). Diese würde durch die supra-, bzw. postnationalen Realitäten des EU-Binnenmarktes und vor dem Hintergrund einer global ausgreifenden digitalen Kommunikationsrevolution infrage gestellt. Er kritisiert die Nichtbeachtung eines diachron begründbaren Sonderstatus des Deutschen innerhalb der plurizentrischen Sprachen² sowie die „Inadäquatheit einer staatsnationalen respektive nationalstaatlichen Konzeption für die plurizentrische Theorienbildung“ im Hinblick auf die deutsche Sprache³ (Glauninger 2013: 126).

Der von ihm als methodologisch traditionell ausgerichtet qualifizierten, essentialistischen Forschungstradition stellt er eine neue Sichtweise gegenüber, die *funktional dimensionierte Sprachvariationstheorie*. Sie betrachtet mit dem Fokus Österreich Sprache aus einem völlig anderen Blickwinkel und interessiert sich für die Funktion, zu der Sprache und Varietäten eingesetzt werden:

„[Die funktional dimensionierte Sprachvariationstheorie] analysiert und expliziert, welche sozialen (inner- und extralinguistischen) Perspektivierungen des Gesamtspektrums der in Österreich existenten deutschen Sprache – insbesondere inklusive der omnipräsenten ‚bundesdeutschen‘ Varietäten/Varianten – unter welchen domänen-, gruppen- und/oder sonst wie spezifisch) selektiven Bedingungen als metasoziosemiotische Zeichen fungieren, d. h. pointierter gesagt: von wem, auf welche Weise und zu welchem Zweck die Ressource ‚Heterogenität der deutschen (Gesamt-)Sprache‘ in Österreich kommunikativ (variationspragmatisch) genutzt wird“ (Glauninger 2015: 41f).

² Nach Glauninger haben die meisten plurizentrischen Sprachen zunächst eine klassisch monozentristische Entwicklung durchlaufen, bevor sie im Zuge des Kolonialismus nach Übersee „exportiert“ wurden (z.B. Französisch). Die dort entstehenden eigenen Sprachnormen sind räumlich weit getrennt von ihrem Ursprung. Demgegenüber sei das Deutsche in seiner Sprachgeschichte nie monozentristisch, sondern permanent plurizentristisch geprägt gewesen, die verschiedenen Standardvarietäten interagierten in direkter Kontaktstellung (vgl. Glauninger 2013: 126f).

³ Voraussetzung für dieses Konzept sei ein in der Realität nicht vorhandenes „im kollektiven Bewusstsein der Bevölkerung (historisch) stabil verankertes *voluntativ-konstitutionelles* Verständnis von Nation“ (Glauninger 2013: 128, Kursivschreibung im Original). Darüber hinaus würde ignoriert, dass im deutschsprachigen Raum das Nationale seit dem Nationalsozialismus tabuisiert sei. Und schließlich würden aus diesem Konzept fragwürdige „sprachpuristisch ausgerichtete Bemühungen“ entspringen, wie die Forderung nach einer Nachsynchronisation durch österreichische SprecherInnen von in Deutschland synchronisierten Filmen (vgl. Glauninger 2013: 128f).

Zwar ist dieser Forschungsbereich in weiten Teilen noch ein Desiderat, doch läuft zur Zeit unter der Leitung von Alexandra Lenz ein geisteswissenschaftliches Gemeinschaftsprojekt *Deutsch in Österreich: Variation – Kontakt – Perzeption*, bei dem erstmals die Universität Wien, die Universitäten Salzburg und Graz sowie die Österreichische Akademie der Wissenschaften gemeinsam an der Erforschung und Dokumentation des Deutschen in Österreich beteiligt sind⁴.

2.2. Asymmetrien innerhalb plurizentrischer Sprachen

Clyne prägte den Terminus der *D-Nationen/Varietäten* (dominante Nationen/Varietäten) und *A-Nationen/Varietäten* (andere Nationen/Varietäten), bzw. im englischen Original *O-nations/varieties*. Damit versucht er die Tatsache zu fassen, dass es Asymmetrien im Status plurizentrischer Sprachen gibt, und zwar nach innen (unter den SprecherInnen) und nach außen (international) (Clyne 1995a: 21). Dieser Status wird durch eine Reihe von Faktoren begründet, zu denen zum Beispiel die Einwohnerzahl der Länder, ihr wirtschaftlicher und politischer Einfluss, sowie historische Gegebenheiten (wie zum Beispiel die Frage nach dem „original heartland“ einer Sprache) gehören (vgl. Clyne 1995a: 21). Charakteristika dieser Asymmetrien sind (vgl. Clyne 1995a: 22):

- a) Die D-Nationen haben Schwierigkeiten, das Konzept der Plurizentrik zu verstehen.
- b) Die D-Nationen tendieren dazu, nationale Variation mit regionaler Variation zu verwechseln, also „den Standard der A-Nationen als Dialekt zu sehen und übersehen dabei die wichtige sozial-symbolische Funktion der Sprache“ (Harta 2014: 13).
- c) Die D-Nationen halten ihre nationale Varietät für den Standard und sich selbst für die Wächter der Norm. Sie betrachten die Varietäten der A-Nationen als abweichend, nicht-standardsprachlich und exotisch, süß, charmant und irgendwie veraltet.
- d) Die kulturellen Eliten der A-Nationen tendieren dazu, ihre Normen von der/den D-Nation/en abzuleiten. Das ist darauf zurückzuführen, dass die typischen Merkmale der nationalen Varietäten als dialektal oder soziolektal markiert sind und auch darauf, dass die Normen unrealistisch rigide sind.
- e) Die Normen der A-Nationen gelten als weniger streng als diejenigen der D-Nationen.

⁴ www.dioe.at [28.09.2016]

- f) Wenn SprecherInnen verschiedener nationaler Varietäten kommunizieren, findet die sprachliche Angleichung meistens in Richtung der D-Nationen statt.
- g) D-Nationen haben bessere Ressourcen, um ihre nationale Varietät durch Fremdsprachenunterricht zu exportieren.
- h) D-Nationen haben auch bessere Möglichkeiten, ihre Varietät zu kodifizieren, da sich die Verlage für Grammatiken und Wörterbücher meistens in ihren Ländern befinden.
- i) Besonders in den D-Nationen wird angenommen, dass sprachliche Diversität nur in der gesprochenen Sprache existiert.
- j) In manchen Fällen sind die SprecherInnen der D-Nationen nicht einmal vertraut mit den nationalen Varietäten der A-Nationen.

Ammon (1995: 497f) fügt Clynes Kriterien noch weitere Merkmale der Asymmetrie hinzu, die sich unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten ergeben:

- Die wirtschaftlich schwächeren Zentren fühlen sich von den wirtschaftlich stärkeren Zentren sprachlich dominiert.
- In allen Zentren ist die Ansicht verbreitet, dass die nationalen Varianten der wirtschaftlich schwächeren Zentren weniger korrekt seien (z.B. nur Dialekt) als die nationalen Varianten der wirtschaftlich stärkeren Zentren.
- Die Bewohner der wirtschaftlich schwächeren Zentren werden meist für verbal weniger gewandt/sprachlich gehemmter gehalten als die Bewohner der wirtschaftlich stärkeren Zentren.
- Die nationale Varietät der wirtschaftlich schwächeren Zentren ist – im Vergleich zur nationalen Varietät der wirtschaftlich stärkeren Zentren – im eigenen Zentrum funktional stärker eingeschränkt.
- Es wird angenommen, dass die Standardaussprache der wirtschaftlich stärkeren Zentren identisch mit der Aussprachenorm für die anspruchvollsten sprechkünstlerischen Darstellungen (z.B. klassisches Theater) sei – im Gegensatz zur Standardaussprache der wirtschaftlich schwächeren Zentren.
- Aus den wirtschaftlich stärkeren Zentren werden mehr Sprachformen in die wirtschaftlich schwächeren exportiert als umgekehrt.
- Die Sprachkodizes der wirtschaftlich stärkeren Zentren sind größer und linguistisch vollständiger als diejenigen der wirtschaftlich schwächeren Zentren. Außerdem haben sie das größere Prestige.

- Die wirtschaftlich stärkeren Zentren verfügen über reine Binnenkodifizierungen ihrer nationalen Varietäten, während die nationalen Varietäten der wirtschaftlich schwächeren Zentren teilweise außenkodifiziert sind.
- In den wirtschaftlich stärkeren Zentren zeigen sowohl der Sprachkodex als auch die Sprachnormautoritäten eine größere Sprachnormtoleranz als in den wirtschaftlich schwächeren Zentren. Die Sprachnormkritik richtet sich in den wirtschaftlich stärkeren Zentren mehr auf soziale und stilistische Aspekte, während sie sich in den wirtschaftlich schwächeren Zentren mehr auf nationale Aspekte der geltenden Standardvarianten richtet.
- Die Sprachspezifika der wirtschaftlich stärkeren Zentren werden, verglichen mit den nationalen Varianten der wirtschaftlich schwächeren Zentren, kaum thematisiert und bleiben daher weitgehend unbewusst, insbesondere innerhalb des betreffenden Zentrums selber.

Diese Asymmetrien sind für plurizentrische Sprachen nicht ungewöhnlich und im Fall von Deutschland weder beabsichtigt noch zu vermeiden (vgl. Hägi 2007: 8). Sie spielen aber im Alltag immer wieder eine große Rolle und sind häufig auch in den Einstellungen von Sprachlehrenden reproduziert, wenn zum Beispiel das deutschländische Deutsch (auch von österreichischer oder schweizer Seite) als das korrektere, mit mehr Prestige behaftete Deutsch bewertet wird oder wenn das Deutsch Österreichs für nichtstandardsprachlich oder Dialekt gehalten wird (vgl. dazu ausführlich Punkt 2.4.3. dieser Arbeit).

2.3. Deutsch als plurizentrische Sprache

Die Sprache Deutsch hat in drei Ländern den Status einer alleinigen Staatssprache (Deutschland, Österreich, Liechtenstein), in der Schweiz und in Luxemburg ist sie Co-Staatssprache, in Belgien, Italien, Frankreich, Brasilien, Chile u.a. ist sie eine Minderheitensprache (Muhr 1993a: 110).

Bis in die frühen 80er Jahre galt für die deutsche Sprache die Theorie des Gegensatzes von Hauptvariante und Neben- oder Außenvariante. Das Deutsch in Deutschland wurde als Hauptvariante bezeichnet, Schweizerisch, Deutsch in Österreich und in der DDR waren

Nebenvarianten, deren sprachliche Besonderheiten als Abweichungen von der Hauptvariante angesehen wurden (vgl. Schrodts 1997: 13).

In der Folge von Clynes Definition ist die Plurizentrik des Deutschen mittlerweile anerkannt – mit den in Punkt 1.1. gemachten Einschränkungen. Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz haben eigene Sprachkodizes und sind daher so genannte *nationale Vollzentren* des Deutschen. Staatliche Amtssprache ist Deutsch ebenfalls in den *nationalen Halbzentren* Liechtenstein, Luxemburg, der Provinz Bozen-Südtirol in Italien und der deutschsprachigen Gemeinschaft im Osten Belgiens (Hägi 2006: 18). Die Halbzentren haben ebenfalls standardsprachliche Varianten, die aber nicht kodifiziert sind. Liechtenstein orientiert sich vorwiegend am Schweizer Standarddeutsch, Luxemburg und Ostbelgien am deutschländischen Standard und Südtirol am österreichischen Standard (vgl. Hägi 2013: 102).

Was die Benennungen der nationalen Varianten betrifft, findet man in der Wissenschaft verschiedene Bezeichnungen: Schweizerische Varianten werden als *Helvetismen*, Österreichische als *Austriazismen*, deutschländische als *Deutschlandismen* oder *Teutonismen* bezeichnet. Muhr und andere lehnen *Teutonismus* aufgrund von „negativer Konnotation“ ab (Muhr 1997: 50), während Ammon den Begriff trotzdem verwendet, da ihm andere terminologisch nicht geeignet scheinen (vgl. Ammon 1995: 99)⁵.

Die nationale Varietät Deutschlands wird als *Bundesdeutsch*, *Deutschländisch* oder *deutschländisches Deutsch* bezeichnet, die Benennung *Binnendeutsch* wird heutzutage nicht mehr verwendet, da damit suggeriert werden könnte, dass das „innere Deutsch“ zentraler, und damit höherwertig wäre. Für das Deutsch der Schweiz ist *schweizerisches Deutsch* oder *Schweizerisch* üblich, für Österreich *Österreichisch* oder *österreichisches Deutsch* (vgl. Ammon 1995: 43).

Muhr (1997b: 53) spricht für das Deutsche von einer *Plurizentrik der zweiten Ebene* und bezieht sich damit auf die Variation innerhalb der einzelnen deutschsprachigen Länder. Er unterscheidet für Deutschland Norddeutsch, Süddeutsch und Ostdeutsch, für Österreich Ostösterreichisch, Westösterreichisch und Vorarlbergerisch, sowie für die Schweiz West- und Ostschweizerisch. Dieser Punkt sowie das Folgende sind für diese Arbeit insofern bedeutsam, als dass, wie zu zeigen sein wird, sich viele Interviewpartner in Chile beim Begriff Plurizentrik eher auf diese zweite Ebene beziehen, als auf nationale Varietäten.

⁵ Die Bezeichnung *Germanismus* wäre ungünstig, da mit ihr üblicherweise Interferenzen mit der deutschen Sprache beim Fremdsprachenlernen gemeint werden.

Folgendes Modell zeigt die Vielfalt regionaler Varietäten im deutschsprachigen Raum.

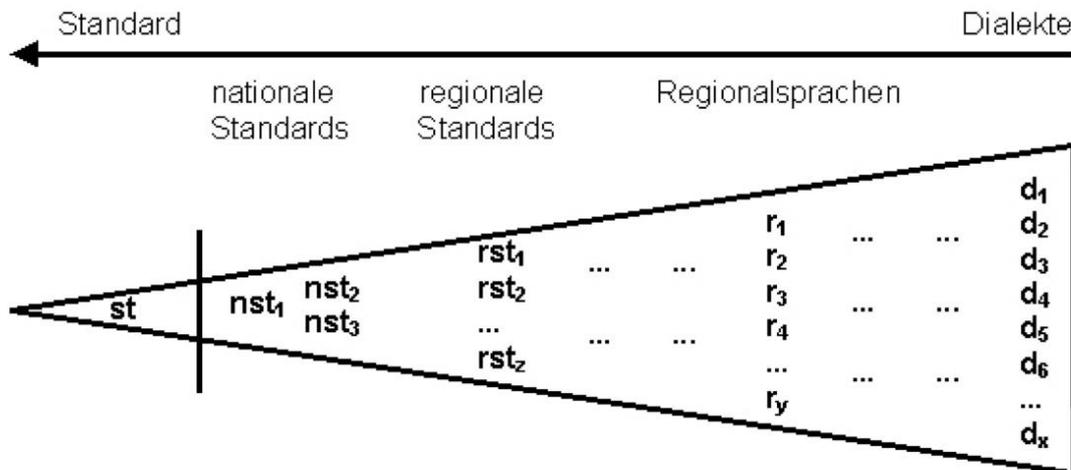


Abb. 1: Modell regionaler Varietäten nach Baßler/Spieckermann (Hägi 2007: 7)

Das Modell unterscheidet eine Vielzahl von Dialekten (d1, d2, ... dx) mit einer sehr geringen kommunikativen Reichweite, Regionalsprachen (r1, r2, ... ry) als Ausgleichssprachen zwischen Dialekten und als Anpassung an einen Standard und standardsprachliche Varietäten. Diese sind unterteilt in regionale Standardvarietäten (rst1, rst2, ... rstz) und nationale Standardvarietäten (nst1, nst2, nst3). Der Standard (st) ist deutlich von den realisierbaren Varietäten getrennt, er ist ein reines Konstrukt, das sich in der Realität immer durch eine nationale Standardvarietät ausdrückt. Von diesen werden für das Deutsche nur drei angenommen, wobei nst1 sich auf das deutschländische Deutsch bezieht und nst2 und 3 österreichisches und schweizerisches Deutsch benennen. Deutlich zeigt sich auch die Asymmetrie: Trotz der angenommenen Gleichrangigkeit der Standardvarietäten, ist nst1 gegenüber den beiden anderen dominant. Dies kann wie bereits erwähnt (und wie die empirische Untersuchung zeigen wird) dazu führen, dass die deutsche Standardsprache mit der Standardvarietät Deutschlands gleichgesetzt wird und das Deutsch in Österreich oder der Schweiz als „Akzent oder Dialekt abqualifiziert“ wird (Hägi 2007: 8).

2.4. Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht

Den Varietäten der deutschen Sprache wurde in den 90er Jahren „auf einmal“ sehr viel Beachtung geschenkt (Hägi 2006: 12), was mit den ABCD-Thesen und der Entwicklung des DACH(L)-Konzepts zusammenhängt (vgl. 2.4.1.1. dieser Arbeit). Danach wurde es wieder ruhiger, aber auch sachlicher (vgl. Hägi 2006: 12). Dies bestätigt auch Sorger, die für diese Jahre von einer „Schwerpunktsetzung auf die Plurizentrik“ spricht, die fachspezifische, methodische und sprachenpolitische Impulse brachte (vgl. Sorger 2013: 32). Im Unterricht wird den nationalen Varietäten allerdings hauptsächlich von österreichischer und deutschschweizer Seite Beachtung geschenkt, während in Deutschland das „Problembewusstsein“ am geringsten scheint (ebd.: 32).

Auslandsgermanisten wissen üblicherweise, dass das deutsche Sprach- und Kulturgebiet regional stark differenziert ist. Den deutlichsten sprachlichen Ausdruck findet diese Differenzierung in den Dialekten. „Weniger allgemein bekannt ist dagegen, dass auch das Standarddeutsche (Hoch-/Schriftdeutsch) keine Einheit bildet, sondern regionale und vor allem nationale Unterschiede aufweist“ (Ammon 2003: 356, zitiert nach Hägi 2006: 16). Diesem Punkt wird im Rahmen des empirischen Teils der Arbeit nachgegangen.

Im Folgenden werden zunächst Meilensteine auf dem Weg des Einbezugs der Plurizentrik in den DaF/DaZ-Unterricht dargestellt, bevor dann konkret auf die Umsetzung im Unterricht eingegangen wird.

2.4.1. Meilensteine

Es gibt eine ganze Reihe von Entwicklungen und Ereignissen, die die Implementierung des Plurizentritäts-Prinzips in die Praxis des DaF/DaZ-Unterrichts vorangetrieben haben. Zunächst sollen hier die mit ihren Forderungen als grundlegend geltenden ABCD-Thesen und das DACH(L)-Konzept vorgestellt werden. Exemplarisch wird dann auf die für die Auslandsgermanistik wichtige trinationale Prüfung Zertifikat Deutsch eingegangen (2.4.1.3.), die einen weiteren entscheidenden Einfluss auf den Einbezug der Plurizentrik in Lehrwerken und Curricula hatte.

2.4.1.1. ABCD-Thesen und DACH(L)-Konzept

Die Einbettung der Plurizentrik in die DaF-Praxis begründet sich in den 1990 veröffentlichten ABCD-Thesen, aus denen sich in der Folge das DACH(L)-Konzept entwickelt hat. Eine der Hauptforderungen war die gleichrangige Beleuchtung der deutschsprachigen Länder im DaF-Landeskundeunterricht, die heute in der Wissenschaft durchgängig anerkannt ist, wenngleich sie in der Praxis immer noch Defizite aufweist (vgl. Hägi 2006).

Im Oktober 1988 kamen auf Anregung des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV), der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen, der Sektion Deutsch als Fremdsprache des Herder-Institutes und auch des Goethe-Institutes je drei Vertreter der Deutschlehrerverbände aus Österreich (A), der Bundesrepublik Deutschland (B), der Schweiz (C) und der Deutschen Demokratischen Republik (D) zu einem Fachgespräch über Landeskunde zusammen. Bis dahin waren landeskundliche Inhalte in DaF-Materialien fast ausschließlich entweder auf die BRD oder auf die DDR bezogen, je nach politischer Ausrichtung. Österreich und die Schweiz wurden kaum, und wenn, dann klischeehaft verzerrt, einbezogen (vgl. Hägi 2006: 24f). Nun sollte ein Umdenken stattfinden, die sogenannten *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht* enthalten Prinzipien für einen landeskundlich orientierten Sprachunterricht. Bereits die Präambel betont die Gleichwertigkeit der Länder des deutschsprachigen Raumes, außerdem sollten ExpertInnen aller deutschsprachigen Länder an der Lehrkräfte-Fortbildung beteiligt sein und die Zusammenarbeit über die Ländergrenzen hinweg sollte stärker werden (ebd.).

Konkret heißt es in These 5: „Im Deutschunterricht und daher auch in Lehrwerken und Zusatzmaterialien müssen Informationen über den ganzen deutschsprachigen Raum berücksichtigt werden“ (ABCD-Thesen 1990: 306). Ähnlich formuliert wird auch in These 8: „Landeskunde als integraler Bestandteil des Sprachunterrichts erfordert Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer, die durch eigene Erfahrung, vielfältige Materialien, eine gute Ausbildung und entsprechende Fortbildung in die Lage versetzt werden, alle deutschsprachigen Regionen im Deutschunterricht lebendig werden zu lassen“ (ABCD-Thesen 1990: 307). These 12 schließlich nimmt explizit auf die Sprache Bezug: „Die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache stellt eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde dar. Diese Vielfalt darf nicht zugunsten einheitlicher Normen (weder phonologisch, noch lexikalisch, noch morpho-syntaktisch) aufgegeben, sondern soll für die Lernenden am Beispiel geeigneter Texte und Materialien erfassbar gemacht werden“ (ABCD-Thesen 1990: 307).

Mit diesen Thesen erfolgte eine Neuorientierung und eine Hinwendung in Richtung Betonung der Plurizentrik der deutschen Sprache, auch wenn die *nationalen* Varietäten noch nicht explizit thematisiert wurden.

Aus den ABCD-Thesen entwickelte sich das DACH(L)-Konzept. Die DACH-Arbeitsgruppe (Länderkennzeichen Deutschland, Österreich, Schweiz) bestand aus DidaktikerInnen, welche die Landeskundendidaktik in der Folge der ABCD-Thesen weiter entwickeln wollte (vgl. Demmig/Hägi/Schweiger 2013: 8). In manchen Publikationen wird DACH zu DACHL erweitert, indem das L für Liechtenstein (und/oder für Luxemburg) angefügt wird. Wichtigster Ansatzpunkt war die Berücksichtigung des gesamten deutschsprachigen Raumes bei der Landeskundevermittlung, wobei es nicht darum ging, eine Quotenregelung nach Größe oder politisch-wirtschaftlicher Bedeutung einzuführen, sondern die eingesetzten Materialien sollen sich an den kommunikativen, thematischen beziehungsweise methodischen Anforderungen des Unterrichts orientieren (vgl. Fischer/Frischherz/Noke 2010: 1501). Im Hinblick auf die Plurizentrik ist ein Arbeitsgebiet auch die plurizentrische Phonetik mit Sensibilisierung für unterschiedliche Aussprachemerkmale (ebd.: 1502).

2007 wurde die DACH(L)-Arbeitsgruppe auf Initiative des IDV neu gegründet. Sie sollte das DACH(L)-Konzept wiederbeleben und vor allem die Zusammenarbeit der vier Länder stärken. Mitglieder der Gruppe sind die Verbände FaDaF, GMF, ÖDaF, AkDaF und Ledafids⁶, sowie die Mittlerorganisationen Abteilung „Kultur und Sprache“ im damaligen österreichischen BMUKK⁷, das Goethe-Institut, der DAAD⁸ und ein Vertreter Liechtensteins. In der Präambel des DACH-Prinzips von 2008 wird der Plurizentrismus explizit genannt:

„Im Hinblick auf die Sprache hat das plurizentrische Prinzip, dem zufolge die Varietäten des Deutschen gleichwertig sind, im Unterricht wie auch im Prüfungswesen an Bedeutung gewonnen. Somit ist auch ein differenzierter Blick auf die landeskundlichen Inhalte erforderlich“ (Präambel des DACH-Prinzips in Demmig/Hägi/Schweiger 2013: 11⁹).

⁶ FaDaF – Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, GMF – Gesamtverband Moderne Fremdsprachen, ÖDaF – Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, AkDaF – Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache in der Schweiz, Ledafids – Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an Hochschulen in der Schweiz

⁷ bis März 2014 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), heute Bundesministerium für Bildung (BMB)

⁸ Deutscher Akademischer Austauschdienst

⁹ oder im Internet www.idvnetz.org/dachl-seminare/dach-prinzip [28.10.2016]

Zur Erklärung des DACH-Prinzips heißt es dann:

„Das DACH-Prinzip geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden aus. In der Umsetzung bedeutet dies [...] die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes [...]“. (ebd.: 12).

Heute ist das DACH-Konzept fachlich „voll akzeptiert“, wenn auch die Realisierung oft „falsch verstanden“ wird (Sorger 2013: 40), zum Beispiel indem DACH-Landeskunde rein additiv als Landeskunde von Deutschland, Österreich und der Schweiz vermittelt wird oder rein kontrastiv als Übersetzungsübung der Art: Wie nennt man das Fahrrad in der Schweiz? Im Vergleich zu den ABCD-Thesen kritisiert Studer das DACH-Prinzip als „bescheiden“ (2013: 90). Es sei für die Inlandssituation „deutlich unterspezifiziert“ und für die Auslandssituation biete es „nur eine grobe Orientierung“ an und müsste umfassender ausgearbeitet werden (vgl. Studer 2013: 75). Ein Problempunkt ist zum Beispiel die Relevanz der Landeskunde in einem Sprachunterricht, der seit der Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) immer stärker auf Prüfungen und Messbarkeit der Sprachentwicklung fokussiert (vgl. dazu Hackl 2007).

Zusammen mit der Abteilung „Kultur und Sprache“ des BMUKK¹⁰ war das Goethe-Institut laut Sorger die Institution, die „bisher am konsequentesten an der Realisierung des [DACH-] Konzepts mitgearbeitet“ hat und beispielsweise die internationalen DACH-Lehrerfortbildungen durchführt (in Kooperation mit dem IDV) (Sorger 2013: 41).

2.4.1.2. Das Zertifikat Deutsch

Das Zertifikat Deutsch (ZD) entstand aus der Zusammenarbeit des Goethe-Institutes mit dem ÖSD¹¹, Vertretern aus der Schweiz und dem Deutschen Volkshochschulverband. Diese

¹⁰ heute Bundesministerium für Bildung (BMB)

¹¹ Das ÖSD (Österreichisches Sprachdiplom Deutsch) ist ein staatlich anerkanntes Prüfungssystem für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Es entstand 1992/1993 auf Initiative des Österreichischen Verbands für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache im Rahmen einer Arbeitsgruppe unter der Leitung von Robert Saxer/Universität Klagenfurt. Seit Ende 2009 ist das ÖSD ein gemeinnütziger Verein (vgl. www.osd.at/default.aspx?SIid=48&LAid=1 [29.10.2016]).

trinationale Prüfung prüft das B1 Niveau des GERS und bezieht sich explizit auf die Plurizentrik der deutschen Sprache:

„Ein Ziel des Zertifikat Deutsch ist es, den Lernenden und Prüfungsinteressenten in aller Welt die Vielfalt der deutschen Sprache näher zu bringen, um so den gesamten deutschsprachigen Raum mit einzubeziehen. Das bedeutet eine Ausweitung der bisherigen Praxis, in der nur eine Erscheinungsform der deutschen Sprache, nämlich der Sprachgebrauch in Deutschland, die Grundlage für die Vermittlung der deutschen Sprache und daher für die Auswahl von Texten und Hörtexten von Sprechern war“ (Zertifikat Deutsch 1999: 24).

Die Auswirkungen dieses Testformats können gar nicht hoch genug eingeschätzt werden, denn „Curriculum, Unterrichtsmaterialien und Prüfungsordnungen [bilden] einen Regelkreis“ (Hägi 2006: 29), so dass neue bzw. neuaufgelegte Lehrmaterialien seither den plurizentrischen Ansatz (mehr oder weniger erfolgreich (vgl. Hägi 2006)) einbeziehen. Mittlerweile ist das ZD nach Auskunft des Goethe-Institutes die wichtigste angefragte Prüfung (Goethe-Institut 2003: 146). Auch Glabionat bezeichnet sie als die „weltweit am meisten frequentierte Deutschprüfung“ (Glabionat 2010: 1292). Nach Studer (2013: 73) hat man mit dem ZD mehr Wirkung erzielt als mit „Thesen, Konzepten und Prinzipien“. Seit dem 1. August 2013 wird das Zertifikat Deutsch beim Goethe-Institut und dem ÖSD durch das Zertifikat B1 ersetzt¹².

2.4.2. Bisheriger Forschungsstand

Trotz der theoretischen Fundierung sowie der erwähnten Maßnahmen und Initiativen zeigen bisherige Forschungen, dass die praktische Umsetzung der Plurizentrik im Unterricht noch viel zu wünschen übrig lässt – und dies auf allen Ebenen: in den Lehrinhalten, in Didaktik und Methodik, in der Konzeption von Lehrwerken und Lehrmaterialien, in Leistungsbeurteilung, Lehrendenausbildung und -weiterbildung.

Hägi zeigt in ihrer Analyse von DaF-Lehrwerken, dass bei Lehrenden wie Lehrwerksautoren offensichtlich ein grundsätzliches Bewusstsein für die Existenz und Relevanz nationaler Varietäten fehlt (vgl. Hägi 2006: 229). An anderer Stelle fasst sie „fünf hartnäckige Mythen“

¹² www.goethe.de/lrn/prj/pba/de10269794.htm [25.10.2016]

zusammen, die der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im Weg stünden (Hägi 2013). Diese werden im folgenden Punkt dargestellt (vgl. Kap. 2.4.3.).

Ransmayr (2005) hat für ihre Dissertation den Status des österreichischen Deutsch an Universitäten in Großbritannien, Frankreich, Tschechien und Ungarn beforcht. Sie kommt zu dem Schluss, dass es nicht nur bei den Lernenden sondern auch bei den Lehrenden große Defizite in Bezug auf die Kenntnis von und den Umgang mit der Plurizentrik der deutschen Sprache gibt. Die große Mehrheit von über 900 befragten ProfessorInnen, DozentInnen, LektorInnen und Studierenden sah das österreichische Deutsch als eine dem Bundesdeutschen klar untergeordnete und nicht gleichwertige Varietät an (vgl. Ransmayr 2005: 373). Die Einstellung, dass das österreichische Deutsch ein Dialekt der deutschen Sprache sei, führte zum Beispiel auch dazu, dass österreichische Standardvarianten in Prüfungen als Fehler angestrichen wurden und die befragten Lehrenden zumeist Deutschland als Ziel für einen Auslandsaufenthalt empfahlen (ebd.: 374f).

Onak (2013) beschäftigte sich in ihrer Masterarbeit mit dem Einbezug der Plurizentrik im Rahmen des schulischen Deutschunterrichts in Polen und befragte dazu DeutschlehrerInnen an polnischen Lyzeen. Sie fand heraus, dass ein Bewusstsein über die nationalen Varietäten der deutschen Sprache „auf jeden Fall vorhanden ist“ (Onak 2013: 70), aber ein „geringes Wissen“ hinsichtlich zum Beispiel der österreichischen Varietät herrscht (ebd.: 75) und konstatiert eine klare „Deutschland-Zentriertheit“ (ebd.: 77).

