

Deutsch als plurizentrische Sprache in zwei DaF-Lehrwerkreihen

Jelige: Quercus92

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung.....	1
2. Über Plurizentrität im Allgemeinen	2
3. Über die Plurizentrität des Deutschen	4
4. Über die Rolle des plurizentrischen Modells im DaF-Unterricht	6
4.1 Theoretische Überlegungen zur Rolle der Plurizentrik im DaF-Unterricht	6
4.2 Die Erscheinung der Plurizentrik in DaF-Lehrwerken: Ein Abriss der Ergebnisse von früheren Untersuchungen	11
5. Die Erscheinung nicht-dominierender Varietäten in zwei DaF-Lehrwerkreihen: Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung	13
5.1 Die Erscheinung nicht-dominierender Varietäten in der Präsentation des Wortschatzes.....	14
5.2 Die Erscheinung nicht-dominierender Varietäten in Lesetexten.....	19
6. Schlussfolgerungen	22
7. Literaturverzeichnis.....	24
7.1. Primärliteratur.....	24
7.2. Sekundärliteratur	24
Anhang 1: Die Präsentation von Wortschatzelementen aus der österreichischen, bzw. aus der schweizerischen Standardvarietät in <i>Deutsch.com 2</i>	27
Anhang 2: Die Präsentation von Wortschatzelementen aus der österreichischen, bzw. aus der schweizerischen Standardvarietät in <i>Studio d A2</i>	38
Anhang 3: Die Lesetexte mit Elementen aus der österreichischen, bzw. aus der schweizerischen Standardvarietät in <i>Deutsch.com 2</i>	43
Anhang 4: Die Lesetexte mit Elementen aus der österreichischen, bzw. aus der schweizerischen Standardvarietät in <i>Studio d A2</i>	48

1. Einführung

Das von Kloss (1978) entwickelte und u.a. von Clyne (1992) und Muhr (1996b, bzw. 1997) adaptierte und ausgearbeitete Modell der Plurizentrität des Deutschen hat verschiedene Auswirkungen auf den DaF-Unterricht, die aber bis jetzt relativ wenig im wissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs erschienen sind, obwohl es heute schon generell akzeptiert ist, dass das österreichische und das schweizerische Deutsch in DaF-Lehrwerken als mit dem Bundesdeutschen gleichberechtigte nationale Varietäten der deutschen Sprache behandelt werden sollen (vgl. u.a. Christen und Knipf-Komlósi 2002, S. 17-18, Hägi 2006, S. 102-107 oder Muhr 1996a, S. 141).

Außer einem Überblick über die plurizentrische Theorie selbst, bzw. über ihre Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis, hat die vorliegende Arbeit zum Ziel, die Präsentation sprachlicher Elemente aus non-dominanten Standardvarietäten in zwei konkreten Lehrwerkreihen der Niveaustufen A1-B2 (GER) zu untersuchen. Anders gesagt wird in diesem Beitrag versucht, die Frage zu beantworten, ob und inwieweit diese sprachlichen Elemente in diesen Lehrwerken angesprochen, bzw. präsentiert werden. Das gewählte Thema befindet sich an der Schnittstelle von mehreren linguistischen Bereichen sowie von Fachdidaktik DaF, wird aber in erster Linie aus der Sicht der Sozio-, bzw. Variationslinguistik bearbeitet, wobei die plurizentrische Sprachauffassung als Ausgangspunkt genommen wird.

Hier sei kurz angemerkt, dass die Begriffe österreichisches bzw. schweizerisches Deutsch in der vorliegenden Arbeit im Sinne der österreichischen bzw. der schweizerischen Standardvarietät verwendet werden, vgl. die Bemerkungen von Wiesinger (2010, S. 360) zur einschlägigen Terminologie:

Während man unter Deutsch in Österreich alle schriftlichen und mündlichen Varietäten der deutschen Sprache mit Standardsprache, Umgangssprachen, Dialekten, Gruppen und Fachsprachen versteht, bezieht sich österreichisches Deutsch nur auf die Standardsprache mit Schriftsprache und mündlicher Realisierung.

Die (u.a. regionale) Variation innerhalb des Deutschen in Österreich und in der Schweiz bildet nicht den Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.

2. Über Plurizentrität im Allgemeinen¹

Laut Ammon (2005, S. 1536) ist eine Sprache plurizentrisch, wenn sie mehrere Standardvarietäten hat, welche zu unterschiedlichen kulturellen, bzw. politischen Zentren gehören. Das ist eine Grunddefinition, die von den meisten Forschern angenommen wird, obwohl die feinen Einzelheiten der Definition bis heute oft diskutiert werden. Abgesehen von diesen Feinheiten ist aber die plurizentrische Sprachauffassung im Grunde genommen wie folgt zusammenzufassen:

Sie basiert auf der Tatsache, dass eine Sprache in mehreren Ländern verbreitet sein kann und dort den Status einer offiziellen Landes-, Staats- oder Regionssprache hat. Jedes dieser Länder wirkt somit als >>Zentrum<<, indem es dort zu eigenständigen Entwicklungen kommt. (Muhr 1996a, S. 138)

Kloss (1978, S. 1-2) fügt noch hinzu, dass die verschiedenen Standardvarietäten der einzelnen Zentren immer mit unterschiedlichen sprachlichen Normen zu charakterisieren sind, und diese Normen meistens auch kodifiziert sind. Daraus ergibt sich teilweise auch die Tatsache, dass diese kulturell-politischen Zentren zugleich auch als linguistische Zentren fungieren, deren Standardvarietäten immer ein hohes Prestige genießen. Da diese Varietäten nicht isoliert, sondern parallel, miteinander in Beziehung existieren, beeinflussen sie die Entwicklung voneinander auch oft, was entweder ihre Vereinheitlichung (d.h. konvergente Entwicklung) oder ihre divergenten Entwicklungswege mit wachsenden Unterschieden zur Folge hat.

Was die Vorteile der Anwendung des plurizentrischen Modells betrifft, ist (u.a. laut Lanstyák 1996, S. 25) festzustellen, dass hier die einzelnen Varietäten als mehr oder weniger gleichwertige Standardformen aufgefasst werden, die selbst über ihre eigenen Normen verfügen. Diese Auffassung erlaubt also die Existenz mehrerer Standardvarietäten nebeneinander, anstatt die nicht-dominierenden Sprachvarietäten als vom einzigen Standard abweichende, deviante Varietäten zu bezeichnen.

¹ Der Aufbau der Kapitel 2 und 3, sowie ihr Umgang mit der Sekundärliteratur basiert teilweise auf den Kapiteln 2 und 3 in einer meiner früheren Seminararbeiten aus 2013, unter dem Titel *Das Deutsche als plurizentrische Sprache: Und wie passt die Sprache der Ungarndeutschen in dieses Modell?*.

Außerdem ist in diesem Modell noch außerordentlich vorteilhaft, dass es auch die sogenannte „sozialdefinitorische Kraft“ (Muhr 1997, S. 51) einer Varietät oder eines Merkmals zum Ausdruck bringen kann. Wie von Muhr (1996a, S. 138) sehr treffend erklärt wird, heißt es, dass die Sprecher plurizentrischer Sprachen „mit der jeweiligen Variante auch ein soziales Symbol zum Ausdruck ihrer kollektiven und individuellen Identität schaffen, sich daher mit der jeweiligen Sprache identifizieren und diese als Teil ihres Selbstausdrucks betrachten“.

Im Zusammenhang mit der Klassifizierung der plurizentrischen Sprachen und deren Sprachgesellschaften gibt es viele verschiedene Richtlinien, die als Grundlagen einer Gruppierung dienen können. Im Folgenden werden nur diejenigen Klassifikationsmöglichkeiten vorgestellt, die bei der Beschreibung des Deutschen als plurizentrische Sprache relevant sein können.

Bei Clyne (1992, S. 3) sind die Kategorien zusammenhängender vs. verstreuter plurizentrischer Sprachen in diesem Kontext bedeutend, wobei das Deutsche, das in einem geographisch zusammenhängenden Raum gesprochen wird (abgesehen von den vielen deutschen Sprachinseln in der östlichen Hälfte Europas, sowie in Nord- und Südamerika, usw.), jedenfalls ein Musterbeispiel einer zusammenhängenden plurizentrischen Sprache ist; während zum Beispiel das Spanische, das sowohl in Europa, als auch in Lateinamerika über bedeutende Zentren verfügt, als verstreute plurizentrische Sprache bezeichnet werden kann.

Ein weiterer Aspekt, das bei der Klassifikation der plurizentrischen Sprachen eine wesentliche Rolle spielt, ist der Ursprung der plurizentrischen Situation, wobei u.a. die Kolonisation (wie z.B. im Fall des Französischen oder des Spanischen) oder politische Grenzneuziehungen jeglicher Art (wie etwa im Fall des Koreanischen oder des Ungarischen) als mögliche Gründe der plurizentrischen Entwicklung genannt werden können (vgl. Kenesei 2006, S. 1). Beim Deutschen ist die plurizentrische Situation so entstanden, dass das geographisch zwar zusammenhängende deutschsprachige Gebiet praktisch schon immer unter mehreren Ländern verteilt war, was zur Folge hat, dass z.B. Christen und Knipf-Komlósi (2002, S. 14) die Plurizentrität des Deutschen sehr treffend als eine genetisch-inhärente beschreiben.

