

Naomi Shafer (*Universität Freiburg CH*), Martin Baumgartner (*Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule ZEM CES, Bern CH*), Claus Altmayer (*Herder-Institut, Universität Leipzig DE*), Geraldo de Carvalho (*Werther Institut und IDV-Schriftleiter, Juiz de Fora BRA*), Manuela Glaboniat (*Institut für Germanistik, Universität Klagenfurt AT*), Sara Hägi-Mead (*TU Dresden DE*), Lara Hedžić (*Universität Sarajevo BA und Bosnisch-herzegowinischer Deutschlehrerverband*), Martin Herold (*Deutsche Auslandsgesellschaft, Lübeck DE*), Angela Kilimann (*Ernst Klett Sprachen GmbH, München DE*), Andrea Mackensen (*Cornelsen, Berlin DE*), Annegret Middeke (*FaDaF und Universität Göttingen DE*), Anne Pritchard-Smith (*Universität Wien AT*), Hannes Schweiger (*Universität Wien AT*), Nora Tahy (*Hueber, München DE*)

## Übersicht

<b>0. Vorbemerkung zur SIG 2.4</b> .....	2
<b>1. Ausgangslage und Bestandsaufnahme</b> .....	2
1.1 Von den ABCD-Thesen zum D-A-CH-Konzept.....	2
1.2 DACH-Prinzip und DACH-Landeskunde .....	3
1.3 DACH heute: Einschätzungen und Erfahrungen.....	4
1.3.1 Bekanntheit, Akzeptanz, Umsetzung .....	4
1.3.2 Umsetzungsbeispiele.....	5
<b>2. Begründungen und Erklärungsansätze</b> .....	5
2.1 Argumente pro DACH.....	5
2.2 Argumente kontra DACH .....	6
<b>3. Kritik und Ausblick</b> .....	6
3.1 Vorschläge zur Terminologie.....	6
3.2 Vorüberlegungen zur Weiterentwicklung .....	8
3.2.1 Deutsch im 21. Jahrhundert .....	8
3.2.2 DACH zwischen Politik und Praxis .....	8
3.2.3 Flexibilität als Grundsubstanz des DACH-Prinzips.....	9
3.3 Ansätze zur Neuausrichtung.....	9
3.3.1 Kulturwissenschaftliche Grundlagen.....	9
3.3.2 Ein kulturwissenschaftliches DACH-Prinzip? .....	10
3.3.3 Diskursfähigkeit in Bezug auf/am Beispiel DaF .....	10
3.4 Die sprachliche Dimension des DACH-Prinzips.....	12
3.4.1 Plurizentrik als Grundlage .....	12
3.4.2 Plurizentrik und Unterrichtspraxis .....	13
3.4.3 Fokus Rezeption .....	13
3.5 Das weitergedachte DACH-Prinzip im Überblick.....	13
<b>4. Desiderate und Forderungen</b> .....	14
4.1 Wissenschaft .....	14
4.2 Politik.....	14
4.3 Unterricht .....	15
<b>5. Zum Schluss</b> .....	15
<b>6. Literaturverzeichnis</b> .....	16

## 0. Vorbemerkung zur SIG 2.4

Die Arbeitsgruppe befasste sich mit der sprachlichen und kulturellen Pluralität von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die SIG hatte es sich zum Ziel gesetzt, den Umgang mit der Pluralität des amtlich deutschsprachigen Raums in der Theorie und Praxis von Deutsch als Fremdsprache kritisch zu reflektieren, zeitgemäss zu akzentuieren und methodisch-didaktisch zu konkretisieren. Der Fokus lag dabei auf Deutsch als Fremdsprache. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema in Bezug auf Deutsch als Zweitsprache hingegen steht noch aus.

Folgende DaF/DaZ-Fachpersonen engagierten sich in der SIG: Claus Altmayer, Martin Baumgartner (SIG-Co-Leiter), Geraldo de Carvalho, Sara Hägi-Mead, Manuela Glaboniat, Lara Hedzic, Martin Herold, Angela Kilimann, Andrea Mackensen, Annegret Middeke, Anne Pritchard-Smith, Hannes Schweiger, Naomi Shafer (SIG-Co-Leiterin) und Nora Tahy.

Zur Erarbeitung des vorliegenden Berichts tauschten sich Leitende und Mitwirkende zwischen Mai 2016 und April 2017 mehrmals per Mail aus. Bei diesem intensiven kritisch-reflexiven und multiperspektivischen Erfahrungs-, Meinungs- und Gedankenaustausch ging es um folgende Themen: Prämissen, Annahmen und Grundlagen der „DACH(L)“-Thematik, Einblicke in den aktuellen Umgang mit dem DACH-Prinzip in DaF sowie Ansätze zu dessen umfassender Weiterentwicklung.

## 1. Ausgangslage und Bestandsaufnahme

„DaF bezeichnet alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtdeutschsprachigen beschäftigen“. Nach dieser Definition von Hans-Jürgen Krümm (2010: 47) handelt es sich bei „Deutsch als Fremdsprache“ um einen transnationalen Forschungs- und Vermittlungsgegenstand. Schliesslich fungiert Deutsch in sieben europäischen Ländern als nationale oder regionale Amtssprache und als Erstsprache eines Teils der Bevölkerung (Ammon/Bickel/Ebner et al. 2004, Ammon/Bickel/Lenz 2016).

Die (z. B. flächenmässige, numerische, demografische, politische, wirtschaftliche und publizistische) Asymmetrie zwischen den (auch) deutschsprachigen Ländern hat zur Folge, dass im Deutschunterricht, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die Sprache und Kultur Deutschlands im Zentrum stehen. Allerdings wird dieser Usus seit der kommunikativen Wende immer wieder explizit infrage gestellt, z. B. im Bereich Landeskunde (*ABCD-Thesen*), Lehrwerke (*Dimensionen*), Prüfungen (*Zertifikat Deutsch*, *ÖSD-Prüfungen*) oder im Kontext des IDV (*DACH-Prinzip*). Insbesondere von österreichischer, aber auch von Schweizer Seite wird seit den 1980/90er-Jahren das Desiderat eines kulturell und sprachlich multiperspektivischen, pluralitätsbewussten DaF-Ansatzes geäussert.

### 1.1 Von den ABCD-Thesen zum D-A-CH-Konzept

Laut den ABCD-Thesen (ABCD-Gruppe 1990) und dem interkulturellen DACH- bzw. D-A-CH-Konzept (Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1997) soll bei der Vermittlung von Landeskunde im Deutschunterricht dem gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in seiner Mehrdimensionalität Rechnung getragen werden. Welchem Land dabei wie viel Raum eingeräumt wird, ist mit Blick auf die Lernenden und den Lernkontext zu entscheiden (Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1997). Die Sensibilisierung für die kommunikative und kulturelle Vielfalt der DACHL-Realität hat zum Ziel, potentielle Irritationen der Lernenden bei der Ankunft im amtlich deutschsprachigen Raum abzufangen oder abzufedern.

Dabei geht es im D-A-CH-Konzept nicht um eine additive, gleichberechtigte Berücksichtigung der einzelnen Länder, sondern um ein exemplarisches, differenzierendes, autonomieförderndes Vorgehen: Im D-A-CH-Konzept wird für binnenkontrastive (intra-kulturell) vergleichende, kritische Reflexion, Wahrnehmungsschulung und Perspektivenwechsel zwischen den und innerhalb der deutschsprachigen Länder und Regionen plädiert. Binnenkontrastivität wird dabei als eine Art ‚schonende‘ Etappe auf dem Weg interkulturellen Lernens und Vergleichens verstanden (vgl. Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1998, Studer 2013: 69).

Das D-A-CH-Konzept basiert auf einem plurizentrischen Verständnis der deutschen Sprache (vgl. Clyne 1984, Ammon 1995, Hägi 2006)<sup>1</sup>. Im Unterreicht steht eine rezeptive Bewusstmachung bzgl. Wortschatz und Aussprache im Zentrum: „DACH-Materialien schließen leichte regionale Färbungen bei Hörtexten mit ein; im rezeptiven Bereich geht es um Sensibilisierung und die Entwicklung von flexiblen Verstehensfertigkeiten. Im sprachproduktiven Bereich sieht der DACH-Ansatz kein spezielles Phonetiktraining vor“ (Fischer/Frischherz/Noke 2010: 1502). Es geht also dezidiert in erster Linie um das Rezipieren und nicht Produzieren sprachlicher Vielfalt durch die Lernenden.

Ausgehend von den ABCD-Thesen (1990) und (sprach- und bildungs-)politischen Entwicklungen nach Ende des Kalten Krieges entstanden Mitte der 1990er Jahre/Anfang des 21. Jahrhunderts im Bereich DaF diverse länderübergreifende Kooperationen, z. B. in der Lehrerfortbildung (D-A-CH-/DACHL-Seminare), bei der Entwicklung von Lehrwerken (z. B. *Moment Mal!*, *Optimal*, *Dimensionen*) und Prüfungen (*Zertifikat Deutsch*) und in anderen Projekten (z. B. Übersetzung des GER, *Profile deutsch*), in denen die Pluralität des deutschen Sprachraums implizit oder explizit berücksichtigt wurde.

## 1.2 DACH-Prinzip und DACH-Landeskunde

Um diese länderübergreifende Zusammenarbeit, eine pluralitätssensible DaF-Vermittlung sowie das landeskundliche D-A-CH-Konzept mit neuem Leben zu füllen, wurde 2007 auf Initiative des IDV eine neue „DACHL-Arbeitsgruppe“ ins Leben gerufen (Demmig/Hägi/Schweiger 2013: 7). Der DACHL-AG gehören Vertreter/innen der Deutschlehrerverbände (DaF/DaZ) aus D, A und CH sowie universitärer, öffentlicher und politischer Institutionen an. Neben der Vernetzung ihrer Mitglieder begleitet die DACHL-AG die Planung und Durchführung der dreiwöchigen IDV-DACHL-Seminare, die seit 1999 allzweijährlich stattfinden, und fördert die Sichtbarkeit des DACH-Prinzips, das die AG 2008/2013 formulierte:

„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 – im gemeinsamen Bemühen um die Stützung und Förderung des Deutschunterrichts weltweit – die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes im Rahmen wissenschaftlicher Arbeiten, in Aktivitäten der Mittlerorganisationen, in der Entwicklung von Konzepten und Projekten sowie in allen Formen der Präsentation fachlicher Aktivitäten, vor allem aber auch in der Praxis des Unterrichts. Getragen wird diese Idee in gemeinsamer Festlegung von Grundsätzen und Vorgangsweisen durch die Mittlerorganisationen und weitere Akteure im Umfeld des Faches Deutsch als Fremdsprache unter der Ägide des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbandes (IDV).“ (Demmig/Hägi/Schweiger 2013: 11-12).