Dies deckt sich mit den Erkenntnissen aus Masterarbeiten zur Stellung der Plurizentrik in Österreich, beispielsweise von El-Hariri (2009) zum Einsatz der Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht in Österreich, von Heinrich (2010) in Bezug auf die Verwendung des österreichischen Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe I für Deutsch als Muttersprache sowie von Redl (2014), der sich mit der Rolle der Plurizentrik in der Ausbildung von UnterrichtspraktikantInnen des Faches Deutsch an Wiener Gymnasien beschäftigte. Diesen ist das Fazit gemeinsam, dass bei den meisten Lehrkräften zwar eine vage Ahnung von verschiedenen Standardvarietäten gegeben, der plurizentrische Ansatz den meisten aber weitgehend unbekannt ist.

Einzig die empirische Untersuchung von Harta (2014) zum österreichischen Deutsch und zur Plurizentrik im DaF-Unterricht an den Österreich Instituten kommt dagegen zu positiven Ergebnissen. Der plurizentrische Ansatz werde hier ganz selbstverständlich berücksichtigt, das Ausmaß sei allerdings verschieden, was am unterschiedlichen Wissen um die Plurizentrik liege. Es werde jedoch versucht, hier mit Fortbildungen nachzuhelfen (Harta 2014: 141).

2.4.3. Positionen für und wider den Einbezug der Plurizentrik in den DaF/DaZ-Unterricht

De Cillia (2006a) trägt in seinem Aufsatz zu *Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht* einige Argumente zusammen, die gegen einen Einbezug der nationalen und anderer Varietäten in den Unterricht sprechen könnten: Manche hielten es für „unverantwortlich“, Lernende, vor allem AnfängerInnen, mit unterschiedlichen Standards zu konfrontieren, respektive zu überfordern; andere seien der Meinung, dass zum Beispiel das österreichische Deutsch „überhaupt ein unwissenschaftliches Dogma“ sei, das nur aus der Sprachenpolitik komme; und schließlich werde argumentiert, dass es angesichts der europäischen lingua franca *bad/simple English* unvorteilhaft sein könnte, Deutsch durch die Plurizentrik noch komplizierter zu machen (ebd.: 58). Um diese Positionen zu entkräften verweist de Cillia auf die zentrale Rolle der Sprache für „individuelle, regionale, nationale Identifikationsprozesse“, einen Umstand, der auch in einem modernen Unterricht berücksichtigt werden müsste, sei es nun aus interkulturellen Aspekten, aus pragmatischen oder um ganz allgemein Normtoleranz bzw. den kritischen Umgang mit Normen zu vermitteln (ebd.).

Auch Hägi (2006) bezieht sich auf Gegenpositionen zur Plurizentrik im Unterricht, um ihre eigene Argumentation aufzubauen. Sie zitiert Hans-Peter Apelt, der den Einbezug der Plurizentrik vor allem für eine politische Forderung statt für eine methodisch-didaktische Notwendigkeit hält. Die Lernenden hätten wenig Interesse daran, dem müsse sich der Lehrende als Dienstleister fügen. Schließlich stelle der plurizentrische Ansatz auch eine zeitliche Überforderung der LehrerInnen dar, zumal es nicht einmal geeignetes Unterrichtsmaterial gäbe (Apelt 2001, zitiert nach Hägi 2006: 102f). Hägi ihrerseits unterstreicht, dass das Wissen um die verschiedenen Standardvarietäten des Deutschen eine wichtige Voraussetzung für ein tolerantes und vorurteilsfreies Umgehen mit den Angehörigen dieser Sprachvarietäten sei. Zu der im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen als schützenswert genannten „Vielfalt der Sprachen und Kulturen“ (GERS 2001: 15) gehören ihrer Meinung nach auch die nationalen Varietäten. Lernende hätten sehr wohl Interesse an den nationalen Varietäten, was eine Reihe von Studien belegt (zitiert nach Hägi 2006: 105). Ein anderes Argument sei das der sprachlichen Realität: Wenn Lernende außerhalb des Unterrichts mit Deutschsprachigen kommunizieren, brauchen sie eine „Wahrnehmungstoleranz“, sowohl für Dialekte als auch für Varietäten (vgl. Hägi 2006: 104).

Im letzten Punkt, der fehlenden Ausbildung und der Materialien für Lehrende, stimmt Hägi zu (ebd.) und sieht hier, wie auch de Cillia, Handlungsbedarf für die Zukunft (2006a: 59).

Besonders aufschlussreich, auch im Hinblick auf den empirischen Teil dieser Arbeit, sind „fünf hartnäckige Mythen“, die Hägi als der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im Weg stehend identifiziert (vgl. Hägi 2013: 108f). Zunächst einmal glaube die deutschsprachige Bevölkerung immer noch, es gebe nur einen Standard (1) und dieser Standard sei in Norddeutschland bei Hannover beheimatet (2). Dazu komme die Annahme, die Varietät sei homogen (3), und schließlich auf die Deutschlernenden bezogen: standardsprachliche Variation überfordere einerseits die Lernenden (4) und interessiere sie andererseits auch nicht (5). All diese Gründe sind nach Hägi empirisch unhaltbar, zum Teil sei sogar das Gegenteil der Fall. Die Ursache, warum sich diese Ideen halten können, liege in der Bequemlichkeit der monozentristischen Sichtweise: Wenn es genau ein Standarddeutsch gibt, eine korrekte Grammatik und Aussprache, dann ist eine klare Orientierung und Wertung möglich – für Lehrende, Lernende, Lehrmaterialien¹³. Als letzten Punkt, der die Umsetzung der Plurizentrik so schwierig macht, nennt Hägi eine „Laienperspektive“ in der DaF-Szene. Diese beruhe darauf, dass Plurizentrik in den DaF/DaZ-Materialien „quantitativ wie qualitativ bescheiden, nicht selten fehlerhaft und entsprechend kontraproduktiv“, im Unterricht „diffus, willkürlich und ohne erkennbares Konzept“ umgesetzt würde, verschlimmert noch durch die damit einhergehenden Wertungen der Varietäten im Sinne der erwähnten Mythen (Hägi 2013: 109f). Hier könne nur eine konsequente Integration des plurizentrischen Ansatzes und seiner methodisch-didaktischen Möglichkeiten in die Ausbildung helfen.

Nach wie vor ist die Plurizentrik des Deutschen kein selbstverständlicher Bestandteil in den Curricula der Studiengänge für DaF/DaZ/DaM (vgl. auch Hägi 2015:117)!

2.4.4. Ansätze für die didaktische Umsetzung

Setzt man nun voraus, dass der Plurizentrismus in den Unterricht einbezogen werden muss, stellen sich Fragen nach dem Wann, also auf welcher Niveaustufe und in welchem Bereich, dem Was, dem Wie, also in welcher Form, und schließlich auch danach, welche Materialien

¹³ Allerdings ist diese monozentristische Sichtweise selten bewusst, sondern Resultat von gängigen Aus- und Fortbildungspraxen, wie Hägi betont (vgl. Hägi 2013: 109).

zur Verfügung stehen. Und macht es einen Unterschied, wo der Deutschunterricht stattfindet, im Inland, im Ausland, in der unmittelbaren Nähe zu Österreich?

Einigkeit herrscht darüber, dass die Varietäten im Unterricht *von Anfang an* berücksichtigt werden müssen und nicht als etwas Exotisches oder etwas spezifisch Deutsches darzustellen sind, sondern als Normalfall einer Sprache (vgl. beispielsweise Hägi 2006: 36). Muhr plädiert dafür, dass im Unterricht des deutschsprachigen Inlands die Normen des jeweiligen Landes „primär“ sein sollten, „ohne zu regionalspezifisch zu werden“ (Muhr 1993b: 116). Im nicht-deutschsprachigen Ausland hingegen müsse auf Unterschiede z.B. auf der phonetisch-phonologischen, lexikalischen und pragmatischen Ebene hingewiesen werden, um nicht „an der sprachlichen und gesellschaftlichen Realität des deutschen Sprachraums vorbei[zu]unterrichten“ (Muhr 1993b: 116). Er plädiert für die Notwendigkeit einer „plurizentrisch-orientierten DaF-Didaktik“ und entwickelte dafür bereits 1993 fünf Prinzipien (Muhr 1993b: 116ff):

1. Vermittlung überregionaler Produktionsnormen (z.B. Varianten mit der weitesten Verbreitung innerhalb der deutschsprachigen Länder)
2. Vermittlung regionaler Rezeptionsnormen (z.B. durch ein Glossar mit alternativen Ausdrücken)
3. Multiregionale Darstellung des sprachlichen Materials (z.B. durch Wohnungsanzeigen aus allen drei Ländern)
4. Multiregionale Bewusstmachung nationaler Varianten spätestens ab der Mittelstufe
5. Prinzip der geographischen Nähe zum nächstliegenden deutschsprachigen Land als primären Orientierungspunkt für Normen (z.B. Österreichisch als primäre Kontaktvariante für ostmitteleuropäische Länder)

Besonders der letzte Punkt macht deutlich, dass es also durchaus eine Rolle spielt, wo der Unterricht stattfindet. Deutschlehrende in den Niederlanden werden sich wahrscheinlich mehr an der deutschländischen Varietät orientieren, solche in der Slowakei vielleicht eher am österreichischen Deutsch.

Hägi formuliert vier grundlegende Prinzipien für einen plurizentrischen DaF-Unterricht (vgl. Hägi 2006: 120f):

1. *Das rezeptionsorientierte Prinzip:* Hägi plädiert für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. Für die Sprach- und Textproduktion sei es „unbedingt angebracht“, dass sich DaF-Lernende nur an einem Standard

orientieren (wobei jede der drei nationalen Varietäten infrage kommt) (Hägi 2006: 114ff). Bei den rezeptiven Fertigkeiten Hören und Lesen hingegen sei es wichtig, bereits in einem frühen Stadium eine „möglichst breite Varietätenkompetenz“ zu vermitteln und eine „grundsätzliche Wahrnehmungstoleranz“ aufzubauen (ebd.: 114f). Grundlage hierfür müsse vielfältiges authentisches Material sein.

2. *Das exemplarische Prinzip:* Anhand exemplarischer Beispiele soll auf die Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Varietäten aufmerksam gemacht werden.
3. *Das lernerorientierte Prinzip:* Der Unterricht geht vom Lernenden, seinen Erfahrungen und seinem Wissen, seiner Neugierde und seinen Interessen sowie Bedürfnissen aus.
4. *Das prozessorientierte Prinzip:* Zentral ist der Prozess des Sensibilisierens für die Varietäten, indem die sprachliche Realität in ihrer Komplexität akzeptiert und von verschiedenen Seiten betrachtet wird.

Aus diesen Prinzipien ergeben sich als Lehr- und Lernziele: Die Vermittlung eines linguistischen Grundwissens über die Varietäten sowie Hintergrundwissens über den wirtschaftlichen, sozialen und politischen Kontext der Varietäten (Stichworte: Asymmetrie, Wertevorstellungen usw.); die Entwicklung der Fähigkeit, die Sprachsituation der Zielsprachenkultur zu verstehen und mit ihr umzugehen (Stichworte: Schulung der Wahrnehmung für Vielfalt, Perspektivenwechsel); eine Haltung der Akzeptanz, Toleranz, Vorurteilsfreiheit und Offenheit gegenüber den Sprechern der nationalen Varietäten (vgl. Hägi 2006: 122).

Hägi sieht den Platz der Plurizentrik nicht nur, aber auch in der Landeskunde, da sie zum Beispiel helfe, authentische Äußerungen/Texte zu verstehen (vgl. Hägi: 2006: 108). Zudem könnten nationale Varianten implizit Träger eines kulturspezifischen Orientierungssystems sein (zum Beispiel „Café“, „Kaffeehaus“) (vgl. Hägi 2006: 111).

Eine besondere Bedeutung kommt den Varietäten im Aussprache-Unterricht zu. Die unterschiedlichen Aussprache-Ausprägungen im gesamtdeutschsprachigen Raum geben die Möglichkeit, auch bei Lernenden verschiedene Varianten zu tolerieren. So schlägt Wiesinger vor, „hinsichtlich der standardsprachlichen Aussprache auch das muttersprachliche Verhalten der Deutschlernenden einzubeziehen und den gemeinsamen Lautbestand zu nützen, soweit es

die tatsächlichen standardsprachlichen Gebrauchsweisen des Deutschen zulassen“ (Wiesinger 2014: 19). So müssten beispielsweise Italiener nicht gezwungen werden, stimmhafte *b* oder *d* zu produzieren, was ihnen aufgrund der Stimmlosigkeit des italienischen *b,d* meist schwer fällt.

Folgende Möglichkeiten, für die Plurizentrik zu sensibilisieren, werden immer wieder genannt:

- Texte und SprecherInnen aus dem gesamtdeutschsprachigen Raum (Stichwort: „authentisches Material“)
- eine konsequente Markierung der Varianten, inklusive der deutschländischen (so wie es zum Beispiel im Variantenwörterbuch¹⁴ geschieht)
- „umsichtige Übungen“ (Hägi 2013: 113), indem Fragen gestellt werden, anstatt Antworten vorzugeben; zum Beispiel:

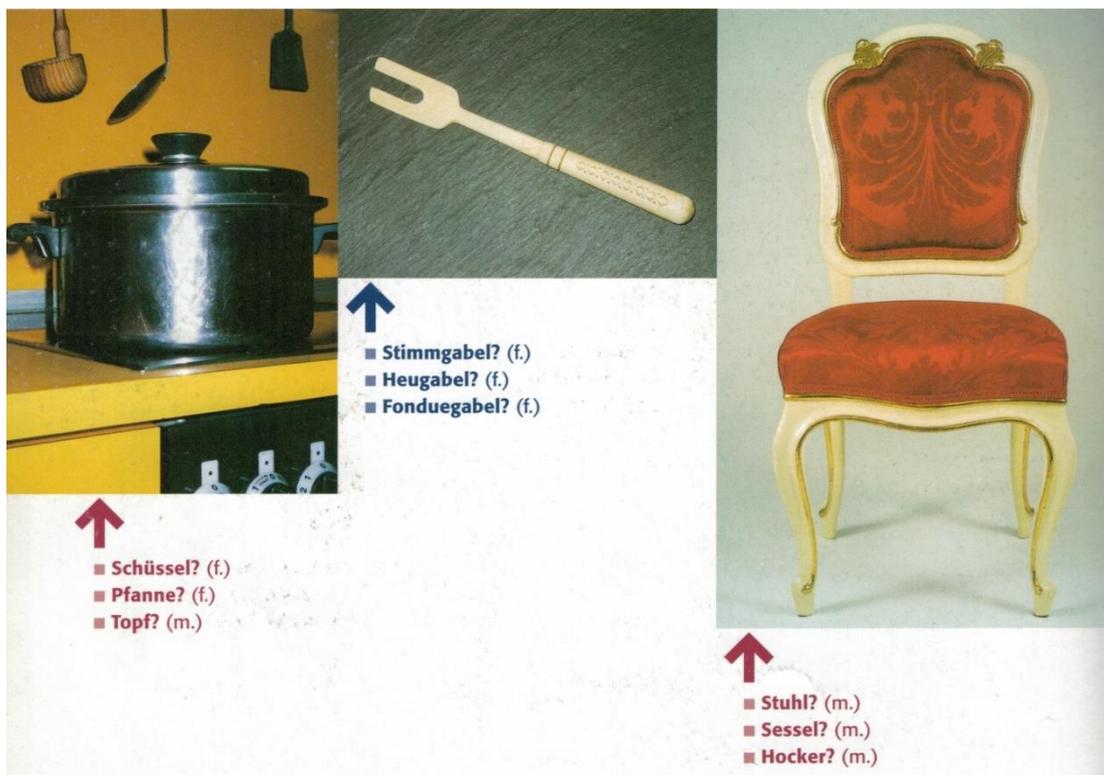


Abb. 2: Übung aus dem Lehrwerk Dimensionen 1 (Hirschfeld 2002: Magazin 1, 14)

¹⁴ Das Variantenwörterbuch (Ammon/Bickel/Ebner u.a.) von 2004 berücksichtigt als erstes Wörterbuch überhaupt sämtliche Voll- und Halbzentren des Deutschen und unterscheidet vor allem Deutschlandismen von gemeindeutschen Konstanten. Dies war ein besonderes Desiderat, denn zum Beispiel der Duden unterstützt die Auffassung, es gäbe einerseits ein Standarddeutsch (nämlich alles was im Duden unmarkiert aufgelistet ist) und andererseits zusätzliche, in Österreich und der Deutschschweiz gebräuchliche Varianten. Damit bietet das Variantenwörterbuch die beste Ausgangslage für eine plurizentrische Umsetzung im DaF/DaZ-Unterricht. Derzeit wird es überarbeitet (vgl. www.vwb.germa.unibas.ch/projekt.html [01.10.2016])

- das „Plurizentrikfenster“, eine von Hägi entwickelte Tabelle, in der die verschiedenen Arten von Varianten im weitesten Sinne veranschaulicht werden können (gemeindeutsche Ausdrücke, Varianten, Sachspezifika). Dieses „Sensibilisierungsraster“ macht transparent, dass es im deutschsprachigen Raum
 - I) mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede gibt (gleicher Ausdruck, gleiche Bedeutung, z.B. „der Tisch“);
 - II) die meisten Unterschiede nicht so dramatisch sind, wenn man ihnen offen und neugierig begegnet (unterschiedlicher Ausdruck, gleiche Bedeutung, z.B. „der Kulturbeutel“ (D), „das Necessaire“ (A));
 - III), dass einige Unterschiede am besten gezielt gelehrt/gelernt werden, um Missverständnisse zu vermeiden (gleicher Ausdruck, unterschiedliche Bedeutung, z.B. „Pfanne“ und „Topf“ (siehe Abb.2 weiter oben)) und
 - IV), dass DACH-Landeskunde über die Varietätenlinguistik hinausgeht (unterschiedlicher Ausdruck, unterschiedliche komplexe Bedeutung, z.B. Trafik (A) und Kiosk (D)).
 (Vgl. Hägi 2013: 118 und 2015: 127f).

		AUSDRUCK	
		=	≠
BEDEUTUNG	=	I	II
	≠	III	IV

Abb. 3: Plurizentrikfenster (Hägi 2015: 127)

- Aufbau auf der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden, die in den meisten Fällen bereits eine Varietätenkompetenz mit einschließt. Häufig wird Deutsch zum Beispiel nach Englisch gelernt, das ja ebenfalls eine plurizentrische Sprache ist (vgl. Hägi 2006: 104f). Genauso denkbar ist der Bezug zu Dialekt, Standardsprache, oder im Hinblick auf den Kontext der vorliegenden Arbeit die Berücksichtigung der eigenen Erstsprache (hier Spanisch) als plurizentrischer Sprache.

- Unter „Hinschauen und Hinhören“ sind bei Hägi die Hinweise zusammengefasst, dass viele Austriazismen Kontaktzentrismen¹⁵ sind und daher für manche Lernende leicht zu lernen sind (so wie vielleicht „Powidl“ für tschechische ErstsprachlerInnen). Darüber hinaus läge in der Erklärung solcher Phänomene natürlich wieder ein großes landeskundliches Potenzial (zum Beispiel im Bereich Geschichte). Außerdem biete die variantenreiche Aussprache Möglichkeiten, „Lernenden entgegenzukommen“ (beispielsweise beim häufig Probleme bereitenden *r-Laut*). Insgesamt sei festzustellen: je mehr Variantenkenntnis vorhanden sei, desto mehr Toleranz zeige sich den Varietäten gegenüber. So werde der Mythos der Homogenität des Standarddeutschen recht einfach ausgehebelt (vgl. Hägi 2015: 125).
- Nationale Varietäten können Bewertungen und Wirkungen auslösen, die ein spannendes Arbeitsfeld darstellen, zum Teil aber noch nicht richtig erforscht sind. Es ist nämlich eben nicht nur die grammatische und lexikalische Ebene betroffen, sondern auch die pragmatische (vgl. Hägi 2006: Kap. 3.5.). So wirkt zum Beispiel das geschriebene schweizer Hochdeutsch auf einen deutschschweizer Leser neutral, kann auf einen deutschen Leser jedoch „neutral, stilistisch eher gehoben, veraltend, konservativ“ wirken (ebd.: 78).
- Auseinandersetzung mit den Asymmetrien könnte Ausgangspunkt für die Thematisierung machtpolitischer Diskurse sein (zum Beispiel die Unterscheidung von „wir und die anderen“) (vgl. Hägi 2015: 130).

Zwar ist der plurizentrische Ansatz, wie bereits erwähnt, in vielen Lehrbüchern und Materialien mangelhaft umgesetzt, mit *Dimensionen* (Jenkins u.a. 2002) und *Ja genau!* (Böschel/Giersberg/Hägi 2008) liegen aber zwei Lehrwerke vor, die die Plurizentrik und den DACH-Raum nach Meinung vieler Experten beispielhaft wiedergeben (z.B. de Cillia 2006)¹⁶.

¹⁵ Dies sind Fremd- und Lehnwörter, die durch die geographische Nähe und die Beziehung zu den anderssprachigen Landesteilen (besonders in der Schweiz und in Österreich) in die jeweilige nationale Varietät eingegangen sind (vgl. Hägi 2006: 30).

¹⁶ Zum Lehrwerk „Dimensionen“ gibt es diverse Besprechungen, empfohlen sei hier der Artikel *Alles unter einem DACHL? Oder: Wie viel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk?* (Clalüna/Fischer/Hirschfeld 2007), in dem detailliert beschrieben wird, wie die AutorInnen an das Thema Plurizentrik herangegangen sind und der einige interessante Beispiele für Aufgaben und Übungen enthält.

2.5. Spanisch als plurizentrische Sprache

Spanisch wird derzeit von über 330 Millionen Sprechern in über 21 Ländern gesprochen und ist Amtssprache in Spanien, Äquatorialguinea, Costa Rica, der Dominikanischen Republik, El Salvador, Guatemala, Honduras, Kuba, Mexiko, Nicaragua, Panama, Puerto Rico, Argentinien, Bolivien, Chile, Ecuador, Kolumbien, Paraguay, Peru, Uruguay und Venezuela. Es wird von Muhr zu den Sprachen mit „großer bzw. relativ großer Akzeptanz der Plurizentrik“ gezählt (Muhr 2003: 207). Diese Meinung teilt auch die Hispanistin Polzin-Haumann:

„Allen Einschränkungen zum Trotz: Es steht außer Zweifel, dass man für das heutige Spanisch nicht mehr von einer monozentrischen Sprachkultur sprechen kann. Es geht nicht mehr darum, die seit dem 18. Jahrhundert institutionell kodifizierte kastilische präskriptive Norm in der gesamten Hispanophonie zu bewahren; regional gültige Normen werden grundsätzlich anerkannt. Wie das Konzept der Plurizentrik (Clyne 1992) im einzelnen für das Spanische anzusetzen ist, wird allerdings kontrovers diskutiert“ (Polzin-Haumann 2005: 283).

Auf die genannte Kontroverse, ob und wie Clynes Definition von Plurizentrik auf Spanisch angewendet werden soll, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht eingegangen werden (vgl. hierzu ausführlich zum Beispiel Bierbach 2000).

Beinahe jedes der oben genannten Zentren hat eigene linguistische Normen, „die Existenz nationaler Standards wird grundsätzlich anerkannt“ (Polzin-Haumann 2005: 285). Manche Normen sind ähnlich oder in mehreren Ländern gleich, andere nicht (Clyne 1999: 3). Muhr nennt als sprachliche Zentren mit eigener Kodifizierungspraxis Mexiko, Venezuela, Argentinien, Uruguay und Kolumbien (Muhr 2003: 206).

Die größten Unterschiede gibt es zwischen dem Spanisch aus Spanien und dem lateinamerikanischen Spanisch. Es handelt sich um Unterschiede in Phonologie, Morphologie und Grammatik (besonders Pronomen). Jede der nationalen Varietäten des Spanischen erfährt Kodifizierungen durch eigene nationale Sprachakademien (Clyne 1999: 3). Seit 1993 wird am *Nuevo Diccionario de Americanismos* gearbeitet, darüberhinaus gibt es den *Diccionario Latinoamericano*, der auch über das Internet erreicht werden kann (vgl. Muhr 2003: 206).

Die Instanz, die institutionell und international mit der Schaffung und Durchsetzung von spanischen Sprachnormen befasst ist, ist die *Real Academia Española de la Lengua* in Madrid. Polzin-Haumann spricht auch bei dieser Institution von „Öffnungstendenzen“ und „immer mehr Ansätzen zur Kodifizierung einer panhispanischen Norm“ (Polzin-Haumann 2005: 285).

Was die Einstellung der Spanischsprechenden zu ihrer plurizentrischen Sprache betrifft, so ist vor allem eine Blockbildung von europäischer und amerikanischer Varietät zu nennen. In ihrer exemplarischen Untersuchung eines Internet-Diskussionsforums konnte Polzin-Haumann zeigen, dass ein klares Bewusstsein von der großen, vor allem diatopischen Heterogenität des Spanischen existiert, dass aber jenseits der Unterscheidung eines ‚europäischen‘ und eines ‚amerikanischen‘ Spanisch kaum genau umrissene Varietäten des Spanischen (mit Ausnahme des Argentinischen) benannt werden können. Das Konzept der Plurizentrik wurde nicht explizit als solches aufgegriffen, sei aber in einzelnen Beiträgen durchaus erkennbar (Polzin-Haumann 2005: 290). Was die unter Punkt 2.2. angesprochenen Asymmetrien plurizentrischer Sprachen angeht, so gab es gelegentlich Aussagen, die die Unterlegenheit hispanoamerikanischer Varietäten gegenüber der spanischen Varietät betonten (ebd.: 291). Im Vergleich zum Deutschen könnte man also sagen, dass es in Bezug auf das Spanische möglicherweise ein selbstverständlicheres Bewusstsein über verschiedene Varietäten gibt, dass es aber an Wissen über die Standardsprachlichkeit einzelner Varietäten mangelt und dass gewisse Asymmetrien wiederholt werden. Dies wurde der Autorin auch von einigen chilenischen Deutschlernenden bestätigt.

2.6. Deutsch und Deutsch als Fremdsprache in Chile

Chile war und ist ein Einwanderungsland (Castro 2010: 1632). Für den Zeitraum zwischen 1850 und 1918 werden zwischen 8500 und 30.000 deutschsprachige Einwanderer angenommen, die sich besonders im Süden Chiles, der heutigen X. Region ansiedelten. Heute leben ungefähr 200.000 deutschstämmige Personen in Chile (gemeint sind Personen mit deutschsprachigem Hintergrund, also auch Österreicher, Sudtendendeutsche, Böhmen, Schweizer), von denen heute noch 20.000 - 35.000 Deutsch sprechen (vgl. Kovacs 2009: 16ff, Ammon 2015: 173).

Obwohl die Zahl der deutschen Siedler also eigentlich recht gering ist, spielten diese vor allem bei der wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Entwicklung des Landes eine große Rolle (vgl. Kovacs: 2009: 167). Der Einfluss der deutschen Kultur ist in der Seenregion im Süden Chiles bis heute deutlich sichtbar. Es gibt zahlreiche deutsche Schulen, „Kuchen“-Läden, Cafés, die „Tante“ heißen, nachmittags/abends isst man eine „Once Alemana“ mit Kuchen und belegten Broten oder geht in eines der vielen Restaurants „Club Alemán“. In Frutillar am Lago Llanquihue glaubt man sich bisweilen in einem süddeutschen Dorf: Überall findet man Holzschindel-Häuser, Hinweise auf Deutsch, Unterkünfte mit Namen wie „Cabañas Ruf-Mal-An“, „Casas Valle de Tirol“, „Hotel am See“, „Salzburg Hotel“, „Hostal Tante Imelda“ (eigene Eindrücke von mehreren Chile-Reisen). Folgendes Foto illustriert diese Eindrücke:



Abb 4: Foto aus Frutillar [selbst aufgenommen 20.01.2016]

Es gibt in ganz Chile bis heute zahlreiche deutsche Vereine. Der Deutsch-Chilenische Bund (DCB), der sich auch als Dachverband der deutschen Vereine in Chile versteht, versucht, den Zusammenhalt der deutschsprachigen Minderheit über den Erhalt der deutschen Sprache und Kultur zu fördern. Er gibt mit der Wochenzeitung *Cóndor* auch die auflagenstärkste

deutschsprachige Zeitung Chiles heraus¹⁷. Zwar hat das positive Bild der deutschsprachigen Einwanderer durch den Nationalsozialismus gelitten, doch haben sich die Deutsch-Chilenen (oder Chile-Deutschen) in der Folge stark auf ihr „Chilenentum“ berufen und sich mehr als davor in die chilenische Gesellschaft integriert (vgl. Sieber 2013: 673). Auch die Geschehnisse rund um die Colonia Dignidad¹⁸ belasteten das deutsch-chilenische Verhältnis.

Deutsch ist in Chile heute die zweitverbreitetste Minderheitensprache nach Mapudungun, der Sprache der indigenen Volksgruppe der Mapuche im Süden Chiles. Unter den deutschsprachigen Einwanderergruppen bestand das Interesse, die Muttersprache im familiären Kontext zu erhalten und die systematische Vermittlung in Schulen zu etablieren. Daraus folgend entstanden die Kolonieschulen, unter ihnen die heute 22 Deutschen Schulen, die in Chile sehr renommiert sind (vgl. Castro 2010: 1632f). Nicht zuletzt um Lehrende für diese Schulen zu erhalten, wurde 1988 das *Deutsche Lehrerausbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt* (LBI) gegründet.

Im universitären Bereich bildet derzeit nur die *Universidad de Ciencias de la Educación* (UMCE) in Santiago Deutschlehrende für die Oberstufe aus. Der Studienplan umfasst zehn Semester und bietet Kurse auf den Gebieten Sprache, Kultur und Literatur sowie Linguistik, Didaktik und Methodik an und beinhaltet ein obligatorisches Schulpraktikum (vgl. Castro 2010: 1634). An der *Universidad de Concepción* (UdeC) ist ein Aufbaustudium möglich, dessen Ziel die Erlangung des Lehrertitels ist. Der Studienplan beinhaltet Sprach-, Literatur- und Kulturkurse sowie Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache. Das letzte Semester ist einem Praktikum gewidmet.

Für die Studierenden gibt es die Möglichkeit, über ein DAAD-Stipendium Sommerkurse an deutschen Universitäten zu besuchen (Castro 2010: 1635).

An den Universitäten von La Serena, Talca, Concepción und Valparaíso gibt es DAAD-Lektoratsstellen mit dem klassischen Format einer/s DaF-Lektors/in. In Santiago, Concepción und Valdivia gibt es außerdem je eine DAAD-Sprachassistentenstelle. An die UMCE in Santiago werden von Österreich AuslandspraktikantInnen vermittelt.

Im Jahr 2010 gab es etwa 18.500 Deutschlernende, größtenteils an den Deutschen Schulen und den Universitäten (Castro 2010: 1635). Diese Zahl ist seitdem weiter gestiegen (wie der Verfasserin dieser Arbeit von Luz Cox Méndez, der derzeitigen Leiterin der Deutsch-

¹⁷ www.dcb.cl/de [30.06.2016]

¹⁸ Sektenähnliche deutsche Gemeinschaft in Chile, die unter ihrem Leiter Paul Schäfer zwischen 1961 und 2004 diverse Verbrechen und Menschenrechtsverletzungen beging und auch enge Kontakte zur Pinochet-Diktatur unterhielt (vgl. Sieber 2013: 672).

Abteilung an der UMCE, in einem persönlichen Gespräch bestätigt wurde). Deutschland ist „dank seiner Exzellenzinitiative¹⁹ eines der beliebtesten Ziele“ für AkademikerInnen und Studierende (Castro 2010: 1636).