Nach Kenesei (2006, S. 1) ist ferner nach dem Prestige der einzelnen Varietäten zwischen symmetrischen und asymmetrischen plurizentrischen Sprachen zu unterscheiden. Bei den symmetrischen Sprachgemeinschaften genießen beide (oder ggf. alle) Varietäten ein genauso hohes Ansehen, während bei den asymmetrischen eine der Varietäten immer von höherem Prestige ist als die anderen. Das Deutsche gehört hier eher zu der asymmetrischen

Gruppe, wobei das Ansehen der bundesdeutschen Standardvarietät jedenfalls am höchsten ist (vgl. u.a. Ammon 1995, S. 233-234). Im Gegensatz dazu benennt Kenesei (2006, S. 1) die verschiedenen Nationalvarietäten des Englischen (wie z.B. die amerikanische, die britische oder die australische) als Beispiele plurizentrischer Varietäten mit symmetrischen Sprachgemeinschaften.

Für die asymmetrischen Sprachgemeinschaften verwendet man auch den Begriff unausgeglichen, wobei die Varietät, die allgemein (und teilweise auch international) als prestigereicher angesehen wird die dominierende, und die mit dem niedrigeren Prestige die nicht-dominierende Varietät ist. Natürlich hat Dominanz hier nicht nur mit dem Prestige der dominierenden Varietät zu tun, sondern – wie es am Beispiel der deutschlanddeutschen Varietät sehr gut veranschaulicht werden kann – auch mit der verhältnismäßig hohen Anzahl der Sprecher, bzw. mit historischen, sowie wirtschaftlich-politischen Faktoren (vgl. Clyne 1992, S. 455).

Obwohl die Differenzierung zwischen dominierenden und nicht-dominierenden Varietäten am weitesten verbreitet ist, und u.a. auch von Clyne (1992, S. 6) und Muhr (1996a, S. 138 und 2004, S. 1) verwendet wird, schlägt Kenesei (2006, S. 1) auch weitere mögliche Bezeichnungen vor. Laut ihm lässt sich hier nämlich die Perspektive von Zentrum und Peripherie gut anwenden, aber es sei auch möglich, einfach zwischen größeren und kleineren Zentren (major and minor centres) zu unterscheiden. Diese Perspektiven gehen davon aus, dass im Zentrum, bzw. in den größeren Zentren die gegebene Standardvarietät in den gehobenen Funktionen seit langer Zeit weit verbreitet ist, während an der Peripherie, bzw. in den kleineren Zentren die dazugehörige distinkte Sprachvarietät in den gehobenen Funktionen kaum verwendet wird.

Es ist also leicht einzusehen, dass der Begriff der Plurizentrität weitgehend komplex und kompliziert ist. Es gibt noch viele Details, die im wissenschaftlichen Diskurs im Zusammenhang mit diesem Begriff geklärt werden müssen, aber jedenfalls ist die Anwendung dieses Modells zur objektiven und neutralen Beschreibung von verschiedenen Aspekten der sprachlichen Variation sehr gut geeignet.

3. Über die Plurizentrität des Deutschen²

Wie Eichinger formuliert, gilt das Deutsche „als prototypisches Beispiel für eine Sprache, die von einer plurizentrischen Sprachkultur getragen wird.“ (Eichinger 2006, S. 1).

² Siehe Fußnote 1 (S. 2).

Dementsprechend haben sich schon die frühen Untersuchungen mit der Frage der Plurizentrität des Deutschen auseinandergesetzt – so spricht schon Kloss (1978, S. 66) über das Deutsche als plurizentrische Sprache, und Clyne (1992, S. 117-148) widmet der Plurizentrität des Deutschen sogar ein ganzes Kapitel in dem von ihm herausgegebenen Sammelband über die plurizentrischen Sprachen der Welt.

Um die Legitimität der plurizentrischen Annäherung an die deutsche Sprache eindeutig nachzuweisen, benennt Eichinger (2006, S. 1-3) drei grundlegende Indizien, die zweifellos zeigen, dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist. Erstens, als Österreich in die Europäische Union eingetreten ist, wurde „die Geltung einer Reihe von Wörtern als im EU-Bereich gültig schützen [ge]lassen.“ (Eichinger 2006, S. 1), infolgedessen das österreichische Deutsch offiziell als eine distinkte Nationalvarietät anerkannt wurde. Darüber hinaus gelten die unterschiedlichen Verwendungsbedingungen der verschiedenen Varietäten in den einzelnen deutschsprachigen Staaten (vgl. Eichinger 2006, S. 2) als ein zweites Indiz der Plurizentrität des Deutschen, während das dritte von Eichinger eingeführte Indiz das Problem des bundesdeutschen Standards ist. Unter dieser Standardproblematik versteht er, dass die von eher norddeutschen Eigenheiten geprägte bundesdeutsche Standardsprache die sprachliche Realität in Süddeutschland nicht ganz widerspiegelt und sich dort aus diesen Gründen gewissermaßen fremd anfühlt. Deswegen ist ein homogener Standardbegriff selbst innerhalb von Deutschland nicht unproblematisch.

Allgemeiner gesehen gehört noch zur Problematik des Standards, dass dessen allgemeine Definition auch selber umstritten ist. Was man also unter Standard versteht, ist überhaupt nicht eindeutig. Ammon (2004, S. 29) stellt diesbezüglich fest, dass es bei einer Standarddefinition in erster Linie um eine Normsetzung gehe. Er gibt selbst zu, dass auch Nonstandardvarietäten über ihre eigenen Normen verfügen, jedoch fügt er gleich hinzu, dass das „Normen anderer Art als bei Standardvarietäten“ sind (Ammon 2004, S. 29). Die Normen der Standardvarietäten sind nämlich laut Ammon (ebd.) institutionalisiert und als Vorschriften unterrichtet, während die Normen der Nichtstandardvarietäten nicht kodifiziert sind und über keinen offiziellen Status verfügen – könnten also meines Erachtens sogar schlicht und einfach nur Regeln genannt werden.

Wichtig ist hier zu erwähnen, dass mit dem Begriff Standard oft irgendeine (schwer definierbare) Einheitssprache gemeint wird, die er aber sozio- und variationslinguistisch betrachtet keineswegs ist. Eine Standardsprache ist nämlich immer selbst durch (u.a. regionale und soziale) Variationsvielfalt gekennzeichnet. (Vgl. Ammon 2004, S. 28.)

Die plurizentrische Sprachauffassung ist bestens geeignet, diese Variation zu beschreiben. Dabei handelt es sich um kodifizierte nationale Standardvarietäten, die zu den einzelnen nationalen Zentren gehören. Im Falle des Deutschen gelten laut Ammon (1995, S. 12-13) Deutschland, Österreich und die Schweiz als nationale Zentren, wobei er Liechtenstein, Luxemburg, Südtirol, sowie Ostbelgien als nationale Halbzentren bezeichnet (Ammon 1995, S. 391-416). Die Varietäten dieser nationalen Halbzentren sind in der Regel nicht kodifiziert, was aber ein wichtiges Kriterium des Standardbegriffs ist, und ohne eine distinkte Standardsprache kann es auch kein selbstständiges Zentrum geben (vgl. Ammon 1995, S. 391-416).

Die oben genannten drei nationalen Varietäten (d.h. das Binnendeutsch / Bundesdeutsch / Deutschlanddeutsch, das österreichische Deutsch und das schweizerische Deutsch) gelten aber auf jeden Fall als Zentren des Deutschen, deren Standardvarietäten oft einen wichtigen Einfluss auf andere Varietäten ausüben, und ihr Status als nationale Varietäten wird von den meisten Forschern dieses Bereichs akzeptiert, wobei das Bundesdeutsch – wie bereits erwähnt – als die dominante Varietät funktioniert, während das österreichische und das schweizerische Standarddeutsch als nicht-dominante Standardvarietäten aufzufassen sind.

4. Über die Rolle des plurizentrischen Modells im DaF-Unterricht

Die Anwendung des plurizentrischen Modells im DaF-Unterricht – eng verbunden mit dem DACH(L)-Prinzip, das sich in erster Linie in der Landeskunde anwenden lässt, und die didaktische Berücksichtigung des ganzen deutschsprachigen Raums mit all den dazugehörigen Ländern meint (vgl. dazu Bettermann 2010, S. 41, bzw. Hägi 2006, S. 26-28) – wäre aus vielen Hinsichten erwünscht, trotzdem spielt es in den meisten DaF-Lehrwerken bis heute nur eine marginale Rolle (vgl. u.a. Christen und Knipf-Komlósi 2002, S. 17-18, Hägi 2006, S. 102-107 oder Muhr 1996a, S. 141).

Wie Muhr (1996a, S. 141) formuliert, wäre „mehr Sprachrealität im DaF-Unterricht notwendig“. Da die zitierte Aussage von Muhr inzwischen fast zwanzig Jahre alt ist, ist es jedenfalls von Interesse, ihre Geltung in der heutigen Lage des DaF-Unterrichts zu überprüfen. Dies wird in den folgenden Kapiteln versucht.

4.1 Theoretische Überlegungen zur Rolle der Plurizentrik im DaF-Unterricht

Muhr (1996b, S. 244-245) stellt fest, dass man im DaF-Unterricht natürlich Standardnormen braucht, damit die Lerner mithilfe der erworbenen Standardvarietät in allen

Teilen des deutschsprachigen Gebiets möglichst problemlos kommunizieren können. Dies wird von Ammon und Hägi (2005, S. 34) wie folgt untermauert:

[D]ie weitgehenden Gemeinsamkeiten [dürften] nicht zugunsten nationaler und regionaler Varianten vernachlässigt werden, und das beigebrachte Deutsch solle eine möglichst große kommunikative Reichweite haben, d.h. in seiner Form weitestgehend unmarkiert sein.