An die ABCD-Thesen und das D-A-CH-Konzept anknüpfend, sieht auch das DACH-Prinzip eine länderübergreifende fachliche und politische Kooperation vor. Ziel ist es, im Kontext aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen und Veränderungen durch gemeinsame Projekte, institutionalisierte Kooperation und das Nutzen von Synergien den Deutschunterricht weltweit zu stützen und zu fördern.

2013 legen die DACHL-AG-Mitglieder Silvia Demmig, Sara Hägi und Hannes Schweiger mit dem Sammelband *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis* eine erste ausführliche Bestandsaufnahme, eine vielfältige Annäherung an eine Neudefinition sowie eine Einladung zur kritischer Diskussion der DACH(L)-Thematik vor (vgl. Demmig/Hägi/Schweiger 2013: 8-9). Der Band befasst sich aus unterschiedlichen fachlichen, institutionellen und politischen Blickwinkeln mit DACH-Landeskunde, dem D-A-CH-Konzept und DACH-Prinzip. Das Fazit fällt dabei eher kritisch aus:

So bezeichnet Altmayer in seinem Beitrag *DACH-Landeskunde* als theoretisch und (kultur-)wissenschaftlich zu wenig differenziert und unzeitgemäss. Sorger kritisiert das D-A-CH-Konzept als sprachpolitisch zu wenig verankert, Badstübner-Kizik seine Etablierung in der polnischen DaF-Lehrerausbildung als „keineswegs [...] eindeutige und durchgehende Erfolgsgeschichte“ (2013: 49). Das neu

---

<sup>1</sup> Dabei werden mit D, A und CH drei nationale Vollzentren des Deutschen unterschieden. Diese verfügen über kodifizierte, linguistisch gleichwertige und gleich korrekte (nationale) Varietäten des Standarddeutschen, d. h. deutschländisches ((bundes)deutsches) Deutsch, österreichisches Deutsch und Schweizer Hochdeutsch (*nicht* identisch mit Schweizerdeutsch/Schwyzerdütsch (Dialekt)).

formulierte DACH-Prinzip der DACHL-AG beurteilt Studer als theoretisch und methodisch-didaktisch bescheiden, blass und vage. Im zweiten Teil des Bands („Institutionelle Perspektiven auf DACH“) bekräftigen Verbandsvertreter/innen sowie öffentliche Institutionen aus Deutschland und Österreich mal engagierter, mal zurückhaltender ihre Unterstützung des DACH-Prinzips.

So merken z. B. Jung/Middeke (2013: 174) aus Sicht des FaDaF kritisch an: „In der Sekundärliteratur wird meist so selbstverständlich von der Notwendigkeit eines DACH-Ansatzes in jeder Form von Deutschunterricht ausgegangen, dass er kaum einer legitimierenden Begründung bedarf. Es stellt sich dennoch zumindest partiell die Frage, welchen Nutzen das Postulat der Gegenstandsadäquatheit (den deutschsprachigen Kulturraum als plurizentrisch darzustellen) für die Deutschlernenden hat“.

Von Vertreter/innen des brasilianischen, australischen, indischen, marokkanischen und bosnisch-herzegowinischen Verbands werden punktuelle Beispiele der Umsetzung des DACH-Prinzips im Kontext der Lehrerbildung beigebracht, z. B. ein indischer German Language Day oder erstsprachliche Gastdozierende in Australien.

Als Fazit ihres Vorworts konstatieren die Herausgeber/innen von *DACH-Landeskunde*, es sei „noch sehr viel Arbeit notwendig, um das DACH-Konzept zu konkretisieren, zu verbreiten und nachhaltig zu etablieren“ (Demmig/Hägi/Schweiger 2013: 9). Zwei Jahrzehnte nach den ABCD-Thesen präsentiert der Sammelband also eine eher kritische Bilanz bzgl. der Etablierung des Themas „DACH(L)“ in DaF.

### **1.3 DACH heute: Einschätzungen und Erfahrungen**

#### **1.3.1 Bekanntheit, Akzeptanz, Umsetzung**

Rückmeldungen der SIG-Mitwirkenden stützen diesen Eindruck. Dabei sind allerdings unterschiedliche Wirkungsfelder zu differenzieren (z. B. Sprachpolitik, Verbandsebene, Forschung, Lehre, Praxis ...) sowie verschiedene Umgangsweisen mit „DACH“ (hier stellvertretend für den deutschen Sprachraum, die deutsche Sprache und/oder deutschsprachige Diskurse stehend). Ausgehend von der im DACH-Prinzip erwähnten Unterscheidung zwischen einer *Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raums* und der *Umsetzung/Einbeziehung* derselben in fachlichen Kontexten, lassen sich als Reflexionsgrundlage tentativ drei Ebenen differenzieren:

- Kognitionsebene
  - Grundlegendes *Bewusstsein* für die kulturelle und sprachliche Pluralität von DACH
  - Inhaltlich-thematisches *Wissen und Kenntnisse* über (die Pluralität von) DACH
  - *Fachwissen* zu DACH-Landeskunde, dem DACH-Prinzip und/oder der Plurizentrik
- Einstellungsebene
  - Anerkennung der Pluralität von DACH (grundsätzliche Gleichwertigkeit)
  - Anerkennung des DACH-Prinzips (und grundsätzliche Unterstützung)
- Handlungsebene
  - Eigene aktive sprach- und kulturbezogene Berücksichtigung der Pluralität (implizit oder explizit, additiv oder binnenkontrastiv, systematisch oder exemplarisch ...)
  - Künftig: Konkrete Umsetzung des (weitergedachten) DACH-Prinzips

Wie bekannt und anerkannt das DACH-Prinzip zurzeit im Umfeld des Fachs DaF tatsächlich ist und ob/wie es konkret umgesetzt wird, ist schwer zu beurteilen und bedürfte einer umfassenden empirischen Studie. Aus den Rückmeldungen der SIG-Mitwirkenden lassen sich folgende Einschätzungen ableiten: Ein grundlegendes Bewusstsein für die „Transnationalität“ des Deutschen bzw. basale Kenntnisse über die Pluralität des DACHL-Raums dürften in DaF und bei Deutschlehrenden weltweit vorausgesetzt werden können, wenngleich diese zu erweitern und festigen wären.

Davon zu unterscheiden sind: eine Kenntnis des DACH-Prinzips als solches und/oder der Plurizentrik, die grundsätzliche Akzeptanz und Anerkennung der Gleichwertigkeit der deutschsprachigen Länder aus kultureller und sprachlicher Sicht ebenso wie eine Bereitschaft zur aktiven Umsetzung und Unterstützung des DACH-Prinzips. Auf all diesen Ebenen ist von u. a. länder-, personen- und institutionen-abhängigen Unterschieden auszugehen (z. B. Verbandsebene vs. Fachwissenschaft, ÖDaF vs. FaDaF, Österreich Institut vs. Goethe-Institut, ÖSD- vs. Goethe-Zertifikate, DaF- vs. DaZ-Materialien ...).

Das heisst: Akteuren im Bereich DaF dürfte heutzutage ein grundlegendes Wissen darum attestiert werden, dass die deutsche Sprache in mehr als einem Land Amtssprache ist, wohingegen Begriffe wie

„D-A-CH-Konzept“ oder „DACH-Prinzip“ nur zum Teil bekannt sein dürften, zumindest was deren konkretes und einigermaßen einheitliches Verständnis betrifft. Auch eine grundsätzliche Akzeptanz des DACH-Prinzips sowie dessen praktische Umsetzung lassen sich wohl nur partiell voraussetzen.

Diese Eindrücke sind natürlich mit Vorsicht zu genießen und wären empirisch zu validieren und zu differenzieren. Die Einschätzungen der SIG-Mitwirkenden zum aktuellen Umgang mit DACH(L) dürften stark von den Erfahrungen in ihrem beruflichen Umfeld beeinflusst worden sein. Unterschiedliche Urteile dürften auch uneinheitlichen Konzeptionen und Ansprüchen in Bezug auf DACH(L) geschuldet sein, was auf ein Grundsatzproblem des DACH-Diskurses hinweist: dessen Vagheit hinsichtlich grundlegender Begriffe und Konzepte.

### 1.3.2 Umsetzungsbeispiele

Die SIG-Mitwirkenden wurden nach Positivbeispielen für aktuelle Umsetzungen des DACH-Prinzips gefragt. Genannt wurden: die IDV-DACHL-Seminare, Veranstaltungen an den IDTs (DACHL-Café, Vortrag und Podium in Bozen 2103; SIG, Podium und Sektion in Fribourg 2017), der DACHL-Fundstücke-Wettbewerb (2105-2017), die Arbeit im IDV-Vorstand, trinational unterstützte Verbandstagungen, eine inter-, bi-/trinationale IDO-Jury, trinationale Kooperationen (*Zertifikat Deutsch, Profile deutsch, Zertifikat B1, Mündlich, Ja genau!*), die plurizentrischen ÖSD-Prüfungen, deren Hör- und Lesetexte die DACH-Standardvarietäten einbeziehen, um Lernende auf die sprachliche Realität in den deutschsprachigen Ländern vorzubereiten, sowie punktuelle, institutionsinterne gemeinsame Projekte z. B. von DAAD- und OeaD-Lektor/innen.

Unter gelungenen Umsetzungsbeispielen des DACH-Prinzips wurde in der SIG also ganz Unterschiedliches verstanden. Gemeinsam ist den Beispielen, dass diese entweder a) auf verbands-/IDV-bezogener bzw. institutioneller Ebene angesiedelt sind oder b) sich primär auf die *sprachlich-plurizentrische* Seite des DACH-Prinzips beschränken. Die Beispiele illustrieren also, wie es scheint, in erster Linie (fach-)politisch motivierte, organisatorisch erfolgreiche länderübergreifende Kooperationen, z. B. im Bereich Material- und Prüfungsentwicklung, Tagungen und Fortbildungen.