2.7. Das Goethe-Institut e.V.

Das Goethe-Institut (GI) wurde 1951 gegründet und bildete zunächst ausländische Deutschlehrende in Deutschland fort, doch bereits 1953 begannen die ersten Sprachkurse in Deutschland. Im Rahmenvertrag sind die Beziehungen zwischen dem GI und der Bundesrepublik Deutschland, beziehungsweise dem Auswärtigen Amt, geregelt²⁰. In diesem Vertrag ist auch eine grundsätzliche Eigenständigkeit des Goethe-Institutes bei der Erreichung der festgeschriebenen Ziele festgelegt. Heute sind die Hauptziele laut Satzung die Förderung der Kenntnis der deutschen Sprache im Ausland, die Pflege der internationalen kulturellen Zusammenarbeit sowie die Vermittlung eines umfassenden Deutschlandbildes durch Informationen über das kulturelle, gesellschaftliche und politische Leben²¹.

In der Sprachförderung liegen die Schwerpunkte in zwei Bereichen, einerseits dem Angebot von Sprachkursen und Prüfungen für Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene und Jugendliche, andererseits in Programmen der Bildungskoooperation Deutsch mit dem Ziel Deutsch als Fremdsprache an Schulen der jeweiligen Gastländer zu verankern bzw. zu fördern, den Deutschunterricht in den Ländern zu unterstützen und die Lehrkräfte weiter zu qualifizieren (vgl. Ortner/Ruckteschell-Katte 2010: 135).

Auch innerhalb Deutschlands spielt das GI eine bedeutende Rolle: An dreizehn eigenen Inlandsinstituten wird Deutschunterricht erteilt, seine Zentralverwaltung verfügt über Fachabteilungen, die eng mit politischen, wissenschaftlichen, wirtschaftlichen und anderen PartnerInnen im Land zusammenarbeiten. Die „Abteilung Sprache“ erarbeitet Unterrichts-, Prüfungs- und Fortbildungsmaterialien für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Außerdem beteiligt sie sich an der Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung für Integrationskurse.

¹⁹ Die „Exzellenzinitiative des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen“ ist ein 2005/06 erstmals ausgeschriebenes Förderprogramm für Universitäten in Deutschland. Vgl. www.dfg.de/foerderung/info_wissenschaft/2010/info_wissenschaft_10_13/index.html [10.10.16]

²⁰ www.goethe.de/mmo/priv/1527476-STANDARD.pdf [15.10.16]

²¹ www.goethe.de/de/uun/org.html [14.10.3016]

Das Goethe-Institut e.V. ist die größte Institution für Deutsch als Fremdsprache weltweit. Es bietet in 92 Ländern und 136 Städten Deutschkurse an, pro Jahr lernen in den Deutschkursen ca. 247800 Teilnehmer und Teilnehmerinnen (Demmig/Hägi/Schweiger 2013: 225). Darüber hinaus werden jährlich etwa 1700 Stipendien für Sprachkurse oder Landeskundeseminare in Deutschland vergeben (ebd.: 227). Die Fortbildungs- und Weiterbildungsreihe Deutsch Lehren Lernen (DLL) ist akademisch zertifiziert (ebd.: 227).

Clyne weist 1995 darauf hin: „[the Goethe-Institut] generally provides the model for foreign students and foreign teachers of German“ (Clyne 1995a: 24). Mittlerweile sucht Österreich dem etwas entgegenzusetzen. Mit der Entwicklung des Österreichischen Sprachdiploms büßte das GI die jahrelange „unumstrittene Monopolstellung in Bezug auf weltweit anerkannte Prüfungen“ (Hägi 2006: 23) ein und bekam mit der Gründung des Österreich Instituts²² 1997 auch auf Sprachkursangebotsebene Konkurrenz.

Im Kontext dieser Masterarbeit ist zu unterstreichen, dass es seitens des GI zwar Bemühungen um die Vermittlung von Plurizentrik gibt (siehe die erwähnte Mitarbeit rund um die ABCD-Thesen und das DACH(L)-Konzept (Kapitel 2.4.1.1. dieser Arbeit) und beispielsweise verschiedene Publikationen auf der Homepage²³ beziehungsweise in der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch²⁴), aber dennoch liegt der klare Fokus auf der Vermittlung der deutschen Kultur, immer in Verbindung mit der Kultur der Gastländer (vgl. Hoffmann 2001: 7ff).

2.8. Das Goethe-Institut in Santiago de Chile

Das Goethe-Institut in Santiago de Chile ging 1961 aus dem 1952 gegründeten *Instituto Chileno-Alemán de Cultura* hervor, das neben Sprachkursen auch kulturelle Veranstaltungen organisierte. Auf seiner Homepage rühmt sich das Goethe-Institut als „renommiertester Anbieter von Deutschkursen und international anerkannten Prüfungen in

²² Das Österreich Institut ist eine Einrichtung der Republik Österreich zur Durchführung von Deutschkursen im Ausland sowie zur Förderung des kulturellen Austauschs. Es ist besonders um die Vermittlung der österreichischen Varietät der Standardsprache Deutsch bemüht (vgl. www.oesterreichinstitut.at/ueber-uns [10.10.2016]).

²³ zu den Varietäten zum Beispiel www.goethe.de/de/spr/mag/20456023.html [14.05.2016]

²⁴ für die Plurizentrik Heft 37/2007

der Stadt“²⁵. Es bietet Deutschunterricht für Erwachsene auf allen Niveaustufen sowie Lehrerfortbildungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache an.

Zur Zeit²⁶ arbeiten zwanzig hauptsächlich fest angestellte Lehrkräfte im Deutschkursbetrieb. Eine universitäre DaF-Ausbildung ist Einstellungsvoraussetzung, kann aber bei einem Studium einer verwandten Disziplin durch die Goethe-Instituts-Fortbildung *Deutsch lehren lernen* (DLL, früher *Deutschlehrausbildung DLA*²⁷) oder ähnliches ersetzt werden. An der *Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)* in Santiago de Chile wird, wie bereits erwähnt, ein Deutsch-als-Fremdsprache-Studium angeboten. Von hier rekrutieren sich auch einige der Lehrenden am Goethe-Institut. Bevor die eigene Unterrichtstätigkeit aufgenommen werden kann, müssen zwölf Stunden Hospitation erfolgen und eine ein- bis zweistündige Lehrprobe bestanden werden.

Was die Lehrwerke betrifft, so wurde auf den Stufen A1 bis B1 in den letzten Jahren mit dem Lehrwerk *Aussichten* gearbeitet, derzeit wird auf *studio 21* umgestellt. Von B1+ bis C1 wird das Lehrwerk *Aspekte* verwendet.

In den der Autorin vorliegenden Qualitätsstandards für Unterricht an Goethe-Instituten weltweit heißt es, dass die KursleiterInnen über „aktuelles landeskundliches Wissen über Deutschland“ verfügen müssen, und dass ein „differenziertes, aktuelles Deutschlandbild“ vermittelt werden soll. Landeskundliche Inhalte werden als integraler Bestandteil des Unterrichts gesehen, offensichtlich ist hier aber nur Deutschland gemeint. Zu vermuten ist, dass dementsprechend auch die Fortbildungen, die laut Standards regelmäßig stattfinden sollen, nur einen Deutschlandbezug haben.

Ebenda heißt es, dass das Institut Kontakte zu „deutschen Institutionen (z.B. DAAD Studienberatung)“ vermitteln muss (nicht aber zu DACH(L)). Immerhin wird die Lernendenzentrierung mehrmals betont, auf diese Weise könnten DACH(L)-Inhalte Eingang in den Unterricht finden.

²⁵ www.goethe.de/ins/cl/de/sao/uun.html [15.10.2016]

²⁶ Stand Jahreswechsel 2015/16

²⁷ www.goethe.de/ins/br/de/spr/unt/for/gia.html [11.08.2016]

3. Empirische Studie

Im Folgenden wird zunächst das Forschungsdesign ausführlich dargestellt, dazu zählen auch die Gütekriterien, an denen sich diese Arbeit messen lassen will. Danach wird die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und Datenanalyse beschrieben. Die Transkripte der Interviews befinden sich auf der beigelegten CD. Aus Datenschutzgründen werden die Interviews selbst nicht zur Verfügung gestellt.

3.1. Forschungsdesign

Um die Fragen zu beantworten, die sich aus der Ausgangslage und den Vorannahmen ergeben haben, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, in dem Lehrende des Goethe-Institutes in Santiago de Chile interviewt wurden. Im Folgenden werden zunächst diese Vorannahmen und die sich daraus ergebenden Forschungsfragen vorgestellt (3.1.1.). Anschließend wird das Forschungsparadigma erläutert und die Untersuchungsmethode definiert (3.1.2.). Es werden die im Kontext der Untersuchung wichtigen Begriffe des (Experten-) Interviews und Leitfadeninterviews diskutiert. Sodann wird der Interviewleitfaden vorgestellt (3.1.3.) und schließlich die Gütekriterien aufgezeigt, die für diese Arbeit relevant sind (3.1.4.).

3.1.1. Vorannahmen und Forschungsfragen

Wie bereits erwähnt, gibt es noch keine Untersuchungen zum Umgang mit der Plurizentrik der deutschen Sprache an Goethe-Instituten. Dies ergab auch eine Anfrage an das *Informationszentrum für Fremdsprachenforschung* (IFS) in Marburg vom 15. Mai 2016. Möglicherweise gibt es noch überhaupt keine Forschung zum Thema Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht in Deutschland oder an deutschen Institutionen. Diese Lücke möchte die vorliegende Forschungsarbeit schließen. Plurizentrik kann und darf nicht nur ein Thema aus der Sicht der nicht-dominanten Länder sein (vgl. Kapitel 2.2.), sondern sollte auch in der

Unterrichtspraxis von deutschländischen Lehrenden und an deutschländischen Institutionen selbstverständlich werden.

Auf Basis der vorangegangenen Forschung kann davon ausgegangen werden, dass das plurizentrische Konzept in der DaF/DaZ-Praxis allgemein noch keineswegs fest verankert und etabliert ist. Im Folgenden werden nun die Vorannahmen genannt und erläutert, die sich aus der bisherigen Forschung ergeben und die der Formulierung der Forschungsfragen zugrunde lagen.

Vorannahme 1: Obwohl das Goethe-Institut als Institution an der Entwicklung und Verbreitung der ABCD-Thesen und des DACH(L)-Prinzips beteiligt war und ist, wird auf die Vermittlung der Plurizentrik der deutschen Sprache kein besonderer Wert gelegt.

Wie bereits erwähnt gehörte das GI zu den Initiatoren der ABCD-Thesen, ist in der DACH(L)-Arbeitsgruppe vertreten und arbeitet laut Sorger (vgl. Sorger 2013: 41) konsequent an der Realisierung des DACH-Konzepts (vgl. Kapitel 2.4.1.1.). Die Präambel des DACH(L)-Prinzips erwähnt explizit den Plurizentrismus und die damit einhergehende Gleichwertigkeit der nationalen Varietäten des Deutschen. Dies ist also ein klares Anliegen dieser Gruppe und sollte somit auch vom GI vertreten werden. Darüber hinaus werden mit dem am GI häufig verwendeten „plurizentrischen“ Zertifikat Deutsch Texte und Hörtexte aus dem gesamten deutschsprachigen Raum als prüfungsrelevant zugrunde gelegt (vgl. Kapitel 2.4.1.2.).

Andererseits werden unter den Hauptzielen des GI laut Satzung nur die Förderung der Kenntnis der deutschen Sprache und die Vermittlung eines umfassenden *Deutschlandbildes* als Schwerpunkte genannt (vgl. Kapitel 2.7.). Auch in den bereits zitierten Qualitätsstandards für GIs ist die Plurizentrik nicht zu finden (vgl. Kapitel 3.1.). Im Kontext der vorausgegangenen Forschungen ist daher zu erwarten, dass der Plurizentrik in der Unterrichtspraxis kein besonderer Stellenwert beigemessen wird.

Vorannahme 2: Nicht alle Lehrenden am GI sind überhaupt mit dem Begriff Plurizentrik vertraut, dementsprechend wird Plurizentrik nicht von allen vermittelt.

Obwohl die Lehrenden eine DaF/DaZ-Aus- oder Weiterbildung haben sollten (vgl. Kapitel 3.1.), ist zu vermuten, dass nicht alle mit dem Konzept der Plurizentrik des Deutschen vertraut sind. Entweder, weil die Lehrenden doch als QuereinsteigerInnen über keine entsprechende Ausbildung verfügen, oder weil dies in der Ausbildung nicht berücksichtigt wurde (die Plurizentrik ist noch immer kein selbstverständlicher Bestandteil der Ausbildung (vgl. Hägi 2015: 117)) oder weil die Ausbildung so lange zurückliegt, dass sie noch gar nicht

berücksichtigt werden konnte (schließlich wurden die ABCD-Thesen erst 1990 veröffentlicht und damit vielleicht nach der Ausbildung einiger Lehrender).

Falls es eine wie auch immer geartete Vorstellung von den Varietäten des Deutschen gibt, so ist aufgrund der vorangegangenen Forschungen zu erwarten, dass diese sehr diffus ist und zum Beispiel Gleichsetzungen mit Dialekt vorkommen (vgl. die Ergebnisse von Ransmayrs Studie (2005), bei der Deutsch in Österreich von den meisten ProbandInnen als dialektaler Non-Standard wahrgenommen wurde).

Auch Harta identifiziert in seiner Studie Defizite hinsichtlich der Informationen über DACH(L)-Landeskunde und Plurizentrik bei den Lehrenden am Österreich Institut als Grund, warum die Vermittlung von Plurizentrik wenig erfolgt (vgl. Harta 2014: 141).

Vorannahme 3: Der Einbezug von DACH(L)-Landeskunde und Plurizentrik hängt mit der Herkunft der Lehrenden und ihrer Auslandserfahrung zusammen.

Harta konnte beweisen, dass die Vermittlung österreichischer Varianten an Österreich Instituten mit der Herkunft der Lehrenden korreliert: Wenig verwunderlich ließen die Österreicher unter den Lehrenden mehr Varianten einfließen als zum Beispiel die Deutschen (vgl. Harta 2014: 137). Wie frühere Untersuchungen gezeigt haben, sind sich Deutsche außerdem der verschiedenen Standardvarietäten und ihrer eigenen Deutschlandismen weniger bewusst als beispielsweise Schweizer oder Österreicher (vgl. Hägi 2007: 11). Bei spanischen ErstsprachlerInnen könnte man vermuten, dass ihnen das plurizentrische Konzept naheliegt und dass sie im Unterricht auf Parallelen zwischen dem Spanischen und dem Deutschen verweisen, da das Spanische ebenfalls zu den plurizentrischen Sprachen gezählt wird (vgl. Kapitel 2.5.).

Was die DACH(L)-Landeskunde betrifft, so werden diejenigen Lehrenden, die den deutschsprachigen Raum durch Auslandsaufenthalte und Reisen kennen, ihn wahrscheinlich umfassender darstellen und sich durch die eigenen Erfahrungen kompetenter fühlen.

Vorannahme 4: Der Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde hängt eng mit den im Kurs verwendeten Lehrwerken zusammen.

Lehrwerke strukturieren den Unterricht, sind eine wichtige Entscheidungshilfe für die Konzeption und Durchführung von Unterricht und ein ebenso bedeutendes Leitinstrument (vgl. Christ 1999:43). DACH(L)-Landeskunde und Plurizentrik werden aber immer noch nicht in allen Lehrwerken einbezogen oder aber verzerrt dargestellt (vgl. Hägi 2015). Wenn es

den Lehrenden ein Anliegen ist, müssen sie selbst Zusatzmaterial suchen oder erstellen. Dies bedeutet einen erheblichen Mehraufwand, zu dem nicht viele bereit sein werden.

Dazu kommt, dass schon ohne diesen Mehraufwand Zeitmangel als ein Grund angegeben wird, warum DACH(L)-Landeskunde und Plurizentrik nicht berücksichtigt werden (Onak 2013: 6). Dieses Wissen scheint nicht prüfungsrelevant (man denke nur an die Schwierigkeiten bei der Messung von Landeskundewissen) und kann daher bei einem engen Zeitplan im Unterricht am ehesten ausgelassen werden (ein Hinweis dafür ist auch, dass DACH(L)-Landeskunde oft als Zusatzseite im Lehrwerk angeboten wird (z.B. im Lehrwerk Aspekte 3 (Koithan/Lösche et. al. 2009: 20)).

Häufig fehlt den Lehrenden auch einfach das Wissen über Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde (vgl. Vorannahme 3). Wenn dieses dann nicht über das Lehrwerk beziehungsweise das Lehrerhandbuch/die Unterrichtsbegleitung geliefert wird, fließt es vermutlich nicht in den Unterricht ein.

Vorannahme 5: Der Einbezug der Plurizentrik hängt mit den (vermeintlichen²⁸) Lernzielen der Lernenden zusammen.

Harta konnte in seiner Untersuchung zeigen, dass die Lehrenden sich auf Interessen der Lernenden berufen, wenn sie beispielsweise das Schweizerische nicht einbringen, weil dafür „kein Interesse“ seitens der LernerInnen bestehe (Harta 2014: 142).

Die Qualitätsstandards für den Unterricht an Goethe-Instituten gehen von einer Lernendenzentrierung aus (vgl. Kapitel 3.1.), über diese könnten Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde einbezogen werden.

Auf der Basis dieser Vorannahmen wurden folgende Unterpunkte zur allgemeinen Forschungsfrage *Wie wird die Plurizentrik der deutschen Sprache und die Landeskunde des deutschsprachigen Raumes am Goethe- Institut in Santiago de Chile vermittelt?* generiert, auf die mittels einer Befragung näher eingegangen werden soll:

- 1. Inwiefern gibt es Vorgaben zum Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde durch die Leitung des Goethe-Institutes?*
- 2. Wurden Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde in der Ausbildung der Lehrenden berücksichtigt?*

²⁸ Im Rahmen dieser Arbeit werden Lehrende zu den Lernzielen ihrer SchülerInnen befragt, es handelt sich also nur um eine indirekte Erfassung der Lernziele.

3. *Inwiefern wirken sich Herkunft und Auslandserfahrung der Lehrenden auf die Vermittlung von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde aus?*
4. *Welche Rolle spielen die Angebote der verpflichtenden kurstragenden Lehrwerke?*
5. *Inwieweit werden Ziele und Wünsche der Lernenden bezüglich Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde in den Unterricht mit einbezogen?*
6. *Welche Wichtigkeit geben die Lehrenden der Vermittlung von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde?*

3.1.2. Untersuchungsmethode

Um die obengenannten Fragen zu beantworten, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, im Rahmen dessen Lehrende des Goethe-Institutes in Santiago de Chile interviewt wurden. Dieses hat in erster Linie explorativen Charakter, es gibt keine vorgefertigten Hypothesen, sondern nur die genannten Vorannahmen, die sich im Laufe der Forschung möglicherweise verändern werden (vgl. Mackey/Gass 2005: 162f). Die Ergebnisse müssen nicht generalisierbar sein, können es auch nicht ohne weiteres, da im Rahmen der Masterarbeit keine größere Lehrenden-Anzahl befragt werden konnte.

Das Forschungsinteresse liegt klar auf einer emischen Perspektive, und ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Forscherin und Beforschten ist hier, wie in der qualitativen Sozialforschung üblich, grundlegend (vgl. Gläser-Zikuda 2013: 138).

Für die Datenerhebung wurden semi-strukturierte Interviews herangezogen. Interviews dienen nach Daase et al. dazu, „Zugang zu subjektiven Sichtweisen von Menschen, ihren Erfahrungen und Bedeutungszuschreibungen“ zu erhalten (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 110). Genau dies ist der Ausgangspunkt dieser Arbeit, in der Lehrende am Goethe-Institut in Chile über ihren Werdegang, ihren Umgang, bzw. ihre Erfahrung mit Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde am Goethe-Institut befragt werden. Der vorherige Aufbau einer Vertrauensbasis ist unerlässlich – in den Interviews geht es um persönliche Sichtweisen und Einstellungen, die in einem angenehmen, persönlichen Gesprächsklima vermutlich leichter und bereitwilliger mitgeteilt werden (vgl. Hug/Poscheschnik 2010: 106; Daase/Hinrichs/Settinieri et. al. 2014: 114). Daher wurde die Entscheidung getroffen, keine telefonische (oder Skype-)Befragung durchzuführen, sondern direkt nach Chile zu reisen und

die Interviews face-to-face in den Räumen des Institutes durchzuführen. Die Lehrenden werden als ExpertInnen²⁹ für Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht im Land angesprochen, das Interview damit zum ExpertInneninterview (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 113).

ExpertInneninterviews dienen der Rekonstruktion von ExpertInnenwissen. Dieses wird definiert als „besonders exklusive[s], detaillierte[s] oder umfassende[s] Wissen über besondere Wissensbestände und Praktiken“ (Pfadenhauer 2009: 99). Es ist besonders interessant, weil die Einschätzungen von ExpertInnen als sehr wirkmächtig in ihrem Umfeld gelten (vgl. Bogner/Menz 2009: 72). Im vorliegenden Fall bedeutet dies, dass die Erfahrungen, Einstellungen und das Wissen der Lehrenden den Unterricht am Goethe-Institut in entscheidendem Maße prägen – und damit auch die Erfahrungen, Einstellungen und das Wissen der Lernenden über die deutsche Sprache.

Die Interviews basieren auf einem Interviewleitfaden, der im nächsten Punkt genauer beschrieben wird und der dem Gespräch als roter Faden diene. Damit wurde gewährleistet, dass alle Themen zur Sprache gebracht wurden, die für die Forschungsfrage wichtig waren. Andererseits blieb, anders als bei vollkommen strukturierten Interviews, die Möglichkeit, weitere Fragen zu stellen, wenn ein Aspekt noch nicht genügend zur Sprache kam oder vertieft werden sollte (vgl. Hug/Poscheschnik 2010: 100).

Unmittelbar nach den Interviews wurde ein kurzes Interviewprotokoll angelegt, in dem Notizen zum Kontext des Gesprächs, Atmosphäre, Einflüsse etc. festgehalten wurden (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 114).

Nach der Transkription (vgl. 3.3.) wurden die gewonnenen Daten auf Basis der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2000) und unter besonderer Berücksichtigung der Hinweise zur Analyse von ExpertInneninterviews bei Meuser/Nagel (1991 bzw. 2013) weiter verarbeitet und analysiert. Die in der Bildungsforschung häufig verwendete *Qualitative Inhaltsanalyse* lässt sich als ein „Verfahren zur systematischen und zusammenfassenden Beschreibung von Datenmaterial durch Zuordnung von relevanten Dateneinheiten in Kategorien mit relevanten Bedeutungsaspekten“ definieren (Dresing/Pehl 2013: 36). Sie zielt darauf ab, „manifeste und latente Sinnstrukturen interpretativ zu erschließen“ (Gläser-Zikuda 2013: 138). Wichtige Eckpunkte sind die Einbettung des Materials in den konkreten Kommunikationszusammenhang, ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen, die zentrale Rolle der

²⁹ ExpertIn ist ein „hinsichtlich des jeweiligen Erkenntnisinteresses vom Forscher verliehener Status“ (Meuser/Nagel 2013: 460), wobei diese „Etikettierung“ sich „notwendig auf eine im jeweiligen Feld vorab erfolgte und institutionell-organisatorisch zumeist abgesicherte Zuschreibung“ bezieht (Meuser/Nagel 2013: 463).

Kategorienkonstruktion und -begründung, sowie theoriegeleitete Verfahrensentscheidungen. Unter Umständen werden auch quantitative Analyseschritte als sinnvolle Ergänzung zur Deutung des Gegenstandes angewendet (vgl. Gläser-Zikuda 2013: 138).

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf eine *zusammenfassende Inhaltsanalyse*. Dies bedeutet, dass das Datenmaterial so weit reduziert wurde, dass sich durch Abstraktion ein Korpus herauskristallisierte, das als Abbild der Gesamtheit der Daten gelten kann (vgl. Gläser-Zikuda 2013: 139). Der regelgeleitete Ablauf bedeutet für die vorliegende Arbeit, dass die Analyse vollständig nachvollzogen und nach den in Punkt 3.1.4. genannten Gütekriterien überprüft werden kann. Das Vorgehen ist systematisch, weil das Datenmaterial auf eine konkrete Fragestellung hin ausgewertet wurde. Die Kategorien wurden durch die Analyse des Materials entwickelt und am Material überprüft. Hierbei wurden induktive und deduktive Vorgehensweisen herangezogen (vgl. ausführlich Punkt 3.4.1.).

Es wäre sicher gewinnbringend gewesen, auch die Seite der Lernenden zu erforschen und zu analysieren, über welches Wissen sie zur Plurizentrik der deutschen Sprache verfügen, beziehungsweise ob sie im Unterricht etwas darüber gelernt haben. Spannend wäre auch, herauszufinden inwieweit sie sich überhaupt dafür interessieren (frühere Forschungen haben gezeigt, dass Lernende entgegen landläufiger Meinungen sehr wohl Interesse daran haben (vgl. Hägi 2013: 109)). Die gewonnenen Daten könnten dann auch mit den Daten aus der Lehrendenbefragung trianguliert werden, um zu sehen, inwieweit es hier Übereinstimmungen und Widersprüche gibt. Leider sprengt dies bei Weitem den Rahmen einer Masterarbeit.

3.1.3. Konzeption des Interview-Leitfadens

Die Konzeption der Interviewsituation und des Fragenleitfadens erfolgte unter Berücksichtigung verschiedener Empfehlungen aus der Forschungsliteratur (besonders Daase/Hinrichs/Settinieri 2014, Hug/Poscheschnik 2010, sowie Flick 2011).

Der Leitfaden wurde auf der Basis der Forschungsfragen und vorangegangenen Untersuchungen entwickelt und enthält Fragen nach Wissen (z.B. Frage 4 zur Plurizentrik), Fragen nach Einstellungen (z.B. Frage 5 zur Einschätzung der Wichtigkeit der Vermittlung von Plurizentrik), Fragen nach Verhalten (z.B. Frage 7 zum Einbezug der Plurizentrik in den eigenen Unterricht) und Fragen nach Erfahrungen (z.B. Frage 9 zur Reaktion der Lernenden

auf Plurizentrik) (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 104). Der gesamte Fragenleitfaden befindet sich im Anhang.

Die hauptsächlich offenen Fragen wurden weitgehend standardisiert, da mehrere Personen befragt werden sollten und ein Vergleich der Antworten so einfach wie möglich gemacht werden sollte. Trotzdem blieb Raum für spontane Nachfragen, für flexibles Umstellen von Fragen/Themenblöcken: Der tatsächliche Ablauf des Interviews wurde individuell an jede Gesprächssituation angepasst (vgl. Schlehe 2003: 127).

Für den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses schien es, wie bereits erwähnt, sehr bedeutsam, persönlich und vor Ort mit den Lehrenden zu sprechen. In den Interviews (und besonders den zentralen Fragen 5 und 7) geht es um persönliche Meinungen und Einstellungen, die möglicherweise sogar der „offiziellen Linie“ der Institutsleitung widersprechen. Aus diesem Grund wurde auch dem Warming Up und einer angenehmen Einstiegsfrage (in der der Ausbildungsweg beschrieben werden sollte) besondere Bedeutung und Zeit zugemessen (vgl. Bogner 2014).

Die für die vorliegende Arbeit zentrale Frage 5 (*Warum findest du die Vermittlung von Plurizentrik wichtig? Oder warum nicht?*) wurde in der Mitte des Interviews gestellt, um sicherzugehen, dass noch genug Aufmerksamkeit für sie besteht und sie nicht etwaiger Zeitknappheit oder sonstiger Störungen zum Opfer fällt.

Die Frage 6 nach dem verwendeten Lehrwerk wurde beibehalten, obwohl durch das Vorgespräch bereits geklärt wurde, welche Lehrwerke benutzt wurden. Hintergrund ist, dass Lehrwerke auch als heimliche oder stille Lehrpläne bezeichnet werden. Sie bestimmen nach Neuner wie kein anderer Faktor, alles was im Unterricht geschieht (Neuner 1994: 8). Mit der Frage, welches Lehrwerk benutzt wird, sollte ein Gespräch über das Lehrwerk und Kommentare dazu angeregt werden.

Als sehr erkenntnisreich hat sich die Abschlussfrage (*Gibt es noch etwas zum Thema, das Sie hinzufügen wollen?*) erwiesen. Fast alle Befragten brachten hier eigene Schwerpunkte, „Herzensangelegenheiten“, im Kontext zur Sprache.

Die Pilotierung fand im November 2015 mit fünf DaF/DaZ-Lehrenden in Wien statt. Aufgrund der Erfahrungen und Rückmeldungen wurden einige Fragen noch einmal umformuliert und die Reihenfolge geändert.

Am 21. Dezember 2016, bereits in Chile, fand ein informelles Gespräch mit dem Leiter der Sprachkursabteilung am Goethe-Institut in Santiago de Chile statt. Bei dieser Gelegenheit wurde ausführlich über die Auswahlkriterien für Deutschlehrende sowie die Vorgaben und

Qualitätsstandards für Unterricht am Goethe-Institut gesprochen, daher wurde eine dahingehende Frage aus dem Leitfragenkatalog gestrichen (Frage 8).

3.1.4. Gütekriterien

Für die qualitative Forschung gibt es noch keinen allgemeingültigen Gütekriterienkatalog, an dem Forschungsarbeiten gemessen werden könnten. Umso wichtiger ist es, eigene Kriterien aufzustellen (vgl. Schmelter 2014: 43). Im Folgenden werden die für diese Arbeit relevanten Kriterien formuliert:

An oberster Stelle steht die Transparenz oder (intersubjektive) Nachvollziehbarkeit bzw. „Verfahrensdokumentation“ (Gläser-Zikuda 2013: 148): Das Vorgehen im Forschungsprozess soll genauestens festgehalten und für Dritte nachvollziehbar gemacht werden. Dazu gehört auch, dass zunächst einmal die Voraussetzungen für das Forschungsprojekt genau geklärt werden und die Anschlussfähigkeit sowohl an vorhergehende als auch an die nachfolgende Forschung sichergestellt wird (vgl. Schmelter 2014: 35).

Es wurde mit der größtmöglichen Offenheit an die im Forschungsprojekt aufgeworfenen Fragen herangegangen, um sich weder durch eine zu enge theoretische Vorstrukturierung den Blick zu verstellen, noch die Flexibilität zu verlieren, das Design neuen Erkenntnissen anzupassen. Dazu gehört auch das Gütekriterium der Reflexivität, indem immer wieder über den Forschungsprozess reflektiert und geprüft wird, ob frühere Entscheidungen noch angemessen sind. Dies wurde sowohl alleine, als auch mit der Betreuerin und mit KollegInnen immer wieder überdacht. Neben einer kontinuierlichen Selbstreflexion, während der das eigene Vorverständnis dokumentiert und zum Beispiel auch die Nähe zum Forschungsfeld reflektiert wurde, wurden die Erkenntnisse und Überlegungen im Rahmen des Forschungsprojektes auch durch das „peer-debriefing“ nach Flick (2011: 500) mit einer Arbeitsgruppe besprochen. Diese traf sich etwa alle sieben Wochen und sollte durch kritische Einwände und Fragen eine genaue und gut begründete Arbeitsweise sicherstellen.

In diesem Zusammenhang ist auch das Kriterium „Datengeleitetheit der Theoriebildung“ (Schmelter 2014: 36) zu erwähnen. Es bedeutet für diese Arbeit, dass darauf geachtet wurde, dass Erkenntnisse und Schlussfolgerungen sich auch wirklich nur aus den erhobenen Daten herleiten und nicht etwa auf Vorannahmen beruhen.