Das Problem mit diesem Anspruch ist aber, dass die Standardnormen regional sehr unterschiedlich sind, während der in den meisten Lehrwerken erkennbare Normbegriff weitgehend verengt ist, und zwar auf den bundesdeutschen Standard. Anders gesagt wird also in Lehrwerken aus einem Standard ausgegangen, dessen kommunikative Reichweite – oder Kommunikationsradius, wie es von Glaboniat/Müller/Rusch et al. (2002, S. 23) genannt wird – viel zu begrenzt ist, und mit dem in vielen Teilen des deutschsprachigen Gebiets überhaupt nicht problemlos kommuniziert werden kann. Im Zusammenhang damit schreibt Knipf-Komlósi (2001, S. 18), dass im Unterrichtsstoff „ein gesundes und kein eingleisiges und eingeeengtes Normverständnis“ nötig wäre, das auch heute noch relativ selten vorhanden ist.

Muhr (1996c, S. 42) schlägt als Lösungsmöglichkeit die „sinnvolle Koexistenz von Normen“ vor. Das bedeutet natürlich nicht, dass die Lerner zwei (oder noch mehr) Normen parallel erwerben müssen. Es ist nämlich bei Muhr (1996c, S. 42) sehr wichtig, dass die einzelnen Normen in der Produktion nicht durcheinandergemischt werden, sondern die Lerner konsequent bei dem ursprünglich gewählten sprachlichen Normsystem bleiben sollen. Vielmehr bezieht sich aber diese „sinnvolle Koexistenz“ auf die rezeptiven Fertigkeiten, bei denen es primär ist, dass die Lerner möglichst mit allen (nationalen und regionalen) Standardvarietäten umgehen können (vgl. auch Hägi 2006, S. 114-119).

Dementsprechend soll also ein ideales Lehrwerk Hör- und Lesetexte aus den verschiedensten (Standard)varietäten beinhalten. Es ist nämlich im Fall einer plurizentrischen Sprache wie das Deutsche höchst unrealistisch, das Normsystem einer einzigen Standardvarietät als Ausgangspunkt zu nehmen, und all die anderen zu neglizieren, weil es für die Lerner überhaupt nicht von Nutzen ist, wenn sie die Sprache ggf. in einem Teil des deutschsprachigen Gebiets verwenden werden, in dem völlig unterschiedliche Standardnormen gelten.

Im Unterricht soll immer das vor Augen gehalten werden, was im Interesse der Lerner steht, und wenn einmal festgestellt wird, dass sie während ihrer zukünftigen Sprachverwendung und Kommunikationstätigkeit in der Zielsprache wahrscheinlich mit einer

Vielfalt von Sprachstandards zu tun haben werden, dann soll diese Vielfalt auch möglichst klar im Sprachunterricht widerspiegelt werden. Das nennt Muhr (1996a, S. 144) „die multiregionale Darstellung“ mit „regional³ geprägte[n] Hör- und Lesetexte[n]“ als Modell der Sprachperzeption, was auch nach Glauningers Meinung außerordentlich wichtig ist, und zwar „nicht zuletzt, um einschlägige negative und frustrierende Erfahrungen möglichst zu vermeiden“ (2001, S. 108).

Damit man also die Lernenden in dem DaF-Unterricht wirklich auf die sprachliche Realität vorbereitet, sollen nach Muhr (1996a, S. 141) „vor allem zwei Grund-Einsichten Platz greifen“. Erstens geht es ganz einfach um die Anerkennung der regionalen Differenziertheit der standardsprachlichen Norm, die bereits oben angesprochen wurde, während zweitens auch das eingesehen werden soll, dass die Standardsprache in der Realität meistens auch nur eine von mehreren möglichen Varianten ist, die die Sprecher in der gegebenen Situation wählen können (nicht aber müssen). Wenn das eingesehen wird, kann die Standardfixiertheit des Fremdsprachenunterrichts auch vermindert werden, und stattdessen kann ein „[t]oleranter Umgang mit Normen“ (Glaboniat/Müller/Rusch et al. 2002, S. 23) Platz greifen.

Drittens ist es laut Muhr (1996a, S. 141) auch notwendig, dass die Plurizentrität des Deutschen im DaF-Unterricht auf allen (linguistischen) Ebenen anerkannt wird. „Plurizentrisches Deutsch ist [nämlich] mehr als bloß die Kenntnis einiger Küchenvokabel“ (Muhr 1996a, S. 141), und es äußert sich auch in der Phonetik und Phonologie, in der Grammatik (u.a. mit unterschiedlichen Hilfsverben bei der Perfektbildung solcher Verben wie *stehen*, *sitzen*, *liegen* in den einzelnen Standardvarietäten), in der Pragmatik (z.B. mit mehr Indirektheit im österreichischen Deutsch als im Bundesdeutschen), und in der Tat auf allen Ebenen des Sprachlichen Systems (vgl. auch Muhr 1993, S. 119-121, bzw. Glaboniat/Müller/Rusch et al. 2002, S. 22).

Darüber hinaus fasst Muhr (1996a, S. 143-144) auch die Grundlagen eines plurizentrisch und sprachrealitätsorientierten DaF-Unterrichts zusammen. Von den von ihm gelieferten sechs Prinzipien sind Folgende am wichtigsten: (1) „neutrales Grundstufendeutsch“, d.h., dass man am Anfang noch nicht unbedingt zu viel Variation in den Unterricht einbauen soll, die Lerner damit extra belastend (vgl. auch Christen und Knipf-Komlósi 2002, S. 16 oder Neuland 2011, S. 55), sondern Schritt für Schritt soll immer mehr

³ Mit *regional* meint hier Muhr (1996a, S. 144) in erster Linie die nationalen Standardvarietäten, obwohl diese Formulierung einigermaßen verwirrend ist.

Variation in den Unterrichtsstoff inkorporiert werden. Laut Glauninger brauchen die Lerner zuerst entsprechend gefestigte „normsprachliche Kenntnisse bezüglich einer der deutschen Standardvarietäten“, bevor ihnen „die Variationsbreite der deutschen Standardsprache“ präsentiert wird (2001, S. 108). Er fügt ferner hinzu, dass es in diesem Szenario völlig akzeptabel sei, wenn ein fremdsprachlicher Lerner zuerst die bundesdeutsche Standardvarietät kennenlernt, bevor er sich auch von den anderen Varianten des Standards informiert (Glauninger 2001, S. 108).

(2) Ausspracheschulung soll „anhand einer >>mittleren<< (realistischen) Norm“ (Muhr 1996a, S. 144) erfolgen, wobei aber weniger relevante Merkmale der Zielnorm (wie z.B. die Stimmhaftigkeit des anlautenden <s>, die ohnehin nicht einmal von der Hälfte der bundesdeutschen Sprecher realisiert wird) freigegeben werden sollen, wenn die Muttersprache der Lerner mit einem Merkmal eines anderen regionalen Standards übereinstimmt. Diese „mittlere“ Norm soll übrigens laut Muhr (1996a, S. 144) in der Regel eher die süddeutsche Aussprache widerspiegeln.

(3) Schließlich sind noch „das Prinzip der geographischen Nähe zum nächstliegenden deutschsprachigen Land“ und die „Berücksichtigung nachbarsprachlicher Verbindungen“ zu erwähnen (Muhr 1996a, S. 144). Diese gelten hauptsächlich für Länder, die sich in der Nähe eines deutschsprachigen Landes befinden, was für sie die Wahl der in ihrem DaF-Unterricht als Modell fungierenden Standardvarietät eindeutig mache. (Natürlich spielen da auch weitere Faktoren, wie z.B. die Größe und die wirtschaftlich-politische Kraft des gegebenen deutschsprachigen Landes eine wichtige Rolle, aber das wird hier von Muhr nicht erwähnt – vgl. aber z.B. Ammon und Hägi 2005, S. 34.)

Der Vorschlag von Glauninger (2001, S. 108), dass es für fremdsprachliche Deutschlerner akzeptabel sei, sich zuerst die bundesdeutsche Standardvarietät entsprechend anzueignen und erst dann die anderen (nationalen oder regionalen) Standards kennenzulernen, wurde schon erwähnt. Er ergänzt es aber noch dadurch, dass einige lexikalische Elemente (vor allem in Ungarn) schon vom Anfang an vermittelt werden können. Als einer der Gründe dafür benennt er im ungarischen Kontext, dass einige Austriazismen (als ehemalige „k.k.-Monarchismen“) in Ungarn auch heute noch „zumindest passiv [...] im Wortschatz verankert sind“, was ihren Erwerb als Elemente des zielsprachigen Wortschatzes natürlich sehr erleichtern kann.

Gewissermaßen im Gegensatz zu Glauningers obigen Vorschlag (2001, S. 108) plädiert Hägi (2006, S. 180-182) sehr einleuchtend für die „Markierung von Teutonismen“, die laut ihr zweifellos immer notwendig ist, aber nur selten praktiziert wird. Damit wird

natürlich gemeint, dass der von Glaboniat/Müller/Rusch et al. (2002, S. 25-27) eingeführte Begriff des *überregionalen* Bezugswortes nicht mit einem *bundesdeutschen* Bezugswort zu verwechseln ist. Muhrs Vorschlag mit dem „neutrale[n] Grundstufendeutsch“ (1996a, S. 143) soll also dementsprechend nicht heißen, dass am Anfang des Lernprozesses nur bundesdeutsche Elemente unterrichtet werden, denn deren kommunikative Reichweite ist manchmal auch begrenzt – und zwar häufig auch innerhalb der Bundesrepublik, wenn es sich um Regionalismen handelt.