Bei den Beispielen handelt es sich hingegen – mit Ausnahme der IDV-DACHL-Seminare – *nicht* primär um eine spezifische methodisch-didaktische (interkulturelle) Umsetzung des D-A-CH-Konzepts bzw. des DACH-Prinzips. Das lässt sich anhand des DACHL-Fundstücke-Wettbewerbs illustrieren: Politisch initiiert und unterstützt, liegt diesem Wettbewerb ein moderner, offener Kulturbegriff sowie eine exemplarische, persönliche, differenzierende Methodik zugrunde. Der DACH-Pluralität wird indes v. a. gegenstandsbezogen (inhaltlich) als hinsichtlich Lernziele und Lernprozesse Rechnung getragen.

Auch geht mit der gewollten Exemplarizität eine gewisse Beliebigkeit, Zufälligkeit und Unschärfe einher: Was bedeutet es aus kulturdidaktischer Sicht, wenn prinzipiell *alles* ein „Fundstück“ sein kann? Macht gerade diese Offenheit das Konzept attraktiv oder braucht es konkretere Überlegungen, was Selektion und Progression betrifft? Ähnliches gilt für das DACH-Prinzip: Macht dessen methodisch-didaktische Offenheit seinen Reiz aus – oder wäre es doch präziser zu definieren?

## 2. Begründungen und Erklärungsansätze

### 2.1 Argumente pro DACH

Die SIG-Mitwirkenden wurden um Argumente gebeten, die für das DACH-Prinzip, für eine länderübergreifende Landeskunde bzw. für einen pluralitätssensiblen Deutschunterricht sprechen. Die Antworten sind in ihrer Art als eher programmatisch und kaum empirisch belegt einzuschätzen. Dazu gehören:

- sprachpolitisch-normative Argumente (gleichwertiger „Anspruch“ der DACHL-Länder auf die deutsche Sprache und deren Vermittlung im weltweiten DaF-Unterricht)
- sprach- und fachpolitische Argumente (länderübergreifende Zusammenarbeit zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache und dessen Attraktivität als Sprache mehr als *eines* Landes (neoliberal-salopp ausgedrückt als Werbefaktor im Sinn von: „Mehr Deutsch fürs gleiche Geld“!))
- pragmatisch-ökonomische Argumente (bessere berufliche Chancen der Lernenden, etwa als Übersetzer/in, sowie grösserer Kommunikationsradius)

- fremdsprachen- und kulturdidaktische Argumente (Plurizentrik und Plurikulturalität als Gegenstand eines abwechslungsreichen, vielfältigen, vielschichtigen, differenzierten Unterrichts)
- lerntheoretische Argumente (sprachliche bzw. kulturelle Vielfalt fördert die rezeptive Wahrnehmungsfähigkeit und Sprachaufmerksamkeit – als eine Art „innere Mehrsprachigkeit“ – bzw. interkulturelle Sensibilisierung und Ambiguitätstoleranz)

Schliesslich werde auch im Unterricht anderer Fremdsprachen, insbesondere in Englisch als Fremdsprache, die Vielfältigkeit des jeweiligen sprachlichen Kommunikationsraums in gesellschaftlicher, politischer, kultureller und sprachlicher Sicht thematisiert – weshalb also nicht auch in DaF?

## 2.2 Argumente kontra DACH

Die SIG-Mitwirkenden brachten folgende mögliche Gründe und Begründungen für Akzeptanz- und Umsetzungsschwierigkeiten von DACH-Landeskunde bzw. des DACH-Prinzips ein:

- Stichwort Asymmetrie: Zurückhaltende Einstellungen in der DaF-Fachwissenschaft und Unterrichtspraxis wurden u. a. die numerische Übermacht Deutschlands erklärt ebenso wie durch die Wahrnehmung von österreichischem und schweizerischem Deutsch als vermeintlich zweitrangig.
- Kritik an der Wissenschaftlichkeit von DACH-Landeskunde: Bundesdeutschen Fachvertreter/innen wird tendenziell ein eher schwaches Interesse an der Thematik sowie Skepsis gegenüber dem DACH-Prinzip bzw. dessen Legitimität zugeschrieben. So werde dieses hinter vorgehaltener Hand als unnötig anstrengend oder teils auch als überflüssig bezeichnet oder als nicht wissenschaftlich fundiert kritisiert, u. a. infolge Unklarheiten und Widersprüche theoretischer oder terminologischer Art.
- Unsicherheit bei Lehrpersonen: Das sehr allgemein und kontextunspecifisch formulierte DACH-Prinzip lasse auch Praktiker/innen oft orientierungslos, was die ‚richtige‘ Umsetzung betrifft, und stiesse damit auf Vorbehalte. So werde das Thema als politisch korrektes „Mehr“ und „Muss“ bei eh schon knapper Unterrichtszeit wahrgenommen – und damit als Überforderung. Solche Vorbehalte werden auch aus dem Prüfungsbereich berichtet. So stiess das ÖSD – als erster (DaF-)Prüfungsanbieter mit plurizentrischer Ausrichtung – zu Beginn seines Bestehens Ende der 1990er Jahre nicht nur auf grosse Skepsis und Kritik, sondern z. T. auch auf massiven Widerstand gegen österreichische und schweizerische Hör- und Lesetexte in den Prüfungen. Inzwischen sei die Plurizentrik-Akzeptanz deutlich gestiegen, worauf z. B. die mittlerweile weltweit über 400 Prüfungszentren hinwiesen.
- Additive Interpretation: Die Wahrnehmung von DACH als politisch erzwungene inhaltliche Überfrachtung des Unterrichts dürfte u. a. daran liegen, dass das Thema oft als additive Faktenhuberei verstanden sowie bisweilen auf eine klischeehafte und z. T. fehlerhafte Überbetonung von *Unterschieden* zwischen den Ländern reduziert wird. Die wiederholte Betonung, das D-A-CH-Konzept sei *nicht* im Sinne einer additiven, national-zentrierten Selbstdarstellung, Stoffverdrehung und Auflistung von Besonderheiten, Spezialitäten und Kuriositäten jedes Landes zu verstehen (z. B. Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1997, 1998), scheint weder in der Theorie noch Praxis von DaF wirklich angekommen zu sein.

## 3. Kritik und Ausblick

Aus der obigen Bestandsaufnahme (Kap. 1) sowie Einschätzungen und Erklärungsansätzen (Kap. 2) lässt sich die Notwendigkeit ableiten, das DACH-Prinzip umfassend weiterzudenken. Ziel wäre, dass dieses nicht nur im IDV-Umfeld ein Begriff ist, sondern in verstärkter Masse auch zu einem Diskussionsgegenstand im DaF- (und ggf. DaZ-)Fachdiskurs und in der Unterrichtspraxis werden kann. Hierfür werden im Folgenden Prämissen transparent gemacht, Vorschläge zur Diskussion gestellt und offene Fragen bezeichnet.

### 3.1 Vorschläge zur Terminologie

DACHL, DACH(L), D-A-CH, D-A-CH-L, DACH-Prinzip, D-A-CH-Konzept, DACH-Landeskunde, DACH-Ansatz ... Die breite Begriffspalette und die oft undurchsichtige Begriffsauswahl ist seit jeher ein Merkmal des DACH-Diskurses. Für eine ernstzunehmende fachwissenschaftliche Diskussion ist diese intransparente terminologische Schwammigkeit, Austauschbarkeit und Willkürlichkeit hinderlich – nicht zuletzt auch deshalb, weil sie den Verdacht einer theoretischen Vagheit und Unschärfe der damit bezeichneten Konzepte nahelegt.

Im Folgenden wird der Versuch einer möglichst trennscharfen Systematisierung und Differenzierung der einschlägigen Begriffe unternommen. Um nicht nur den DACH-Fachdiskurs voranzubringen, son-

dern auch im nicht-akademischen Umfeld eine substantielle Breitenwirkung sowie eine nachhaltige Etablierung anzustreben, plädiert die SIG dafür, die zentralen Begriffe künftig konsequent in diesem Sinn zu verwenden. Die SIG anerkennt, dass es sich bei den gewählten Begriffen um Setzungen handelt, für die es Pro- und Kontra-Argumente gibt. Sie versteht die terminologischen Vorschläge als Arbeitsgrundlage und Instrumentarium für die intendierte konzeptuelle und praxisbezogene Schärfung und breitere fachwissenschaftliche Diskussion der DACH(L)-Thematik.

- **D-A-CH / DACH / DACHL**

Dieser ad-hoc gebildete Arbeitsbegriff bezeichnet je nach Kontext z. B. den amtlich deutschsprachigen **Raum** (DACHL-Raum / DACHL-Länder), länderübergreifende **Aktivitäten** (Projekte, Tagungen, Teams etc., z. B. IDV-DACHL-Seminare) oder allgemein das fachliche **Thema**, das auch diesem Bericht zugrunde liegt.

- **DACHL-AG**

Der Begriff „DACHL-AG“ meint die 2007 (neu)gegründete **Arbeitsgruppe des IDV**. Mitglieder sind der IDV, DACH-Deutschlehrerverbände, ein Schweizer und ein Liechtensteiner Vertreter, öffentliche deutsche und österreichische Institutionen sowie interessierte Expert/innen. (Von der DACHL-AG und dem DaF/DaZ-Fachdiskurs klar abzugrenzen sind andere Gremien auf politischer Ebene, in denen Akteure aus den deutschsprachigen Ländern zusammenarbeiten. Dazu gehören z. B. die Treffen der Aussenminister der deutschsprachigen Länder oder der DACHL-Lenkungsausschuss bzw. die DACHL-Konferenz der Bildungsminister bzw. -verantwortlichen von KMK (D), BMB (A) und EDK (CH).)