Vor der Abgabe der Masterarbeit wurde für einige Punkte zudem eine kommunikative Validierung durch Lehrende am Goethe-Institut in Santiago (per Email) durchgeführt.

Rallis/Rossmann bezeichnen „trustworthiness“ als übergreifendes Leitmotiv für jede qualitative Studie (2009: 264). Neben den bereits diskutierten Gütekriterien gehören dazu auch klare Ethikstandards. 2011 formulierte die European Science Foundation (ESF) zusammen mit den All European Academies (ALLEA) den sogenannten „Code of Conduct for Research Integrity“³⁰, zu dessen Prinzipien sich die Autorin für ihre Forschung uneingeschränkt bekennt. Sie lauten: „honesty in communication; reliability in performing research; objectivity; impartiality and independence; openness and accessibility; duty of care; fairness in providing references and giving credit; responsibility for the scientists and researchers of the future“ (S.8).

Unter den ersten Punkt, die Aufrichtigkeit in der Kommunikation, fällt ganz offensichtlich auch der „*informed consent*“, den Ingrid Miethe als „Basis der Forschungsbeziehung“ (Miethe 2010: 929) bezeichnet. Selbstverständlich wurden die InterviewpartnerInnen über das Forschungsthema und den Zweck der Befragung informiert, ihnen wurde Anonymität zugesichert und auch deutlich gemacht, dass sie das Interview jederzeit ablehnen, abbrechen oder im Nachhinein zurückziehen dürfen. Dies geschah zunächst einmal in einer Email, circa vier Wochen vor dem Treffen, die der ersten Kontaktaufnahme und der Bitte um Kooperation diente. Am Tag des Interviews wurde dann eine schriftliche Einverständniserklärung unterschrieben (siehe Anhang), die dieselbe Information enthielt und bei Bedarf besprochen wurde. Das erschien umso wichtiger, da die Erlaubnis für die Interviews von der Leitung des Goethe-Institutes kam, gleichsam den Vorgesetzten der späteren GesprächspartnerInnen. Es sollte auf keinen Fall der Eindruck eines Teilnahmewanges entstehen (tatsächlich lehnte auch eine Lehrerin ab).

³⁰ vgl. www.esf.org/fileadmin/Public_documents/Publications/Code_Conduct_ResearchIntegrity.pdf [3.10.2016]

3.2. Datenerhebung

Im Folgenden wird der Ablauf der Datenerhebung beschrieben, bevor dann Hinweise zu Sampling und Korpus folgen und die InterviewpartnerInnen vorgestellt werden.

3.2.1. Ablauf der Datenerhebung

Nachdem auf eine erste Interviewanfrage per Email keine Rückmeldung kam, wurden einzelne Lehrende zunächst zusammen mit dem Leiter der Sprachkursabteilung, später auch selbstständig direkt im Lehrendenzimmer angesprochen. Es wurde darauf geachtet, möglichst verschiedene Lehrende was Herkunft, Alter, Ausbildung und Erfahrung angeht, zu erreichen. Da die am Institut anwesenden Lehrpersonen je nach angebotener Kursart und -dauer monatlich variieren, wurden die Interviews über drei Monate verteilt durchgeführt (Dezember 2015, Januar und Februar 2016). Interviewt wurden schließlich neun Lehrkräfte, darunter vier ChilenInnen, vier Deutsche und eine Österreicherin (siehe nächstes Kapitel). Die reine Gesprächszeit dauerte zwischen 25 und 45 Minuten.

3.2.2. Sampling, Korpus und UntersuchungsteilnehmerInnen

Um den Rahmen einer Masterarbeit nicht zu sprengen, schien eine Korpusgröße von 8-10 Interviews angemessen. Letztendlich konnten neun Lehrende am GI in Santiago befragt werden. Diese Zahl ergab sich aus den Verfügbarkeiten der angesprochenen Personen und aus Überlegungen der Interviewerin. Geachtet wurde beispielsweise darauf, dass das Verhältnis von ChilenInnen und Lehrenden aus dem deutschsprachigen Raum ungefähr gleich war (vier ChilenInnen und fünf Personen mit Deutsch als Erstsprache) und dass Personen beiderlei Geschlechts befragt werden konnten. Zunächst schien es besonders erfreulich, dass auch eine Österreicherin für das Interview gewonnen werden konnte. Aus Gründen der Anonymisierung können die aus diesem Interview entstandenen Daten allerdings nicht „österreichspezifisch“ ausgewertet werden: sie hätten dann die Identifizierung der Interviewten ermöglicht, da sie die einzige Österreicherin am Institut ist. An einigen Stellen wurden einzelne Aussagen von

der österreichischen Kollegin autorisiert und konnten daher direkt zitiert werden (z.B. unter dem Punkt „Fehlendes Wissen seitens der Lehrenden“ in Kapitel 4.4.3.).

Unter den Befragten waren zwei Männer (ein Chilene, ein Deutscher), und sieben Frauen. Berücksichtigt wurde ein möglichst großer Altersquerschnitt (zwischen 20 und 60 Jahren). In den folgenden Kapiteln wird von den InterviewpartnerInnen immer in der weiblichen Form gesprochen, um einerseits dem Binnen-I zu entgehen und andererseits keine Identifizierung aufgrund des Geschlechts zu ermöglichen.

3.3. Datenaufbereitung

Neben der Tonspur-Aufzeichnung und der Erinnerung, bzw. den Erinnerungsprotokollen stellt das Transkript die einzige Auswertungsgrundlage für die Analyse dar. Darüber hinaus dient es der Betreuerin der Masterarbeit und etwaigen InteressentInnen am Thema zum Nachvollziehen der Ergebnisse, es muss also alle relevanten – im Zweifelsfall auch nonverbalen – Informationen enthalten, soweit sie die Interpretation beeinflussen können. Auf der anderen Seite sollte das Transkript auch nicht zu komplex sein, um eine gute Lesbarkeit zu gewährleisten.

Schließlich wurde als Grundlage das *einfache Transkript* nach Dresing/Pehl 2013 ausgewählt, da es jeweils nur eine Gesprächspartnerin gibt und keine häufigen oder abrupten Sprecherwechsel vorkommen. Die Priorität liegt zudem auf dem Inhalt des Gesprächs und nicht auf verbalen Handlungen, phonetischen oder paraverbalen Phänomenen. Die für die im Kontext dieser Arbeit hergestellten Transkriptionen wichtigsten Regeln waren (vgl. Dresing/Pehl 2013: 21f):

- Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte oder Wortverschleifungen werden möglichst wortgenau in Standardsprache übersetzt.
- Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden. Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.

- Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
- Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragte Person durch „B1, B2, B3...:“ gekennzeichnet.
- Alle Passagen, die einen Rückschluss auf die Identität der befragten Person zulassen könnten, werden anonymisiert.

Transkribieren ist bereits ein Teil des „Erkenntnisprozesses“, wie Mempel/Mehlhorn (2014: 148) schreiben, daher wurde für die Transkription viel Zeit eingeplant. Das Transkriptionsverhältnis schwankte von 1:8 bis 1:6. Um Zeit zu sparen, wurden die standardisierten Fragen des Leitfadens nicht mittranskribiert, sondern – soweit sie weitgehend wörtlich gestellt wurden – nummeriert. Da, wo Fragen hinzukamen oder die Formulierung zu stark vom Leitfaden abwich, wurden sie transkribiert. Nicht transkribiert wurden ebenfalls gesprächsaufrechterhaltende Einwüfe wie bestätigendes „Hmm“ oder „Ja“, beziehungsweise Fülllaute wie „Ähm“ oder „Mmm“, soweit sie keinen Einfluss auf den Inhalt einer Aussage hatten.

Es wurden auch solche Interviewpassagen ausgelassen, die Exkurse zu Randthemen darstellten und für die Analyse nicht relevant sein würden. Sie wurden jedoch in eckigen Klammern paraphrasiert (zum Beispiel in B 3, Zeile 214f).

Für die bessere Nachprüfbarkeit wurden die Zeilen nummeriert und jeweils am Ende eines Absatzes Zeitmarken gesetzt. Bei den Zeitangaben handelt es sich immer um Minute und Sekunde (z.B. #03:32#)³¹.

3.4. Datenanalyse

Die Datenanalyse fand, wie bereits erwähnt, mithilfe der Grundprinzipien der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2000) und den Hinweisen bei Meuser/Nagel (1991 bzw. 2013) statt.

Entsprechend der Forschungsfrage wurden Kategorien für diese Arbeit als Aspekte des Einbezugs der Plurizentrik definiert. Sie sollten also klären beziehungsweise Anhaltspunkte

³¹ Diese Vereinfachung hinsichtlich der Forderungen bei Dresing/Pehl (2013) wurde gewählt, da sie zeitsparend war und keine Verwirrung schafft, da alle Interviews unter einer Stunde Zeit gedauert haben.

erfassen, inwiefern Plurizentrik durch die Lehrkräfte in den Unterricht eingebracht wird, warum dies geschieht oder warum nicht, in welchem Ausmaß, und ob überhaupt das entsprechende Wissen vorhanden ist.

Für die Kategorienbildung wurden deduktive und induktive Verfahren kombiniert. Die Zuordnung der Textstellen zu Kategorien fand direkt auf dem Papier statt. Zwar gibt es verschiedene Auswertungssoftwares wie AQUAD oder MAXQDA, von der Benutzung wurde jedoch abgesehen, da die Autorin der Arbeit ein visueller Typ ist und es ihr vertrauter war, Kommentare und Kategorienentwürfe direkt händisch in das Transkript einzutragen, durchzustreichen und farbig zu markieren. So konnte sie Blätter nebeneinander legen, vergleichen, vor- und zurückblättern.

Das Vorgehen bei der Datenanalyse lässt sich folgendermaßen darstellen:

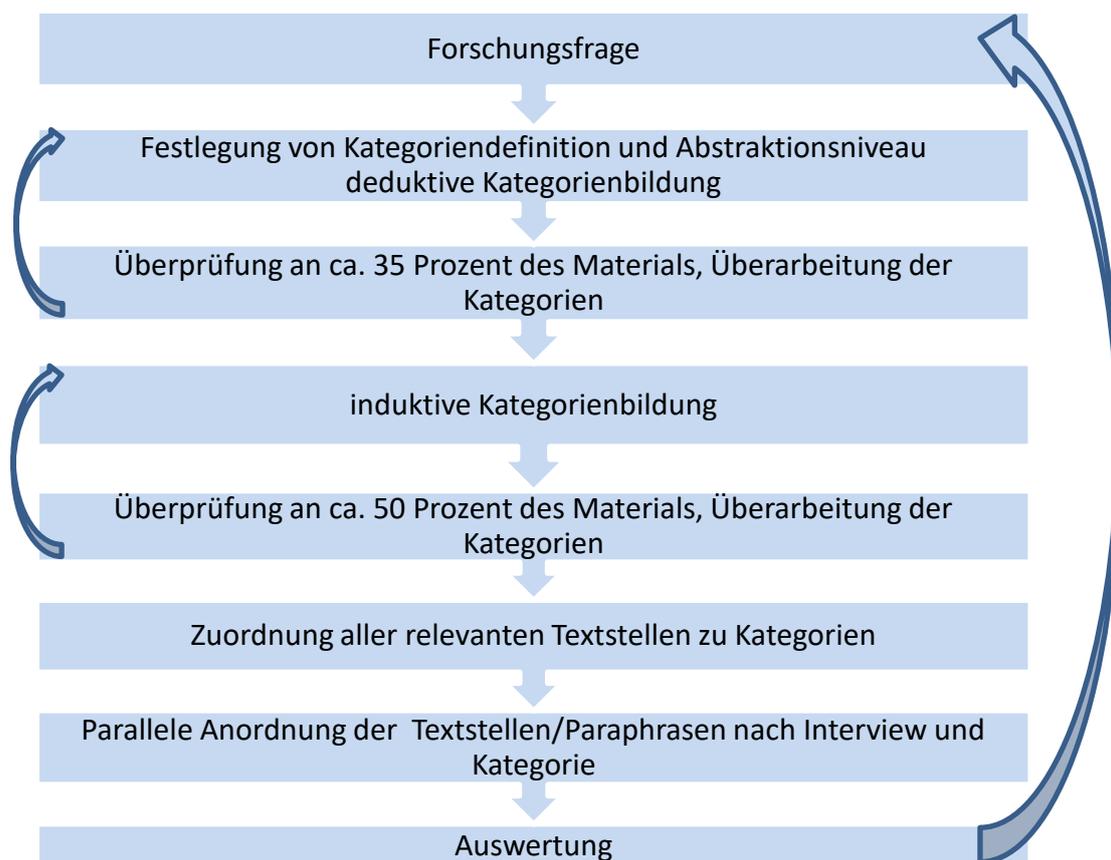


Abb. 5: Vorgehen bei der Datenanalyse

Zunächst wurde wie bereits erwähnt die Kategoriendefinition festgelegt und dann das Abstraktionsniveau bestimmt. Sodann wurden theoriegeleitet Kategorien anhand des Vorverständnisses der Autorin und ihrer Forschungsfragen gebildet. Diese wurden an drei

Interviews (33 Prozent des Materials) überprüft und ggf. überarbeitet (vgl. zum Verfahren Aguado 2013: 132). Abbildung 6 zeigt eine solche deduktive Kategorie mit Definition und Ankerbeispiel:

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Reaktion der Lernenden auf Einbezug	Reaktionen der Lernenden auf die Erwähnung und den Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde, wie sie von den Lehrenden beschrieben werden	„Aber dass sie sich das jetzt aufschreiben und MERKEN, glaube ich nicht“ (B2, 213-214)

Abb. 6: Beispiel einer deduktiven Kategorie

Aus den noch unkodierten Passagen wurden im nächsten Schritt weitere Kategorien abgeleitet (empiriegeleitete / induktive Kategorien), der Liste hinzugefügt und mit den ersten Kategorien abgeglichen. Für das Kodieren wurde hier textnah vorgegangen und die Terminologie der Interviewerin und der Interviewten so weit wie möglich beibehalten. Bei den gefundenen neuen Kategorien handelt es sich zumeist um Unterkategorien zu den bereits bestehenden.

Im Rahmen eines weiteren Analysedurchlaufs, nun von 4 Interviews (etwa 44 Prozent des Materials), wurden die induktiven Kategorien überprüft und eventuell revidiert.

Durch die zweimaligen Überprüfungen sollte sichergestellt werden, dass nicht gewisse möglicherweise latent vorhandene Sinnstrukturen übersehen wurden, weil der Blick durch im Vorhinein festgelegte Kategorien oder Kategorievorstellungen verstellt war. Abbildung 7 zeigt eine induktive Kategorie mit Definition und Ankerbeispiel:

(Unter-)Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Zeitmangel	Erwähnung von Zeitmangel als Argument gegen den expliziten Einbezug von Plurizentrik und/ oder DACH(L)-Landeskunde	„also erstens haben wir überhaupt nicht die Zeit dazu [...]. Ich muss eh schon Sachen weglassen bzw. Hausaufgaben geben. Ich weiß nicht, wann DIE Hausaufgaben machen sollen. Und dann noch Landeskunde?“ (B3, 184f)

Abb. 7: Beispiel einer induktiven Kategorie

Schließlich fand der endgültige Materialdurchgang statt, alle relevanten Textstellen wurden Kategorien zugeordnet.

Im nächsten Schritt wurden, angelehnt an das Vorgehen bei der Zusammenfassenden Qualitativen Inhaltsanalyse nach Gläser-Zikuda (2013: 139f), Tabellen angefertigt. Nach Aspekten (=Kategorien, bzw. bei Meuser/Nagel (1991) „Überschriften“) zusammengefasst werden hier die Aussagen der Interviewteilnehmerinnen teils paraphrasiert, teils zitiert und nebeneinander geordnet, so dass sie vergleichbar werden. Immer wieder wurde dabei auf die tatsächlichen Passagen der Interviews zurückgegriffen, um die Resultate des Vergleichs zu prüfen, auf Triftigkeit, Vollständigkeit und Validität (vgl. Meuser/Nagel 2013: 467). Die Reihenfolge der Interviews wurde so umgruppiert, dass die Interviewpartnerinnen aus dem deutschsprachigen Raum nebeneinander stehen, und dann diejenigen aus Chile.

Die Aussagen wurden nicht entsprechend dem Gesprächsverlauf geordnet, sondern so sortiert, dass sich gleiche Aussagen auf gleicher Höhe wiederfanden. So konnten einzelne Punkte, wie zum Beispiel die Kenntnis des Plurizentrik-Konzepts, leichter ausgezählt werden:

B2 (A)	B3 (D)	B5 (D)	B6 (D)	B7 (D)	B1 (Chile)	B4, B8, B9
Begriff unbekannt. Aber klare Abgrenzung von Dialekt und Standard [85ff]	Plurizentrik- und DACH-Begriff bekannt (Thema in Ausbildung) [163] Erwähnung von Plurizentrik der 2. Ebene in D [251f]	Begriff unbekannt [91]	Begriff unbekannt	Begriff unbekannt. Allerdings hat Lehrer darauf hingewiesen, dass Aussprachen unterschiedlich sind und „solche Sachen“ [53]	Begriffe nicht in Ausbildung, aber durch Lehrwerke am GI und durch Auslandserfahrung bekannt [91f]

Abb. 8: Beispiel einer zusammenfassenden Tabelle zur Kategorie: Kenntnis des Plurizentrik-Konzepts (Auszug)

Es wurde entschieden, Einschätzungen der Lehrenden zu den Lehrwerken (Frage 6 des Leitfadens: „Verwendest du in deinem Unterricht ein kurstragendes Lehrwerk? Welches? Wie ist Plurizentrik da enthalten? Gibt es (authentische?) Materialien?“) nicht als eigene Kategorie aufzunehmen. Welche Lehrbücher benutzt wurden, wurde bereits durch das Vorgespräch mit dem Sprachkursleiter geklärt. Die Einschätzung, wie viel oder wenig Plurizentrik oder DACH(L)-Landeskunde in den Lehrwerken vorkommt, schien im Nachhinein einigermaßen subjektiv und für die Analyse weniger relevant. Wichtig für die Forschungsfrage ist vielmehr,

ob die Angebote des Lehrbuchs hinsichtlich Plurizentrik und DACH(L) genutzt werden, was unter einer Kategorie „Einbezug von Plurizentrik“ miterfasst wurde.

In folgender Tabelle sind alle Kategorien und Unterkategorien Themenkomplexen zugeordnet und definiert:

THEMENKOMPLEX I: Die Lehrenden und ihr Hintergrund	
Kategorie - Unterkategorie	Definition
Herkunft	Nationalität der Lehrenden bzw. Land in dem sie aufgewachsen sind
Ausbildung und Berufserfahrung	Studium, Weiterbildung, Unterrichtserfahrung der Lehrenden
DACH(L) – Erfahrung - Urlaub - Studienaufenthalte - Freunde/Bekannte/Familie	Aufenthalte im DACH(L)-Gebiet oder persönliche Bezüge dazu, - sowohl kurze Urlaube - als auch Langzeitaufenthalte über mehrere Monate - oder Freunde/Bekannte/Familie, die im DACH(L)-Raum leben

THEMENKOMPLEX II: Die Lehrenden und ihr Wissen um Plurizentrik	
Kategorie - Unterkategorie	Definition
Wissen über Standardvarietäten der deutschen Sprache	Umfang des Wissens über Unterschiede/Gemeinsamkeiten im Deutsch der DACH(L)-Länder (Lexik, Grammatik, Phonetik & Phonologie, Orthographie, Pragmatik)
Kenntnis des Plurizentrik-Konzepts - explizit - implizit	Kenntnis des Plurizentrikbegriffs (explizit) oder Aussagen, die auf Vorstellungen zur Plurizentrik schließen lassen (implizit)
Benennungsprobleme	Unsicherheiten und Fehler in der Benennung von Varietäten (zum Beispiel Gleichsetzungen von Dialekt und Standardsprache)

THEMENKOMPLEX III: Die Lernenden und ihre Motivation	
Kategorie - Unterkategorie	Definition
Lernmotivation - instrumentelles Motiv - integratives Motiv - identifikatorisches Motiv - kulturelles Motiv	Gründe der Lernenden für das Erlernen des Deutschen, die von den Lehrenden genannt werden - Studium und/oder berufliche Perspektiven in DACH(L), Möglichkeit eines Stipendiums, Nachhilfe für den schulischen Deutschunterricht - PartnerIn aus DACH(L) und/oder zweisprachige Kinder; Umzug nach DACH(L) - Abstammung aus DACH(L) - persönliches Interesse an Sprache und Kultur

THEMENKOMPLEX IV: Die Lehrenden und der Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde	
Kategorie - Unterkategorie	Definition
Einbezug allgemein	Wichtigkeit, die Lehrende dem Einbezug von Plurizentrik und/oder DACH(L)-Landeskunde geben, sowie Ausmaß des Einbezugs und Themen, die einbezogen werden
Gründe für den Einbezug - Inhalt/Teil des Lehrwerks - Wünsche/Ziele der Lernenden - persönlicher Bezug/eigene Erfahrung - vollständiges Bild des deutschsprachigen Raums - Auflockerung des Unterrichts - gegen Monozentrismus/Hierarchie	Begründung der Lehrenden für den Einbezug oder Nicht-Einbezug von Plurizentrik und/oder DACH(L)-Landeskunde - Lehrende folgen dem Lehrbuch und berücksichtigen entsprechend auch Aufgaben/Übungen/Informationen zu DACH(L), die das Lehrwerk beinhaltet - Vermutung oder Wissen der Lehrperson, dass Lernende den Einbezug wünschen - persönliches Interesse oder eigene Erfahrungen der Lehrperson - Lehrende möchten ein vollständiges Bild des DACH(L)-Raumes geben - Lehrende wollen den Unterricht auflockern, indem sie Interessantes aus dem DACH(L)-Raum erzählen - Maßnahme, um monozentristischen Sichtweisen unter den Lernenden entgegenzuwirken
Probleme rund um den Einbezug - Zeitmangel - Mangelnder Input durch das Lehrwerk - fehlendes Wissen der Lehrenden - fehlendes Interesse der Lernenden - Überforderung der Lernenden	Aspekte, die den Einbezug von Plurizentrik und/oder DACH(L)-Landeskunde erschweren - Erwähnung von Zeitmangel als Argument gegen den expliziten Einbezug - Erwähnung, dass das Lehrwerk wenig Anregungen bzw. wenig Material zum Einbezug bietet - Lehrende fühlen sich selbst nicht kompetent genug, um Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde angemessen vermitteln zu können - Vermutung, dass Lernende kein Interesse am Einbezug haben - Vermutung, dass Lernende mit dem Einbezug überfordert sind
Reaktion der Lernenden auf Einbezug	Reaktionen der Lernenden auf die Erwähnung und den Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde, wie sie von den Lehrenden beschrieben werden

Abb. 9: Zusammenstellung Kategorien und Unterkategorien mit Definition

4. Darstellung der Ergebnisse

Die folgende Auswertung und Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den erarbeiteten Kategorien und bildet die Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfragen im nächsten Kapitel.

Zunächst wird die Gruppe der befragten Lehrenden vorgestellt, unter Berücksichtigung ihrer Ausbildung und Berufserfahrung sowie insbesondere ihrer Aufenthalte im DACH(L)-Gebiet (4.1.). Vor diesem Hintergrund wird entsprechend des Forschungsinteresses der Arbeit im nächsten Punkt herausgearbeitet, welches Wissen diese Lehrenden im Hinblick auf die Plurizentrik der deutschen Sprache haben (4.2.). Bevor darauf eingegangen wird, inwiefern sie Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde in den Unterricht einbeziehen (4.4), wird zunächst noch geklärt, welche Lernziele die Lernenden verfolgen, da diese in den Begründungen der Lehrenden immer wieder eine wichtige Rolle spielen (4.3.). Unter 4.5. schließlich werden die Ergebnisse wiederholt, die sich aus der Frage nach Vorgaben im Unterricht seitens des Goethe-Institutes ergaben.

4.1. Die befragten Lehrenden und ihr Hintergrund

THEMENKOMPLEX I: Die Lehrenden und ihr Hintergrund	
Kategorie - Unterkategorie	Definition
Herkunft	Nationalität der Lehrenden bzw. Land in dem sie aufgewachsen sind
Ausbildung und Berufserfahrung	Studium, Weiterbildung, Unterrichtserfahrung der Lehrenden
DACH(L) – Erfahrung - Urlaub - Studienaufenthalte - Freunde/Bekannte/Familie	Aufenthalte im DACH(L)-Gebiet oder persönliche Bezüge dazu, - sowohl kurze Urlaube - als auch Langzeitaufenthalte über mehrere Monate - oder Freunde/Bekannte/Familie, die im DACH(L)-Raum leben

Abb. 10: Auszug I aus der Zusammenstellung von Kategorien und Unterkategorien mit Definition

Im Folgenden werden die befragten Lehrenden vorgestellt, zunächst ihre Herkunft, dann ihre Ausbildung und Berufserfahrung, schließlich ihre Aufenthalte im DACH(L)-Gebiet, beziehungsweise starke Bezüge, die sie zum DACH(L)-Raum haben.

Die Ausbildung und Berufserfahrung wurden erhoben, um herauszufinden, welche Voraussetzungen die Lehrenden haben, um überhaupt Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde einbringen zu können. Allerdings muss hier noch einmal betont werden, dass mit einem Studium oder einer Zusatz-Ausbildung als DaF/DaZ-Lehrkraft nicht automatisch die Kenntnis zum Beispiel des Plurizentrik-Konzeptes einhergeht (vgl. Kapitel 2.4. und Hägi 2015: 117).

Um herauszufinden, ob und wie sich Aufenthalte im DACH(L)-Gebiet auf den Einbezug von Plurizentrik und/oder Landeskunde auswirken, wurden die Lehrenden darüber hinaus nach ihren DACH(L)-Erfahrungen gefragt.

4.1.1. Herkunft der Lehrenden

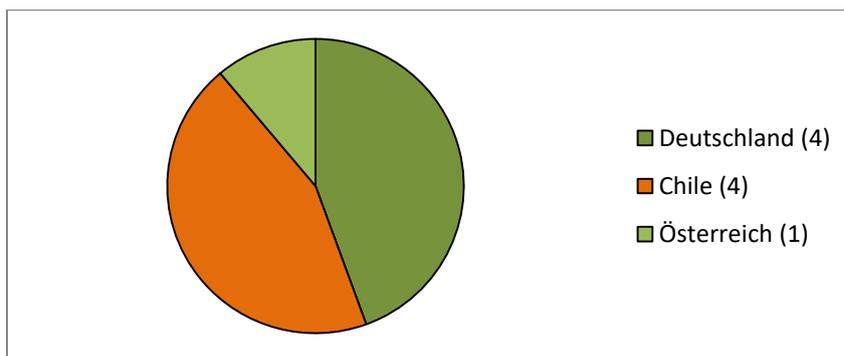


Abb. 11: Herkunft der Lehrenden

Wie bereits in Kapitel 3.3.2. dargelegt, wurden insgesamt neun Lehrende befragt. Davon kamen vier Personen aus Chile und fünf Personen aus dem deutschsprachigen Raum. Dies entspricht auch in etwa dem allgemeinen Verhältnis von chilenischen Lehrkräften und Lehrkräften mit Deutsch als Erstsprache am Goethe-Institut in Santiago. Die meisten Interviewten waren im Alter zwischen 30 und 40, die jüngste Interviewpartnerin war etwa 22 Jahre, die älteste etwa 60 Jahre alt. Wie im Lehrberuf häufig üblich, ist der Frauenanteil unter den Lehrenden am Goethe-Institut sehr hoch und dies spiegelt sich auch bei den Befragten wider: 7 Frauen und 2 Männer (einer aus Chile und einer aus dem deutschsprachigen Raum).

4.1.2. Ausbildung und Berufserfahrung der Lehrenden

Alle vier Chileninnen haben eine DaF-spezifische Ausbildung, davon drei durch die bereits erwähnte *Universidad de Ciencias de la Educación* (UMCE) in Santiago. Auf deutschsprachiger Seite hat nur eine Person DaF studiert, zwei weitere haben nach anderen Studien Basisqualifizierungen des Goethe-Institutes gemacht (Deutschlehrrerausbildung DLA). Die übrigen haben einen Lehramtsabschluss für Fremdsprachen. Alle Lehrenden verfügen über eine mehrjährige Berufserfahrung als Sprachlehrende.

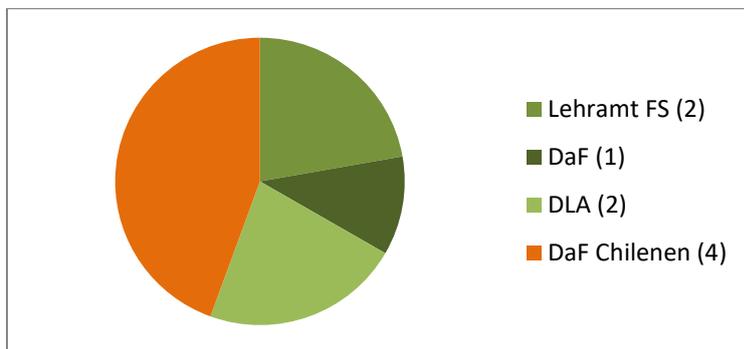


Abb. 12: Ausbildung der Lehrenden

Damit erfüllen tatsächlich alle Lehrenden die Einstellungsvoraussetzungen und sollten gut ausgerüstet sein, um einen modernen Deutschunterricht bieten zu können. Es ist nicht selbstverständlich, dass es in den Standortländern der Goethe-Institute fundierte Deutschlehrenden-Ausbildungen gibt (so gibt es etwa in Peru und Bolivien keine universitäre DaF-Ausbildung). Insofern kann sich das GI Santiago glücklich schätzen, direkt gut qualifizierte Lehrkräfte rekrutieren zu können. Natürlich ist an dieser Stelle noch nicht deutlich, ob denn auch die Plurizentrik der deutschen Sprache und überhaupt DACH(L)-Landeskunde Bestandteile der Ausbildung der Lehrenden waren.

4.1.3. DACH(L)-Erfahrung

Alle Interviewpartnerinnen verfügten über – wenn auch teilweise geringe – DACH(L)-Auslandserfahrung. Deutschland ist bei weitem die bekannteste Region. Alle Chileninnen haben hier Studien- und Forschungsaufenthalte gehabt. Die Deutschen kennen Österreich durch gelegentlichen Tourismus. Von den vier befragten Chileninnen waren drei für ein paar

Tage in Wien, eine Person noch nie in Österreich. Was die Schweiz anbetrifft, so lebte eine Chilenin mehrere Monate in einer deutsch-schweizer Stadt, eine andere war mehrmals im Land und hat auch ihre Kinder auf der Schweizer Schule in Santiago, eine weitere hat Zürich besucht. Die befragten Deutschen und die Österreicherin kennen die Schweiz ebenfalls nur durch seltene Urlaubsreisen, eine Deutsche und eine Chilenin waren noch nie dort. Liechtenstein wurde von einer einzigen Befragten, einer Chilenin, erwähnt, die dort Freunde hat. Eine Chilenin kannte weder Österreich noch die Schweiz aus eigener Erfahrung.