Es ist aber zweifelsohne leicht einzusehen, dass die überregionalen Bezugswörter ursprünglich in der Tat oft aus Deutschland stammen. Glauninger (2001, S. 108) hat also in diesem Sinne völlig Recht, wenn er die zeitlich primäre Präsentation der bundesdeutschen Standardvarietät in der DaF-Unterricht für akzeptabel hält, aber dieser Vorschlag von ihm ist jedenfalls dadurch zu ergänzen, dass in diesem Fall die bundesdeutschen Elemente, die präsentiert werden, gleichzeitig als überregionale Bezugswörter zu fungieren vermögen müssen. Ist dies nicht der Fall, müssen sie automatisch als Teutonismen markiert werden - nur so wird nämlich die sprachliche Vielfalt wirklich richtig widerspiegelt, was dann auch die Akzeptanz nicht-dominierender Varietäten fördert (vgl. Hägi 2006, S. 180-182).

Christen und Knipf-Komlósi (2002, S. 16) nuancieren noch das bereits relativ komplexe Verhältnis zwischen Plurizentrität und DaF-Unterricht dadurch, dass sie die individuellen Pläne und Absichten des jeweiligen Sprachenlerner auch in Betracht nehmen. Natürlich ist es nämlich sinnvoll, wenn ein Lerner z.B. vorhat, in Zukunft in Österreich zu arbeiten, ihm vom Anfang an gezielt primär die österreichische Standardvarietät beizubringen. Sie fügen ferner hinzu (S. 15), dass es in fremdsprachlichen Tests und Prüfungen oft als Fehler gilt, wenn die Lerner standardsprachliche, aber nicht bundesdeutsche Formen verwenden, was zweifelsohne als Diskrimination gilt. Dies ist ein weiteres Argument für die Anwendung der plurizentrischen Auffassung im Fremdsprachenunterricht, denn dadurch kann diese Diskrimination vermindert, sogar auch vermieden werden. (Vgl. dazu auch Glauninger 2001, S. 107.)

Die Notwendigkeit der Erscheinung der Plurizentrität des Deutschen im DaF-Unterricht wird jetzt sogar auch offiziell anerkannt, und zwar von den teilweise bereits zitierten Lernzielbestimmungen von *Profile deutsch* (Glaboniat/Müller/Rusch et al. 2002, S. 22-27), unter denen der Plurizentrität der deutschen Sprache ein ganzes Kapitel gewidmet wird. Laut diesen Lernzielbestimmungen soll die Plurizentrität des Deutschen möglichst auf allen linguistischen Ebenen präsentiert werden, wobei in Bezug auf den Wortschatz auch konkrete Vorschläge formuliert werden, die teils die ideale Niveaustufe zur Einführung eines

bestimmten nicht-dominierenden Elementes betreffen, teils aber auch mit dem Begriff des überregionalen Bezugswortes zu tun haben (vgl. Glaboniat/Müller/Rusch et al. 2002, S. 25-27).

Mit so einem überregionalen Bezugswort wird gemeint, dass den Lernern in erster Linie solche lexikalische Elemente beigebracht werden sollen, die möglichst überall im deutschsprachigen Raum verstanden werden. Einem solchen Bezugswort können dann die verschiedenen nicht-dominierenden Varianten, die eine eingeschränktere kommunikative Reichweite haben, zugeordnet werden. (Ein Beispiel wäre dafür das Wort *Klinke*, das man im ganzen deutschsprachigen Raum versteht, wobei der Austriazismus *Schnalle*, sowie der Helvetismus *Falle* gleich als nicht-dominierende Varianten dem Lexem zugeordnet werden können.)

Die Präsentation dieser Parallelförmigkeiten erfolgt meistens auch zeitlich parallel, und zwar in vielen Fällen bereits auf der Niveaustufe A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens. Dies verwirklicht einerseits die von Muhr (1996c, S. 42) vorgeschlagene „sinnvolle Koexistenz von Normen“, berücksichtigt aber andererseits auch die kommunikative Reichweite der einzelnen Varianten.

4.2 Die Erscheinung der Plurizentrik in DaF-Lehrwerken: Ein Abriss der Ergebnisse von früheren Untersuchungen

Viele Forscher haben bereits festgestellt – wie oben teilweise schon erwähnt wurde –, dass die Anwendung der plurizentrischen Auffassung und die Inkorporierung non-dominanter Varietäten und deren Normen in DaF-Lehrwerken weitgehend wünschenswert ist (vgl. u.a. Ammon und Hägi 2005, S. 33-37; Christen und Knipf-Komlósi 2002, S. 17-19; Muhr 1993, S. 119-122 oder 1996b, S. 244). Christen und Knipf-Komlósi vertreten die Ansicht, dass Unterschiede zwischen den einzelnen Standardvarietäten des Deutschen im DaF-Unterricht als „interessant[e] metasprachlich[e] Landeskundethem[en]“ (2002, S. 16) angesprochen und thematisiert werden können, bzw. sollen, wobei natürlich ihre Präsentation in Lehrwerken eine ganz zentrale Rolle spielt.

Konkrete Lehrwerke sind dementsprechend auch schon danach evaluiert (obwohl meistens nicht gründlich und methodologisch sorgfältig analysiert) worden, ob sie – aufgrund des plurizentrischen Modells – Elemente aus non-dominanten Varietäten der Zielsprache präsentieren, und wenn schon, dann welche, auf welchen Ebenen des sprachlichen Systems, für welchen Zweck, usw. Ammon und Hägi (2005, S. 35-36) schreiben z.B. über

Dimensionen, *Business Interaktiv*, *Passwort Deutsch*, *Delfin* und den *Zertifikatsband* von *Themen neu*, wenn auch nicht detailliert, nur einige wichtige Eigenheiten herausgreifend.

Sie stellen u.a. fest, dass es zwischen den einzelnen Lehrwerken sehr viele Unterschiede gibt, gemeinsam haben sie aber, dass die Plurizentrik in allen sehr wenig angesprochen wird. Als Unterschiede heben sie z.B. hervor, dass die verschiedenen nationalen Varietäten in *Passwort Deutsch* erst ab dem zweiten Band thematisiert werden, während sie in *Delfin* bereits von Anfang an angesprochen werden, obwohl auch da sehr oberflächlich, hauptsächlich nur bei den Vokabellisten.

Sie fügen im Zusammenhang mit diesen beiden Lehrwerken noch hinzu, dass die Hörtexte bei *Delfin* einheitlich der deutschländischen Aussprachenorm folgen, während in *Passwort Deutsch* auch österreichisches und schweizerisches Deutsch auftauchen. Die Eigenheiten der schweizerischen Aussprache werden aber oft übertrieben dargestellt, was von Ammon und Hägi (2005, S. 36) sowohl in Bezug auf *Passwort Deutsch*, als auch im Fall des *Zertifikatsbandes* von *Themen neu* kritisiert wird.

Das in Großbritannien für den Bereich Wirtschaftsdeutsch erschienene, fortgeschrittene DaF-Lehrwerk *Business Interaktiv* erwähnen Ammon und Hägi (2005, S. 35) nur als Beispiel zur von ihnen formulierten Tendenz, dass die plurizentrische Thematik in den neueren Lehrmitteln immer mehr berücksichtigt wird. Das Lehrwerk *Dimensionen* benennen sie auch als Beispiel zu dieser Tendenz, obwohl diese zwei Lehrmitteln zweifellos keine typischen Beispiele sind. Bei *Business Interaktiv* dürfte es nämlich wohl an dem angelsächsischen kulturellen Hintergrund der Autoren liegen, dass sie der Plurizentrität mehr Aufmerksamkeit schenken, während *Dimensionen* von einem trinationalen Autorenteam ausgearbeitet wurde, was das verhältnismäßig bedeutende Rolle der Plurizentrik in diesem Lehrwerk ebenfalls begründen kann. Als repräsentativ sind also diese zwei Lehrwerke keineswegs zu betrachten, und auch in diesen beiden Fällen sollen Elemente aus den einzelnen nicht-dominierenden Varietäten eine marginale Rolle spielen – nur nicht so extrem wie anderswo. Selbst Ammon und Hägi (2005, S. 35) erwähnen sie nur, um zu zeigen, dass die Inkorporierung der plurizentrischen Thematik in DaF-Lehrwerke überhaupt nicht unmöglich ist, und dass es auch positive Beispiele gibt, die mindestens den grundlegenden Anspruch haben, die Plurizentrität des Deutschen auch im DaF-Unterricht zu widerspiegeln.

Muhr hat sich auch mehrfach mit der Frage auseinandergesetzt, inwieweit das Deutsche in den verschiedenen Lehrwerken plurizentrisch dargestellt wird. Über *Memo* stellt Muhr (1996b S. 244) fest, dass die Plurizentrik selbst in diesem Lehrwerk nur marginal

dargestellt wird, obwohl die in *Memo* revolutionär verwendeten Regio-Boxen teilweise auch diesem Zweck dienten und ohne Zweifel sehr bedeutend waren (vgl. Ammon und Hägi 2005, S. 34).

Am Beispiel des derzeit sehr weit verbreiteten Lehrwerks *Themen neu* (von Hueber Verlag) erläutert Muhr (1993, S. 119-122) ferner, wie die Prinzipien des plurizentrischen DaF-Unterrichts in die Praxis umgesetzt werden könnten. Er beurteilt dabei dieses Lehrwerk als unfähig, die nicht-dominierenden Nationalvarietäten des Deutschen effektiv zu vermitteln, und formuliert einige Vorschläge zu einer plurizentrisch orientierten Neubearbeitung. Er schlägt vor, in 40 Fällen von den ca. 1400 Wortlisteneinträgen dieses Anfängerbandes die nicht-dominierenden Varianten auch anzuführen. Dabei handelt es sich in etwa 7 von diesen 40 Fällen um grammatische Unterschiede im Zusammenhang mit den einzelnen Wörtern, die im österreichischen Deutsch zum Teil eine andere Rektion haben (wie z.B. *vergessen auf* + *Akk.* statt *vergessen* + *Akk.*) oder den Perfekt anders bilden (wie z.B. *ist gelegen* statt *hat gelegen* oder *hat dürfen* statt *hat gedurft*).