**IDV-DACHL-Seminare**

Bei den „IDV-DACHL-Seminaren“ handelt es sich um (im Ansatz) am D-A-CH-Landeskundekonzept orientierte, alle zwei Jahre stattfindende **dreiwöchige IDV-Lehrerfortbildungsveranstaltungen** in den vier deutschsprachigen Ländern. Finanziert werden die Seminare u. a. durch das Goethe-Institut (D), das Programm Kultur und Sprache des Bundesministeriums für Bildung (A) und das EDA (CH). Die Organisation und Durchführung liegt bei InterDaF (Leipzig), ZHAW (Winterthur), Referat Kultur und Sprache (Wien) und Vertreter/innen des FL. An den Seminaren nehmen Mitglieder von Deutschlehrerverbänden aus jeweils 20 Ländern teil, die als Multiplikator/innen tätig sind und so auch zur Verbreitung des DACH-Prinzips beitragen sollen.

- **D-A-CH-Konzept** (in der Literatur auch DACH-, DACHL- oder DACH(L)-Konzept)

Mit „D-A-CH-Konzept“ ist ein integratives, interkulturelles **landeskundendidaktisches Konzept** aus den 1990er Jahren gemeint. Das D-A-CH-Konzept entwickelte sich 1993-1997 in trinationalen Lehrerfortbildungen/Länderkundeseminaren (vgl. Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1997, 1998). Auf Materialebene fand es im Lehrwerk *Dimensionen* (2002-2005) am systematischsten und konsequentesten Umsetzung. Zu den Merkmalen von Landeskunde nach dem D-A-CH-Konzept gehören länderübergreifende Kooperation; generative Themen(netze); exemplarische, binnenkontrastive Inhalte; Lerner-, Handlungs-, Themen- und Projektorientierung sowie Autonomieförderung (Fischer/Frischherz/Noke 2010). Die SIG empfiehlt eine explizite begriffliche Trennung zwischen dem ‚alten‘ D-A-CH-(Landeskunde-)Konzept und dem ‚neuen‘, in diesem Bericht (s. Kap. 3.3) weitergedachten DACH-Prinzip (vgl. Studer 2013: 69-70).

**DACH-Landeskunde**

Bei „DACH-Landeskunde“ handelt es sich einerseits um einen allgemeinen **Oberbegriff für landeskundlich-kulturelles Lehren und Lernen nach dem D-A-CH-Konzept bzw. DACH-Prinzip** (z. B. im Sammelband *DACH-Landeskunde* (Demmig/Hägi/Schweiger 2013)). Andererseits wird der Begriff als Synonym von „D-A-CH-Konzept“ verwendet (z. B. Fischer/Frischherz/Noke 2010). Allerdings mutet der Begriff ‚Landes-Kunde‘ antiquiert und konzeptuell missverständlich an (Altmayer 2013: 20, Schweiger et al. 2015: 6). Zudem sollte sich das DACH-Prinzip künftig nicht mehr nur auf kulturelle Aspekte beziehen (s.u.). Aus diesen Gründen kann „DACH-Landeskunde“ weiter als Synonym für Landeskunde nach dem D-A-CH-Konzept benutzt werden; für aktuelle und neue Projekte und Publikationen zum Thema dürfte er sich künftig erübrigen. (Denkbar ist hingegen die

Verwendung z. B. von „Landeskunde D-A-CH/DACH“ als leicht verständliche Überschrift in Lehr- und Lernmaterialien.)<sup>2</sup>

#### ▪ DACH-Prinzip

Der Begriff „DACH-Prinzip“ bezieht sich auf das **sprachpolitische und fachwissenschaftliche Desiderat bzw. den Anspruch, bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache den ganzen amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen.**<sup>3</sup> Das DACH-Prinzip wurde 2008/2013 durch die DACHL-AG formuliert und soll im Rahmen der SIG 2.4 weitergedacht werden. Denn wie Demmig/Hägi/Schweiger (2013: 9) erklären und wie sich im Rahmen der Rückmeldungen der SIG-Mitglieder bestätigte, bedarf das recht allgemein formulierte DACH-Prinzip einer aktuellen fachtheoretisch fundierten Ausformulierung und Weiterentwicklung. Dies etwa in Bezug auf die Unterrichtspraxis, Material- und Prüfungsentwicklung, Lehrerbildung, aber auch für die fachwissenschaftliche und sprachpolitische Zusammenarbeit.

### 3.2 Vorüberlegungen zur Weiterentwicklung

#### 3.2.1 Deutsch im 21. Jahrhundert

Globalisierung, Mobilität und Digitalisierung sind wichtige Charakteristika des (beginnenden) 21. Jahrhunderts. Entsprechend selbstverständlich ist es für Deutschlernende, Medien aus mehreren DACHL-Ländern zu konsumieren und in unterschiedlichen Kontexten mit Sprecher/innen aus dem ganzen deutschen Sprachraum in Kontakt zu kommen. Das kann vor Ort sein, z. B. während eines Sprachkurses oder Studienaufenthalts in München, Salzburg oder Zürich, oder im Rahmen webbasierter Kommunikation und sozialer Netzwerke. Unter diesen Vorzeichen scheint es sich anzubieten, im Unterricht Themen und Inhalte aus dem gesamten deutschsprachigen Raum zu berücksichtigen. Angesichts verstärkter Globalisierungsprozesse – und ihrer Begleiterscheinungen wie Transnationalisierung, Regionalisierung, Re-Nationalisierung oder Glokalisierung – sind nationale Grenzziehungen, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten und kollektive Identitätsformationen zu einem wichtigen Diskussionsgegenstand in der kulturtheoretischen Debatte geworden und können auch im kultur- und gesellschaftsbezogenen Lernen in DaF (und DaZ) auf der Basis eines diskurstheoretisch ausgerichteten Kulturbegriffs zum Thema gemacht werden.

#### 3.2.2 DACH zwischen Politik und Praxis

Trotz solcher didaktisch-pragmatischer Argumente gilt es anzuerkennen, dass das DACH-Prinzip immer auch eine sprachpolitische Dimension umfasst. Diese bezieht sich auf die Berücksichtigung des ganzen deutschsprachigen Raums in der DaF-Praxis sowie auf die Teilhabe auch österreichischer und Schweizer Fachleute im Bereich DaF. In ihrer Funktion als Deutschlehrer/innen, Modellsprecher/innen oder Wissenschaftler/innen wollen auch nicht-bundesdeutsche DaF/DaZ-Fachleute als legitime Repräsentant/innen der deutschsprachigen Gemeinschaft anerkannt werden.

Für die bundesdeutsche Mehrheit der deutschsprachigen Gemeinschaft bedeutet das DACH-Prinzip damit zuallererst einmal die Bereitschaft, Vielfalt überhaupt wahrzunehmen (vgl. Gick 2013: 166) und deren Bedeutsamkeit aus Sicht der Minderheit nachzuvollziehen. Wird die Pluralität des DACHL-Raums in der bundesdeutschen Fachwelt nicht zumindest ansatzweise anerkannt, dürfte es das DACH-Prinzip im universitären Kontext und wissenschaftlichen Diskurs weiterhin schwer haben.

Politische Korrektheit darf jedoch nicht das einzige Argument für das DACH-Prinzip sein. Grundlegend ist ein intrinsisches Interesse und Bedürfnis der Lehrenden und Lernenden. Das DACH-Prinzip muss

---

<sup>2</sup> In der jüngeren Literatur findet sich gelegentlich der Begriff „DACH-Ansatz“ an (z. B. Fischer/Frischherz/Noke 2010, Jung/Middeke 2013). Ob es sich dabei um eine Alternative zu „DACH-Landeskunde“/„D-A-CH-Konzept“/„DACH-Prinzip“ handelt oder um eine spezifische Art und Weise, die Vermittlung von DaF zu betrachten und damit umzugehen (d. h. unter Beachtung des DACH-Prinzips), wäre genauer zu klären.

<sup>3</sup> Anders als bei „DACHL-AG“, „IDV-DACHL-Seminaren“ und „D-A-CH-Konzept“ wird beim wissenschaftlichen Terminus „DACH-Prinzip“ ein Verzicht auf das „L“ vorgeschlagen, auch wenn sich das Prinzip *per definitionem* auf den gesamten amtlich deutschsprachigen Raum bezieht (vgl. Demmig/Hägi/Schweiger 2013: 7, Fussnote 1).



also *mehr* sein als eine (sprachpolitische und fachwissenschaftliche) Idee, die der Praxis „von oben“ aufgesetzt wird, was verständlicherweise Ablehnung und Widerstand evoziert. Sieht man von den D-A-CH-Konzept-Seminaren (1993-1997) und IDV-DACHL-Seminaren (seit 1999) ab, konnte sich bisher aber keine eigene, einheitliche und klar abgrenzbare „DACH-Didaktik“ etablieren. Wie liesse sich das Spannungsverhältnis zwischen dem DACH-Prinzip als sprachpolitischem Desiderat und als fachdidaktischem Prinzip auflösen?

### 3.2.3 Flexibilität als Grundsubstanz des DACH-Prinzips

In der SIG kristallisierte sich im Hinblick auf eine Anerkennung und Etablierung des DACH-Prinzips das Stichwort der „Lernkontextspezifik“ als Pflichtaufgabe heraus. Das DACH-Prinzip sollte demnach als offenes, flexibles didaktisches Konzept mit vielfachen (Aus-)Wahlmöglichkeiten verstanden werden. Seine konkrete Umsetzung sollte sich eng am jeweiligen Lehr- und Lernkontext orientieren.

Hierbei ist zwingend von den Erfahrungen, Interessen, Bedürfnissen und Zielen der Lernenden auszugehen. Die „Kunden-Perspektive“ ernst zu nehmen, wird als essentiell für eine nachhaltige Implementierung des DACH-Prinzips gesehen. Das DACH-Prinzip sollte in der praktischen Umsetzung qualitativ und quantitativ also unterschiedlich interpretiert werden können, entsprechend begründet also z. B. auch deutschlandzentriert. Aber auch eine breitere Perspektive kann an den Lernenden orientiert sein, indem die L2 Deutsch in ihrer ganzen Vielfaltspalette präsentiert wird, ohne dass der Unterricht auf *einen*, im Vornhinein „von oben“ bestimmten Wirklichkeitsausschnitt reduziert wird.