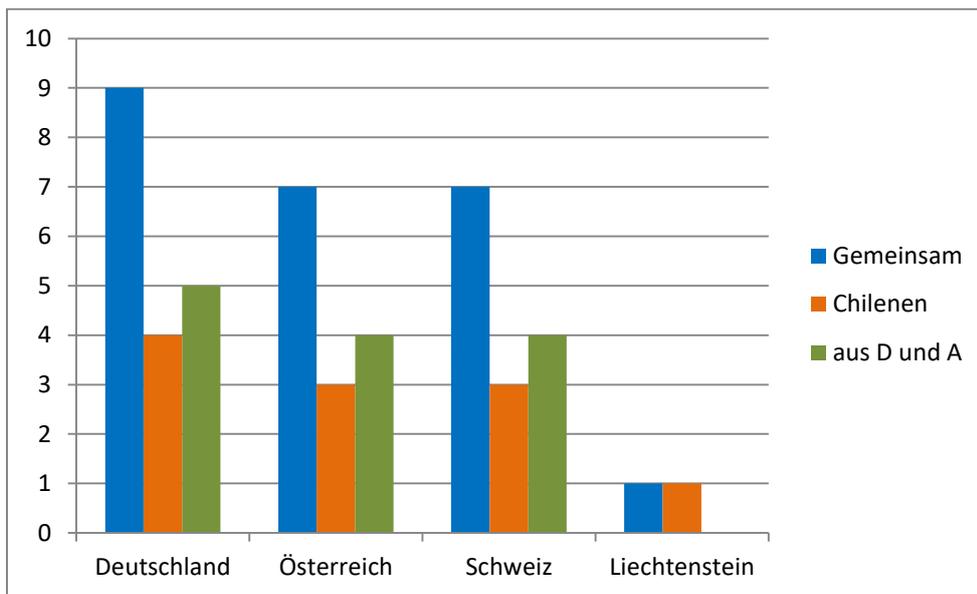


Abb. 13: DACH(L)-Erfahrung der Lehrenden

Es ist sicher als positiv anzusehen, dass, obwohl Chile eines der geographisch am weitesten vom deutschsprachigen Raum entfernten Länder der Welt ist, alle befragten Lehrenden am Goethe-Institut bereits mindestens einmal in Europa waren. Drei von vier Chilenen haben neben Deutschland auch Österreich und die Schweiz bereist, sogar Liechtenstein wurde von einer Person besucht. Damit ist ein guter Grundstein für einen lebendigen Landeskundeunterricht gelegt, in dem auch DACH(L) berücksichtigt wird.

Es konnten keine nennenswerten Unterschiede zwischen chilenischen Lehrenden und Lehrenden mit Deutsch als Erstsprache festgestellt werden, was die Kenntnis des *gesamten* DACH(L)-Raumes angeht. Es ist natürlich anzunehmen, dass die Deutschen ihr Geburtsland Deutschland besser kennen als die Chileninnen, die alle dort aber immerhin mehrmonatige Aufenthalte hatten. Sowohl deutsche als auch chilenische Lehrkräfte kennen generell die Schweiz, Österreich und Liechtenstein nur durch gelegentlichen Tourismus (mit einer

Ausnahme). Man kann also davon ausgehen, dass sich die Mehrheit der befragten Lehrenden am GI, was Landeskunde angeht, für Deutschland am kompetentesten fühlen.

4.2. Die Lehrenden und ihr Wissen um Plurizentrik

Ein Kernpunkt der Interviews war es, herauszufinden, ob das Konzept der Plurizentrik überhaupt bekannt ist, und wenn schon nicht der Begriff als solcher, dann vielleicht zumindest ein Wissen um die drei (gleichberechtigten) Standardvarietäten des Deutschen. Dieser Bereich wurde durch die Fragen 3) *Fallen dir spontan Unterschiede zwischen dem Deutschen in Österreich, der Schweiz und Deutschland ein?* und 4) *Hast du in deiner Ausbildung Informationen über das Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache erhalten?* des Fragebogens abgedeckt.

THEMENKOMPLEX II: Die Lehrenden und ihr Wissen um Plurizentrik	
Kategorie - Unterkategorie	Definition
Wissen über Standardvarietäten der deutschen Sprache	Umfang des Wissens über Unterschiede/Gemeinsamkeiten im Deutsch der DACH(L)-Länder (Lexik, Grammatik, Phonetik & Phonologie, Orthographie, Pragmatik)
Kenntnis des Plurizentrik-Konzepts - explizit - implizit	Kenntnis des Plurizentrikbegriffs (explizit) oder Aussagen, die auf Vorstellungen zur Plurizentrik schließen lassen (implizit)
Benennungsprobleme	Unsicherheiten und Fehler in der Benennung von Varietäten (zum Beispiel Gleichsetzungen von Dialekt und Standardsprache)

Abb. 14: Auszug II aus der Zusammenstellung von Kategorien und Unterkategorien mit Definition

4.2.1. Wissen über Varietäten der deutschen Sprache

Die nationalen Standardvarietäten des Deutschen unterscheiden sich in Lexik, Grammatik, Phonetik und Phonologie, Orthographie und Pragmatik. Von den Lehrenden am Goethe-Institut wurden am häufigsten „Aussprache“ (von einigen als „Akzent“ bezeichnet (z.B. B6))

und „Wortschatz“ genannt, sowohl von Chileninnen als auch von den Lehrenden aus dem deutschsprachigen Raum. So sagt zum Beispiel die deutsche B7:

„Also Wörter, ne. Da gibt's unterschiedliche. Ich hatte eine Freundin aus Österreich, die sagte immer Häferl. Ja, okay. Und dann die Aussprache, also zum Beispiel in Deutschland weiß ich, dass die ‚-ig‘ eigentlich ‚-ich‘ ist, ne, ‚vierzich‘, oder ‚dreißich‘, oder /. Und in der Schweiz ist ‚vierzik‘, das ist eine bisschen andere Aussprache“ (B7: 44-48).

Und die chilenische B1 meint:

„Soweit ich es gehört habe, nach dem Hören ja. Bei der Aussprache genau. In der Schweiz gibt es noch mehr Unterschiede. Nicht nur in der Aussprache, sondern auch in Bezug auf Wortschatz und Gebrauch auch“ (B1: 85-87).

Sehr häufig werden Austriazismen genannt, vor allem aus dem kulinarischen Bereich wie Melanzani, Topfen, Marille, aber auch ein Helvetismus, Znüni. Auf verschiedene Artikel (und damit einen Unterschied in der Grammatik) weisen mehrere Befragte hin, möglicherweise sensibilisiert durch die österreichische Kollegin, die von einem Vorfall berichtet, bei dem über unterschiedliche Artikel in Deutschland und Österreich diskutiert wurde.

Außerdem wird bei dieser Frage mehrmals auf verschiedene Dialekte innerhalb der DACH(L)-Länder Bezug genommen (B2, B8, B9). So nennt zum Beispiel B8 als Unterschied zwischen den Ländern die Dialekte: „sie unterscheiden sich miteinander durch viele Dialekte [...] in der Schweiz, die reden ganz anders und in Österreich auch ein bisschen anders. Und es gibt ein paar Sachen, die anders sind. Andere Artikel haben sie, glaube ich“ (B8: 95ff). Dieses Phänomen sowie Ungenauigkeiten und Fehler bei der Benennung von Varietäten werden in Kapitel 4.2.3. weiter thematisiert.

Es gibt insgesamt kaum Unterschiede in den Antworten der chilenischen Befragten und derjenigen aus dem deutschsprachigen Raum. Die Ergebnisse sind ähnlich denen von Ransmayr, die nach dem Wissen über österreichisches Deutsch und auch speziell Austriazismen fragte (Ransmayr 2005: 265). Unterschiede werden vor allem im mündlichen Bereich wahrgenommen (Phonetik und Phonologie, zum Teil Lexik), Hinweise zu

Orthographie fehlen gänzlich, aus dem Bereich der Pragmatik wird nur die Begrüßung erwähnt (B7: 49f).

4.2.2. Kenntnis des Plurizentrikbegriffs

Dieser Punkt beruht auf der Vorannahme 2 – *nicht alle Lehrenden am GI sind überhaupt mit dem Konzept der Plurizentrik vertraut und können sie dementsprechend auch nicht vermitteln* – und wertet direkt die Kenntnis des Plurizentrikbegriffs aus. Allerdings hat sich herausgestellt, dass manche Lehrende, die den Begriff nicht kennen, dennoch recht klare Vorstellungen von den drei Standardvarietäten haben. Auch diese Positionen werden an dieser Stelle aufgenommen. Unter 4.2.3. werden Aussagen gesammelt, die von Ungenauigkeiten und Fehlern in der Benennung der Varietäten zeugen.

Tatsächlich ist der Plurizentrik-Begriff nach eigener Aussage der Befragten weitgehend unbekannt, sowohl bei den chilenischen Lehrenden (3 Nennungen), als auch bei den Lehrenden aus dem deutschsprachigen Raum (4 Nennungen).

Zwei Interviewpartnerinnen antworten, ihnen sei der Begriff bekannt (B1 und B3). Bei letzterer muss eine umfassende Kenntnis des Plurizentrikkonzepts der deutschen Sprache jedoch angezweifelt werden: Sie berichtet zwar, dass diese „Themen“ Gegenstand in ihrer Ausbildung waren. Allerdings scheint sie an dieser Stelle Plurizentrik und DACH(L) gleichzusetzen, denn sie antwortet auf die Frage, ob sie in der Ausbildung vom Konzept Deutsch als *plurizentrische Sprache* erfahren habe mit einem Hinweis auf *DACH*: „Ja, das auf alle Fälle. DACH ist mir auf alle Fälle ein Begriff. Das waren Themen, die wir in den verschiedenen Seminaren behandelt haben“ (B3: 163ff). Leider wurde es von der Interviewerin verabsäumt, an dieser Stelle noch einmal dezidiert in Richtung Plurizentrik zu fragen. Im Nachhinein wird deutlich, dass die Interviewpartnerin sich auch im weiteren Interviewverlauf fast ausschließlich auf DACH(L)-Landeskunde bezieht. Zur Plurizentrik direkt gibt sie nur an, dass sie Unterschiede in den Standardvarietäten „eigentlich nicht“ im Unterricht erwähnt (B3: 248), viel eher interessiert sie das von ihr „Plurizentrik innerhalb von nur Deutschland“ genannte Phänomen der Dialekte:

„Und vor allem darauf komme ich immer viel zu sprechen, die Plurizentrik innerhalb von nur Deutschland. Also Plurizentrik von der Aussprache her, du kannst ja wirklich hier ist

ganz anders also HIER [*zeigt Regionen auf der Karte*]. Also Plurizentrik von Aussprachen und auch Grammatik. Also ich bin da gesessen (...) und so gerade Baden-Württemberg, die haben dann doch eigene Grammatik...“ (B3: 250-254).

Damit bezieht sie sich, bewusst oder unbewusst, auf die Plurizentrik der 2. Ebene (Muhr 1997b: 53, vgl. Kapitel 2.3. dieser Arbeit). Von einem gleichberechtigten Nebeneinander nationaler Standardvarietäten und damit einer Hauptforderung des plurizentrischen Konzepts spricht sie jedenfalls nicht.

Einzig B1 hat eine klare Vorstellung von der Plurizentrik der deutschen Sprache, auch wenn ihr diese nicht aus der Ausbildung bekannt ist. Sie hat vielmehr aus „Lehrwerken“ davon „erfahren“ und sie durch eigene Auslandserfahrung in der Schweiz „erlebt“ (B1: 91-93). Ihr scheint allerdings, dass Plurizentrik hauptsächlich bei den Grußformeln wahrgenommen würde und die Lehrwerke nicht viel Material böten. Aus diesem Grund hat sie selbst zum Beispiel Listen mit unterschiedlichen Begriffen für Obst und Gemüse herausgesucht und ihren SchülerInnen gegeben (B1: 99-111).

Alle anderen Lehrenden geben an, den Plurizentrik-Begriff nicht zu kennen. Wenn man sich jedoch ihre Aussagen während des Interviews genauer ansieht, lassen sich Hinweise finden, die zumindest ansatzweise auf das Wissen um gleichberechtigte Standardvarietäten des Deutschen schließen lassen.

B2 spricht beispielsweise klar darüber, dass es in Deutschland, Österreich und der Schweiz verschiedene Standards gibt, die sie „Standarddeutsch“, „schweizer Standarddeutsch“ und „standardösterreichisches Deutsch“ nennt (B2, 90-92).

B7 hat von „dem Konzept“ noch nicht gehört, wohl aber wurden in ihrer Ausbildung „solche Sachen ein bisschen erklärt, dass die Aussprachen unterschiedlich sind“ (B7: 54). Sie vergleicht die Situation mit der spanischen Sprache, wo man trotz der Kenntnisse des spanischen Spanischs in Südamerika „kein Wort“ verstünde (B7: 62-64). Im Spanischen wie im Deutschen stört sie die Abwertung der SprecherIn, die mit der Benutzung der vom angenommenen Standard abweichenden Varietät verbunden ist. In ihrem Unterricht bemüht sie sich deshalb zu vermitteln, dass „es eben nicht so ist“ (B7: 70). Zwar fehlt hier also die umfassende Kenntnis des Plurizentrikkonzeptes als Hintergrund, dennoch trägt B7 in ihrem

Unterricht offensichtlich zu einer Wahrnehmungstoleranz im Sinne Hägis bei und ist sensibilisiert für die Gleichberechtigung verschiedener Varietäten.

B4 weiß, dass es in der Schweiz oder Österreich „andere Wörter“ gibt. Zunächst setzt sie diese scheinbar mit Dialekt gleich. So berichtet sie, dass sie ihren Schülern sagt, dass „nicht nur die deutsche Sprache in Deutschland, also die einzige, also Standard Deutsch ist. Es gibt auch sehr viel Dialekt und so auch“ (B4: 53-54). Ihre weiteren Aussagen lassen jedoch vermuten, dass sie deutliche Vorstellungen zumindest von einer österreichischen Standardvarietät hat. Sie unterrichte „Standarddeutsch“, sagt sie und betont „nicht Hochdeutsch“, dies könne pejorativ gegenüber den „Dialekten“ verstanden werden, die „auf der Straße“ gesprochen würden (B4: 71ff). Die Existenz eines österreichischen Standarddeutshs ist für sie selbstverständlich, wie man aus folgender Aussage interpretieren kann:

„...also nur Akzente, aber die sprechen Hochdeutsch, oder Standarddeutsch. Das ist ja kein Dialekt, sondern nur die Sprache. So ein bisschen so wie ‚ah, das ist aus Österreich, aber das ist eigentlich Standarddeutsch‘“ (B4: 80-82).

In Zusammenhang mit obiger Aussage fehlen ihr im Folgenden möglicherweise nur präzise Begriffe. Aus dieser Perspektive ist folgende Aussage logisch, wenn man *Standarddeutsch* durch *deutschländisches* Standarddeutsch ersetzt:

„Und viele Kursteilnehmer haben auch einen Partner aus der Schweiz und die wissen das auch, das ist eine andere Sprache. ‚Nein das sagt man nicht SO in der Schweiz, das sagt man so‘. Dann sage ich immer ‚bitte, wir lernen hier nur Standarddeutsch‘. Wenn ein Schweizer sagt, ‚das sagt man nicht so‘. Das ist in DER Sprache so, aber nicht in Deutschland oder in Österreich. ‚Bitte streitet euch nicht mit euren Partnern, sagt einfach ‚okay, gut, einverstanden. Aber im Goethe-Institut lernen wir gerade Standarddeutsch‘“ (B4: 181-187).

Die Situation mit verschiedenen Standards lässt sich auch mit dem Spanischen vergleichen, wie B4 es tut. Das „Spanisch aus Spanien“ sei völlig anders als das in Chile, trotzdem könne man miteinander reden (B4: 191f).

B4 erwähnt auch die identitätsstiftenden Aspekte von Sprache:

„Wenn ich sage zum Beispiel auch, Spanisch aus Spanien, das ist eine Sprache. Und die andere in Chile, das ist eigentlich Chilenisch. Oder Argentinisch. Und das gibt auch ein bisschen Identität auch. Ich glaube, das ist auch wichtig. Viele sprechen ‚na, es gibt keine Nationalitäten, wir sind jetzt alle eine globalisierte Welt‘. Aber eigentlich, Identität ist auch wichtig, immer noch“ (B4: 111-116).

Dieser Zusammenhang von Sprache und Identität wird ebenfalls von B9 (95) angesprochen. Er spielt auch in der aktuellen Diskussion um Plurizentrik im Unterricht eine wichtige Rolle (vgl. Kapitel 2.4.3. dieser Arbeit). So schreibt zum Beispiel de Cillia, dass die zentrale Rolle der Sprache für individuelle Identifikationsprozesse im modernen Sprachunterricht auf jeden Fall berücksichtigt werden müsse (de Cillia 2006: 58).

Die chilenische B9 kennt den Begriff Plurizentrik nicht, nach der Erklärung erinnert sie sich an österreichische Praktikanten an der UMCE: „ich glaube, die Praktikanten machen das“ (B9: 52), „die bringen normalerweise die deutsche Sprache aus Österreich bei“ (B9: 37). Obwohl sie also mit dem Thema verschiedener Standardvarietäten schon in Berührung gekommen sein sollte, fragt sie noch einmal nach: „Aber HEISST das österreichisches Deutsch, so? Oder Österreichisches?“ (B9: 54). Auch sie bringt den Vergleich mit dem Spanischen, „in Chile haben wir so eine eigene Sprache, also es ist nicht mehr Spanisch, sondern es ist wirklich Chilenisch“ (B9: 84f). Im weiteren Gespräch wird klar, dass es ihr vor allem um Umgangssprache geht, die neben einem perfekten Standard vermittelt werden sollte (B9: 94ff).

Die hier zusammengestellten Aussagen zeigen, dass das plurizentrische Konzept nach wie vor nicht als bekannt vorausgesetzt werden kann. Interessanterweise spielt es dabei auch keine Rolle, ob die Ausbildung in Chile oder in Europa stattgefunden hat – und auch der österreichischen Kollegin war es nicht vertraut. Ransmayr berichtete 2005, dass das plurizentrische Sprachenkonzept an den von ihr untersuchten Germanistikinstituten in Frankreich, Großbritannien, Tschechien und Ungarn nicht verbreitet war. Die Einstellungen der Lehrenden waren durch den monozentristischen Ansatz geprägt und dies wirkte sich auch auf die Unterrichtspraxis, auf Curricula, auf Lehrmittel, auf Empfehlungen für Auslandsaufenthalte, auf Korrekturverhalten aus (Ransmayr 2005: 303, 365). Es ist zu vermuten, dass die Auswirkungen in Chile ähnlich groß sind.

4.2.3. Benennungsprobleme

In den Gesprächen mit den Lehrenden ist immer wieder erkennbar, dass die Befragten unsicher sind, welche Begriffe sie verwenden sollen. Teilweise geraten Ausdrücke wie Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache, Hochdeutsch, Schweizerdeutsch durcheinander.

Als Beispiel hierfür sei im Folgenden B5 zitiert, die sich fragt:

„Ich weiß gar nicht wie das gehen soll, wenn die Österreicher zum Beispiel Deutsch unterrichten. Ich weiß ehrlich gesagt nicht, wie das GEHEN soll. Denn die lernen da ja kein HOCHDEUTSCH. Sie lernen da ziemlich / oder ist in Österreich das Hochdeutsche auch Norm? Ist das dort angesagt, Hochdeutsch zu sprechen? Wenn ich zum Beispiel österreichisches Fernsehen sehe [...]. Und ich sehe da schonmal eine Talkshow, oder sowas. Na, der Moderator spricht ja noch einigermaßen Hochdeutsch, aber die anderen fallen dann immer wieder in ihren Dialekt. Und dann kann ich nicht mehr weiter gucken, weil ich vieles nicht verstehe. Und in der Schweiz ist es ja erst recht so, das ist ja sogar eine andere Sprache. Ich weiß nicht genau wie das geht. Wie ist denn das da? Unterrichten Sie Deutsch mit dem Akzent?“ (B5: 155-166).

„Hochdeutsch“ wird hier verstanden als deutschländischer Standard, der in Österreich allerhöchstens „einigermaßen“ beherrscht wird. Implizit tritt auch die Meinung zutage, dass das deutschländische Standarddeutsch die einzige Norm ist, die vermittelt wird – wenn dieses nicht beherrscht wird, fragt sich die Befragte, wie dann überhaupt Österreicher Deutsch als Fremdsprache unterrichten können. Für die Schweiz wird fälschlicherweise Schwyzerdütsch mit schweizer Standarddeutsch gleichgesetzt und als „andere Sprache“, also nicht Deutsch etikettiert.

B5 erweist sich damit als typische Vertreterin einer D-Nation. Sie verwechselt nationale Variation mit regionaler Variation, so wie es Clyne 1995 beschrieben hat. Indem der Standard der A-Nationen als Dialekt angesehen wird, wird gleichzeitig auch die sozial-symbolische Funktion der Sprache nicht beachtet (vgl. Kapitel 2.2. dieser Arbeit).

Auch Ransmayr fand heraus, dass das deutschländische Deutsch automatisch mit „Hochdeutsch“ oder „Standard“ gleichgesetzt wurde, während zum Beispiel das österreichische Deutsch häufig mit „Dialekt“ oder regionalen Varietäten wie Sächsisch verglichen wurde (vgl. Ransmayr 2005: 179). Interessanterweise fand dies in den Auslandsgermanistiken sogar noch stärker auf Dozentenebene als auf Studierendenebene statt (ebd.:

366). Problematisch daran ist zudem, dass mit dieser Betrachtung fast immer auch eine Abwertung der betreffenden Varietät einhergeht (vgl. Hägi 2007: 8).

4.3. Die Lernenden und ihre Motivation

Um näheren Aufschluss darüber zu erhalten, welche weiteren Faktoren die Rolle von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde bei den Lehrenden am Goethe-Institut mitbestimmen könnten, sollte ein Einblick in die Lernziele der Lernenden gewonnen werden. Um den Rahmen der Masterarbeit nicht zu sprengen, konnten die Lernenden nicht direkt befragt werden, sondern es wurden die Lehrenden zur Lernmotivation ihrer Gruppen interviewt. Dies hat aber auch den Vorteil, dass damit gleichzeitig eben die Sicht der Lehrenden auf diese Motivationen zur Sprache kommt und damit die Motive, die die Lehrenden für wichtig und relevant halten – und die sie, implizit oder explizit, wohl in ihrem Unterricht mit einbeziehen.

THEMENKOMPLEX III: Die Lernenden und ihre Motivation	
Kategorie	Definition
- Unterkategorie	
Lernmotivation	Gründe der Lernenden für das Erlernen des Deutschen, die von den Lehrenden genannt werden
- instrumentelles Motiv	- Studium und/oder berufliche Perspektiven in DACH(L), Möglichkeit eines Stipendiums, Nachhilfe für den schulischen Deutschunterricht
- integratives Motiv	- PartnerIn aus DACH(L) und/oder zweisprachige Kinder; Umzug nach DACH(L)
- identifikatorisches Motiv	- Abstammung aus DACH(L)
- kulturelles Motiv	- persönliches Interesse an Sprache und Kultur

Abb. 15: Auszug III aus der Zusammenstellung von Kategorien und Unterkategorien mit Definition

Die dazugehörige Frage lautete: *Erzähl mir etwas über die Lernmotivation deiner Lernendengruppen!* (Frage 2). Die Auswertung erbrachte keine nennenswerten Unterschiede in den Antworten der chilenischen Lehrenden auf der einen und der deutscherstsprachigen Lehrenden auf der anderen Seite.

Es wurden sowohl extrinsische als auch intrinsische Motive angegeben, häufig kommen wohl mehrere Faktoren zusammen. Ammon macht in seinem Überblick über die Stellung des Deutschen in der Welt den Versuch einer Typologie der Beweggründe, aus denen weltweit Deutsch gelernt wird. Er selbst hält sie noch für verbesserungswürdig, jedoch geeignet, die

Situation von DaF in einzelnen Ländern zu charakterisieren (vgl. Ammon 2015: 987-992). 56/57, 987f). Auch auf die Motive der chilenischen LernerInnen lässt sie sich gut anwenden. Ammon unterscheidet fünf Motive (Ammon 2015: 56/57, 987f):

- 1) instrumentelles Motiv (z.B. weil ich in Österreich studieren möchte / weil ich in Deutschland arbeiten möchte), sehr häufig mit ökonomischen Gesichtspunkten verbunden;
- 2) integratives Motiv (z.B. weil ich in die deutschsprachige Schweiz auswandern möchte), Wunsch sich in eine neue Umgebung sprachlich einzufügen;
- 3) identifikatorisches Motiv (z.B. weil meine Familie aus Österreich stammt / weil wir Lutheraner sind / weil schon mein Vater Deutsch gelernt hat), Sprachkenntnisse als persönlicher Ausdruck der Gruppenidentität;
- 4) kulturelles Motiv (z.B. weil ich die deutsche Kultur schätze / weil mir die deutsche Musik gefällt), Interesse an der Kultur der betreffenden Sprachgemeinschaft;
- 5) leistungssuchendes Motiv (z.B. weil Deutsch eine Herausforderung ist)³²

Für die Lernenden am Goethe-Institut in Santiago scheint ganz besonders das instrumentelle Motiv bedeutend. Acht von neun Befragten nannten ein Studium oder Aufbaustudium in Deutschland als Ziel ihrer Lernenden. Damit sehr eng verbunden ist das Hinarbeiten auf ein Stipendium (*becas Chile*, des DAAD oder des Goethe-Institutes selbst), das ein Studium oder Studiensemester in Deutschland ermöglicht und Deutschkenntnisse auf einem bestimmten Niveau voraussetzt. Vier Befragte wiesen auf diesen Zusammenhang hin.

Zum instrumentellen Motiv nach Ammon gehört auch das Arbeiten in Deutschland oder auf Deutsch, das vier von neun Befragten thematisieren: Einerseits als Hoffen auf bessere Arbeitsbedingungen im In- und Ausland durch Deutschkenntnisse (Arbeit in deutschen Firmen) (B3), oder als Arbeiten auf Deutsch im Goethe-Institut selbst (B9), andererseits als Sammeln von Auslandserfahrung in Europa, beziehungsweise direkt in Deutschland (B8) oder allgemein als Arbeiten/Weiterbilden in Deutschland (B4). Gemeinsam ist diesen Motiven das Hoffen auf ökonomische Vorteile durch das Deutschlernen: Nach Ammon versprechen Kenntnisse von Sprachen reicher Sprachgemeinschaften „lukrativere Kontakte“, „mehr Geschäftsmöglichkeiten und Chancen wissenschaftlicher und beruflicher Betätigung“, außerdem scheinen materiell reiche Gesellschaften auch eine „reichere Kultur“ oder zumindest den „Nimbus“ einer solchen hervorzubringen (Ammon 2015: 56).

³² In Ammons Auflistung gibt es noch einen weiteren Punkt: „weil ich in meiner Schule zwei Fremdsprachen lernen musste und es außer Englisch nur Deutsch gab“, was er aber selbst als Ursache und nicht als Motiv wieder aussortiert (Ammon 2015: 990).

Als eine andere Ausprägung des instrumentellen Motivs könnte man folgende Fälle werten, von denen eine Befragte berichtet: Der Deutschunterricht am GI wird von SchülerInnen als Nachhilfe für den Deutschunterricht in der Schule genutzt (B1). Dies scheint eine sehr teure Art Nachhilfe zu sein, spricht aber für das gute Ansehen, dass das GI als Sprachinstitut offensichtlich genießt.

Auch integrative Motive spielen eine wichtige Rolle. Alle Befragten geben an, dass sie unter ihren KursteilnehmerInnen Lernende mit deutschsprachigen PartnerInnen haben (mit Ausnahme einer Lehrenden, die aber zum Erhebungszeitraum nur Kinder/Jugendliche unterrichtete). Viermal wurden explizit deutsche Partner angegeben, einmal ein österreichischer. Häufig verbunden mit diesen Partnern ist ein zukünftiger Umzug nach Deutschland (5 Nennungen), beziehungsweise nach Österreich (1 Nennung). Eine Befragte gibt auch allgemein das „Gehen“ nach Deutschland, Österreich oder in die Schweiz als Lernmotivation in ihren Gruppen an. Die sprachliche Integration in DACH(L) ist also ein weiteres wichtiges Motiv für das Erlernen der deutschen Sprache am GI in Santiago.

Zwei Befragte gaben deutsche, schweizer oder österreichische Abstammung ihrer Lernenden als Lernmotivation an, dies ist Ammons identifikatorischem Motiv zuzuordnen: Mit dem Deutschlernen bzw. den Deutschkenntnissen identifizieren sich diese Personen als einer bestimmten Gruppe zugehörig, gleichzeitig wird die Sprache zum Symbol und persönlichen Ausdruck dieser Gruppenidentität (vgl. Ammon 2015: 991).

Eine Befragte berichtet den Fall, dass Lernende zweisprachige Kinder hatten und in den Deutschkurs kamen, um zu verstehen, was ihre Kinder sagen (B2). Dies könnte als integratives Motiv interpretiert werden: Der sprachlich ausgeschlossene Elternteil lernt die Sprache des Partners/der Partnerin, um in die Kommunikation einbezogen werden zu können und sprachlich dazuzugehören. Eventuell könnte man darin aber auch ein instrumentelles Motiv sehen: um bei Alltäglichem, Hausaufgaben oder Ähnlichem helfen zu können, soll die Zweitsprache der Kinder verstanden werden.

„Spaß“ oder „Interesse“ an der deutschen Sprache allein wurden nur von zwei Befragten erwähnt, und dann mit dem Hinweis darauf, dass es sich um ältere Lernende handelte (B1, B2). Das kulturelle Motiv scheint also am Goethe-Institut nicht sehr häufig vertreten zu sein, was sich vielleicht mit der wirtschaftlichen Situation im Land erklären lässt. Chile wird

offiziell noch zu den Entwicklungsländern gezählt, obwohl es sich seit einigen Jahren zu einem Schwellenland entwickelt hat³³. Der Wunsch, das Land aus wirtschaftlichen Gründen zu verlassen, scheint noch immer präsent.

Beweggründe, die dem leistungssuchenden Motiv nach Ammon entsprechen, wurden nicht genannt.