Die schweizerische Varietät taucht zwar in keinem dieser Vorschläge auf, aber nützlich ist dieser Beitrag jedenfalls, indem man nun davon ausgehen kann, dass es eine Verbesserung der Situation bedeuten würde, wenn der Anteil nicht-dominierender Elemente im Glossar in einem heutigen Lehrwerk ungefähr dem Verhältnis 40 zu 1400 (d.h. ca. 2,8%) entsprechen würde, bzw. wenn die oben genannten grammatischen Unterschiede auch angesprochen würden. (Vgl. Muhr 1993, S. 119-122)

5. Die Erscheinung nicht-dominierender Varietäten in zwei DaF-Lehrwerkreihen: Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung

Im Folgenden wird versucht, die Anwendung des plurizentrischen Modells der deutschen Sprache und die Präsentation deren nicht-dominierenden Standardvarietäten in zwei neueren Lehrwerkreihen der Niveaustufen A1-B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens vorzustellen und zu vergleichen, um zu sehen, ob da diesbezüglich irgendwelche Veränderungen im Vergleich zu den früheren Lehrwerken wahrzunehmen sind.

Die eine der beiden analysierten Lehrwerkreihen heißt *Studio d*, die in Cornelsen Verlag zum Niveau A1 in 2005, A2 in 2006, B1 in 2007, B2/1 in 2010 und B2/2 in 2011 erschienen ist. Die andere Lehrwerkreihe heißt *Deutsch.com* und wurde in Hueber Verlag zum Niveau A1 in 2008, A2 in 2009 und B1 in 2011 veröffentlicht. Da *Deutsch.com* über keinen Band zum Niveaustufe B2 verfügt, wurde von Hueber Verlag auf dieser Stufe *Sicher! B2* analysiert, welches im Jahr 2014 erschienen ist und als Fortsetzung zu den vom Verlag

veröffentlichten Lehrwerken der niedrigeren Niveaustufen empfohlen wird. Zur Niveaustufe C1 wird sowohl das Lehrwerk der Reihe *Studio d*, als auch das von *Sicher!* erst in 2015 veröffentlicht werden, daher werden an dieser Stelle (auch ältere) Lehrwerke zur Niveaustufe C1 nicht berücksichtigt, um die Korpora aktueller Lehrwerke möglichst homogen zu halten.

Wie es sich aus den oben präsentierten Angaben zeigt, gibt es keinen relevanten zeitlichen Unterschied in der Veröffentlichung der einzelnen Lehrwerke. Beide Lehrwerkreihen sind für Erwachsene und Jugendliche sowohl im In- als auch im Ausland konzipiert und in Deutschland erschienen, aber *Deutsch.com* und *Sicher!* bei Hueber Verlag, in Ismaning und in München, während *Studio d* bei Cornelsen, in Berlin, was der einzige in diesem Zusammenhang relevante Unterschied zwischen den beiden ist.

Die Präsentation nicht-dominierender Varietäten des Deutschen in diesen beiden Lehrwerkreihen wird in zwei Bereichen untersucht: (1) in der Präsentation des Wortschatzes und (2) in Texten, die (mindestens teilweise) zur Entwicklung der Lesefertigkeit dienen. Hörtexte werden hier nicht untersucht, obwohl ihre Rolle in der Entwicklung einer regionalspezifischen Rezeptionsfähigkeit, für die Muhr (1996a, S. 143) plädiert, gar nicht unerheblich ist. Des Weiteren können in Hörtexten auch solche phonetisch-phonologische Unterschiede präsentiert werden, die sonst nirgendwo auftauchen können und beim Trainieren der oben erwähnten regionalspezifischen Rezeptionsfähigkeit ganz wichtig sind. Zweifellos ergibt sich aus diesen Feststellungen, dass zu einer tieferen und kompletten Analyse die Inkorporierung von Hörtexten auch nötig ist, was jedenfalls eine Möglichkeit anbietet, die vorliegende Studie in Zukunft weiterzuführen und zu ergänzen.

5.1 Die Erscheinung nicht-dominierender Varietäten in der Präsentation des Wortschatzes

Bezüglich des Wortschatzes basiere ich meine Feststellungen erstens auf Vokabellisten, die im Fall beider Lehrwerkreihen am Ende jedes Kursbuches zu finden sind (außer in den Bänden B2/1 und B2/2 von *Studio d*, für die sie von der Webseite des Verlags heruntergeladen werden können) und im Fall von *Deutsch.com 1* und *2* auch am Ende jeder Lektion vorhanden sind. Ich habe abgezählt, wie viele Einträge diese Listen enthalten, und darauf folgend habe ich auch untersucht, wie viele davon aus nicht-dominierenden Varietäten stammen. Meistens war übrigens die nicht-dominierende Herkunft des gegebenen Elements auf irgendeine Weise auch im Lehrwerk selbst markiert, aber es kommt manchmal auch vor, dass den Lernenden überhaupt nicht Bescheid gegeben wird, wenn sie gerade einem Element aus so einer Sprachvarietät im Lehrwerk begegnen.

Im Einklang damit, was in *Profile deutsch* als das Prinzip des überregionalen Bezugswortes genannt wird (vgl. Glaboniat/Müller/Rusch et al. 2002, S. 25-27) wird immer, wenn irgendein nicht-dominierendes Element auftaucht, gleich auch seine Entsprechung aus der dominierenden Varietät vorgestellt, wenn es eine gibt (d.h. wenn es sich nicht um ein Sachspezifikum handelt).

Da aber nicht alle in den Lehrwerken vorkommenden nicht-dominierenden Wortschatzelemente in diesen Wortschatzlisten enthalten sind, habe ich jede Lektion auch noch extra angesehen, und die in den verschiedenen Aufgaben angesprochenen Wortschatzelemente, die aus nicht-dominierenden Varietäten stammen, zu den bereits abgezählten Einträgen der Vokabellisten hinzugefügt. Die Ergebnisse meiner Kalkulationen sind in Tabelle 1 (Seite 15) veranschaulicht.

	A1	A2	B1	B2 ⁴	alle 4 Stufen zusammen
<i>Deutsch.com</i>⁵, bzw. <i>Sicher!</i>	8 (von 2057)	22 (von 2498)	0 (von 2195)	23 (von 1063)	53 (von 7813)
<i>Studio d</i>	4 (von 1882)	6 (von 2086)	0 (von 1584)	2 (von 4589)	12 (von 10141)

Tabelle 1. Die Zahl von Wortschatzelementen aus der österreichischen, bzw. aus der schweizerischen Standardvarietät (verglichen mit der Gesamtzahl der Wortschatzelemente im gegebenen Lehrwerk)

Aus Tabelle 1 ist im Allgemeinen zu entnehmen, dass nur wenige Wortschatzelemente aus nicht-dominierenden Varietäten in diesen beiden Lehrwerkreihen enthalten sind. In *Deutsch.com* und *Sicher!* gibt es etwas mehr als in *Studio d*, aber im Grunde genommen (und mit der Gesamtzahl der Wortschatzelemente in den einzelnen Lehrwerken verglichen) ist dieser Unterschied nicht so relevant – höchstens auf der Niveaustufe B2, wo ein ungefähr zehnfacher Unterschied zu beobachten ist. In *Sicher!* B2 ist der mit der Gesamtzahl der Wortschatzelemente verglichene Anteil sogar ca. 2% (23 von 1063), was schon fast den von Muhr (1993, S. 119-122) im Fall von *Themen neu* vorgeschlagene Anteil (ca. 2,8%) erreicht. Bei der Häufigkeit der einschlägigen Wortschatzelemente scheint also der Aspekt des

⁴ im Fall von *Studio d* die zwei Teilbände B2/1 und B2/2 zusammen

⁵ Bei *Deutsch.com* sind die einzelnen Bände nicht mit den Stufenmarkierungen A1/A2/B1, sondern mit Nummern (1/2/3) versehen, wo praktisch 1 für A1, 2 für A2, und 3 für B1 steht.

herausgebenden Verlags aufgrund dieser Untersuchung eher nur auf der Mittelstufe eine Rolle zu spielen. Dabei konzentriert sich der süddeutsche Verlag mehr auf die Plurizentrität der deutschen Sprache als der Berlinische, wodurch im süddeutschen Lehrwerk das von Muhr (1996a, S. 143) vorgeschlagene Prinzip des „neutralen Grundstufendeutsch“ besser verwirklicht wird.

Die Frage, ob dieser Unterschied wirklich am Verlag liegt, bleibt jetzt offen. Um zu überprüfen, was für eine Rolle (wenn überhaupt eine) der Verlag in diesem Zusammenhang spielt, bräuchte man mehrere Lehrwerke (und wahrscheinlich auch mehrere Verlage) in die Studie mit einzubeziehen, was jedenfalls eine gute Möglichkeit wäre, diese Untersuchung weiterzuentwickeln und fortzusetzen.

Vielmehr ist hier aber von Interesse, wie die Distribution der Wortschatzelemente aus nicht-dominierenden Varietäten auf den einzelnen Niveaustufen aussieht. Im Zusammenhang damit kann zunächst einmal festgestellt werden, dass diese Distribution dem Prinzip des „neutralen Grundstufendeutsch“ (Muhr 1996a, S. 143) auf der einen Seite widerspricht, weil auf der Stufe B1 keine Beispiele vorhanden sind, während man aufgrund dieses Prinzips erwarten würde, dass da mehr Elemente aus nicht-dominierenden Varietäten auftauchen als auf den beiden niedrigeren Niveaustufen.