Damit gehen mindestens zwei Probleme einher: einerseits praktischer Art (Materialentwicklung), andererseits fachlicher Art: Ein offenes, flexibles DACH-Prinzip birgt die Gefahr einer willkürlichen, beliebigen, ‚fehlerhaften‘ Umsetzung (vgl. Studer 2013). Wie eng/breit soll/darf das DACH-Prinzip formuliert sein? Wie gelingt der Spagat zwischen Interpretationsspielraum und Minimalvorgaben?

Das Prinzip der Flexibilität betrifft auch den Umgang mit Texten, Themen und Inhalten, z. B. im Studium, im Unterricht oder in Materialien. Dabei lassen sich zwei Umgangsweisen der Berücksichtigung der Pluralität des Gegenstands „Deutsch“ bzw. des DACH-Prinzips unterscheiden bzw. unterrichtspraktisch kombinieren:

- **Implizit:** Damit ist ein selbstverständlicher, unmarkierter Einsatz von Texten, Inhalten, Varietäten, Autor/-innen etc. aus dem ganzen DACHL-Raum gemeint, *ohne* diese Auswahl bewusst zu thematisieren oder binnenkontrastive Vergleiche anzuregen. Eine implizite Berücksichtigung des DACH-Prinzips dürfte unterrichtspraktisch im Grunde in jeden methodisch-didaktischen Ansatz und Rahmen integrierbar sein (z. B. Übersetzungskurse, Landeskunde-Projekte, Deutsch als Fach- und Berufssprache, Mehrsprachigkeitsdidaktik, CLIL, Tests ...), sofern der Unterricht auf einem pluralitätstoleranten Kultur- und Sprachbegriff basiert.
- **Explizit:** Eine explizite Umsetzung des DACH-Prinzips zeichnet sich durch eine bewusste, kulturwissenschaftlich orientierte Reflexion über die Pluralität des Gegenstands „Deutsch/DACHL“ aus. Ein Vorschlag für eine explizite Umsetzung wird in Kap. 3.3 im Sinne einer Diskussionsgrundlage genauer ausgeführt.

## 3.3 Ansätze zur Neuausrichtung

### 3.3.1 Kulturwissenschaftliche Grundlagen

Der interkulturelle, klassisch-ethnologische, objektivistisch-modernistische Begriff von „Kultur(en)“ als Lebens-, Gewohnheits- und Verhaltensweisen bestimmter (ethnisch-national definierter) Gruppen wird seit längerem kritisiert: als homogenisierend, essentialistisch und pauschalisierend und den Realitäten einer komplexen globalisierten, mobilen und digitalen Welt nicht mehr entsprechend (vgl. Altmayer 2013). Neuere kulturwissenschaftliche Ansätze, deren Einführung in DaF wesentlich auf Claus Altmayer (2004) zurückgeht, basieren auf einem dynamischen, flexiblen und offenen Kulturbegriff. Unter „Kultur“ werden dabei als allgemein bekannt vorausgesetzte, normale und vertraute, diskursiv tradierte Deutungsmöglichkeiten und Wissensrepertoires verstanden.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> „Wir deuten und schaffen die gemeinsame Welt und Wirklichkeit auf der Basis von Mustern, die wir im Verlauf unserer Sozialisation erlernt haben, die wir in der Regel in Diskursen als allgemein bekannt und selbstverständlich voraussetzen, die aber auch selbst jederzeit zum Gegenstand diskursiver und kontroverser Deutungsprozesse werden können. So weit es sich bei diesen Mustern um überlieferte, im kulturellen Gedächtnis einer Gruppe gespeicherte und abrufbare Muster von einer gewissen Stabilität handelt, spreche ich von ‚kulturellen

Geht man von diesem text- und bedeutungsbezogenen Kulturbegriff aus, verschiebt sich der Gegenstand landeskundlich-kulturellen Lehrens und Lernens von der räumlich-territorialen auf eine sprachlich-diskursive Ebene (Altmayer 2013: 26). Hier stehen deutschsprachige Texte bzw. darin präsupponierte Sinnzuschreibungen, Bedeutungen und Muster bzw. deren reflexive Rekonstruktion im Zentrum. Ausgangspunkt kulturellen Lernens sind dann nicht Inhalte, sondern „Prozesse des Zuschreibens und Aushandeln der Bedeutung, welche diesen Gegenständen von den Lerner\_innen wie auch den Bedeutungsträger\_innen in den Zielsprachenländern gegeben wird“ (Tonsern 2016: 72).

Das Ziel kulturellen Lernens besteht nach Altmayer (2016: 10) darin, dass die Lernenden sich an deutschsprachigen Diskursen beteiligen (partizipieren) können. Zu dieser Diskursfähigkeit gehören die Fähigkeit, Praktiken der Bedeutungskonstruktion im Diskurs in Frage zu stellen, sich in den Diskurs einbringen zu können sowie über eine Toleranz gegenüber Diskurspluralität zu verfügen: Die Lernenden sollten sich der prinzipiellen Vielfältigkeit von Diskursen sowie der Normalität von Mehrdimensionalität, Differenzen und Diversität bewusst sein, um diversen Lebenswelten und Lebensgewohnheiten (be-)wertungsfrei begegnen zu können (vgl. Schweiger/Hägi/Döll 2015: 4-10).

### 3.3.2 Ein kulturwissenschaftliches DACH-Prinzip?

Dank eines differenzierten theoretischen Fundaments scheint es interessant, das DACH-Prinzip künftig an diesem zeitgemässen, dynamischen, offenen, multiperspektivischen diskurstheoretischen Kulturbegriff auszurichten.<sup>5</sup> Doch was bedeutet dieser Diskursfokus für das DACH-Prinzip? Was heisst es, wenn nicht mehr Länder im klassischen landeskundlichen Sinn, sondern vielfach nationalstaatenunabhängige gesellschaftliche Themen im Zentrum stehen (vgl. Altmayer 2013: 26)? Braucht es dann überhaupt noch ein DACH-Prinzip? Ja – sofern es sich methodisch-didaktisch nicht mehr an „Land und Leuten“ ausrichtet, sondern an der Frage, wie diese kommunikativ konstruiert werden. Anders gesagt: Wie wird das, was auf Deutsch als normal, selbstverständlich, allgemein bekannt vorausgesetzt wird (d. h. Kultur), sprachlich fabriziert? Wie wird (deutschsprachige) Normalität geschaffen?

### 3.3.3 Diskursfähigkeit in Bezug auf/am Beispiel DaF

Beim sprachlichen Lernen im engen Sinn geht es um die Frage: Wie funktioniert Sprache (in unserem Fall die L2 Deutsch)? Beim kulturellen Lernen müsste es entsprechend um die Frage gehen: Wie ‚funktioniert‘ ‚Kultur‘(im Sinne eines Deutungsmusters)? Wie werden ‚deutschsprachige Kultur‘, die Kultur(en) des deutschsprachigen Raums bzw. seiner Länder hergestellt, ausgehandelt, tradiert?

Denn trotz kulturwissenschaftlichem Bemühen, den ethnisch-national definierten Kulturbegriff fachtheoretisch zu überwinden: Im Alltagsverständnis dürften „Nationalität“, „Länder“ und „Regionen“ als Ordnungs-, Identifikations- und Zugehörigkeitsstrukturen ebenso wenig an Relevanz verlieren wie die als real erlebten („kulturellen“) Unterschiede. Im DaF-Unterricht hingegen könnten der Konstruk(tions)charakter nationalstaatlicher Konzepte bewusst gemacht werden, was im Kontext aktueller globaler (u. a. migrations-)politischer Tendenzen der Instrumentalisierung dieser Deutungsmuster ein relevantes Bildungsziel darstellen könnte.

Das Ziel kulturellen Lernens wäre demnach, dass Lernende die diskursive Konstruktion von (einer deutschsprachigen) ‚Kultur(en)‘ durchschauen, an der Produktion von Bedeutung mitwirken und Diskurspluralität tolerieren können, oder anders gesagt: Diskursfähigkeit entwickeln – als DaF-Lernende speziell in Bezug auf die *deutsche* Sprache bzw. *deutschsprachige* Diskurse. Inhaltlich ginge es also gerade *nicht* darum, etwas über „Land und Leute“ zu lernen (wie ‚ist‘ der DACHL-Raum? Ob es diesen ‚tatsächlich gibt‘, ist also sekundär.). Stattdessen würde thematisiert, *wie* in DACH (nationale und regionale) Identität, gesellschaftliche Zugehörigkeit und Abgrenzung sowie (die ‚eigene‘ und ‚andere‘)

---

Deutungsmustern‘, und den Bestand an ‚kulturellen Deutungsmustern‘, der einer Gruppe als gemeinsamer Wissensvorrat für die gemeinsame diskursive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht, nenne ich die ‚Kultur‘ dieser Gruppe“ (Altmayer 2006: 51).

<sup>5</sup> Alternativ wurde in der SIG auch auf Rathjes (2006) Konzept der Multikollektivität verwiesen. Hierbei wird von Wissens- von Gewohnheitsrepertoires und der netzwerkartigen Mehrfachverortung von Individuen in diversen Gruppen ausgegangen (vgl. Rathje 2014). Dabei ergibt sich Zusammenhalt nicht aus Kohärenz, sondern aus Bekanntheit und Normalität von Differenzen, da jede Kultur einen Vorrat an divergenten Angeboten besitzt.

Kultur *sprachlich tradiert und inszeniert* werden. Statt um Daten, Fakten, Vergleiche ginge es also um Prozesse und Produkte von Zuschreibungen, Aushandlungen und Interpretationen von Deutungsmustern in deutschsprachigen Texten.<sup>6</sup> Beispielfragen für kulturwissenschaftliche Analysen bzw. für kulturelles Lernen im Unterricht könnten wie folgt lauten:

Wie werden in DACHL (nationale und regionale) Identität, gesellschaftliche Zugehörigkeit und Abgrenzung sowie (die ‚eigene‘ und ‚andere‘) Kultur sprachlich tradiert und inszeniert? Wie spricht und schreibt man – z. B. in Massenmedien, der Literatur (vgl. Schweiger 2014), in der Werbung, Comedy, in Lehrwerken (vgl. Döll/Fröhlich/Hägi 2015) ... – über sich selber (das eigene Land/die eigene Region etc.) und über als anders wahrgenommene Gruppen? Welche Bedeutungen werden sich und den andern zugeschrieben, wie ausgehandelt und stabilisiert?