Abbildung 15 veranschaulicht die verschiedenen Beweggründe der KursteilnehmerInnen:

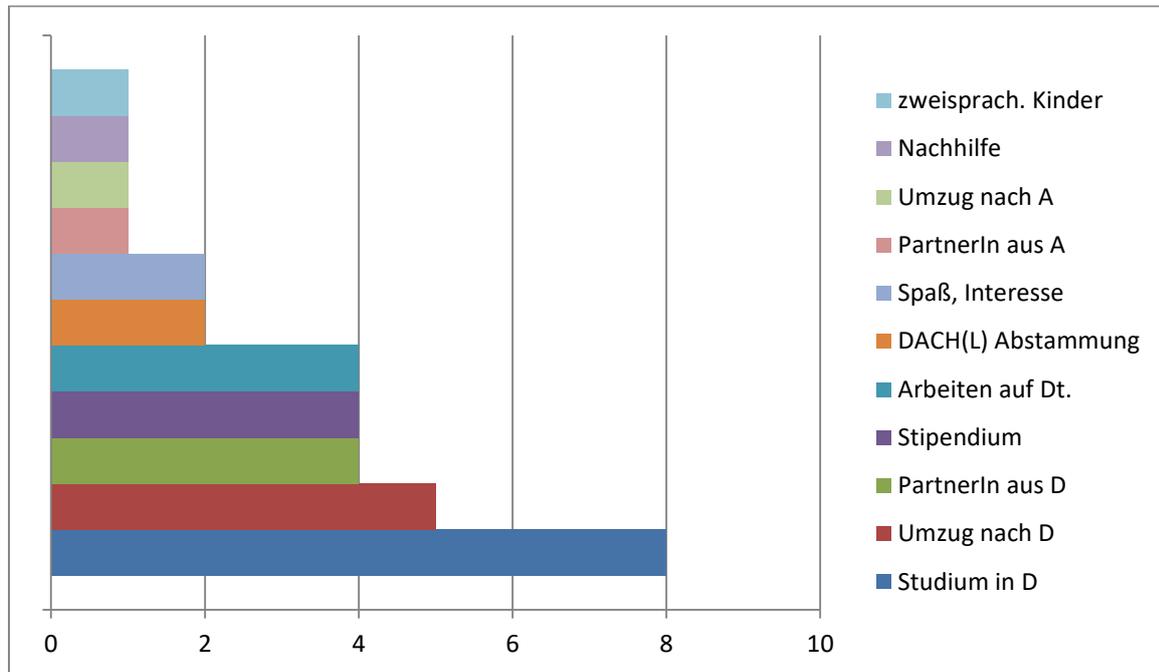


Abb. 16: Motivation der Lehrenden

Aus der Grafik ist ersichtlich, dass die bei weitem häufigste konkrete Ländernennung Deutschland war. Es war jedoch nicht immer eindeutig, ob die Lehrenden sich wirklich immer nur auf Deutschland bezogen, wenn sie von der Lernmotivation sprachen, oder ob ihnen dies nur als erstes einfiel. An mehreren Stellen wurde daher explizit nachgefragt, und tatsächlich war die Antwort, dass 99,9 Prozent wirklich nach Deutschland wollen (z.B. bei B2). Hier entspann sich eine Diskussion über mögliche Gründe dafür, dass so viele Lernende eine Präferenz für Deutschland haben. Wichtig erschien B2, dass es so viele Stipendienangebote aus und für Deutschland gäbe, während beispielsweise Österreich kaum präsent sei. Der DAAD komme zweimal jährlich direkt ins GI, um für Deutschlandaufenthalte zu werben. Außerdem seien die Universitäten in Deutschland bekannter als diejenigen in anderen deutschsprachigen Ländern.

³³ vgl. www.welt.de/wirtschaft/Wirtschaftslexikon/article5753608/Wann-ist-ein-Land-ein-Schwellenland.html und www.pfalz.ihk24.de/international/Kompetenzzentrum_Lateinamerika_channel/Chile [23.08.2016]

Diese Aussagen weisen darauf hin, dass auch hier Clynes Unterscheidung von D- und A-Nationen zum Tragen kommt. Clyne hält fest: „D-Nationen haben bessere Ressourcen, um ihre nationale Varietät durch Fremdsprachenunterricht zu exportieren“ (Clyne 1995b: 22, vgl. Kapitel 2.2.). Tatsächlich scheint genau dies hier zuzutreffen. Die deutschen Institutionen sind wohl sehr viel bekannter, was auch an einem höheren Budget für Auslandswerbung und -kontakte liegen dürfte.

4.4. Die Lehrenden und der Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde

THEMENKOMPLEX IV: Die Lehrenden und der Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde	
Kategorie - Unterkategorie	Definition
Einbezug allgemein	Wichtigkeit, die Lehrende dem Einbezug von Plurizentrik und/oder DACH(L)-Landeskunde geben, sowie Ausmaß des Einbezugs und Themen, die einbezogen werden
Gründe für den Einbezug - Inhalt/Teil des Lehrwerks - Wünsche/Ziele der Lernenden - persönlicher Bezug/eigene Erfahrung - vollständiges Bild des deutschsprachigen Raums - Auflockerung des Unterrichts - gegen Monozentrismus/Hierarchie	Begründung der Lehrenden für den Einbezug oder Nicht-Einbezug von Plurizentrik und/oder DACH(L)-Landeskunde - Lehrende folgen dem Lehrbuch und berücksichtigen entsprechend auch Aufgaben/Übungen/Informationen zu DACH(L), die das Lehrwerk beinhaltet - Vermutung oder Wissen der Lehrperson, dass Lernende den Einbezug wünschen - persönliches Interesse oder eigene Erfahrungen der Lehrperson - Lehrende möchten ein vollständiges Bild des DACH(L)-Raumes geben - Lehrende wollen den Unterricht auflockern, indem sie Interessantes aus dem DACH(L)-Raum erzählen - Maßnahme, um monozentristischen Sichtweisen unter den Lernenden entgegenzuwirken
Probleme rund um den Einbezug - Zeitmangel - Mangelnder Input durch das Lehrwerk - fehlendes Wissen der Lehrenden	Aspekte, die den Einbezug von Plurizentrik und/oder DACH(L)-Landeskunde erschweren - Erwähnung von Zeitmangel als Argument gegen den expliziten Einbezug - Erwähnung, dass das Lehrwerk wenig Anregungen bzw. wenig Material zum Einbezug bietet - Lehrende fühlen sich selbst nicht kompetent genug, um Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde angemessen vermitteln zu können

<ul style="list-style-type: none"> - fehlendes Interesse der Lernenden - Überforderung der Lernenden 	<ul style="list-style-type: none"> - Vermutung, dass Lernende kein Interesse am Einbezug haben - Vermutung, dass Lernende mit dem Einbezug überfordert sind
Reaktion der Lernenden auf Einbezug	Reaktionen der Lernenden auf die Erwähnung und den Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde, wie sie von den Lehrenden beschrieben werden

Abb. 17: Auszug IV aus der Zusammenstellung von Kategorien und Unterkategorien mit Definition

Den meisten Lehrenden war das Plurizentrik-Konzept nicht vertraut. Daher wurde von der Interviewerin eine Definition gegeben und dann gefragt, wie die Lehrenden die Vermittlung dieses Konzeptes beurteilen, ob sie das wichtig finden (Frage 5: *Warum findest du die Vermittlung von Plurizentrik wichtig? Oder warum nicht?*) und inwiefern sie dies in ihrem Unterricht tun (Frage 6: *Verwendest du in deinem Unterricht ein kurstragendes Lehrwerk? Welches? Wie ist Plurizentrik da enthalten? Gibt es (authentische?) Materialien?*) und Frage 7: *Inwiefern und in welchem Ausmaß beziehst du Plurizentrik in deinen Unterricht mit ein? Kannst du vielleicht ein Beispiel geben? Beziehst du Plurizentrik über das Lehrwerk hinaus mit ein? Hast du eigenes (authentisches?) Material?*

Zuerst werden im Folgenden Positionen der Lehrenden im Umgang mit DACH(L)-Landeskunde und Plurizentrik dargestellt. Dies geschieht mit dem Fokus, welche Wichtigkeit die Lehrenden ihnen geben, in welchem Ausmaß sie sie einbeziehen und welche Aspekte sie vermitteln. Im zweiten Punkt werden dann noch einmal genauer die Gründe analysiert und zusammengestellt, die die Lehrenden für den Einbezug geben. Ebenso wird in Punkt 4.4.3. noch einmal eine eigene Aufstellung der Probleme herausgearbeitet, die sich laut den Lehrenden der Vermittlung von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde entgegenstellen.

Durch diese Art der Präsentation kann es gelegentlich zu Wiederholungen im Hinblick auf Punkt 4.4.1. kommen, die aber aus Gründen der Übersichtlichkeit und Vollständigkeit in Kauf genommen wurden.

Im letzten Punkt schließlich wird die Reaktion der Kursteilnehmerinnen auf Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde im Unterricht präsentiert, so wie sie von den Lehrkräften empfunden wird. Damit können weitere Hinweise auf Interesse beziehungsweise Desinteresse seitens der Lernenden und die Haltung der Lehrenden dazu gewonnen werden.

4.4.1. Einbezug allgemein

Fast alle Lehrenden finden den Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde wichtig (6 Nennungen) – wenn auch mit diversen Einschränkungen, die unter Punkt 4.4.3. genauer aufgeführt werden. Es gibt zwar signifikante Unterschiede im Unterricht der einzelnen Lehrenden allgemein, nicht aber zwischen der Gruppe der Lehrkräfte aus dem deutschsprachigen Raum und der der Chileninnen.

Für B3 richtet sich die Wichtigkeit ganz klar nach den Zielen der Lernenden und nach dem Grund, aus dem sie Deutsch lernen (B3: 170f):

„In gewissem Grad finde ich es auf alle Fälle wichtig, dass es irgendwie in den Unterricht mit einbezogen wird. Aber die Intensität ist dann / staffelt sich sozusagen entsprechend der Lernziele der Lerner, also lernzielorientiert“ (B3: 179-182).

Insofern gibt es keinen systematischen Landeskundeunterricht, sondern es wird über das gesprochen, was die Lernenden fragen, beziehungsweise, was der Lehrenden im Kontext der Lektionen im Buch „einfällt“ (B3: 203). Aus dem persönlichen Kontext bringt sie meistens etwas ein, „was mit Ost und West [-Deutschland] zu tun hat“ (B3: 202), während österreichische und schweizer Landeskunde nach eigener Aussage „doch recht selten“ vorkommt (B3: 204). Da wo das Lehrbuch Landeskunde beinhaltet, wird sie selbstverständlich behandelt, doch für Zusatzmaterial oder Vertiefungen sei keine Zeit (B3: 185ff). Der Fokus des Unterrichts von B3 liegt ganz klar auf Deutschland, auf zum Beispiel unterschiedliche Lexik in DACH(L) geht sie nicht ein (B3: 248). Neben dem Argument der geringen Zeit führt sie auch an, dass Landeskunde eigentlich mit Kulturkunde zu tun habe, und damit ein eigenes Fach wäre: „Landeskunde hat ja eigentlich immer ein bisschen was mit Kulturkunde zu tun. Und das ist ja eigentlich ein anderes Fach“ (B3: 267-269). Hier wäre zu fragen, in welchem Sinne die Befragte den Begriff Kulturkunde verwendet. In der Landeskunde-Diskussion bezeichnet dies eine inzwischen als überholt geltende Form des Unterrichts, in der der fachübergreifende Vergleich von Kulturen zum Bildungsprinzip erhoben wurde (1920er bis 1960er Jahre). Problematisch war dabei vor allem die Annahme eines „Volkscharakters“, der im Kontrast zum angenommenen fremden Wesen anderer Völker betrachtet wurde. Entsprechend ließ sich diese vom Nationalsozialismus vereinnahmen (vgl. Koreik/Pietzuch 2010: 1446). Andererseits wird Kulturkunde heute als

Bezeichnung für umfassende Seminare und Kurse benutzt, die Geschichte, Gegenwart und Kultur eines Landes beleuchten. Damit wäre B3s Kommentar im Kontext einer Diskussion zu sehen, die sich mit der Frage befasst, wieviel Landeskunde/Kulturkunde der Fremdsprachenunterricht eigentlich transportieren kann und soll (vgl. die ABCD-Thesen, die Landeskunde als integralen Bestandteil des Sprachunterrichts sehen (Kap. 2.4.1.1. dieser Arbeit)) und auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann. Festzuhalten bleibt, dass B3 der Landeskunde keinen allzu großen Stellenwert in ihrem Unterricht einräumt.

Auch B6 findet den Einbezug wichtig, fühlt sich dafür aber nicht genug ausgebildet (B6: 67). Aufgrund ihrer persönlichen Überzeugung sucht sie sich trotzdem selbst Informationen und erstellt auch gelegentlich eigenes Material (B6: 84). Dort, wo durch das Lehrbuch Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde einbezogen werden, berücksichtigt sie dies „auf jeden Fall“ (B6: 130), auch wenn dafür wenig Zeit zur Verfügung steht.

B4 hat aus Auslandsaufenthalten viel Plurizentrik- und DACH(L)-Landeskunde-Erfahrung und vermittelt diese auch entsprechend umfassend. Sie erklärt ihren Lernenden:

„Also bei meinen Kursen bringe ich das immer bei, also was DACH ist. Und ich sage auch DACH, ist ein techo, wie ein Haus. Sage ich das auch. Damit sie wissen, dass es / UNTER Dach steht, also Deutsch. Und Deutsch, Dialekt und so, alles. Ja, dieses Deutschland, Österreich und die Schweiz. Ich finde das wichtig, dass sie das auch als EXKURS, als ZIEL im Unterricht“ (B4: 88-93).

Auch zur Plurizentrik gibt sie recht genaue Erklärungen (vgl. Kapitel 4.2.2.) und vergisst auch nicht Dialekte zu erwähnen. Sie erklärt den Lernenden, dass sie nur einen Teil einer großen Sprache lernen, die in ständiger Veränderung ist (B4: 123). Indem sie ihnen klar macht, dass sie sich mit diesem Ausschnitt, den sie lernen, bereits verständigen können und neben der Plurizentrik des Spanischen auch Vergleiche mit Fachsprachen einbezieht, gelingt es ihr, den Studierenden die Angst vor der Vielfalt zu nehmen:

„Wenn du da sagst, ‚du es gibt so viel, und du lernst so ein bisschen, du musst nur SO ein bisschen lernen. Dann wenn du in Deutschland bist, oder in der Schweiz, oder in Österreich oder in Liechtenstein, dann lernst du was du MÖCHTEST‘. Das ist genauso wie MEINE Sprache, ich bin keine Ärztin, ich KENNE nicht alle Sprache auf meine Sprache, Spanisch. Es gibt so viele / wenn sie das WISSEN, dass ‚aha, das ist genauso wie meine Sprache. Also ich bin Mechaniker - du kennst KEINE Mechaniker-

Ausdrücke‘. ‚Ja natürlich, ich bin ÄRZTIN von Beruf!‘. Das ist ja klar. Die fühlen sich ein bisschen so, ‚ah, wie gut das ist. Ich muss nur DAS machen‘. ALLES andere kommt dann also wenn du also vor Ort bist“ (B4: 144-153).

Diese Analogie zu Fachsprachen/Berufssprachen ist eine sehr schöne Erklärung für das Phänomen und den Zusammenhang von einer (angenommenen neutralen) Standardsprache und den tatsächlich realisierten Varietäten, etwa wie im Modell von Baßler/Spiekermann (Abb. 1, S.12 dieser Arbeit) verdeutlicht.

Eine interessante Aussage macht auch B2, die sich als Lehrende am *Goethe-Institut* für „prinzipiell“ verpflichtet hält, das „deutsche Standarddeutsch“ (B2: 81f) zu unterrichten, obwohl sie, wie sie selbst zugibt, nie offiziell dazu aufgefordert wurde (B2: 195ff). Sie erklärt den Lernenden, dass sie am GI einen allgemeinen (deutschländischen) Standard lernen, den sie dann in der Zielregion um „den gängigen Dialekt oder die Form von Deutsch [...], die man dort spricht“ erweitern müssen (B2: 84ff). Über ein österreichisches Wörterbuch oder Wörter, die „quasi OFFIZIELL“ anders sind (B2: 98), spricht sie nicht, beruft sich also nicht explizit auf das Plurizentrikonzept. Zwar erwähnt sie gelegentlich einige Austriazismen, aber nicht systematisch und nur auf Nachfrage, beziehungsweise wenn sie weiß, dass Lernende nach Österreich gehen werden (B2: 111). Die Anregungen, die das Lehrwerk bietet, nutzt sie (z.B. verschiedene Begrüßungsformen, Hörbeispiele), bringt darüber hinaus jedoch kein eigenes Material mit, sondern erzählt ab und zu von eigenen Erfahrungen (B2: 178).

Ähnlich wie B2 nutzen die meisten Lehrenden die Landeskunde-Angebote aus dem Lehrbuch gern, B9 weist darauf hin, dass man dazu ja auch verpflichtet sei (vgl. B9: 74). B1 bemängelt allerdings, dass die Lehrwerke nicht genug Material zu Plurizentrik anböten. Sie hat daraufhin zum Beispiel eine Liste mit verschiedenen Bezeichnungen für Obst und Gemüse angefertigt (vgl. B1: 96f). Diese an sich positive Initiative birgt natürlich die Gefahr, Plurizentrik auf Wortgleichungen zu reduzieren, wovor vielerorts gewarnt wird. Exemplarisch sei hierzu die Position des Autorenteam von *Dimensionen* zitiert: „Wortgleichungen sagen jedoch noch nichts über eventuelle unterschiedliche Funktionen aus und stoßen, wenn sie weiter nicht differenziert werden, schnell an gewisse Grenzen“, vor allem, wenn das landeskundliche Potenzial, das in solchen Wörtern steckt, nicht gesehen wird, wie etwa bei den unterschiedlichen Konnotationen des Wortpaars Ordination und Arztpraxis (Clalüna/Fischer/Hirschfeld 2007: 42f).

Wann immer es die Zeit erlaubt, bringt auch B8 eigenes Material zu Landeskunde und Plurizentrik ein, Filme, Hörbeispiele, Radiosendungen (B8: 158-170). Sie interessiert sich sehr für die Schweiz und Liechtenstein und auch für Geschichte:

„Aber ich sage nicht nur, Deutschland, Österreich und die Schweiz, also Konföderation Helvetika, nicht nur deswegen, ich sage auch Liechtenstein. Das ist so winzig klein, aber da wird es auch dort gesprochen. In der Schule hauptsächlich, weil es also Hochdeutsch mal beigebracht wird. Alle die Fächer werden in Deutsch, das ist sehr wichtig. Und das steht nicht. Und das finde ich sehr interessant. Und außerdem noch ein bisschen von Geschichte, zum Beispiel wo haben sie vorher Deutsch gesprochen. Und in welchen Zonen, dann kann ich ein bisschen hinzufügen. Ich finde das sehr interessant, Alsace, Lorraine und da in Russland und so weiter. Und das finde ich interessant“ (B8: 113-122).

Dabei versucht sie, nicht nur Faktenwissen zu berücksichtigen, sondern auch Pragmatik und interkulturelle Aspekte einzubeziehen, ähnlich den Prinzipien, die Hägi und andere für einen sinnvollen Landeskundeunterricht formuliert haben (vgl. Kapitel 2.4.4. dieser Arbeit):

„...es ist nicht nur Landeskunde wichtig, es ist auch sehr wichtig, die Art und Weise, wie die anderen Familien sind. Oder wie ist die WELTANSCHAUUNG, die die anderen haben. Obwohl mit der Globalisierung so ein bisschen ausgeglichen ist. Es gibt nicht so viele Unterschiede. Aber zum Beispiel, was für eine Deutsche Arbeit bedeutet, ist vielleicht ANDERS, was bei UNS. Oder was für eine Deutsche Pünktlichkeit bedeutet, das ist bei uns ganz anders, nicht wahr. Oder solche Beispiele. Ich bringe immer diese Beispiele bei“ (B8, 183-189).

Mehrere Lehrende weisen auf die Wichtigkeit persönlicher Erfahrungen mit Plurizentrik und DACH(L) hin, so zum Beispiel B6: „Ich denke, es ist dann authentisch, wenn man dann darüber erzählt, was man hat“ (B6: 171f). B7 hält Landeskunde für „sehr subjektiv“, man müsse die Dinge genau kennen, über die man spreche (B7: 57f). Auch B8 erklärt: „alles was ich jetzt einbringe, ist mehr aus eigener Erfahrung“ (B8: 131). Oder B9, die sagt: „Ja, von Landeskunde? Ich weiß nicht, also eigene Erfahrung, was ICH gesehen habe, wie schön ist DIE Stadt. Oder solche Sachen“ (B9: 80f) – „...ich war noch NIEMALS in Österreich. Deswegen kann ich nichts erzählen [...], ich glaube, es ist doch besser, wenn ein Lehrer von eigenen Erfahrungen erzählt, als was ich in einem Buch gelesen habe“ (B9: 102-106). In dem

Sinne legt B9 vor allem auf die Vermittlung von umgangssprachlichen Ausdrücken Wert, um die Sprache authentischer und lebendiger zu machen (B9: 94ff). B4 wiederum bezieht eine Reihe von Helvetismen in den Unterricht ein, die sie aus persönlicher Erfahrung kennt und die ihr gefallen (B4: 144).

Für B5 spielt beim Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde die Größe des Landes durchaus eine Rolle, daher sollte zum Beispiel die Schweiz im Vergleich zu Deutschland nicht so ausgiebig behandelt werden (vgl. B5: 129ff). Sie lässt Hörbeispiele „in verschiedenen Dialekten“ (gemeint könnten durchaus aber auch nicht deutschländisch standardsprachliche Hörtexte sein) bewusst aus, da dies „einfach verwirrend“ sei und die Lernenden schon genug zu tun hätten und nicht überfordert werden sollten (B5: 137-152). Wenn Lernende gezielt danach fragen, bringt sie schon einmal Landeskunde ein, die Vermittlung eines „Einblicks“ findet sie wichtig, aber eben nicht mehr (B5: 151).

An den genannten Positionen zeigt sich, wie ungemein persönlich der Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde am Goethe-Institut in Santiago ist. Da, wo er mit den Interessen der Lehrpersonen zusammenfällt, wo es ein großes Engagement in dieser Hinsicht gibt, werden sie auch tiefgreifend vermittelt (z.B. B4). Dort wo dies eher nicht vorhanden ist, ist der Einbezug gering (z.B. B5). Wichtig wären hier allgemeine und objektivierbare Standards, die für alle erfüllbar sind.

4.4.2. Gründe für den Einbezug

Als Gründe für den Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde wurden folgende Kategorien herausgearbeitet, die im Folgenden vorgestellt, belegt und diskutiert werden: Inhalt/Teil des Lehrwerks, Wünsche/Ziele der Lernenden, persönlicher Bezug/eigene Erfahrung, vollständiges Bild des deutschsprachigen Raums, Auflockerung des Unterrichts, gegen Monozentrismus/Hierarchie.

Inhalt/Teil des Lehrwerks

Obwohl einige Lehrkräfte allgemein über Zeitmangel klagen, folgen sie doch grundsätzlich dem Lehrbuch und seinen Inhalten – für B9 gibt es da gar keinen Spielraum, schließlich sei man dazu auch verpflichtet: „Also was DA steht, muss ich ja lehren“ (B9: 74).

B3 lässt sich von Themen im Buch inspirieren, um dann etwas weiter auszuholen: „Also aus irgendwelchen Gründen durch den Kontext des Buches, der Lektionen, des Inhaltes, kommt irgendetwas hoch, was mit / wo mir irgendwas einfällt dazu, warum ist das so, oder so...“ (B3: 199-201). Die Lehrende ist selbst manchmal überrascht und lernt Neues zur DACH(L)-Landeskunde aus dem Lehrwerk: „Da habe ich denen das auch erklärt, was ist denn DACH, wo kommt das her. Verschiedene Erfindungen, wo ich selber erstaunt war. Zum Beispiel der Klettverschluss ist von einem Schweizer erfunden worden“ (B3: 210-212).

B6, die sich selbst bezüglich (DACH(L))-Landeskunde und Plurizentrik nicht so gut ausgebildet fühlt, ist froh, dass die Lehrwerke Möglichkeiten bieten, etwas darüber zu erfahren, und sie nutzt diese „auf jeden Fall“ (B6: 133). In den meisten Fällen organisiert sie für den Unterricht auch noch zusätzlich eigenes Material. Ähnlich geht es B8, die die Inhalte zur DACH(L)-Landeskunde „gerne, unheimlich gerne“ einbezieht (B8: 155) und wo möglich auch ergänzt.

Das Lehrwerk ist also eine wichtige Inspirationsquelle für die Lehrenden und darf in seiner Bedeutung nicht unterschätzt werden. Es bildet die Basis für den Unterricht und gibt mit seinem Inhalt die Themen vor, die behandelt werden.

Wünsche/Ziele der Lernenden

Einig sind alle Lehrenden darin, dass sich der Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde nach den Lernenden und ihren Wünschen und Zielen richten muss. Exemplarisch formuliert dies B3:

„Aus meiner Sicht muss man da von der Zielstellung der Lerner ausgehen. Das sind ja diejenigen, die Konsumenten letztendlich, also die Klienten. Was ist ihre Motivation? Warum wollen sie Deutsch lernen. Wenn es da um / meistens ist es ja leider Gottes der Fall, dass es da um arbeitsspezifische Sachen geht. Ob jetzt im hiesigen Land mit deutschen Firmen in Kooperation zu treten, oder bessere Arbeitschancen im hiesigen Land zu haben, weil die angestrebte Firma ein sagen wir mal enges Verhältnis mit deutschen Firmen hat. Oder es deutsche Firmen sind, die hier arbeiten, wie zum Beispiel Strabag etc... Oder der Aufenthalt in Deutschland angestrebt wird. Aus welchen Gründen dann wiederum. In gewissem Grad finde ich es auf alle Fälle wichtig, dass es irgendwie

in den Unterricht mit einbezogen wird. Aber die Intensität ist dann / staffelt sich sozusagen entsprechend der Lernziele der Lerner, also lernzielorientiert“ (B3: 170-182).

Dies bedeutet dann aber auch, dass in den meisten Fällen ein Fokus auf Deutschland gelegt wird, da dies das Land ist, zu dem die meisten Lernenden den stärksten Bezug haben, sei es durch eine Partnerin oder einen Partner aus Deutschland, sei es durch das Ziel, dorthin zu reisen, wie in obiger Aussage ersichtlich wird (vgl. auch Kapitel 4.3.).

Wenn Lernende jedoch zum Beispiel nach Österreich gehen und explizit danach fragen, wird auch auf diesen Raum mehr eingegangen:

„Also ich hab jetzt im letzten Trimester einen Kurs gehabt, da gab es zwei Schüler, die möchten nach Österreich gehen. Und DA hab ich dann schon manchmal wenn es so auffallen würde, da haben wir einmal über PFANNKUCHEN gesprochen und da hab ich dann gesagt, dass ist in Österreich PALATSCHINKEN. [...] Wenn da jetzt ein Impuls von den Lernenden kommt, dann schon. Sonst eigentlich nicht“ (B2: 111-122).

Persönlicher Bezug/Eigene Erfahrung

Fast alle Lehrenden erwähnen den persönlichen Bezug als Aspekt, unter dem sie bestimmte landeskundliche Themen eher behandeln (siehe Kapitel 4.4.1.). Wie bereits erwähnt bringt B3 zum Beispiel aus dem persönlichen Kontext meistens etwas, „was mit Ost und West [-Deutschland] zu tun hat“ (B3, 202), dafür behandelt sie österreichische und schweizer Landeskunde „recht selten“ (B3, 204).

Immer wieder wird die eigene Erfahrung als ausschlaggebender Punkt für den Einbezug bestimmter Themen im Unterricht angesprochen: „Ja, von Landeskunde? Ich weiß nicht, also eigene Erfahrung, was ICH gesehen habe, wie schön ist DIE Stadt. Oder solche Sachen“ (B9: 80-81). Dass B8 eine der Lehrpersonen mit dem größten Wissen über die Varietäten und Landeskunde ist, liegt sehr wahrscheinlich auch an ihrer persönlichen Begeisterung und ihrem Interesse für Sprachen und den DACH(L)-Raum, die sie immer wieder ausdrückt: „Das macht mir unheimlich sehr viel Spaß. Ich bin eine Person, die mit der Sprache und mit dem, was ich beibringe, Spaß macht. Also es macht mir unheimlich sehr viel Spaß“ (B8: 197-199). Sie selbst war mehrere Monate in der Schweiz, ihre Kinder gehen auf die Schweizer Schule in Santiago, so kennt sie sich auch mit der schweizer Standardvarietät gut aus und bringt immer wieder Helvetismen in den Unterricht mit ein (B8: 63f).

Bereits in Kapitel 4.4.1. wurde auf den persönlichen Bezug als enorm wichtiger Faktor im Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde hingewiesen.

Vollständiges Bild des deutschsprachigen Raumes

Einige Lehrende bemühen sich explizit, ein möglichst vollständiges Bild des deutschsprachigen Raumes zu geben, dazu gehört eben auch Landeskunde aus allen deutschsprachigen Ländern. So formuliert es B6: „Ich finde es wichtig, weil es sind alles deutschsprachige Länder. Und ich denke, dann müsste das auch genau anteilig bearbeitet werden. Das ist eigentlich keine FRAGE“ (B6: 65-67). Eine andere Lehrende betont die sprachliche Vielfalt, die den Lernenden im DACH(L)-Raum begegnen wird, und auf die vorbereitet werden sollte: „Also es ist schon zumindest weise, dass man darauf vorbereitet, dass das so sein kann“ (B7: 68).

Diese Positionen decken sich mit Muhrs Forderung, dass im nicht-deutschsprachigen Ausland auf die Plurizentrik des Deutschen eingegangen werden muss, um nicht „an der sprachlichen und gesellschaftlichen Realität“ vorbei zu unterrichten (Muhr 1993b: 116).

Eine Lehrende findet, dass der ganze deutschsprachige Raum einbezogen werden muss, jedoch durchaus analog zur Größe der einzelnen Länder. Insofern stört sie sich daran, dass ein Lehrbuch einmal zu viele Informationen über die Schweiz enthielt: „Das war ÜBERproportional die Schweiz. Fand ich also nicht gut, weil, ich meine, Schweiz ist ein kleines Land und Deutschland hat 80 Millionen Einwohner“ (B5, 129ff). Diese Ansicht steht in einem gewissen Widerspruch zu den Prinzipien des DACH(L)-Konzepts. Denn hier heißt es sinngemäß, dass es eben nicht auf Größe oder Wichtigkeit eines Landes ankomme, sondern auf das kommunikative oder andere Potenzial eines Materials (vgl. Fischer/Frischherz/Noke 2010: 1501, sowie Kapitel 2.4.1.1. dieser Arbeit).

Auflockerung des Unterrichts

Die Aussage, Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde nicht systematisch einzubeziehen, sie aber als gelegentliche Auflockerung im Unterricht zu benutzen, wird von drei Lehrenden gemacht. B2 setzt sie eher anekdotenhaft ein, als „kleine Geschichte nebenbei“ (B2: 214). B5 findet den Einbezug „als Witz [...] hin und wieder [...] ganz gut“ (B5: 124). Und auch B3 sieht hier den eigentlichen Zweck ihrer Landeskundeausführungen: „Natürlich ist es dann ab und zu mal interessant, so bisschen was auch zur / ne, das ist ja so ein bisschen so low, bisschen nicht so die hard facts, sondern ein bisschen (...) auch ein bisschen aufzulockern“ (B3: 274-276).

Diese Bemerkungen stellen Landeskunde als nebensächlich und unwichtig dar und können im Rahmen einer Debatte um die Bedeutung von Landeskunde im Unterricht gesehen werden. Im Bereich der Landeskunde mangelt es zwar an Grundlagenforschung, weshalb sie zum Teil schwer zu greifen ist. Sie ist aber ein essentieller Teil des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts und darf nicht vernachlässigt werden (vgl. zu Begriff und Diskussion Koreik/Pietzuch 2010).

Gegen Monozentrismus/Hierarchie

Eine Lehrperson versteht den Einbezug von Plurizentrik auch als Maßnahme, um monozentristischen Sichtweisen unter den Lernenden und SprecherInnen entgegenzuwirken. Sie vergleicht die Plurizentrik des Deutschen mit der des Spanischen und hält es für sehr wichtig, gegen Hierarchien zwischen den verschiedenen Standards vorzugehen:

„Aber schon (...) andersrum ist es ja im Spanischen auch, wenn man dann das spanische Spanisch und dann reist du nach Südamerika und dann verstehst du kein Wort. Also es ist schon zumindest weise, dass man darauf vorbereitet, dass das so sein kann. Dass es eben anders ist als hier. Ich bin so ein bisschen gegen diese Real Academia, also dieses SPANISCHE und das Gleiche in HANNOVER spricht man Hochdeutsch und je weiter du davon wegkommst, desto schlechter wird das Deutsche. Das ist halt irgendwie so eine Wertung. Und ich finde, das sollte man irgendwie vermitteln, dass es eben nicht so ist“ (B7: 62-70).