Andererseits entspricht aber diese Distribution dem oben zitierten Prinzip, denn schließlich gehören ja all die drei niedrigeren Stufen (d.h. A1, A2 und B1) zur Grundstufe, und im Grunde genommen ist die niedrige Anzahl von Wortschatzelementen aus nicht-dominierenden Sprachvarietäten für all diese drei Stufen charakteristisch. Was die Stufe B2 anbelangt, wird Muhrs Prinzip eher nur in *Sicher!* verwirklicht, wo die meisten Beispiele wirklich auf dieser (d.h. auf der höchsten) Niveaustufe zu finden sind (besonders wenn man ihren Anteil mit der Gesamtzahl der Wortschatzelemente im gegebenen Lehrwerk vergleicht). In *Studio d* gibt es hingegen die meisten Beispiele auf der niedrigsten Stufe, aber auch da ist ihre Anzahl sehr gering.

Es wird natürlich in diesem Zusammenhang sehr interessant sein, die Bände zur Oberstufe auch anzuschauen, was aber erst dann geschehen kann, wenn diese beiden Bände auch veröffentlicht worden sind. Bis dahin soll die Feststellung der Tendenz reichen, dass die Plurizentrität der deutschen Sprache in den Lehrwerken des süddeutschen Verlags besser zum Vorschein kommt, wobei das Prinzip des „neutralen Grundstufendeutsch“ (Muhr 1996a, S. 143) auch besser berücksichtigt wird, obwohl diese Unterschiede nicht so extrem markant sind.

Die Erklärung dafür, dass auf dem Niveau B1 keine Beispiele der Plurizentrik zu finden sind, ist wahrscheinlich in der Thematik der Lehrwerke zu suchen, die auf dieser Stufe weniger geeignet zu sein scheint, neue lexikalische Unterschiede zwischen den einzelnen nationalen Varietäten zu präsentieren. Die Themenbereiche, zu denen die nicht-dominierenden Wortschatzelemente in den analysierten Lehrwerkreihen gehören, hängen nämlich mit der Thematik der einzelnen Lehrwerke zusammen, wobei am häufigsten solche Wortfelder wie Begrüßungen, Essen oder Verkehr vorkommen. (Für eine detailliertere Beschreibung der thematischen Distribution siehe Punkt 5.2, denn die Themen des präsentierten Wortschatzes hängen natürlich eng mit den Themen der verwendeten Lesetexte zusammen.)

Um die Methode der Selektion und Verarbeitung der nicht-dominierenden Wortschatzelemente detailliert darzustellen, und die vorliegende Studie dadurch möglichst weitgehend rekonstruierbar zu präsentieren, werden in den Anhängen 1-2 (siehe S. 27-42) die relevanten Wortschatzelemente aus den beiden untersuchten Bänden zur Niveaustufe A2 angegeben. Da die Erhebungsmethode auch bei den anderen Bänden dieselbe war, kann auf die umfangreiche Dokumentation der weiteren Niveaustufen verzichtet werden.

Es werden in den Anhängen 1-2 (S. 27-42) nicht ausschließlich Wortschatzübungen präsentiert, sondern auch Sprech-, Lese- und Grammatikübungen, die Wortschatzelemente aus dem österreichischen und/oder aus dem schweizerischen Deutsch enthalten, wobei ich diese Wortschatzelemente immer schwarz-grün markiert habe.

Im Fall von *Studio d A2* (Anhang 2, S. 38-42) werden nur *die* beiden Seiten der am Ende des Kurs- und Übungsbuches enthaltenen Vokabelliste angegeben (Bilder 17 und 18 im Anhang 2, S. 41-42), auf denen relevante Wortschatzelemente auftauchen. Von den sechs nicht-dominierenden Wortschatzelementen, die in dem Band insgesamt auftauchen, sind nur zwei in der Vokabelliste vorhanden, bei denen aber ihr nicht-dominanter Ursprung in beiden Fällen markiert wird.

Im Kontrast damit tauchen beim A2-Band von *Deutsch.com* (Anhang 1, S. 27-37) 21 von den 22 nicht-dominierenden Wortschatzelementen in der Vokabelliste des Arbeitsbuches⁶ auf; nur der Eigenname *Steffl*⁷ nicht. Hier könnte die Tatsache als Erklärung dienen, dass

⁶ Diese Vokabelliste ist im Großen und Ganzen mit der am Ende des Kursbuches identisch, nur etwas detaillierter und zweisprachig auf Deutsch und Ungarisch.

⁷ siehe Bild 3 im Anhang 1, S. 29

dieses Wort ein Eigenname ist, aber im Gegensatz dazu wird z.B. *Central*⁸ (ein Verkehrsknotenpunkt in Zürich) in der Liste angezeigt, obwohl es auch ein Eigenname ist.

Bei vier Beispielen (bei *Fasnacht*, *Fasnächtler*, *Palatschinken* und *Spital*⁹) wird ferner der nicht-dominante Ursprung auf der Liste nicht markiert, was auch schon zeigt, dass selbst in *Deutsch.com 2* nicht immer konsequent vorgegangen wird, obwohl da die Plurizentrik des Deutschen viel mehr betont wird als bei *Studio d A2*. Verteidigt werden kann *Deutsch.com 2* in diesem Zusammenhang dadurch, dass da in dem Kontext der Aufgaben selbst, in denen die gegebenen Wortschatzelemente enthalten sind, auf irgendeine Weise immer darauf hingewiesen wird, dass es sich um ein nicht-dominantes sprachliches Element handelt, was bei *Studio d A2* nicht immer der Fall ist – vgl. etwa *Marillenknödel* auf Bild 16 im Anhang 2, S. 40.

Es sei hier noch angemerkt, dass Teutonismen – völlig im Einklang mit Hägis allgemeiner Kritik (2006, S. 180-182) – weder in den Wortlisten, noch in den einzelnen Übungen selbst als solche markiert werden, was sicherlich noch eine Verbesserungsmöglichkeit sein könnte, und zwar sowohl in Bezug auf *Studio d*, als auch auf *Deutsch.com*. Die von Hägi (2006, S. 180) beispielsweise genannten Wortschatzelemente wie *Aufzug*, *Arztpraxis* oder *Pfund* kommen nämlich auch in diesen Lehrwerkreihen vor, und könnten (bzw. sollten) also auch extra als Teutonismen markiert werden, damit die sprachliche Realität wirklich möglichst restlos widerspiegelt wird, und die häufige Verwechslung der Begriffe Bundesdeutsch und Standarddeutsch auch eliminiert werden kann (vgl. Hägi 2006, S. 180-182).

Im Zusammenhang mit den Themenbereichen, aus denen die im Anhang angezeigten Wortschatzelemente stammen, kann festgestellt werden, dass sie im Fall von *Deutsch.com 2* wesentlich vielfältiger sind als bei *Studio d A2*. In *Deutsch.com 2* kommen nämlich solche Themen vor wie Lebensmittel und Gastronomie (Bilder 1, 3, 7 und 9 im Anhang 1; S. 27, 29, 32 und 34), Traditionen (Bilder 2, 6, 8, 11 und 12 im Anhang 1; S. 28, 31, 33, 36 und 37), Sehenswürdigkeiten (Bilder 3, 4, 9 und 10 im Anhang 1; S. 29, 30, 34 und 35), Verkehr (Bilder 4, 5 und 10 im Anhang 1; S. 30 und 35) und Gesundheitswesen (Bilder 5 und 10 im Anhang 1; S. 30 und 35), während in *Studio d A2* nur der Bereich der Lebensmittel und der Gastronomie erscheint. Auch in dieser Hinsicht entspricht das Lehrwerk *Deutsch.com 2* dem

8 siehe Bilder 4 und 10 im Anhang 1, S. 30 und 35

9 siehe Bilder 3, 5, 6, bzw. 9-12 im Anhang 1, S. 29-31, bzw. 34-37

u.a. von Muhr (1996a, S. 141) vorgeschlagenen plurizentrischen Ansatz besser, der besagt, dass „Plurizentrisches Deutsch [...] mehr als bloß die Kenntnis einiger Küchenvokabel [sei].“

5.2 Die Erscheinung nicht-dominierender Varietäten in Lesetexten

Wie oben schon erwähnt wurde, betont Muhr die Wichtigkeit der rezeptiven Fertigkeiten in der Aneignung von Elementen aus nicht-dominierenden Varietäten, was er als „die multiregionale Darstellung“ mit „regional geprägte[n] Hör- und Lesetexte[n]“ (1996c, S. 42) bezeichnet. Dementsprechend spielen in Lehrwerken die Aufgaben zum Hör- und Leseverstehen diesbezüglich eine wesentliche Rolle. Wenn sie eine bemerkenswerte Menge sprachlicher Elemente aus non-dominanten Varietäten beinhalten, wird den Lernern das entsprechende Input gesichert, das sie zum gewünschten Erwerb dieser non-dominanten Elemente brauchen. Wenn es aber nicht der Fall ist, kann man behaupten, dass das Lehrwerk zur Vermittlung der nicht-dominierenden Varietäten der gegebenen plurizentrischen Sprache nicht fähig ist.