Wie wird das Selbstverständnis der eigenen Nation oder Region inszeniert (Schumann 2000)? Welche Unterschiede sind dabei zwischen den DACHL-Ländern erkennbar? Welche Rolle spielen (Macht-) Asymmetrien? Wie wird von Schweizer und österreichischer Seite bedeutungsrelevante Differenz zu Deutschland hergestellt? Auf welche Weise sind deutschsprachige Diskurse miteinander verschränkt und verzahnt (vgl. Altmayer/Bohunovsky i.E.)?

In welchen Mythen, Helden und Symbolen verdichtet sich die (nationale) Identitätskonstruktion in den DACHL-Ländern? Welche Gemeinsamkeiten lassen sich in ihrer diskursiven Tradierung erkennen? Auf welche (geteilten oder nationalspezifischen) Deutungsressourcen (Wissens- und Bedeutungsrepertoire) greift man dabei zurück?

Welche Rolle spielen Sprache, Varianten und Varietäten in der Konstruktion eigener und anderer nationaler und regionaler Identitäten (vgl. Altmayer 2015b: 30)? Auf welche Weise und mit welchen sprachlichen, visuellen Mitteln werden „objektive Fakten“ (z. B. kulinarisch oder touristisch) „Typisches“, Klischees, Eigen- und Fremdbilder geschaffen und tradiert? Welche unterschiedlichen Positionen z. B. bzgl. Dialektgebrauch oder dem Hochdeutschen sind erkennbar?

Konkret liessen sich z. B. folgende Deutungsmuster thematisieren: Kategorien wie z. B. nationale und regionale Identitäten, Zuschreibungen, Stereotypen, Landesbilder etc. z. B. *die Schweizer, Eidgenossen, Ösis, Piefke, Schwaben, Sachsen, Wiener, Berliner, Münchner* ... Raumbezogene Muster wie Nation, Region, Bundesland, Kanton, Landesgrenzen, Berge, Gewässer etc. z. B. *Bayern, Alpenrepubliken, der grosse Kanton (Deutschland), Bodensee, Ruhrpott, Wien, Norddeutschland, Deutschschweiz* ... Chronologische Muster (nationale Erinnerungsorte) wie *Frauenkirche, Sisi, Rütli*, aber auch nationale Symbole, Helden und Mythen ... Wertebezogene Muster/Begriffe wie *Heimat, Patriotismus, Feiertage, Pünktlichkeit, EU, Demokratie* ... Sprachliche Muster wie *Deutsch, Hochdeutsch, österreichisches Deutsch, Schrift-/Lesedeutsch, Dialekt, Sächsisch, Schwäbisch, Berndeutsch, ...*

Das heisst: Ausgehend vom Lehr- und Lerngegenstand Deutsch/DaF bzw. am Beispiel deutschsprachiger Diskurse über den deutschen Sprachraum bestünde ein Teilziel kulturellen Lernens in DaF darin, Wissen darüber zu besitzen, wie Kultur(en) – im interkulturellen Sinne – überhaupt sprachlich und diskursiv produziert, inszeniert und tradiert wird/werden. Diese thematische Engführung auf „DACHL“ (als Konstrukt) lässt sich gut begründen: Erstens handelt es sich bei DACHL-bezogenen Diskursen um solche, die prinzipiell für alle Deutschlernenden in irgendeiner Weise interessant und relevant sein sollten. (Das muss bei DACH-unspezifischen, ‚westlichen‘ Themen wie Fleischkonsum nicht unbedingt der Fall sein.) Zweitens können die Lernenden auf eigenen Erfahrungen basieren, diese aber auch explizit erweitern und kritisch hinterfragen. (Es scheint plausibel, dass Lernende in Bezug auf DACH-spezifische Diskurse und Muster weniger Transferbasen mitbringen als bei unspezifischen (westlichen) Themen wie z. B. Fussball, Vegetarismus oder Konsumgesellschaft). Drittens erwerben die Lernenden generelle Strategien und Fähigkeiten, um die Herstellung von (nationenbezogener) Bedeutung in Diskursen kritisch-reflexiv zu hinterfragen. (Dies DACH-unabhängig, was u. a.

---

<sup>6</sup> Altmayer (2013) unterscheidet vier Arten kultureller Mustern: Kategoriale (Klassifizierung und Einordnung von Menschen, Positionierung, Zuschreibung von Identitäten), topologische (räumliche Orientierung z. B. Länder, Himmelsrichtungen), chronologische (zeitliche Orientierung z. B. Wochentage (temporal), historische Ereignisse (mnemologisch)) und axiologische Muster (Werte z. B. Freiheit, Disziplin).

vor dem Hintergrund aktueller isolationistischer und populistischer politischer und gesellschaftlicher Debatten und Bewegungen aber ein generelles Bildungsziel sein könnte.) Mit dem Fokus auf die (deutschsprachige) diskursive Inszenierung von Eigenem und Anderem wird also gleichzeitig national-geprägten Präkonzepten, Ordnungsstrukturen und Wissenskategorien der Lernenden (in Bezug auf das Deutungsmuster ‚Kultur‘) Rechnung getragen, diese Muster aber um eine kritisch-reflexive Komponente erweitert.

Anders gesagt: Beim kulturellen Lernen nach dem DACH-Prinzip ginge es also nicht in erster Linie darum, etwas „über“ Österreich, Berlin oder die Innerschweiz zu lernen. Ziel wäre es, zu verstehen, wie dieses „Österreich“, „Berlin“ oder die „Innerschweiz“ überhaupt diskursiv konstruiert werden. Am Beispiel von DACH würden damit sprachlich-diskursive Prozesse der Bedeutungsproduktion im Bereich nationaler, regionaler und lokaler Identitäten, Werthaltungen, Zuschreibungen und Abgrenzungen bewusst gemacht. Die kritische Auseinandersetzung mit dem Konstrukt eigener und anderer ‚Landesbilder‘ und deren politisch-populistische Instrumentalisierung dürfte in Zeiten isolationistischer soziopolitischer Tendenzen im Spannungsfeld nationaler, europäischer und globaler Interessen ein relevantes Bildungsziel sein. Das gilt insbesondere auch für eine dezidiert text-, macht- und gesellschaftskritische Fähigkeit zur Partizipation in der diskursiv mutmasslich anders organisierten, komplexen digitalen „Parallelwelt“ des Internets. Damit würde die Fähigkeit der Lernenden gefördert, u. a. politisch motivierte Diskurse zu hinterfragen, zu durchschauen und sich selber kritisch einzubringen (*Critical Language Awareness*).

Auch Inputtexte, die sich auf andere Themen als die oben vorgeschlagenen beziehen, kann eine prinzipielle Offenheit für Diskurspluralität – sowohl in sprachlicher als auch kultureller Hinsicht – gefördert werden, wenn Texte aus dem gesamten deutschsprachigen Raum einbezogen werden: Zeigt sich in den Texten ‚länderübergreifender‘ Konsens oder Dissens in den diskutierten Meinungen und Haltungen, kann ein ethnisch-nationaler Kulturbegriff (der Lernenden) relativiert, eine Reflexion über den Zusammenhang zwischen Sprache, Nation und Kultur initiiert und ein Problembewusstsein bzgl. des „Nationalkultur(en)“-Konzepts angeregt werden. Gleichzeitig kann eine Toleranz in Bezug auf (standardsprachliche) Varietäten des Deutschen entwickelt werden.

### **3.4 Die sprachliche Dimension des DACH-Prinzips**

#### **3.4.1 Plurizentrik als Grundlage**

Die Idee der *einen* korrekten, homogenen (in Hannover lokalisierbaren) deutschen Standardsprache gilt heutzutage als (laien-)linguistischer Mythos und die monozentrische Konzeption des Deutschen in der Linguistik seit langem als überwunden. Konkret realisiert wird das abstrakte Konstrukt „Deutsch“ in Form unterschiedlicher Varietäten (vgl. Hägi 2007: 10), die auf verschiedene Weise konzeptualisiert werden können. D-A-CH-Konzept und DACH-Landeskunde orientier(t)en sich an einem *plurizentrischen* Verständnis der deutschen Sprache.

Kennzeichnend für den plurizentrischen Ansatz sind linguistisch gleichwertige (nationale) Standardvarietäten, die sich durch nationale und regionale (norddeutsche, süddeutsche, österreichische, schweizerische ...) Varianten unterscheiden, z. B. der *Tacker*, die *Traktandenliste*, das *Pensionistenheim* (vgl. Ammon/Bickel/Ebner et al. 2004). Allerdings gehen damit u. a. Probleme terminologischer Art einher: So werden von den SIG-Mitwirkenden plurizentrische Fachtermini wie „deutschländisch“, „Deutschlandismus“ und „Teutonismus“ kritisch eingeschätzt, da diese entweder – als künstliche Wortschöpfung – merkwürdig anmuten (vgl. Hägi 2014: 75) oder aber aus bundesdeutscher Sicht negativ konnotiert sind. Auch bei Plurizentrik-interessierten Personen kann deren Akzeptanz – insbesondere von deutscher Seite – offenbar nicht vorausgesetzt werden.

Ob auch das weitergedachte DACH-Prinzip plurizentrisch orientiert sein soll, gilt es genauer zu diskutieren. Denn auch in der germanistischen Linguistik ist die plurizentrische Modellierung der diatopischen Vielfalt nicht unumstritten, z. B. was seine Beschreibungs- und Erklärungsadäquatheit oder Vorwürfe einer sprachplanerischen und sprachpolitischen Instrumentalisierung betreffen. Alternativ werden auf Basis empirischer Daten pluriareale Modelle postuliert. Für Schmidlin (2011: 4) schliessen sich Plurizentrik und Pluriarealität so lange nicht aus, „als man nicht nur nationale Varianten, sondern auch regionale Varianten berücksichtigt, deren Geltungsareale über nationale Grenzen hinaus-

gehen“. Ein Modell, das nationale *und* regionale Standardvarietäten einbezieht, findet sich bei Bassler/Spiekermann (2001).