Später präzisiert sie ihren Vergleich nochmals:

„Also ich denke, das geht Spaniern auch so, wenn die dann nach Südamerika kommen und so Sachen hören. Auch so Artikel zum Beispiel, es ist ‚el radio‘ oder ‚la radio‘. Also hier in Chile ist ‚la radio‘, in Spanien ist ‚el radio‘. Endet auf ‚-o‘, müsste eigentlich ‚el‘ sein. Oder dann Akzente, hier ist ‚vídeo‘, und auf Spanisch ist ‚vidéo‘. Also solche Sachen. Deswegen sind / gut wir sind da vielleicht schon sensibilisiert für. Trotzdem ist so diese erste Reaktion, ‚es ist falsch‘. (...) Das ist eigentlich (...) schade. Und dann ist auch die Frage, wie bringst du es jetzt bei? Sagst du jetzt, es ist ‚der Joghurt‘? Das ist so wie ‚Email‘, ‚die Email‘ und ‚das Email‘. Da sage ich dann immer dazu, es gibt beide Artikel“ (B7: 166-174).

Indem die Lehrende das Spanische miteinbezieht, baut sie auf der Varietätenkompetenz der Lernenden in ihrer Erstsprache auf, ein Weg, den auch Hägi als sehr hilfreich auflistet (vgl.

Hägi 2006: 104). Im Falle des Spanischen wurde in Kapitel 2.5. dieser Arbeit bereits beschrieben, dass tatsächlich von einem generellen Varietätenbewusstsein ausgegangen werden kann.

B7 glaubt, dass Vorurteile und fragwürdige Normvorstellungen wie in den genannten Beispielen nicht nur unter den Lernenden existieren, sondern auch unter den Lehrenden. Daher müssten Deutschlehrerinnen und -lehrer dafür viel mehr sensibilisiert werden (B7: 143-160). Was die ältere Generation chilenischer Lehrender angeht, so würden diese meistens nur Deutschland kennen, daher seien die Schweiz oder Österreich auch nicht so präsent für sie (B7: 182-185). Zumindest in diesem letzten Punkt erbrachte die vorliegende Arbeit andere Ergebnisse, die Schweiz und Österreich waren drei von vier Befragten durch eigene Reisen und Aufenthalte bekannt, nur die jüngste Interviewpartnerin kannte einzig Deutschland aus eigener Erfahrung.

4.4.3. Probleme rund um den Einbezug

Als Probleme, die dem Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde entgegenstehen, wurden Zeitmangel, mangelnder Input durch das Lehrwerk, fehlendes Wissen seitens der Lehrenden sowie fehlendes Interesse und (angenommene) Überforderung der Lernenden identifiziert.

Zeitmangel

Zeitmangel wird als häufigster Grund angegeben, warum Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde nicht in idealer Weise im Unterricht berücksichtigt werden können. Sechs Interviewpartnerinnen berichten davon aus unterschiedlichen Perspektiven.

B1 erklärt, dass bereits durch die Kursorganisation und Kursstruktur nicht so viel Zeit pro Lehrwerks-Lektion eingeplant ist, wie durch die Lehrwerksautoren gedacht. Daher müsse alles schnell gehen:

„Hier sind wir eigentlich ganz knapp mit der Zeit. Das Lehrwerk selbst schlägt so gegen 50 Unterrichtsstunden pro vier Kapitel und wir haben hier nur acht, maximal 48. Und da gibt es in dem Lehrwerk gibt es Stationen auch, und es gibt auch nicht nur (...) Teste pro Kapitel, sondern auch Gesamttest für vier Lektionen und dafür haben wir nicht so viel Zeit, also es ist zu wenige für Landeskunde (B1: 156-161).

Ähnlich sieht es B2, die im Unterricht gerne wenigstens die Zusatzseiten zur Landeskunde im Lehrbuch machen würde, diese aber meistens weglassen muss:

„Und DA habe ich gesehen, das gibts dann manchmal zum Beispiel bei, jetzt war gerade das Thema Volksfeste und da gibt's dann ein Volksfest aus Österreich und ein Volksfest aus der Schweiz wird vorgestellt. Das ist aber eher in diesen Extra-Seiten, die quasi, wenn du noch Zeit hast, die man nie hat, kannst du das dazu machen. Ja also eigentlich habe ich nie Zeit, noch diese Extra-Seiten zu machen“. (B2: 151-156).

Da wo das Lehrbuch Landeskunde beinhaltet, wird sie selbstverständlich behandelt, doch für Zusatzmaterial oder Vertiefungen ist kein Raum.

B3 erklärt, dass häufig schon für die elementarsten Grammatikthemen keine Zeit sei und insofern Vertiefungen und explizite Landeskunde unmöglich wären:

„...also erstens haben wir überhaupt nicht die Zeit dazu. Wir haben ein Pensum [...]. Das ist eigentlich unmachbar. Ich muss eh schon Sachen weglassen bzw. Hausaufgaben geben. Ich weiß nicht, wann DIE Hausaufgaben machen sollen. Und dann noch Landeskunde? Und dann noch Rückfragen? [...] Also wenn irgendwie was ist, wo generell mal was nicht verstanden wurde oder so, ist gar keine Zeit dafür. Und insofern machen wir also überhaupt keinen jetzt konkreten ‚heute machen wir Landeskunde‘ oder diesen Teil machen wir Landeskunde, sondern wenn dann ist das so episodisch (B3: 184-199).

B8 würde gern mehr eigenes Material verwenden, schränkt aber ein: „Ja, wenn es die ZEIT reicht“ (B8: 158).

B9 fehlt manchmal das Wissen zu landeskundlichen Themen, aber sie hat dann auch keine Kapazität mehr, sich tiefer damit zu beschäftigen: „Also wenn das wirklich interessant ist, ich suche weiter danach. Aber wenn nicht, komm, ich habe keine Zeit mehr“ (B9: 121f).

B6 weist auf den Zusammenhang von Zeitmangel und einem unzureichenden Lehrwerk hin:

„Was mir wichtig ist, dass halt immer ZEIT fehlt. Das hatten wir auch mit Kollegen schon thematisiert. Ich versuche das immer einzubauen. Wenn ich dann ein bestimmtes Grammatikthema / dann versuche ich das mit der Landeskunde zu verbinden. Das ist ja

auch der Idealfall. Leider müssen wir natürlich dann auch / was heißt müssen, wir müssen uns an das Lehrbuch halten, aber wir können natürlich variieren. Das ist natürlich dann immer mit Mehrarbeit verbunden. Und manchmal hat man die Zeit nicht, dann vielleicht das perfekt auf die Landeskunde abzustimmen. Dann nimmt man die Lehrbuchvorlage, weil die Prüfung auch darauf abgestimmt ist. Wenn man die Zeit hat, dann macht man sich die Arbeit, ändert das um und ändert die Prüfung um. Aber das hat man nicht immer. Und das wäre natürlich optimal, weil manchmal in den Büchern das nicht sehr gut vorbereitet wird oder auch nicht mit der Landeskunde verknüpft wird (B6: 157-168).

Hier wird auch bereits auf Mängel im Lehrwerk hingewiesen, ein Problem, auf das im nächsten Punkt genauer eingegangen wird.

Alle hier genannten Positionen zeigen, dass die Lehrenden durchaus Potenzial sehen, um Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde umfassender im Unterricht einzubeziehen und dafür auch grundsätzlich offen sind. Es scheitert aber am engen Zeitrahmen, den Organisation und Lehrwerk vorgeben und wohl auch an der Vorbereitungszeit für den Unterricht. Dieses Ergebnis deckt sich mit den Erkenntnissen von Ransmayr, wo die Auslandsgermanisten angaben, die Zeit im Unterricht sei allgemein zu knapp, um sich mit sprachlichen Varietätenfragen auseinanderzusetzen (Ransmayr 2005: 272).

Mangelnder Input durch das Lehrwerk

Mehrere Lehrende machen auch das Lehrwerk für Defizite im Einbezug von DACH(L)-Landeskunde und Plurizentrik verantwortlich. Sie würden mehr aus diesem Bereich einbringen, wenn das Lehrwerk hierfür Vorlagen geben oder Material zur Verfügung stellen würde.

B7 bemängelt, dass es zum Teil „überhaupt keine“ DACH(L)-Landeskunde in den Büchern gäbe und fände es „ganz interessant“ und „viel einfacher“, wenn mehr enthalten wäre (B7: 73-103). Ähnlich formuliert es B1: „Ich finde das wichtig. Aber wir haben nicht so viel Material. Also wie gesagt, das kommt in den Lehrwerken, aber es kommt nichts viel Material in den Lehrwerken“ (B1: 96-98). Sie würde sich wünschen, dass landeskundliche Inhalte im Lehrbuch besser gekennzeichnet würden und im Lehrerhandbuch mit Hintergrundinformationen versehen werden, auf diese Weise würde sie sich leichter tun (B1: 150-156).

Auch die Befragten bei Ransmayr berichteten häufig, dass ihnen keine Materialien speziell zu Österreich zur Verfügung stehen würden und sie auch im Fachhandel oder am Goethe-Institut nicht erhältlich seien (vgl. Ransmayr 2005: 274). Dieser Mangel an Lehrmitteln ist ein in

Fachkreisen vielzitiertes Problem. Mittlerweile gibt es jedoch eine Reihe Materialien, die zum Beispiel über den Österreichischen Integrationsfonds oder das Österreich Institut verfügbar sind³⁴.

Fehlendes Wissen seitens der Lehrenden

An mehreren Stellen klang bereits an, dass sich viele Lehrende nicht kompetent genug fühlen, um Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde angemessen im Unterricht zu berücksichtigen (z.B. B6). B9 sieht das sehr pragmatisch: Sie würde grundsätzlich gerne mehr Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde einbringen, aber da ihr das entsprechende Wissen und die Zeit, sich dieses anzueignen, fehlen, kann sie eben nur das machen, was das Lehrbuch beziehungsweise das Lehrerhandbuch anbietet (vgl. B9: 113-122). Insofern freut sie sich auf einen baldigen Österreich-Aufenthalt, von dem sie sich neue Eindrücke erhofft (ebd. 106).

Eine andere Lehrende sieht den Grund in einer mangelhaften Landeskunde-Ausbildung und berichtet, dass sie das Gefühl habe, manche Lehrkräfte seien deshalb, was Landeskunde außerhalb von Deutschland betreffe, sehr unsicher: „dann so ein bisschen ANGST hätten, das zu machen“ (B2: 157ff). Die österreichische Kollegin ihrerseits erzählt, dass seitens ihrer Kolleginnen ein großes Interesse an Österreich besteht und sie sogar schon gebeten wurde, einmal intern eine Fortbildung zu Österreich anzubieten.

Auch Ransmayrs Studie 2005 brachte zutage, dass viele LektorInnen sehr wenig über österreichisches Deutsch wussten und es deshalb nicht in den Unterricht einbringen wollten. Dies wird von der Autorin mit einem Zitat belegt, das auch die Meinung einiger Lehrender am Goethe-Institut Santiago recht gut auf den Punkt bringt: „Wovon man nix weiß, darüber soll man am besten gar nichts sagen!“ (Ransmayr 2005: 194).

Fehlendes Interesse der Lernenden und (angenommene) Überforderung der Lernenden

Eine Lehrende bezieht Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde nur wenig in ihren Unterricht ein, weil sie glaubt, dass die Lernenden sich nicht dafür interessieren; eine andere, weil sie befürchtet, ihre Lernenden damit zu überfordern.

B3, die sich schon aus Zeitgründen gegen einen allzu intensiven Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde ausspricht, untermauert ihr Argument noch, indem sie betont, dass auch die Lernenden hauptsächlich nur an Sprache interessiert seien:

³⁴ www.sprachportal.integrationsfonds.at/deutsch-lernen/materialien-zum-kostenlosen-download/materialien-mit-schwerpunkt-oesterreich.html oder www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien [beide 19.07.2016]

„...liegt das Hauptaugenmerk eher auf den sprachlichen Kompetenzen, als auf landeskundlich-kulturellen Kompetenzen. So ganz plakativ. Ich weiß, dass das ein bisschen sehr schwarz und weiß ist, aber so im Großen und Ganzen glaube ich, so sieht die LERNERSICHT aus“ (B3: 271-274).

Mit „Sprache“ sind hier offensichtlich nur Grammatik und Lexik gemeint, wobei Pragmatik, interkulturelles Lernen usw. nicht beachtet werden.

B5 steht insgesamt dem Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde kritisch gegenüber. Wie erwähnt lässt sie Hörtexte „in verschiedenen Dialekten“ (gemeint könnten durchaus aber auch nicht deutschländisch standardsprachliche Hörbeispiele) bewusst aus, da dies „einfach verwirrend“ sei und die Lernenden schon genug zu tun hätten und nicht überfordert werden sollten (B5: 137-152).

Damit zeigt sich die Reproduktion einiger Aspekte der „hartnäckigen Mythen“, so wie sie Hägi herausgearbeitet hat (vgl. Hägi 2013: 108; Kapitel 2.4.3. dieser Arbeit). Einerseits die Einstellung, dass (standardsprachliche) Variation die Lernenden überfordern würde und andererseits die Annahme, dass sie auch kein Interesse daran hätten. Gerade diesem Punkt wird aber durch die Ergebnisse dieser Arbeit widersprochen, wie im folgenden Kapitel deutlich wird.

4.4.4. Reaktion der Lernenden auf den Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde

Die korrespondierende Frage zu diesem Punkt lautete im Leitfaden: *Wie reagieren die Lernenden auf den Einbezug von Plurizentrik?* (Frage 9). Sie wurde gestellt, da sich aus den Antworten das Interesse der Lernerinnen und Lerner für Plurizentrik und DACH(L) ableiten lässt. Die Auswertung erbrachte keine nennenswerten Unterschiede in den Antworten der chilenischen Lehrenden auf der einen und der deutscherstsprachigen Lehrenden auf der anderen Seite.

Insgesamt scheinen die Lernenden deutlich positiv auf den Einbezug von DACH(L)-Landeskunde und Plurizentrik zu reagieren, so äußern sich alle Befragten: Die Lernenden reagieren „interessiert“ oder „positiv“, „finden das interessant“ oder „nett“, nehmen „das gern

auf“, „freuen sich“ und werden motiviert. Von zwei Befragten wird allerdings infrage gestellt, ob die Lernenden diese Informationen wichtig genug finden, um sie zu lernen:

„Also eigentlich schon interessiert[...]. Aber dass sie sich das jetzt aufschreiben und MERKEN, glaube ich nicht. Aber so als kleine Geschichte nebenbei, so lustig, interessant und ‚ahh, wirklich‘, aber so, dass man sich das jetzt NOTIERT und dann zuhause LERNT, nicht (B2: 212-216) – „Die finden das interessant, aber die merken sich das dann nicht“ (B5: 181f).

Insgesamt vier Studienteilnehmerinnen weisen auf die Verbindung von Plaudern „aus dem Nähkästchen“ (B6: 140) und Interesse an Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde hin. Da wo die Lehrenden von eigenen Erfahrungen mit diesen Themen berichten, würde von den Lernenden mit besonderem Interesse reagiert. Exemplarisch sind hier die Aussagen von B6:

„Also bei Jugendlichen ist gerade auch die Motivation / steigt sehr, wenn man ein bisschen erzählt. Also auch wenn man so ein bisschen aus dem Nähkästchen plaudert. Die eigenen Erfahrungen in den verschiedenen Ländern, da sind die immer SEHR aufmerksam. Also ich glaube, dass da wirklich auch das Interesse steigt, weil das merken die sich. [...] Das vergessen die drei Jahre später nicht. Deswegen ist das ein ganz wichtiges Thema“ (B6: 139-146).

Damit widerspricht diese Lehrende auch oben zitierten Positionen, die glauben, dass die Lehrenden sich die Informationen beispielsweise zu Austriazismen nicht merken.

Eine Befragte gibt an, dass oft Fragen zu den Unterschieden zwischen Österreichisch und Deutsch gestellt würden (vgl. B2: 102f) und auch solche zu Landeskunde und Identität in Österreich: „dann kommen immer wieder Fragen, auch oft über wie sind die Österreicher anders als die Deutschen. So was sind auch so die Unterschiede kulturell jetzt, was die MENSCHEN betrifft. Nicht immer nur so die Sprache [...]“ (B2: 218-221).

Eine andere erzählt, dass sich ihre Lernenden Sorgen darüber gemacht hätten, ob die österreichische Kollegin ihnen ein „falsches Deutsch“ beibringen könnte: „Und dann gibt es immer so Kommentare, ‚ja und aber lernen wir dann DIESES Deutsch?‘. Dass die dann besorgt sind, dass die sagen ‚aber wie können wir uns denn dann in Deutschland verständigen?‘“ (B7: 143-145). Ganz offensichtlich herrschen also auch bei den chilenischen LernerInnen am Goethe-Institut ähnliche Vorurteile gegenüber den Standardvarietäten des Deutschen wie in Europa. Die gehäuften Nachfragen explizit zu Österreich (und zum Beispiel

nicht zur Schweiz) lassen sich auch durch die Tatsache erklären, dass sich im Lehrkörper eben eine Österreicherin befindet und Lernende und Lehrende so sensibilisiert sind.

Ein Bewusstsein über verschiedene Dialekte im deutschsprachigen Raum gibt es auch unter den Lernenden, so berichtet eine Befragte, dass sie explizit nach Aussprache und Vokabular in Dialekten „in Deutschland und [den] deutschsprachigen Ländern“ gefragt werde (B5, 193). Während einige Befragte von einem aktiven Interesse der Lernenden am DACH(L)-Raum berichten, sogar von Nachfragen nach Zusatzmaterial (z.B. B8: 172), fasst eine Interviewpartnerin allerdings zusammen, dass sie trotz allem „sehr auf Deutschland fokussiert“ seien, und dass seitens ihrer SchülerInnen keine eigenen Anregungen kämen (B7, 118f). Hier sind die Ansichten also verschieden, was sicher auch mit den unterschiedlichen Lernzielen und -motivationen der Lernenden zusammenhängt.

Vom letzten Punkt abgesehen, kann man also von einem durchaus vorhandenen Interesse für Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde sprechen.

4.5. Vorgaben des Goethe-Institutes

Wie bereits erwähnt, wurde die Frage 8 des Interviewleitfadens (*Gibt es seitens des GI Vorgaben zum Inhalt deines Unterrichts?*) bereits im Vorgespräch mit dem Leiter der Sprachkursabteilung am Goethe-Institut beantwortet und daher bei der Befragung der Lehrenden nicht mehr berücksichtigt.

Es gibt seitens des Goethe-Institutes keine Vorgaben zu Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde. Die bereits zitierten Qualitätsstandards für Unterricht an Goethe-Instituten weltweit erwarten nur aktuelles landeskundliches Wissen über Deutschland und legen Wert auf die Vermittlung eines differenzierten Deutschlandbildes. Vom gesamten deutschsprachigen Raum oder verschiedenen Standardvarietäten ist an keiner Stelle die Rede.

Schaut man sich in den Räumen des Goethe-Institutes in Santiago de Chile um, fallen die Landkarten auf, die in fast jedem Raum an der Wand hängen. Sie zeigen Deutschland prominent und mittig in Farbe, während die Nachbarländer (und damit eben auch Österreich und die Schweiz) abgeschnitten sind. Den Lehrenden wird dies zum Teil erst während der Interviews bewusst, sie weisen im Gespräch auf dieses Defizit hin.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die zentralen Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammengefasst und in Bezug auf die Forschungsfrage „Wie wird die Plurizentrik der deutschen Sprache und die Landeskunde des deutschsprachigen Raumes am Goethe-Institut in Santiago de Chile vermittelt?“ betrachtet. Es wird festgehalten, ob die Vorannahmen dieser Arbeit verifiziert oder falsifiziert wurden, und wie sich die Forschungsfrage und ihre Unterpunkte beantworten lassen könnten. Zum Abschluss erfolgt die Diskussion der Ergebnisse und ein Ausblick.

5.1. Zusammenfassung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Vorannahmen genannt und die sich aus ihnen ergebenden Forschungsfragen so weit wie möglich beantwortet.

Vorannahme 1 lautete: *Obwohl das Goethe-Institut als Institution an der Entwicklung und Verbreitung der ABCD-Thesen und des DACH(L)-Prinzips beteiligt war und ist, wird auf die Vermittlung der Plurizentrik der deutschen Sprache kein besonderer Wert gelegt.*

Darauf aufbauend ergab sich die erste Forschungsfrage:

1. *Inwiefern gibt es Vorgaben zum Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde durch die Leitung des Goethe-Institutes?*

Die erste Vorannahme hat sich als korrekt erwiesen. Am Goethe-Institut in Santiago de Chile wird kein besonderer Wert auf die Vermittlung der Plurizentrik gelegt. Seitens der Leitung des Goethe-Institutes Santiago gibt es keine Vorgaben zum Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde. Der deutschsprachige Raum wird mit einem Fokus auf Deutschland dargestellt, dies zeigen nicht zuletzt die an den Wänden hängenden Deutschlandkarten. Es scheint, dass auch von Seiten der Goethe-Instituts-Zentrale hier kein Engagement ausgeht, denn die zitierten Qualitätsstandards für Unterricht gelten für alle Goethe-Institute weltweit und enthalten keine Hinweise zur Plurizentrik. In ihnen wird nur auf die Vermittlung eines adäquaten *Deutschlandbildes* Wert gelegt.

Vorannahme 2 lautete: *Nicht alle Lehrenden am GI sind überhaupt mit dem Begriff Plurizentrik vertraut, dementsprechend wird Plurizentrik nicht von allen vermittelt.*

Hieraus wurde die zweite Forschungsfrage entwickelt:

2. Wurden Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde in der Ausbildung der Lehrenden berücksichtigt?

Für die Beantwortung dieser Forschungsfrage wurde zunächst erhoben, welches Wissen die Befragten über die nationalen Varietäten der deutschen Sprache haben, respektive ob sie sich einiger Unterschiede zwischen diesen bewusst sind. Hier konnten von allen Lehrkräften Punkte genannt werden, in den meisten Fällen zur Aussprache und zur Lexik (z.B. B1, B6, B7). Nicht immer war jedoch klar, ob die Interviewten sich damit wirklich auf die Standardvarietäten oder auch auf Dialekte bezogen (z.B. B2, B8, B9).

Die zugrunde liegende Vorannahme wurde noch übertroffen. Obwohl alle befragten Lehrenden eine DaF/DaZ-Aus- oder Weiterbildung haben, ist nur eine einzige tatsächlich mit dem Konzept der Plurizentrik des Deutschen vertraut. Sie gibt jedoch an, sich in dieser Hinsicht selbst weitergebildet zu haben. Offensichtlich wurde das Plurizentrikkonzept weder in den Ausbildungen an deutschen und chilenischen Universitäten³⁵ noch in der Basisqualifizierung des Goethe-Institutes (*Deutschlehrausbildung DLA*³⁶) berücksichtigt. Bei mindestens einer Lehrenden ist jedoch anzumerken, dass ihre Ausbildung bereits mehr als 40 Jahre zurückliegt, also zu einer Zeit stattfand, als das Konzept der Plurizentrik des Deutschen im Unterricht noch kein Thema war. Interessanterweise spielte es für das Ergebnis auch keine Rolle, ob die Ausbildung in Chile oder in Europa stattgefunden hat – und auch der österreichischen Kollegin war es nicht vertraut.

Allerdings hat sich herausgestellt, dass manche Lehrenden, die den Begriff nicht kennen, dennoch recht klare Vorstellungen von den drei Standardvarietäten des Deutschen haben. Zumindest drei Lehrende beziehen sich auf verschiedene Weise auf die unterschiedlichen *Standards* des Deutschen in den DACH(L)-Ländern (B2, B4, B7). Zwei Lehrpersonen verbinden die Situation des Deutschen mit der des Spanischen, was die verschiedenen Aussprachen und unterschiedliche Lexik in Südamerika und Spanien angeht (B4, B7).

In einigen Interviews wird deutlich, dass bei den Lehrenden definatorische Unsicherheiten in Bezug auf die Begriffe Dialekt, Umgangssprache, Standardsprache, Hochdeutsch und

³⁵ Und das, obwohl an die chilenische *Universidad de Ciencias de la Educación* AuslandspraktikantInnen aus Österreich entsandt werden.

³⁶ Diese wurde mittlerweile durch eine neue Fortbildung namens *Deutsch lehren lernen (DLL)* ersetzt.

Schweizerdeutsch existieren. Es kommen, teils explizit, teils implizit, Gleichsetzungen von Dialekten und österreichischem oder schweizer Standarddeutsch vor. Dies passiert allerdings weniger häufig als angenommen (besonders deutlich bei B5).

Vorannahme 3 lautete: *Der Einbezug von DACH(L)-Landeskunde und Plurizentrik hängt mit der Herkunft der Lehrenden und ihrer Auslandserfahrung zusammen.*

Dazu gehört Forschungsfrage 3:

3. Inwiefern wirken sich Herkunft und Auslandserfahrung der Lehrenden auf die Vermittlung von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde aus?

Die *Herkunft* der Lehrenden wirkt sich interessanterweise nicht im erwarteten Maß auf die Vermittlung aus. Grundsätzlich ließen sich aus den Interviews keine Unterschiede im Einbezug von DACH(L)-Landeskunde und Plurizentrik zwischen den Lehrenden aus Chile und denjenigen aus dem deutschsprachigen Raum feststellen. Auch die österreichische Kollegin bezog ihr Herkunftsland nicht mehr ein als ihre Kolleginnen.

Eine große Rolle spielen allerdings die *Auslandserfahrungen* in beiden Lehrendengruppen. Eine Regel ließe sich so formulieren: Es wird vermittelt, was bekannt ist. Erst wenn sie den deutschsprachigen Raum aus eigener Reise-Erfahrung kennen, fühlen sich die befragten Lehrkräfte kompetent dafür, ihn auch darzustellen. Je kürzer der Aufenthalt dabei ist, desto weniger wagen sie über dieses Land oder diese Region zu sprechen. Dies trifft auf die Befragten aus Chile genauso zu wie auf die Befragten aus Deutschland und Österreich. Auch weil sich in beiden Gruppen die Erfahrungen zu Österreich und der Schweiz hauptsächlich auf kurze Urlaube beschränken, sind diese Länder im Unterricht weniger präsent. Eine chilenische Lehrende ihrerseits hat Freunde in Liechtenstein und bezieht daher dieses Land gerne mit ein (B8).

Deutschland ist bei weitem die bekannteste Region, auch alle Chileninnen haben hier Studien- und Forschungsaufenthalte gehabt. Die Lehrenden aus dem deutschsprachigen Raum „plaudern“ gern „aus dem Nähkästchen“, beziehen Themen aus ihren Herkunftsregionen ein oder solche, die sie besonders interessieren. Ebenso halten es die Lehrpersonen aus Chile, sie berichten vorzugsweise von der Region, zu der sie einen Bezug haben. Durch ihre Aufenthalte haben die Chileninnen Erfahrungen mit Dialekten gemacht, hie und da aber auch ein Verständnis für Plurizentrik entwickelt. Für darüberhinausgehende, vielleicht nicht einmal

durch das Buch gestützte Landeskunde, fühlt sich niemand kompetent, weder die Chileninnen noch die Deutschen.

Das Bewusstsein der Deutschen über ihre Deutschlandismen wurde im Rahmen dieser Arbeit nicht überprüft, chilenische Befragte und Befragte aus dem deutschsprachigen Raum sind sich aber der „Chilenismen“ bewusst, die sie beim Spanischsprechen reproduzieren. Damit haben die Chilenen aus ihrer Erstsprache eine gewisse Varietätentoleranz und ein Bewusstsein für verschiedene nationale Varietäten. Vertreterinnen aus beiden Gruppen thematisieren dies auch im Unterricht. Sie weisen auf die Plurizentrik des Spanischen und auf Parallelen zum Deutschen hin.

Vorannahme 4 lautete: *Der Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde hängt eng mit den im Kurs verwendeten Lehrwerken zusammen.*

Forschungsfrage 4:

4. Welche Rolle spielen die Angebote der verpflichtenden kurstragenden Lehrwerke?

Die Lehrwerke und insbesondere auch das begleitende Lehrerhandbuch haben sich tatsächlich als sehr wichtige Faktoren im Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde erwiesen. Sie sind kurstragend und strukturieren und leiten den Unterricht als Basis bei allen befragten Lehrkräften. Diese nehmen die Anregungen der Lehrwerke zu Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde gerne auf, sofern sie im Unterricht die Zeit dazu haben. Die Lehrwerke geben nämlich auch den Zeitrahmen für den Unterricht vor. Sie müssen in einer bestimmten Zeit durchgearbeitet werden, wenn Teile ausgelassen werden, dann am ehesten solche zu Landeskunde (B1), zum Beispiel meistens auch die *Extra*-Seiten (B2). Dort, wo Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde in den Lektionen integriert vorkommen, werden sie aber gerne behandelt. Auch wenn Defizite wahrgenommen werden, haben die wenigsten Lehrenden Zeit, um Material über das Lehrbuch hinaus zu beschaffen und zu didaktisieren (B6). So heißt es bei manchen dann: was das Lehrwerk nicht bietet, wird nicht behandelt (B9).

Zu den erwähnten Defiziten gehören der mangelnde oder verzerrte Einbezug von DACH(L)-Landeskunde und von Plurizentrik (B1, B6, B7). Einige Lehrende suchen dann selbst

Zusatzmaterial, wobei dies oft qualitativ ebenfalls fragwürdig ist (vgl. Wortgleichungen) und darüber hinaus einen zeitlichen Mehraufwand bedeutet (B1).

Diejenigen Lehrenden, die sich sowieso schon für nicht so kompetent im Hinblick auf Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde halten, benutzen das Lehrwerk und die Lehrerhandreichungen auch als Wissensquelle, beziehungsweise wünschen sich, dass diese mehr (Hintergrund-)Informationen auch und besonders für Lehrende enthalten würden (B1).

Vorannahme 5 lautete: *Der Einbezug der Plurizentrik hängt mit den (vermeintlichen³⁷) Lernzielen der Lernenden zusammen.*

Forschungsfrage 5:

5. Inwieweit werden Ziele und Wünsche der Lernenden bezüglich Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde in den Unterricht mit einbezogen?

Lernendenzentrierung wird am Goethe-Institut Santiago sehr wichtig genommen. In diesem Kontext ist auch der Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde zu sehen. Die Lehrenden bemühen sich, auf die Wünsche der Lernenden einzugehen. Dies ist nicht zuletzt auch in den Qualitätsstandards für Unterricht am GI verankert.

Als Gründe für den Besuch eines Deutschkurses wurden herausgearbeitet: Studium oder Aufbaustudium in Deutschland, Hinarbeiten auf ein Stipendium für Deutschland, Arbeiten in Deutschland oder auf Deutsch (instrumentelle Motive, Hoffen auf ökonomische Vorteile), deutschsprachige PartnerInnen, Umzug in den deutschsprachigen Raum (integrative Motive), Abstammung aus DACH(L) (identifikatorisches Motiv), Spaß am Sprachenlernen (kulturelles Motiv), sowie Nachhilfe für den Deutschunterricht in der Schule und zweisprachige Kinder.

Die wichtigsten von den Lehrenden wahrgenommenen Ziele der Lernenden sind instrumenteller Art. Acht von neun Befragten geben an, dass der Großteil ihrer Schülerinnen und Schüler sich auf einen Aufenthalt in *Deutschland* vorbereitet. Dementsprechend wird von allen Lehrenden ein Fokus auf Deutschland gelegt, was Landeskunde und Standard-Varietät angeht. Es gibt allerdings vereinzelt auch Lernende, die nach Österreich gehen werden oder eine Partnerin oder einen Partner aus DACH haben. In diesen Fällen gehen die Lehrenden auch schon einmal mehr auf den DACH(L)-Raum und Plurizentrik ein (B2).