	A1	A2	B1	B2 ¹⁰	alle 4 Stufen zusammen
Deutsch.com, bzw. Sicher! ¹¹	0 (von 71)	6 (von 75)	0 (von 56)	6 (von 175)	12 (von 377)
Studio d	1 (von 74)	2 (von 95)	0 (von 71)	2 (von 231)	5 (von 471)

Tabelle 2. Die Zahl von Lesetexten, die Elemente aus der österreichischen, bzw. aus der schweizerischen Standardvarietät enthalten (verglichen mit der Gesamtzahl der Lesetexte im gegebenen Lehrwerk)

Wie auch in Tabelle 2 zu sehen ist, habe ich in den Lehrwerken *Deutsch.com* und *Sicher!* insgesamt 377, während in *Studio d* insgesamt 471 Texte abgezählt, die die Lesefertigkeit entwickeln. Einige kommen nicht primär als Lesetexte vor, sondern sind z.B. Teile von Schreibaufgaben, aber jedenfalls trainieren sie alle (auch) das Leseverstehen. Von diesen Lesetexten beinhalten in *Deutsch.com* und in *Sicher!*, bzw. in *Studio d* jeweils 12 und 5 sprachliche Elemente, die aus nicht-dominierenden Varietäten der deutschen Sprache stammen. Da dieser Anteil sehr niedrig ist, kann man behaupten, dass die Übungen zum

¹⁰ im Fall von *Studio d* die zwei Teilbände B2/1 und B2/2 zusammen

¹¹ Siehe Fußnote 3 (S. 8).

Leseverstehen in diesen beiden Lehrwerkreihen viel mehr sprachliche Elemente aus nicht-dominierenden Varietäten beinhalten sollten, um zur Vermittlung der nicht-dominierenden Varietäten des Deutschen fähig zu werden.

Im Zusammenhang mit den Unterschieden zwischen den einzelnen Niveaustufen kann bei den Lesetexten beobachtet werden, dass die meisten Beispiele in beiden Lehrwerkreihen auf der Niveaustufe A2 und B2 auftauchen. In *Studio d* kommt noch ein Beispiel auf der Stufe A1 vor, aber in *Deutsch.com* und *Sicher!* befinden sich all die Elemente aus nicht-dominierenden Varietäten auf den Stufen A2 und B2.

Der Grund, warum auf der Stufe B1 keine nicht-dominierenden Elemente auftauchen, während auf A2 einige schon angesprochen worden sind, hängt wahrscheinlich (wie im Fall der Wortschatzelemente schon angedeutet wurde, vgl. Kapitel 5.1) mit der Thematik der Lehrwerke zusammen, die eher auf den Stufen A2 und B2 am besten geeignet ist, die Eigenheiten der verschiedenen Sprachvarietäten einfach zu präsentieren, besonders was die Lexik angeht. Eine Möglichkeit zur Inkorporierung der Variation auch auf den weiteren Stufen wäre zum Beispiel die Präsentation pragmatischer oder grammatischer Unterschiede, wobei u.a. die relative Indirektheit der österreichischen und der schweizerischen Varietäten im Vergleich zum Bundesdeutschen, oder die unterschiedliche Verwendung der Hilfsverben des Perfekts bei einigen Verben angesprochen werden könnte (vgl. Muhr 1993, S. 119-121).

Das bereits mehrfach zitierte, von Muhr (1996a, S. 143) als „neutrales Grundstufendeutsch“ bezeichnete Prinzip scheint hier in beiden Fällen problematisch zu sein, weil man auf der Mittelstufe in beiden Lehrwerkreihen genauso wenige Beispiele hat, wie auf der Stufe A2, obwohl da diesem Prinzip ein Zuwachs entsprechen würde. Ob die Analyse der Oberstufe diese Beobachtung untermauern wird, wird sich erst herausstellen, wenn die C1-Bände in 2015 erscheinen.

Was die einzelnen nicht-dominierenden Elemente betrifft, die in den Lesetexten der untersuchten zwei Lehrwerkreihen auftauchen, kann man generell behaupten, dass es in der überwiegenden Mehrheit der Fälle lexikalische Elemente sind, und zwar meistens aus dem kulinarischen Bereich (wie etwa *Semmel* in *Deutsch.com* 2, Lektion 27 oder *Rüblitorte* in *Studio d* A2, Einheit 12, usw. – vgl. Bilder 19 und 26 in den Anhängen 3 und 4, S. 43 und 49), aber auch aus anderen Wortfeldern, meistens im Zusammenhang mit Begrüßungen (z.B. alle Beispiele – wie etwa *Grüezi* oder *Auf Wiederluege* im einzigen Text in *Studio d* A1, der non-dominante Elemente enthält, und zwar in der Einheit „Station 1“ oder *Servus* in *Deutsch.com* 2, Lektion 32 – vgl. Bild 22 im Anhang 3, S. 45), Sehenswürdigkeiten (wie etwa der Wiener „Steffl“ in *Deutsch.com* 2, Lektion 32 – vgl. ebd.) oder mit dem Verkehr (z.B. *das Perron*

oder *das Billet* in *Deutsch.com 2*, Lektion 33 – vgl. Bild 23 im Anhang 3, S. 46), usw. Es gibt aber auch solche Beispiele, die auch die Aussprache der gegebenen nicht-dominierenden Varietät zeigen, wie z.B. „*Drey scheenschte Dääg*“ in *Deutsch.com 2*, Lektion 36 (vgl. Bild 24 im Anhang 3, S. 47) .

Dies ist schon ein kleines Zeichen der Realisierung dessen, was Muhr – wie bereits erwähnt – folgendermaßen formuliert: „Plurizentrisches Deutsch ist mehr als bloß die Kenntnis einiger Küchenvokabel“ (1996a, S. 141), obwohl da noch viele andere Wortfelder innerhalb der Lexik mit einbezogen werden könnten, sowie viele andere phonetisch-phonologische Eigenheiten der einzelnen Varietäten, aber auch weitere Ebenen des sprachlichen Systems (wie z.B. die Grammatik und die Pragmatik – vgl. dazu Muhr 1993, S. 119-121).

Bemerkenswert ist auch noch, dass die sprachlichen Elemente meistens mit landeskundlichen Themen zusammen vorkommen, was wahrscheinlich mit der bereits zitierten (vgl. Kapitel 4.2) Feststellung von Christen und Knipf-Komlósi (2002, S. 16) über die Rolle sprachlicher Elementen aus nicht-dominierenden Varietäten als die Grundlagen interessanter Diskussionen über Landeskunde zu tun hat.

Ähnlich wie bei den Wortschatzelementen werden auch hier – in den Anhängen 3-4 (siehe S. 43-49) – die einzelnen Lesetexte mit nicht-dominierenden Elementen aus den beiden untersuchten Bänden zur Stufe A2 angegeben. Genauer gesagt sind es – wie bereits früher angedeutet – nicht immer Texte, die in erster Linie dem Training der Lesefertigkeit dienen, aber auch wenn sie z.B. in einer Grammatik- oder Schreibübung auftauchen, sind sie jedenfalls geeignet, (auch) die Lesefertigkeit zu trainieren. Die Stufe A2 wurde sowohl hier, als auch im Fall des Wortschatzes zur Demonstration der angewandten Methode gewählt, weil es auf diesem Niveau schon eine bemerkenswerte Menge von Elementen aus den österreichischen und schweizerischen Standardvarietäten gibt, deren Präsentation im Anhang aber noch nicht zu umfangreich ist – wie es z.B. bei *Sicher! B2* schon der Fall wäre.

Die Themen sind hier – wie teilweise schon erwähnt – auch ähnlich wie bei den Wortschatzelementen, da all diese Lesetexte auch bei dem Wortschatz bereits angesprochen worden sind, weil sie ja auch Wortschatzelemente aus den österreichischen und schweizerischen Standardvarietäten enthalten. Eigentlich gibt es nur einen Text (Bild 24 im Anhang 3, S. 47), in dem eine andere linguistische Ebene außer dem Wortschatz zum Vorschein kommt, und zwar ist es, wie bereits kurz zitiert wurde, die schweizerische Aussprache des Ausdrucks „*Drey scheenschte Dääg*“.

Auch bei den Lesetexten ist es also der Fall, dass in *Studio d A2* nur das Thema der Lebensmittel, bzw. der Gastronomie vorkommt, während in *Deutsch.com 2* auch andere Themen, wie Traditionen (Bilder 21 und 24 im Anhang 3, S. 44 und 47), Sehenswürdigkeiten (Bilder 22 und 23 im Anhang 3, S. 45-46) und Verkehr (Bild 23 im Anhang 3, S. 46) vertreten sind, was auch die Beobachtung untermauert, dass das Lehrwerk *Deutsch.com 2* den Anforderungen des plurizentrischen Ansatzes generell besser entspricht.

6. Schlussfolgerungen

Zusammenfassend soll noch einmal betont werden, dass die Anwendung des plurizentrischen Modells im DaF-Unterricht aus vielen Hinsichten von Vorteil wäre, aber in den untersuchten DaF-Lehrwerkreihen spielt es immer noch nur eine marginale Rolle, was im Großen und Ganzen mit den früheren Feststellungen zu diesem Thema übereinstimmt (vgl. u.a. Ammon und Hägi 2005, S. 33-37; Christen und Knipf-Komlósi 2002, S. 17-19; Muhr 1993, S. 119-122 oder 1996b, S. 244). Die von Muhr (1996c, S. 42) vorgeschlagene „sinnvolle Koexistenz von Normen“ scheint also in den untersuchten Lehrwerken nach wie vor zu fehlen, obwohl anscheinend nicht ganz unabhängig von Sprachniveau und Erscheinungsort.

Die Stufe B2 bei Hueber Verlag (im Lehrwerk *Sicher! B2*) kann nämlich als positives Beispiel (und gleichzeitig als Ausnahmefall) erwähnt werden, wo die Plurizentrität des Deutschen viel mehr zum Vorschein kommt als anderswo, was dazu führt, dass in dieser Lehrwerkreihe das Prinzip des „neutralen Grundstufendeutsch“ (Muhr 1996a, S. 143) auch besser verwirklicht wird. Dies zeigt schon, dass die Grundidee der Plurizentrik (im Einklang mit den Vorschlägen von Glaboniat/Müller/Rusch et al. 2002, S. 25-27 in *Profile deutsch*) bei einigen Lehrwerken schon immer mehr berücksichtigt wird, was vorher noch gar nicht der Fall war (vgl. u.a., wie bereits früher angedeutet, Ammon und Hägi 2005, S. 33-37; Christen und Knipf-Komlósi 2002, S. 17-19; Muhr 1993, S. 119-122 oder 1996b, S. 244).