### 3.4.2 Plurizentrik und Unterrichtspraxis

Für die Unterrichtspraxis und DaF als Anwendungsfach erscheint ein solch (gemäßigter) plurizentrischer Ansatz aus pragmatischer Sicht interessant, da er linguistisch weniger komplex und damit unterrichtspraktisch attraktiver ist als pluriareale Konzepte. Nationale Standardvariation dürfte DaF-Lehrpersonen, Praktiker/innen *und* Lernenden eine erste variationslinguistische Orientierung bieten im vermeintlich hochkomplexen Chaos deutscher Varietäten (Standard, Regiolekte, Dialekte, ...). Im Unterricht für fortgeschrittenere Lernende könnten dann allerdings auch regionale Standards, Regionalsprachen und ggf. sogar Dialekte ein Thema sein. Wichtig scheint, sich des Konstrukt-Charakters linguistischer Modelle bewusst zu sein und diese transparent zu machen. Eine diesbezügliche kritische Diskussion des DACH-Prinzips ist aus Sicht der SIG(-Leitung) sehr zu begrüßen.

### 3.4.3 Fokus Rezeption

Im D-A-CH-Konzept beschränkte sich der Umgang mit sprachlicher (Standard-)Variation auf die *Rezeption*, konkret das hörende Verstehen mit dem Ziel des Aufbaus einer rezeptiven Varietätenkompetenz. Die Entwicklung einer Wahrnehmungstoleranz im Hörverstehen in Bezug auf *Standardvariation* wird dabei als Vorentlastung für den rezeptiven Umgang mit alltagssprachlichen, regionalen und ggf. dialektalen Varietäten der deutschen Sprache verstanden werden (vgl. Studer 2002). Durch die Beschäftigung mit sprachlicher Variation im Input werden Lernende auf die kommunikative Realität vor Ort vorbereitet (Abfederung von „Sprachshocks“), erweitern ihr meta-sprachliches und sozio-linguistisches Wissen (Stichwort *Language Awareness*) und entwickeln eine positive Einstellung zu (sprachlicher) Vielfalt im Allgemeinen (formbezogenes Diskurspluralitätsbewusstsein).

Eine gezielte Förderung der *produktiven* Fertigkeiten bzgl. standardsprachlicher Variation war im D-A-CH-Konzept *nicht* explizit vorgesehen (vgl. Fischer/Frischherz/Noke 2010: 1502). Für das Sprechen und Schreiben dürfte man im Unterricht in der Regel aus pragmatischen Gründen auf deutschem Deutsch basieren. Ausnahmen sind natürlich möglich, z. B. an Österreich Instituten oder im DaZ-Kontext in A und CH. Ob Lernende auch *produktive* Varietätenkenntnisse erwerben sollten – und falls ja, ab welcher Niveaustufe, in welchen Lehr-/Lernkontexten (z. B. Übersetzerstudium) und in welchem Bereich (z. B. Lexik, Pragmatik?) – auch bzgl. dieser Fragen herrscht noch Diskussionsbedarf. Das gilt indes auch für die Frage, was das DACH-Prinzip für Lehrbuchautor/innen, Lehrende und Prüfende bedeutet. Von ÖSD-Prüfenden etwa wird ein plurizentrisches Grundwissen vorausgesetzt, um bei der Beurteilung von Schreib- und Sprechleistungen Varianten als richtig (an)zuerkennen.

## 3.5 Das weitergedachte DACH-Prinzip im Überblick

- Was ist die Voraussetzung?

Wer im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache tätig ist, weiss um die prinzipielle Pluralität des Lehr- und Forschungsgegenstands „Deutsch“, anerkennt kultur- und sprachbezogene Gemeinsamkeiten und Gleich(wertig)es, aber auch Vielfältigkeit und Unterschiede im deutschsprachigen Raum bzw. in deutschsprachigen Diskursen und ist bereit, diese (diskursiv konstruierte) soziolinguistische Wirklichkeit in der Theorie und Praxis des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache lehr- und lernkontextspezifisch zu berücksichtigen.

- Wie ist das Vorgehen?

Intendiert ist die Neulancierung eines allgemeinen, umfassenden, integrierten, nicht auf Landeskunde beschränkten DACH-Prinzips in DaF (und u. U. längerfristig auch in DaZ),

- das im Sinne eines qualitativen fachlichen Grundsatzes („DaF-Gütesiegels“) zu verstehen ist,
- dem in der Praxis ein qualitativ und quantitativ grosser, lehr- und lernkontextspezifischer Interpretationsspielraum innewohnt, z. B. was eine implizite(re) oder explizite(re) Umsetzung betrifft,<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Implizit: unmarkierter Einbezug von Inhalten, Themen und Texten aus dem (bzw. mit Bezug zum) gesamten deutschsprachigen Raum; explizit: Thematisierung z. B. der Konstruktion und Inszenierung nat. und reg. Normalität, Identitäten, Zuschreibungen, Selbst- und Fremdbilder in deutschsprachigen Diskursen (vgl. 3.2.3).

- das jedoch auf einer Anerkennung der prinzipiellen (kulturellen und linguistischen) Gleichwertigkeit des gesamten amtlich deutschsprachigen Raums und eines zeitgemässen, pluralitäts- und heterogenitätssensiblen Sprach- und Kulturbegriffs basiert,
- und das zum Ziel hat, sowohl die deutsche Sprache weltweit gemeinsam zu unterstützen als auch die pluralitätsbewusste, kritisch-reflexive, spezifisch auf das Deutsche bezogene Diskursfähigkeit von DaF- (und ggf. langfristig auch DaZ-)Lernenden zu fördern.
  - Was ist das (Fern-)Ziel?

Ziel ist fachwissenschaftliche, unterrichtspraktische und sprachpolitische Bekanntheit, Konsensfähigkeit, Anerkennung, Selbstverständlichkeit und Normalität des DACH-Prinzips in DaF (u. a. in der Sprachpolitik, Fachwissenschaft, im Lehramtsstudium, in der Weiterbildung, auf Verbandsebene, in der Lehrmaterial- und Prüfungsentwicklung sowie der Unterrichtspraxis) – und u. U. auch in DaZ.

#### **4. Desiderate und Forderungen**

Zur weiteren theoretischen und didaktischen Ausdifferenzierung, praxisbezogenen Umsetzung und breiten fachlichen Etablierung des DACH-Prinzips braucht es Unterstützung fachwissenschaftlicher, sprachpolitischer und unterrichtspraktischer Art.

##### **4.1 Wissenschaft**

Vonseiten der Fachwissenschaft ist in einem ersten Schritt eine Kenntnisnahme und Anerkennung des DACH-Prinzips nötig, insbesondere auch von bundesdeutscher Seite. Ebenfalls sollte die Thematisierung des DACH-Prinzips im Fachdiskurs gefördert werden. Hierbei scheint eine trennscharfe und konsequente Verwendung der oben definierten Begriffe wünschenswert, besonders bzgl. der Unterscheidung zwischen dem interkulturell-landeskundlichen D-A-CH-Konzept aus den 1990er Jahren und dem aktuell weitergedachten, allgemeineren DACH-Prinzip. Weitere Desiderate wären eine implizite Berücksichtigung des DACH-Prinzips im Rahmen wissenschaftlicher Aktivitäten (z. B. Lehre, Forschung, Publikationen, Konferenzen, Projekte, Testforschung ...) sowie eine explizite Beschäftigung damit im (insbesondere kulturwissenschaftlichen) Fachdiskurs und in Publikationen (z. B. Einführungen, Weiterbildungsmaterialien, Sammelbände, Fachzeitschriften), an Veranstaltungen (Konferenzen, Tagungen, Sektionen ...) oder in DACH-bezogenen Forschungsprojekten, um das DACH-Prinzip auch empirisch zu unterfüttern (z. B. Begleitforschung der IDV-DACHL-Seminare, Studien zur Plurizentrik, Bedürfnisanalysen, Analyse kultureller Deutungsmuster, Korpora-Erstellung ...).

##### **4.2 Politik**

In der SIG 2.4 wurden sprach- und institutionspolitische Fragen der länderübergreifenden Kooperation nur am Rande thematisiert. Nichtsdestotrotz spielen sprachpolitische Aspekte beim Thema „DACH(L)“ eine nicht zu unterschätzende Rolle. So waren und sind zu diesem Thema v. a. DaF-Fachvertreter/innen aus den ‚kleinen Ländern‘ Österreich und Schweiz federführend. Gleichzeitig tut sich gerade die mehrsprachige Schweiz mit einer offiziellen und finanziellen Unterstützung der deutschen Sprache prinzipiell schwer. Ein stärkeres Engagement z. B. im Rahmen gemeinsamer Projekte würde aus fachlicher und fachwissenschaftlicher Sicht sehr begrüsst.

Denn Deutschland bzw. das Auswärtige Amt / Goethe-Institut leisten deutlich den Löwenanteil der weltweiten Deutsch-Förderung. Damit einher geht ein (grösstenteils) bisher eher verhaltenes Interesse am DACH-Prinzip. Doch nur, wenn möglichst alle sprachpolitischen Institutionen im deutschsprachigen Raum das DACH-Prinzip unterstützen, dürfte dessen Etablierung langfristig eine realistische Chance haben. Die Mitgliedschaft des Goethe-Instituts, DAAD, FaDaF und InterDaF in der DACHL-AG sind in dieser Hinsicht ausserordentlich zu begrüssen und wertzuschätzen.

Unabdingbar dürfte auch künftig das explizite Engagement des IDV für das DACH-Prinzip sein. Auch die DACHL-AG sollte zum weitergedachten DACH-Prinzip Stellung nehmen, an dessen Konkretisierung mitwirken und Massnahmen für eine breite, nachhaltige Implementierung darlegen. Um das neue DACH-Prinzip bekannter zu machen, böte sich evtl. ein Wettbewerb zu besonders gelungenen Praxisbeispielen an. Umsetzung sollte das DACH-Prinzip auch in den IDV-DACHL-Seminare finden, in denen

sich z. B. Unterrichtsmaterialien entwickeln/erproben liessen. Nachhaltiges Ziel der Seminare sollte es sein, ein internationales Netzwerk von „DACH-Bauer/innen“ zu kreieren.