³⁷ Im Rahmen dieser Arbeit werden Lehrende zu den Lernzielen ihrer SchülerInnen befragt, es handelt sich also nur um eine indirekte Erfassung der Lernziele.

Zugleich berichten die Lehrenden von durchwegs positiven Reaktionen auf den Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde, dies ganz besonders, wenn es sich dabei um eigene Erfahrungen der Lehrenden handelt (B6). Umstritten ist nur, ob die Schüler und Schülerinnen sich solche Informationen auch merken (B2, B5 versus B6). Eine Befragte unterstreicht jedoch auch, dass es seitens ihrer Lernenden keine Anregungen zu Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde gäbe, und diese einen klaren Fokus auf Deutschland legen würden (B7).

Schließlich ist noch Forschungsfrage 6 zu nennen, die den Kern des Forschungsinteresses beinhaltet:

6. Welche Wichtigkeit geben die Lehrenden der Vermittlung von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde?

Die Mehrheit der Lehrenden hält die Vermittlung von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde zunächst einmal für „wichtig“, ungeachtet dessen, ob sie aus Chile oder dem deutschsprachigen Raum kommen. Es wird eine Reihe von Gründen für den Einbezug angegeben: Als *Inhalt/Teil des Lehrwerks* müssen diese Themen im Unterricht behandelt werden (B9) und sind auch gute Inspirations- und Informationsquellen für solche Lehrende, die sich im Bereich DACH(L)-Landeskunde und Plurizentrik nicht so kompetent fühlen (B6). Um die *Wünsche/Ziele der Lernenden* zu berücksichtigen, werden gelegentlich Exkurse zur DACH(L)-Landeskunde und Austriazismen/Helvetismen unternommen (B2). Viele Lehrende glauben, dass das Berichten über den *persönlichen Bezug* oder die *eigene Erfahrung* sehr motivierend auf die Lernenden wirken kann und erzählen daher von ihren Erfahrungen mit Plurizentrik und dem DACH(L)-Raum (B8, B9). Manchen Lehrkräften ist es wichtig, ihren Schülern und Schülerinnen ein *vollständiges Bild des deutschsprachigen Raums* zu vermitteln (B6, B7), andere nutzen Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde als *Auflockerung des Unterrichts* (B2, B3, B5). Eine Lehrende sieht den Einbezug von Plurizentrik auch als Maßnahme, um *gegen Monozentrismus/Hierarchie* der Varietäten unter den Lernenden vorzugehen. So verweist sie auf Parallelen zwischen dem Spanischen und Deutschen, was unterschiedliche Grammatik, Aussprache, Normvorstellungen angeht (B7).

Gleichwohl nennen die Lehrenden auch eine Reihe von Gründen, warum sie Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde nicht einbeziehen oder solche, die den Einbezug zumindest erschweren. An erster Stelle steht hier der bereits erwähnte *Zeitmangel*, einerseits bedingt

durch die strenge Progression des Lehrwerks (B1, B2, B3, B8), andererseits durch wenig zur Verfügung stehende Vorbereitungszeit für den Unterricht (B6, B9). Ein weiterer Punkt ist der *mangelnde Input durch das Lehrwerk*, der zum Teil mit dem Zeitmangel zusammenhängt. Einige Lehrende würden gerne mehr Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde einbringen, wenn das Lehrwerk dafür mehr Vorlagen (B1, B7) und auch (Hintergrund-)Informationen zur Verfügung stellen würde (B1) (vgl. Forschungsfrage 4). Zwei Befragte gaben *fehlendes Wissen seitens der Lehrenden* als Grund an, aus dem sie (B9) und auch andere Lehrende (B2) den gesamten deutschsprachigen Raum nicht so umfassend darstellen, wie sie es gerne würden. Eine Lehrende bezieht Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde nur wenig in ihren Unterricht ein, weil sie glaubt, dass es *kein Interesse seitens der Lernenden* gibt (B3); eine andere, weil sie befürchtet, dass dies eine *Überforderung der Lernenden* darstellt (B5).

5.2. Diskussion der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Im Paradigma der qualitativen Forschung sind die Befunde, die im vorherigen Punkt zusammengefasst wurden, nicht als feste Ergebnisse im Sinne von „So und nicht anders ist das“ zu sehen, sondern es handelt sich nur um Annäherungen, neue Hypothesen, die aus der Arbeit entstanden sind: „So und so scheint es“. Auch wurde ja nur ein kleiner Teil der Lehrenden befragt und die Ergebnisse sind nicht ohne weiteres verallgemeinerbar (vgl. Mackey/Gass 2005: 162f). Gleichwohl werden ein Stimmungsbild und eine Momentaufnahme gezeichnet, die vielleicht typisch sind für einen Unterricht im Jahr 2016 in Chile und sich vermutlich nicht einmal sehr von einem Unterricht in Europa oder Deutschland unterscheiden, wenn man sich die Ergebnisse der anderen zitierten Forschungsarbeiten vergegenwärtigt. Interessanterweise gab es auch keine nennenswerten Unterschiede im Verhalten und Unterricht der Lehrenden aus Chile und derjenigen aus dem deutschsprachigen Raum. Trotzdem wäre es spannend, eine vergleichbare Studie zum Beispiel an der *UMCE* zu machen, um herauszufinden, ob und wie sich das Bild in einem rein chilenischen Lehrkörper anders zeigt.

Wie werden nun also Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde am Goethe-Institut in Santiago de Chile vermittelt? Insgesamt regiert im Unterricht eine klare Deutschland-Zentriertheit. Unter den Lehrenden herrscht eine mehr oder minder diffuse Ahnung von verschiedenen

Varietäten des Deutschen, das Plurizentrik-Konzept ist jedoch in den meisten Fällen unbekannt. Damit bestätigt diese Arbeit frühere Forschungen von Onak (2013) in Bezug auf Plurizentrik im schulischen Deutschunterricht in Polen und Ransmayr (2005) in Bezug auf Plurizentrik in Auslandsgermanistiken in Großbritannien, Frankreich, Tschechien, Ungarn und schließt an deren Ergebnisse an (vgl. Ammon 2003): Auch in Übersee, in Chile, ist die Variation der deutschen Sprache grundsätzlich bekannt, nicht jedoch das plurizentrische Prinzip – und dies sowohl bei chilenischen als auch bei deutschen Lehrenden. Dies führt unter anderem dazu, dass das deutschländische Deutsch mit einem vermeintlich einzigen existierenden „Standarddeutsch“ gleichgesetzt wird, während die Varietäten der Schweiz und Österreichs als regionale oder dialektale Varietäten gelten oder ihr Status zumindest ungeklärt ist.

Was die DACH(L)-Landeskunde angeht, so kann hier ebenfalls nicht von einem systematischen Einbezug gesprochen werden. Es wird eher willkürlich das herausgegriffen, was die Lehrkräfte interessiert und wozu sie aus eigener Erfahrung etwas beitragen können.

Wie also könnte man den genannten Defiziten begegnen?

Es bedarf dringend einer einheitlichen Terminologie, einer konkreten Einordnung des linguistischen Konzeptes der Plurizentrik und seiner Problemstellung. Diese können immer noch nicht vorausgesetzt werden (vgl. Hägi 2015: 129f). Lehrende müssen informiert und sensibilisiert sein für den Unterschied zwischen *standardsprachlichen* und *nonstandardsprachlichen* Varietäten (beispielsweise zwischen österreichischem Deutsch und Dialekten, Schweizer Standarddeutsch und Schwyzerdütsch). Ihnen muss bewusst gemacht werden, dass das deutschländische Deutsch eben auch eine Varietät ist und nicht mit „dem Standarddeutsch“ gleichzusetzen ist. Sie müssen verstehen, dass die Standardvarietäten gleichberechtigt nebeneinander stehen und darüber hinaus kodifiziert sind. Die Kenntnis des Variantenwörterbuchs (Ammon/Bickel/Ebner u.a.: 2004) sollte gegeben sein.

Für den mangelnden Einbezug im Unterricht kann man nicht einfach die unzureichenden Lehrwerke alleine verantwortlich machen. Es fehlt seitens der Lehrenden an Zeit und teilweise auch Motivation, sich mit Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde auseinanderzusetzen. Letztendlich ist es also eine Frage der Aus- und Weiterbildung (vgl. Hägi 2006: 229), an der sich offensichtlich immer noch wenig geändert hat. Deutsch als plurizentrische Sprache muss ein verbindlicher Bestandteil der Deutschlehrenden-Ausbildung werden.

Zusätzlich fehlt es vielerorts an Materialien zu Österreich und der Schweiz (vgl. auch Ransmayr 2005: 273). Dies könnte ebenso im Goethe-Institut in Santiago der Fall sein, einige Lehrende erwähnten Schwierigkeiten bei der Suche nach DACH(L)-Lehrmaterialien. Dabei verfügt das Institut über eine große Bibliothek, in der mehr Informationen zum DACH(L)-Raum angeboten werden könnten – oder, falls sie schon existieren, diese mehr in den Vordergrund gerückt werden müssten. So könnte zum Beispiel der Österreich Spiegel³⁸ aufliegen und das Angebot an bereits didaktisiertem authentischen Material erweitern. Denn wie auch ein Ergebnis dieser Arbeit lautet, besteht schließlich durchaus ein Interesse und eine Offenheit für Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde, sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden. Es müssen nur bessere Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Im Einbezug von Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde sind, gerade für Lehrende aus dem außereuropäischen Ausland, das Reisen und die dabei gemachten Erfahrungen ein äußerst wichtiger Faktor, wie sich in dieser Arbeit gezeigt hat. Aufenthalte im deutschsprachigen Raum sind also unbedingt zu unterstützen, hier könnte von österreichischer und schweizer Seite mehr unternommen werden, indem Werbung für heimische Universitäten gemacht wird und zum Beispiel Stipendien angeboten werden³⁹.

Nicht unterschätzt werden sollten auch die Synergien, die beim Umgang mit plurizentrischen Sprachen wie dem Englischen, Spanischen, Deutschen entstehen können (bei allen Unterschieden, die es gibt). So können zum Beispiel spanischsprachige DaF-Lernende auf vorhandene Erfahrungen und Kenntnisse in Bezug auf Plurizentrik aufbauen, ähnlich wie es einige Lehrende am Goethe-Institut Santiago bereits tun. Dies entspricht auch Erkenntnissen aus kognitiver Psychologie und Psycholinguistik: Für die Verarbeitung neuer Daten wird nämlich immer wieder auf das vorhandene Welt- und Sprachwissen zurückgegriffen (vgl. Hägi 2006: 16). Auch der heutzutage selbstverständliche Umgang mit der Plurizentrik des Englischen (zumindest was die Zentren USA und England angeht) könnte den Unterricht für Deutsch als Fremdsprache inspirieren (vgl. Hägi 2006: 13).

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Relevanz nationaler Varietäten im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht nicht überbewertet werden darf, jedoch andererseits auch nicht

³⁸ www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien/oesterreich-spiegel [12.09.2016]

³⁹ Die Schweiz versteht sich zwar grundsätzlich als mehrsprachiges Land und möchte daher keine Landessprache in irgendeiner Art bevorzugt unterstützen, sie könnte aber durchaus mehr Austauschstudierende insgesamt ins Land locken.

unterschätzt werden sollte (Hägi 2006: 229). Österreichisches, schweizer und deutschländisches Standarddeutsch sollten eben nicht in einem Atemzug mit regionaler und nonstandardsprachlicher Varianz abgehandelt werden, so wie es auch am Goethe-Institut in Santiago gelegentlich geschieht. Sie haben sprachlich und landeskundlich eine andere Relevanz als beispielsweise Dialekte und sind darüber hinaus eine (sprach-)politische Forderung. Schlussendlich kommen in internationalen Deutschprüfungen (z.B. Zertifikat B1) auch Texte aus dem gesamten DACH(L)-Raum vor und damit ist auch die vielfach geforderte Prüfungsrelevanz für Plurizentrik und DACH(L)-Landeskunde gegeben.

6. Literaturverzeichnis

[ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990)]. In: Deutsch als Fremdsprache. Heft 5/1990. Berlin: Langenscheidt. 306-308

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

Ammon, Ulrich (2003): Nationale Unterschiede der deutschen Sprache. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart / Weimar: Metzler. 356-363

Ammon, Ulrich: (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin / New York / Boston: de Gruyter

Ammon, Ulrich / Bickel, Hans / Ebner, Jakob u.a. (2004): Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin / New York: de Gruyter

Bierbach, Mechtild (2000): Spanisch – eine plurizentrische Sprache? Zum Problem von *norma culta* und Varietät in der hispanophonen Welt. In: Vox Romanica 59. Tübingen / Basel: Francke. 143-170

Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten : Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Bogner, Alexander / Menz, Wolfgang (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 61-98

Böschel, Claudia / Giersberg, Dagmar / Hägi, Sara (2009): Ja genau! Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen

Castro, Ginette (2010): Deutsch in Chile. In: Krumm / Fandrych / Hufeisen / Riemer (Hrsg.) (2010). 1632-1636

Christ, Herbert (1999): Lehr- und Lernmaterialien gestern und heute. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Königs, Frank G. / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr (= Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). 41-52

Clalüna, Monika / Fischer, Roland / Hirschfeld, Ursula (2007): Alles unter einem DACHL? Oder: Wie viel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk? In: Fremdsprache Deutsch, Heft 37/2007. 38-45

Clyne, Michael (1984): Language and society in the German-speaking countries. Cambridge: University Press

Clyne, Michael (Hrsg.) (1992): Pluricentric languages. Differing norms in differing nations. Berlin / New York: de Gruyter

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

Clyne, Michael (1995b): Sprachplanung in einer plurizentrischen Sprache. Überlegungen zu einer Österreichischen Sprachpolitik aus internationaler Sicht. In: Muhr, Rudolf / Schrodt, Richard / Wiesinger, Peter (1995): Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozial-psychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache, Band 2. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky. 7-17

Clyne, Michael / Kipp, Sandra (1999): Pluricentric Languages in an Immigrant Context. Spanish, Arabic and Chinese. Berlin / New York: De Gruyter

Daase, Andrea / Hinrichs, Beatrix / Settinieri, Julia (2014): Befragung. In Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoç / Riemer (Hrsg.) (2014). 103-121

De Cillia, Rudolf (2006): Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht. In: Krumm / Portmann-Tselikas (Hrsg.) (2006). 51-65

Demmig, Silvia / Hägi, Sara / Schweiger, Hannes (2013) (Hrsg.): DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis. München: iudicium

Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg. Quelle: www.audiotranskription.de/praxisbuch [04.08.2015]

El-Hariri, Yasmin (2009): Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Studie zum österreichischen Deutsch. Diplomarbeit an der Universität Wien

Fasch, Christa (1997): Österreichisches Deutsch als Exportartikel. Über die Schwierigkeiten der Vermittlung einer nicht näher definierten „Sprache“. In: Muhr / Schrodt (Hrsg.) (1997a). 305-313

Fischer, Roland (2007): Einmal DACH und zurück. Was aus den Anfängen wurde – oder vielleicht doch noch werden kann. In: ÖDaF-Mitteilungen Heft 2/2007. 7-18

Fischer, Roland (2010): DACH – Nachlese. In: ÖDaF-Mitteilungen, Heft 1/2010. 60-63

Fischer, Roland / Frischherz, Bruno / Noke, Knuth (2010): DACH-Landeskunde. In: Krumm / Fandrych / Hufeisen / Riemer (Hrsg.) (2010). 1500-1510

Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Fremdsprache Deutsch (2007): Plurizentrik im Deutschunterricht. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts herausgegeben vom Vorstand des Goethe-Instituts. Heft 37/2007. Ismaning: Hueber

[GERS – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen]:

www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm [01.04.2016]

Glabionat, Manuela (2010): Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache. In: Krumm / Fandrych / Hufeisen / Riemer (Hrsg.) (2010). 1288-1298

Gläser Zikuda, Michaela (2013): Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung. In: Aguado, Karin / Heine, Lena / Schramm, Karen (Hrsg.) (2013): Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Frankfurt: Lang. 136-159

Glauninger, Manfred (2013): Deutsch im 21. Jahrhundert: ‚pluri-‘, ‚supra-‘ oder ‚postnational‘? In: Sava, Doris / Scheuringer, Hermann (Hrsg.): Dienst am Wort. Festschrift für Ioan Lăzărescu zum 60. Geburtstag (= Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa 3). Passau: Stutz. 123 – 132

Glauninger, Manfred (2015): (Standard-)Deutsch in Österreich im Kontext des gesamtdeutschen Sprachraums. Perspektiven einer funktional dimensionierten Sprachvariationstheorie. In: Glauninger, Manfred / Lenz, Alexandra N. (Hrsg.): Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich. Wien: Vienna University Press. 11-58

Hackl, Wolfgang / Langner, Michael / Simon-Pelanda, Hans (1997): Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. In: Krumm / Portmann-Tselikas (Hrsg.) (1997). 17-34

Hackl, Wolfgang (2007): Was aus den Anfängen wurde – oder vielleicht doch noch werden kann. Landeskunde unter einem DACHL. In: ÖDaF-Mitteilungen Heft 2/2007. 19-24

Hägi, Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Peter Lang

Hägi, Sara (2007): Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Heft 37/2007. 5-13

Hägi, Sara (2013): Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuchs zur DACH-Landeskunde. In: Demmig / Hägi / Schweiger (2013). 97-121

Hägi, Sara (2015): Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachpolitisch-didaktisches Problem. In: Glauninger, Manfred / Lenz, Alexandra N. (Hrsg.) (2015): Standarddeutsch im 21. Jahrhundert. Theoretische und empirische Ansätze mit einem Fokus auf Österreich. Wien: Vienna University Press. 111-138

Harta, Simon (2014): Das österreichische Deutsch und die Plurizentrik im DaF-Unterricht an den Österreich Instituten. Eine empirische Untersuchung. Masterarbeit an der Universität Wien

Heinrich, Ilona Elisabeth (2010): Österreichisches Deutsch in Lehrbüchern der Sekundarstufe I für Deutsch als Muttersprache. Diplomarbeit an der Universität Wien

Hoffmann, Hilmar (2001): Von der Rückgewinnung der Glaubwürdigkeit. In: Goethe-Institut Inter Nationes (2001): Murnau, Manila, Minsk. 50 Jahre Goethe-Institut. München: Beck. 7-10

Hug, Theo / Poscheschnik, Gerald (2010): Empirisch Forschen: Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Huther und Roth

Jenkins, Eva-Maria / Krumm, Hans-Jürgen / Fischer, Roland / Hirschfeld, Ursula / Hirtenlehner, Maria / Clalüna, Monika (2002): Dimensionen 1. Lehrwerk Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber

Koreik, Uwe / Pietzuch, Jan Paul (2010): Landeskunde. Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Krumm / Fandrych / Hufeisen / Riemer (Hrsg.) (2010). 1441-1454

Kovacs, Karoline (2009): Deutsch in Chile und Argentinien: Eine aktuelle Bestandsaufnahme der Verwendung der deutschen Sprache in Chile und Argentinien. Diplomarbeit an der Universität Wien

Krumm, Hans-Jürgen / Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.) (2006): *Begegnungssprache Deutsch – Motivation, Herausforderung, Perspektiven*. Innsbruck / Wien / Bozen: Studienverlag

Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2: ein internationales Handbuch* Berlin u.a.: de Gruyter

Mackey, Alison / Gass, Susan (2005): *Second Language Research: Methodology and Design*. Mahwah, New Jersey: Routledge

Mayring, Philipp (2011): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim / Basel: Beltz

Mempel, Caterina / Mehlhorn, Grit (2014): *Datenaufbereitung: Transkription und Annotation*. In: Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoç / Riemer (Hrsg.) (2014). 147-167

Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2013): *Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.) (2013): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim / Basel: Beltz Juventa. 457-472

Michels, Eckard (2001): *Keine Stunde Null: Vorgeschichte und Anfänge des Goethe-Institutes*. In: Goethe-Institut Inter Nationes (2001): *Murnau, Manila, Minsk. 50 Jahre Goethe-Institut*. München: Beck. 13-23

Miethe, Ingrid (2010): *Forschungsethik*. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.) (2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa. 927-937

Muhr, Rudolf (1993a) (Hrsg.): *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarschaftlichen Bezügen. Materialien und Handbücher zum österreichischen Deutsch und zu Deutsch als Fremdsprache*. Band 1. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky

Muhr, Rudolf (1993b): Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In: Muhr (1993a) (Hrsg.). 108-123

Muhr, Rudolf (1995): Zur Sprachsituation in Österreich und zum Begriff „Standardsprache“ in plurizentrischen Sprachen. Sprache und Identität in Österreich. In: Muhr, Rudolf / Schrod, Richard (Hrsg.) (1995): Österreichisches Deutsch: linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky. 75-109

Muhr, Rudolf (1997b): Zur Terminologie und Methode der Beschreibung plurizentrischer Sprachen und deren Varietäten am Beispiel des Deutschen. In: Muhr / Schrod, Richard (Hrsg.) (1997a). 40-66

Muhr, Rudolf (2003): Die plurizentrischen Sprachen Europas – ein Überblick. In: Gugenberger, Eva / Blumberg, Mechthild (Hrsg.) (2003): Vielsprachiges Europa. Zur Situation der regionalen Sprachen von der Iberischen Halbinsel bis zum Kaukasus. Frankfurt a.M.: Lang. 191-232

Muhr, Rudolf / Schrod, Richard (Hrsg.) (1997a): Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky

Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Kast, Bernd / Neuner, Gerhard (Hrsg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht. Berlin: Langenscheidt. 8-22

ÖDaF-Mitteilungen (2010): Vielfalt – Sprachen – Identität(en). Kontinuität und Veränderung im Kontext DaF/DaZ. Heft 1/2010. Wien: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache

ÖDaF-Mitteilungen (2007): Alles unter einem DACHL. Von der Vielfalt landeskundlichen Lernens. Heft 2/2007. Wien: Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache

Onak, Monika (2013): Die Rolle der Plurizentrik beim Erlernen von Deutsch als Fremdsprache in Polen, dargestellt anhand einer Befragung von Deutschlehrern. Masterarbeit an der Universität Wien

Ortner, Brigitte / Ruckteschell-Katte, Katharina (2010): Sprachenpolitische Konzepte und Institutionen zur Förderung der dt. Sprache. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 1: ein internationales Handbuch Berlin u.a.: de Gruyter. 133-143

Padros, Alicia / Biechele, Markus (2003): Didaktik der Landeskunde. Fernstudieneinheit 31. Berlin: Langenscheidt

Pfadenhauer, Michaela (2009): Auf gleicher Augenhöhe. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2009): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 99-116

Pohl, Heinz Dieter (1997): Gedanken zum Österreichischen Deutsch (als Teil der „pluriarealen“ deutschen Sprache). In: Muhr / Schrodt (Hrsg.) (1997a). 67-87

Polzin-Haumann, Claudia (2005): Zwischen *unidad* und *diversidad*. Sprachliche Variation und sprachliche Identität im hispanophonen Raum. In: Gernert, Folke / Jacob, Daniel / Nelting, David / Schmitt, Christian / Selig, Maria / Zepp, Susanne (Hrsg.) (2006): Romanistisches Jahrbuch 56. Berlin: de Gruyter. 271-295

Rallis, Sharon F. / Rossman, Gretchen B. (2009): Ethics and Trustworthiness. In: Heigham, Juanita / Croker, Robert A. (2009): Qualitative Research in Applied Linguistics. A practical introduction. Houndmills: Palgrave MacMillan. 263-287

Ransmayr, Jutta (2005): Das österreichische Deutsch und sein Status an Auslandsuniversitäten. Eine empirische Untersuchung an Germanistikinstituten in Frankreich, Großbritannien, Tschechien und Ungarn. Dissertation an der Universität Wien

Redl, Klaus (2014): Plurizentrik im Deutschunterricht? Eine empirische Untersuchung bei Wiener UnterrichtspraktikantInnen. Masterarbeit an der Universität Wien

Schlehe, Judith (2003): Formen qualitativer ethnographischer Interviews. In: Beer, Bettina (Hrsg.) (2003): Methoden und Techniken der Feldforschung. Berlin: Reimer. 119-142

Schlömerkemper, Jörg (2010): Konzepte pädagogischer Forschung. Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoç / Riemer (Hrsg.) (2014). 33-45

Schrodt, Richard (1997): Nationale Varianten, areale Unterschiede und der „Substandard“. An den Quellen des Österreichischen Deutsch. In: Muhr / Schrodt (Hrsg.) (1997a). 12-39

Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Schöningh

Sieber, Malte (2013): Chile und die Osterinsel. Handbuch für individuelles Entdecken. Bielfeld: Reise Know How Verlag

Sorger, Brigitte (2013): Institutions- und sprachpolitische Aspekte des DACH-Konzepts. In: Demmig / Hägi / Schweiger (2013). 32-48

Studer, Thomas (2013): Braucht es ein neues DACH(L)?. In Demmig / Hägi / Schweiger (2013). 67-96

Wiesinger, Peter (2014): Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. Wien: Lit Verlag

[Zertifikat Deutsch] Weiterbildungs-Testsysteme GmbH / Goethe-Institut / Österreichisches Sprachdiplom Deutsch / Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (1999): Zertifikat Deutsch. Lernziele und Testformat. Frankfurt a.M.: WBT

7. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Modell regionaler Varietäten nach Baßler/Spiekermann	Seite 12
Abb. 2: Übung aus dem Lehrwerk Dimensionen 1	Seite 23
Abb. 3: Plurizentrikfenster	Seite 24
Abb. 4: Foto aus Frutillar	Seite 28
Abb. 5: Vorgehen bei der Datenanalyse	Seite 46
Abb. 6: Beispiel einer deduktiven Kategorie	Seite 47
Abb. 7: Beispiel einer induktiven Kategorie	Seite 47
Abb. 8: Beispiel einer zusammenfassenden Tabelle zur Kategorie: Kenntnis des Plurizentrik-Konzepts (Auszug)	Seite 48
Abb. 9: Zusammenstellung Kategorien und Unterkategorien mit Definition	Seite 49
Abb. 10: Auszug I aus der Zusammenstellung von Kategorien und Unterkategorien mit Definition	Seite 51
Abb. 11: Herkunft der Lehrenden	Seite 52
Abb. 12: Ausbildung der Lehrenden	Seite 53
Abb. 13: DACH(L)-Erfahrung der Lehrenden	Seite 54
Abb. 14: Auszug II aus der Zusammenstellung von Kategorien und Unterkategorien mit Definition	Seite 55
Abb. 15: Auszug III aus der Zusammenstellung von Kategorien und Unterkategorien mit Definition	Seite 62
Abb. 16: Motivation der Lehrenden	Seite 65
Abb. 17: Auszug IV aus der Zusammenstellung von Kategorien und Unterkategorien mit Definition	Seite 66

8. Anhang

8.1. Fragenleitfaden

Dank

Vorstellung der Interviewerin

Institutioneller Kontext

Thema der Untersuchung

Voraussichtliche Dauer (30 – 45 Minuten)

Infos zum Interviewablauf (mit dem besonderen Hinweis, dass Rückfragen erlaubt sind)

Erlaubnis zur Aufzeichnung / Anonymitätszusicherung

Möglichkeit der Einsicht in das Transkript und Möglichkeit der Zusendung der fertigen Arbeit

1. *Erzähl mal, wie es dazu kam, dass du DeutschlehrerIn geworden bist! Wie war dein Ausbildungsweg, wie lange unterrichtest du schon?*
2. *Welche Kurse unterrichtest du im Moment? Erzähl mir etwas über die Lernmotivation deiner Lernendengruppen!*
3. *Fallen dir spontan Unterschiede zwischen dem Deutschen in Österreich, der Schweiz und Deutschland ein?*
4. *Hast du in deiner Ausbildung Informationen über das Konzept des Deutschen als plurizentrische Sprache erhalten?*
5. *Warum findest du die Vermittlung von Plurizentrik wichtig? Oder warum nicht?*
6. *Verwendest du in deinem Unterricht ein kurstragendes Lehrwerk? Welches? Wie ist Plurizentrik da enthalten? Gibt es (authentische?) Materialien?*
7. *Inwiefern und in welchem Ausmaß beziehst du Plurizentrik in deinen Unterricht mit ein? Kannst du vielleicht ein Beispiel geben?
Beziehst du Plurizentrik über das Lehrwerk hinaus mit ein? Hast du eigenes (authentisches?) Material?*

~~8. Gibt es seitens des GI Vorgaben zum Inhalt deines Unterrichts?⁴⁰~~

9. Wie reagieren die Lernenden auf den Einbezug von Plurizentrik?

Abschlussfrage: *Gibt es noch etwas zum Thema Plurizentrik, was du hinzufügen möchtest, etwas, was ich vielleicht vergessen habe?*

8.2. Einverständniserklärung

Universität Wien – Masterstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Masterarbeit Andrea Golsong – andrea.golsong@gmail.com
Betreuerin: Prof. Dr. Renate Faistauer – rene.faistauer@univie.ac.at

Einverständniserklärung

Ich fühle mich ausreichend über Inhalt und Zweck des Forschungsprojektes „Plurizentrik und DACHL-Landeskunde im DaF-Unterricht am Goetheinstitut in Chile“ unter der Leitung von Andrea Golsong informiert. Ich bin damit einverstanden, im Rahmen des Projektes interviewt zu werden und gebe meine Erlaubnis, dass die aufgenommenen Daten und ihre Transkription – in anonymisierter Form – für akademische Zwecke verwendet werden dürfen. Die Verwendung der Daten unterliegt dem österreichischen Datenschutzgesetz.

Mir ist bewusst, dass ich mein Einverständnis jederzeit zurückziehen kann, ohne dass mir Nachteile entstehen. Auch wurde ich über die Möglichkeit informiert, das Material nach der Transkription einzusehen. Ich bin mir bewusst, dass die Teilnahme am Interview freiwillig und in keiner Weise verpflichtend ist.

(Ort, Datum, Unterschrift)

(Vor- und Nachname in Druckbuchstaben)

⁴⁰ Diese Frage wurde, wie in Kapitel 3 erläutert, nach dem Vorgespräch gestrichen.

8.3. Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Konzept des Deutschen als plurizentrischer Sprache und erforscht in einer empirischen Studie, wie dieses Konzept am Goethe-Institut Santiago de Chile im Rahmen einer Landeskunde, die den gesamten deutschsprachigen Raum beinhaltet, vermittelt wird. Damit wird eine Forschungslücke geschlossen, denn es gibt zwar bereits einige Untersuchungen zum Einbezug der Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht, jedoch beschäftigt sich noch keine mit dem Unterricht in einem außereuropäischen Land und auch der Unterricht speziell an einer deutschen Institution wurde zuvor noch nicht untersucht.

Vorausgegangene Forschungsarbeiten ergaben, dass der Einbezug von Plurizentrik im Unterricht allgemein meist gering ist und das plurizentrische Prinzip weder als Hintergrundwissen noch in seiner didaktischen Konsequenz als Handlungswissen vorausgesetzt werden kann. Für diese Studie wurden Lehrende am Goethe-Institut mit Hilfe von teilstandardisierten Interviews vor Ort befragt und ihre Antworten mit Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen eine klare Deutschland-Zentriertheit im Unterricht. Unter den Lehrenden herrscht eine mehr oder minder diffuse Ahnung von verschiedenen Varietäten des Deutschen, das Plurizentrik-Konzept ist jedoch in den meisten Fällen unbekannt. Was die DACH(L)-Landeskunde angeht, so kann hier ebenfalls nicht von einem systematischen Einbezug der verschiedenen deutschsprachigen Länder gesprochen werden, dieser hängt vielmehr vom persönlichen Engagement und dem Interesse der Lehrenden ab.