Zu bemerken ist zugleich, dass sich die Darstellung der Plurizentrität des Deutschen auch in den von Hueber Verlag veröffentlichten Lehrwerken praktisch nur auf den Bereich der Lexik einschränkt. Höchstens werden noch einige Ausspracheunterschiede angesprochen, aber weitere linguistische Ebenen, wie etwa die Grammatik oder die Pragmatik bleiben in diesem Zusammenhang unerwähnt. Es gibt also diesbezüglich sicherlich noch Raum für weitere Entwicklung (besonders bei Cornelsen, wo die plurizentrische Thematik als Ganzes weiterhin sehr mangelhaft behandelt wird), also kann die vorliegende Arbeit im Grunde als Kritik gegenüber diesen Lehrwerken (besonders gegenüber *Studio d*) aufgefasst werden.

Trotzdem sei hier vielmehr eine wichtige Grunderkenntnis, dass im Fall des süddeutschen Verlags zweifellos eine bedeutende (und zwar positive) Entwicklung zu bemerken ist, wenn man die Ergebnisse dieser Studie z.B. mit denen von Muhr (1993, S. 119-122) vergleicht, der das in den '90-ern am weitesten verbreitete Lehrwerk von Hueber Verlag (*Themen neu*) als unfähig beurteilt, die nicht-dominierenden Nationalvarietäten des Deutschen effektiv zu vermitteln, da dieses praktisch keine Elemente aus solchen Varietäten enthält. Die Feststellung dieser Entwicklung ist eine sehr relevante und grundlegende Beobachtung, die – meines Wissens – bisher noch nie, im Zusammenhang mit keinem Lehrwerk formuliert wurde, und stellt also größtenteils auch die Relevanz der vorliegenden Untersuchung dar.

Ob der zwischen den zwei Lehrwerkreihen beobachtete Unterschied jetzt wirklich an dem Verlag liegt, bedarf weiterer Untersuchung, und zwar mit der Inkorporierung weiterer Lehrwerke (und möglichst auch weiterer Verlage) in die Studie. Darüber hinaus liegt auch in der Absicht des Verfassers, die im Jahr 2015 erscheinenden Bände der beiden Lehrwerkreihen zum Niveau C1 mit in die Analyse einzubeziehen, damit ein globales Bild von allen Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens geliefert werden kann. Darüber hinaus sei es hier noch bemerkt, dass in Zukunft natürlich auch das Hörverstehen analysiert werden soll, damit die Darstellung der Lehrwerke wirklich komplett wird, und damit die Verwirklichung des von Muhr (1996c, S. 42) vorgeschlagenen Prinzips der „multiregionale[n] Darstellung“ in beiden rezeptiven Fertigkeiten überprüft werden kann.

Als eine weitere Möglichkeit zur Fortsetzung dieser Studie wäre außerdem auch von Interesse, welche Unterschiede diesbezüglich zwischen den in Deutschland und in Österreich, bzw. in der Schweiz veröffentlichten Lehrwerken zu beobachten sind, und schließlich könnten auch in Ungarn erschienene Lehrwerke mit einbezogen werden, bei denen „das Prinzip der geographischen Nähe zum nächstliegenden deutschsprachigen Land“ und die „Berücksichtigung nachbarsprachlicher Verbindungen“ (Muhr 1996a, S. 144) im Zusammenhang mit dem österreichischen Deutsch auch untersucht werden könnten.

Schließlich sei hier noch die in der Einführung (S. 1) bereits vorausgeschickte Anmerkung wiederholt, dass sich diese Studie an der Schnittstelle von mehreren Bereichen der Sprachwissenschaft, wie auch der Fachdidaktik DaF bewegt, die Beobachtungen werden aber primär aus einer sozio-, bzw. variationslinguistischen Sicht interpretiert. In der Absicht des Autors steht aber, diese Analyse in Zukunft mit eher didaktisch orientierten Anmerkungen – u.a. in Bezug auf die in den Lehrwerken auftauchenden landeskundlichen Themen – zu ergänzen, um dadurch den interdisziplinären Charakter der Untersuchung zu verstärken.

7. Literaturverzeichnis

7.1. Primärliteratur

- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Demme, Silke (2006): Studio d A1 Deutsch als Fremdsprache für Anfänger. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Demme, Silke (2006): Studio d A2 Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Demme, Silke/Winzer, Britta (2007): Studio d A2 Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kuhn, Christina/Niemann, Rita/Winzer-Kiontke, Britta (2010): Studio d. Die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache B2/1. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Kuhn, Christina/Winzer-Kiontke, Britta/Würz, Ulrike (2011): Studio d. Die Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache B2/2. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2008): Deutsch.com 1. Ismaning: Hueber Verlag.
- Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2009): Deutsch.com 2. Ismaning: Hueber Verlag.
- Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2011): Deutsch.com 3. Ismaning: Hueber Verlag.
- Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne (2014): Sicher! Niveau B2 Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber Verlag.

7.2. Sekundärliteratur

- Ammon, Ulrich (1995): Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (2004): Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation. In: Eichinger, Ludwig M./Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache? Berlin/New York: de Gruyter. S. 28-40.
- Ammon, Ulrich (2005): Pluricentric and Divided Languages. In: U. Ammon/ N. Dittmar/ K. J. Mattheier/P. Trudgill (Hrsg.): Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society. Berlin/New York: de Gruyter. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 3.2). S. 1536-1543.
- Ammon, Ulrich/Hägi, Sara (2005): Nationale und regionale Unterschiede im Standarddeutschen und ihre Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache. In: Deutsch revival. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen. Heft 2. S. 27-39.

- Bettermann, Rainer (2010): D-A-CH-Konzept, das. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke. S. 41.
- Christen, Helen/Knipf-Komlósi, Elisabeth (2002): Falle, Klinke oder Schnalle? Falle, Klinke und Schnalle! Informationen, Meinungen, Forderungen aus der Sektion „Deutsch als plurizentrische Sprache“. In: Clalüna, Monika/Schneider, Günther (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht. Luzern: Bulletin Vals-Asla. S. 13-19.
- Clyne, Michael (Hrsg.) (1992): Pluricentric languages. Differing norms in different nations. New York: Mouton de Gruyter.
- Eichinger, Ludwig M. (2006): Das Deutsche als plurizentrische Sprache betrachtet. In: EFNIL Annual Conference. Madrid.
<http://www.efnil.org/conferences/archives/madrid-2006/papers/06-EFNIL-Madrid-Eichinger-NewVersion.pdf/view>
 (zuletzt gesehen am 26.11.2014)
- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas (2002): Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Glauninger, Manfred Michael (2001): Österreichisches Deutsch. In: Deutschunterricht für Ungarn. Heft 1-2. S. 107-108.
- Hägi, Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang. (=Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 64).
- Kenesei, István (2006): Hungarian as a pluricentric language. In: EFNIL Annual Conference. Madrid.
<http://www.efnil.org/conferences/archives/madrid-2006/papers/07-EFNIL-Madrid-Kenesei.pdf>
 (zuletzt gesehen am 26.11.2014)
- Kloss, Heinz (1978): Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800. Düsseldorf. Schwann.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth (2001): Die Rolle der Variation in der deutschen Gegenwartssprache im Sprachunterricht. In: Canisius, P./Gerner, Zs./Glauninger, M. (Hrsg.): Sprache – Kultur – Identität. Pécs: Edition Praesens. S. 181-189.
- Lanstyák, István (1996): Gondolatok a nyelvek többközpontúságáról (különös tekintettel a magyar nyelv Kárpát-medencei sorsára). In: Új Forrás. Heft 28/06. S. 25–38.

- Muhr, Rudolf (1993): Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch. Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In: Rudolf Muhr (Hrsg.): Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen. Wien: Verlag Holder-Pichler-Tempsky. S. 108-123.
- Muhr, Rudolf (1996a): Das Deutsche als plurizentrische Sprache. Zur Sprachrealität der deutschsprachigen Länder und zum Normbegriff im DaF-Unterricht. In: Unterrichtspraxis / Teaching German. Zeitschrift des amerikanischen Deutschlehrerverbandes. Heft 1/02. S. 137-146.
- Muhr, Rudolf (1996b): Das Konzept 'Deutsch als plurizentrische Sprache'. Die Konsequenzen für die Sprachpolitik, den DaF-Unterricht und die Sprachvermittlung. In: Germanistische Mitteilungen. Heft 43-44. S. 239-256.
- Muhr, Rudolf (1996c): Österreichisches Deutsch und interkulturelle Kommunikation im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: ÖDaF Mitteilungen. Informationen des Vereins „Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache“. Heft 1. S. 31-44.
- Muhr, Rudolf (1997): Norm und Sprachvariation im Deutschen. Das Konzept "Deutsch als plurizentrische Sprache" und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DaF. In: Germanistische Linguistik. 137-138/28. S. 179-203.
- Muhr, Rudolf (2004): Language attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. In: Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. 15(2004).
http://www.inst.at/trans/15Nr/06_1/muhr15.htm
 (zuletzt gesehen am 26.11.2014)
- Neuland, Eva (2011): Variation in der deutschen Sprache. Auswirkungen auf den (Fremd)Sprach(en)unterricht. In: Sandro Moraldo (Hrsg.): Deutsch aktuell 2. Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache. Rom: Carocci. S. 48-63.
- Wiesinger, Peter (2010): Deutsch in Österreich. Standard, regionale und dialektale Variation. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Aufl. Berlin/New York: de Gruyter (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). S. 360-372.