#### 4.3 Unterricht

Bzgl. der weltweiten Weiterbildung von Lehrpersonen wäre vonseiten der IDV-Mitgliedsverbände und anderer Organisator/innen von Tagungen, Seminaren, Workshops etc. eine implizite oder explizite Berücksichtigung des DACH-Prinzips wünschenswert (z. B. anhand von Informationen, Texten, Vorträgen, Literatur und Autor/innen aus dem gesamten deutschen Sprachraum). Auch in Verbandsmagazinen und auf Verbandswebsites liesse sich das DACH-Prinzip berücksichtigen.

Der Didaktik dürfte für eine langfristige Etablierung des DACH-Prinzips eine zentrale Rolle zukommen, in dem dieses in konkrete Lehr-/Lernkonzepte überführt und mittels Beispiele illustriert, konkretisiert und für die Praxis nutzbar gemacht wird. Vonseiten Material- und Prüfungsentwickler/innen, Fachverlagen und Autor/innen sollten nach Möglichkeit trinationale Kooperationen und länderübergreifende Projekte angestrebt werden, um eine nach Lernkontexten, Zielgruppen und Niveaustufen differenzierte Berücksichtigung der Pluralität des Deutschen im Unterricht zu unterstützen – wie erwähnt mit dem Ziel, eine sprachlich und kulturbezogen pluralitätsbewusste diskursive Deutschkompetenz der Lernenden zu fördern.

#### 5. Zum Schluss

Die Herausgeber/innen von *DACH-Landeskunde* verstehen ihren Sammelband als „eine erste, kaleidoskopartige Annäherung an eine Neudefinition des DACH-Konzepts [...]. Eine weitere Ausformulierung der didaktischen Prinzipien und Ansätze steht noch aus“ (Demmig/Hägi/Schweiger 2013: 8). Dieser Aufgabe nahm sich die SIG 2.4 an. In diesem Bericht skizzierte sie – im Sinn einer künftigen Diskussions- und Reflexionsgrundlage – erste Vorschläge für eine mögliche DACH-Weiterentwicklung.

Anders als das D-A-CH-Konzept der 1990er Jahre steht das weitergedachte, kulturwissenschaftlich orientierte DACH-Prinzip nicht für einen spezifischen landeskundlichen Ansatz oder für eine klar abgrenzbare, eigenständige DACH-Didaktik. Genauso wenig geht es um ein additiv-faktenbezogenes oder interkulturell-binnenkontrastives Verständnis des amtlich deutschsprachigen Raums. Das weitergedachte DACH-Prinzip versteht sich als allgemeiner, umfassender, ansatzunabhängiger, offener, lernkontextspezifisch flexibel adaptierbarer und implizit oder explizit umsetzbarer Grundsatz, bei dem das „Deutsch“ in „Deutsch als Fremdsprache“ prinzipiell als „deutschsprachig“ verstanden wird.

Im traditionellen interkulturellen D-A-CH-Konzept wurde der Bezugsgegenstand (Landeskunde) primär nationalstaatlich definiert. Länder und Regionen wurden als fix und *per se* existierende, objektiv beobachtbare und beschreibbare, binnenkontrastiv vergleichbare Grössen vorausgesetzt (vgl. Altmayer 2013: 24-25). Anders aus Sicht eines kulturwissenschaftlich revidierten DACH-Prinzips, das auf einem text- und bedeutungsbezogenen Verständnis von „Kultur“ basiert: Hierbei werden Nationen und Regionen, Selbst- und Fremdbilder, Sprache(n) und Kultur(en) als diskursiv konstruierte Referenzkategorien, Wissensordnungen und Deutungsmuster verstanden, die in (deutschsprachigen) Diskursen (immer wieder neu) konstruiert und ausgehandelt werden und damit auch Forschungs- und Unterrichtsgegenstand sein können – mit dem Ziel, eine allgemeine, aber auch DACH-spezifische kritisch-reflexive Diskursfähigkeit der Lernenden zu entwickeln (vgl. Altmayer 2016).

Damit sich das DACH-Prinzip im Fach DaF als eine Art DaF-„Gütesiegel“ etablieren kann, braucht es nachhaltige sprachpolitische, fachwissenschaftliche und praxisbezogene Unterstützung. Der vorliegende Bericht zeigt, weshalb sich eine pluralitätssensible Beschäftigung mit der Fremdsprache Deutsch lohnt – nicht zuletzt aus Sicht der Lernenden. Deren sprach- und kulturbezogene Kompetenzen sollten nicht nur auf ein Land beschränkt sein. Denn spätestens im globalen, digitalen Zeitalter macht Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache nicht mehr an Landesgrenzen Halt. Wer Deutsch lernt, sollte diese Sprache in all ihren vielfältigen Facetten kennen lernen dürfen.

## 6. Literaturverzeichnis

- ABCD-Gruppe (1990): "ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht". *IDV-Rundbrief* 45: 15-18. Online: <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>.
- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2006): "Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der 'Landeskunde'". *Fremdsprachen lehren und lernen*: 44-59.
- Altmayer, Claus (2013): "Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze". In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.): *DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis*. München: Iudicium: 15-31. Online: [http://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/altmayer\\_DACH\\_2013.pdf](http://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/altmayer_DACH_2013.pdf).
- Altmayer, Claus (2015a): "Regionen des deutschsprachigen Raums als Thema der Landeskunde.". In: Becker, Christine/Grub, Frank Thomas (Hg.): *Perspektive Nord. Zu Theorie und Praxis einer modernen Didaktik der Landeskunde Beiträge zur 2. Konferenz des Netzwerks Landeskunde Nord in Stockholm am 24.25. Januar 2014*. Frankfurt a. M.: Peter Lang: 9-29.
- Altmayer, Claus (2015b): "Sprache/Kultur - Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache". In: Dobstadt, Michael/Fandrych, Christian/Riedner, Renate (Hg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang: 17-36.
- Altmayer, Claus/Bohunovsky, Ruth (i.E.): "DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß?"
- Altmayer, Claus (Hg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Ebner, Jakob et al. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin u.a.: W. de Gruyter.
- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Lenz, Alexandra N. (Hg.) (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: De Gruyter.
- Bassler, Harald/Spiekermann, Helmut (2001): "Dialekt und Standardsprache im DaF-Unterricht. Wie Schüler urteilen - wie Lehrer urteilen". *Linguistik online* 9, 2/01.
- Clyne, Michael G. (1984): *Language and society in the German-speaking countries*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis*. München: Iudicium.
- Döll, Marion/Fröhlich, Lisanne/Hägi, Sara: "Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von ‚Essen und Trinken in Deutschland‘". *Fremdsprache Deutsch* 52: 16-21.
- Fischer, Roland/Frischherz, Bruno/Noke, Knuth (2010): "DACH-Landeskunde". In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Bd. 2)*. Berlin: De Gruyter Mouton: 1500-1511.
- Gick, Cornelia (2013): "Ledafids". In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.): *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium: 173-180.
- Hackl, Wolfgang/Langner, Michael/Simon-Pelanda, Hans (1997): "Integrierende Landeskunde - ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept." *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*: 17-34.



- Hackl, Wolfgang/Langner, Michael/Simon-Pelanda, Hans (1998): "Landeskundliches Lernen". *Fremdsprache Deutsch* 18: 5-11.
- Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang. (=Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 64).
- Hägi, Sara (2014): "Eine Tüte voller Leckerbissen. Feinheiten der deutschen Sprache aus plurizentrischer Sicht". *ide* 3: 69-77.
- Hägi, Sara (Hg.) (2007): *Plurizentrik im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch* 37.
- Jarżabek, Alina Dorota (2013): "IDV – Internationaler Deutschlehrerverband". In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium: 155-160.
- Jung, Matthias/Middeke, Annegret (2013): "FaDaF – Fachverband Deutsch als Fremdsprache e.V.". In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.): *DACH-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium: 173-180.
- Krumm, Hans-Jürgen: "Deutsch als Fremdsprache (DaF)". In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: UTB; Francke: 47-48.
- Rathje, Stefanie (2006): "Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts". *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3): o. S.
- Rathje, Stephanie (2014): "Multikollektivität. Schlüsselbegriff der modernen Kulturwissenschaften". In: Wolting, Stephan: *Kultur und Kollektiv. Festschrift für Klaus P. Hansen*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin: 39-60. Online: [http://stefanie-rathje.de/wp-content/uploads/2014/08/Multikollektivit%C3%A4t\\_Rathje\\_Web.pdf](http://stefanie-rathje.de/wp-content/uploads/2014/08/Multikollektivit%C3%A4t_Rathje_Web.pdf).
- Schmidlin, Regula (2011): *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Theoretische und empirische Studien über Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. Berlin: De Gruyter.
- Schumann, Adelheid (2000): "Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht." *Fremdsprachen und Hochschule FuH* 58/2000: 7-18.
- Schweiger, Hannes (2014): "Begegnungen mit Vielfalt. Sprachliches und kulturelles Lernen mit Literatur im Fremd- und Zweitsprachenunterricht". *Deutsch als Fremdsprache* 2: 10-19.
- Schweiger, Hannes/Hägi, Sara/Döll, Marion (2015): "Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis". *Fremdsprache Deutsch* 51: 3-10. Online: <http://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/Einf%C3%BChrungFD52.pdf>.
- Studer, Thomas (2002): "Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz." *Linguistik online* 1/10: 113-131. Online: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/927/1619>.
- Studer, Thomas (2013): "Braucht es ein neues DACH(L)?" In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara/Schweiger, Hannes (Hg.): *DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis*. München: Iudicium: 67-96. Online: [http://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/studer\\_dach\\_2013.pdf](http://www.idvnetz.org/Dateien/DACHL/studer_dach_2013.pdf).
- Tonsern, Clemens (2016): "Landeskunde als das Ungeheuer von Loch Ness: Faktenorientiert, kommunikativ, interkulturell und von nun an diskursiv?". In: Schweiger, Hannes/Ahamer, Vera/Tonsern, Clemens/Welke, Tina/Zuzok, Nadja (Hg.): *In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag*. Wien: Praesens Verlag: 69-80.