

Variatio delectat?

Die Plurizentrität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand

Christa Dürscheid

In: Clalüna, Monika/Etterich, Barbara (Hrsg.): *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM*. Sondernummer Rundbrief AkdAF. Stallikon: Käser, S. 59-69.

Es begann schon an Grenze in Basel. Der deutsche Zollbeamte wollte meinen «Führerschein» sehen, und erst nach einigem Überlegen verstand ich. Er möchte offenbar meinen Fahrausweis. [...] Vermutlich weil ich geögert hatte, wies er mich an zu «parken», obwohl weit und breit kein Park zu sehen war, aber das Wort «parkieren» kannte der Beamte offensichtlich nicht. Dann hatte ich mich in einem Bürogebäude zu melden; an dessen Schwingtüre stand «drücken», nicht etwa «stossen». Also «drückte» ich halt die Türe und überlegte mir dabei, ob man wohl mein Auto auch «drücken» und nicht «stossen» würde, wenn es eine Panne hätte. Peter Lohri. In: *Entlebucher Bote*, 25.08.2003

1. Der plurizentrische Ansatz

Dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist, ist vielen bekannt – selbst wenn die meisten diesen Umstand nicht mit «plurizentrisch» benennen würden. Denn auch wenn dem Laien dieser Terminus fehlt: Dass es Unterschiede im Gebrauch des Standarddeutschen gibt, dass sich in der österreichischen Presse andere Wörter finden als in deutschen Zeitungen, dass Nachrichten in der Schweizer Nachrichtensendung «10 vor 10» irgendwie anders «klingen» als in der deutschen «Tagesschau» – das fällt den meisten Deutschsprachigen auf und sie würden auf Nachfrage hin vermutlich sagen, dass das Deutsche in Österreich, Deutschland und der Schweiz eben nicht dasselbe sei und dass es Unterschiede gebe, die nicht nur durch die Dialekte bedingt sind, sondern sich auch dann zeigten, wenn die Texte hochsprachlich verfasst werden.

Zum Verständnis des plurizentrischen Ansatzes gehört aus varietätenlinguistischer Sicht aber noch mehr: Es gehört auch die Auffassung dazu, dass die nationalen Varietäten des Deutschen, das Deutsch in Österreich, in der Schweiz und Deutschland, in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol, gleichrangig sind, dass also nicht z.B. das deutsche Standarddeutsch das bessere Standarddeutsch sei. Nach Erscheinen des *Variantenwörterbuchs* (Ammon u.a. 2004), in dem die Unterschiede zwischen den nationalen Varietäten erstmals systematisch erfasst wurden, wurde dieses Credo auch verstärkt in die Öffentlichkeit getragen. So titelte die *NZZ am Sonntag* im Januar 2005: «Parken ist nicht besser als Parkieren» (02.01.2005)¹, und in der österreichischen Zeitung «Die Presse» hieß es: «Österreichisches Deutsch: Nicht besser, nicht schlechter, eben anders» (25.08.2004).

Ob Laien diese Auffassung ebenfalls teilen, sei hier dahingestellt. Es ist eher zu vermuten, dass viele Sprecher des Deutschen der Meinung sind, dass es nur ein «richtiges Hochdeutsch» gebe und die anderen Varietäten des Hochdeutschen «irgendwie abweichend» seien². Einen solchen Standpunkt nimmt auch Peter Lohri ein, der im *Entlebucher Bote* über so seltsam anmutende deutsche Bezeichnungen wie «parken» oder «drücken» staunt (vgl. das diesem Beitrag vorangestellte Zitat). Doch sind die Verhältnisse in seiner Glosse spiegelbildlich verkehrt: Hier ist es das Schweizer Standarddeutsch, das als Maßstab der Bewertung dient, und nicht, wie sonst so häufig der Fall, das deutsche Standarddeutsch. Eine solche Umkehrung der Perspektive sollte häufiger stattfinden, denn sie führt vor Augen, wie relativ das ist, was in einer Sprache als ‚normal‘ angesehen wird. Im vorliegenden Beitrag geht es aber nicht primär um Fragen der SprachEinstellung und Sprachbewertung (vgl. dazu ausführlich Sutter 2008). Vielmehr steht die Frage im Zentrum, ob die Unterschiede zwischen den nationalen Varietäten im fremd- und im muttersprachlichen Deutschunterricht behandelt werden sollen – und wenn ja, wie dies geschehen kann. Konkret heißt das: Soll man im DaF-Unterricht – über das gängige landeskundliche Wissen hinaus – z. B. aktive Kenntnisse im Schweizer Standarddeutsch vermitteln? Soll man, wenn sich das im Unterricht benutzte DaF-Lehrwerk hierfür nicht eignet, Unterrichtsmaterialien zum österreichischen Deutsch zusammenstellen? Soll man Ausschnitte aus Schweizer Radiosendungen hören und diese mit Radiosendungen aus Deutschland vergleichen? Kurz: Soll man der Komplexität des Deutschen im Deutschunterricht Rechnung tragen?

Die Meinungen hierzu sind geteilt: Einerseits kann man, wie auch Sonja N. Hensel (2000: 37) in ihrem Beitrag «Welches Deutsch sollen wir lehren?», argumentieren, dass dies die Anfänger im DaF-Unterricht maßlos überfordern würde und man auf jeden Fall nach Zielgruppe und Lernzielen differenzieren müsse. Andererseits kann man aber auch die Meinung vertreten, dass die Plurizentrität des Deutschen eine sprachliche Realität sei, die auf jeden Fall im Unterricht angesprochen werden müsse, und zwar unabhängig von der Zielgruppe. Für den muttersprachlichen Unterricht kann man das letztgenannte Argument ebenfalls ins Feld führen – doch will man hierfür in deutschen, Schweizer und österreichischen Schulen eigens Zeit einplanen?

In der Diskussion dieser Fragen ist grundsätzlich zu unterscheiden zwischen dem sprachwissenschaftlichen und dem sprachdidaktischen Blick auf das Thema. Denn nicht alles, was in der Sprachwissenschaft zum Kanon gehört und aus sprachwissenschaftlicher Sicht relevant ist, kann Eingang in den Deutschunterricht finden. Von einer solch simplen UmsetzungsDidaktik ist man zu Recht abgerückt (vgl. Becker-Mrotzek 1997); die Zeit der Linguistisierung des Unterrichts ist vorbei. Das gilt auch für die Varietätenlinguistik. Mit anderen Worten: Nur wenn es sich aus sprachdidaktischer Sicht rechtfertigen lässt, kann der plurizentrische Ansatz im Unterricht umgesetzt werden. In Abschnitt 4 werden die einschlägigen Argumente für und gegen eine solche Umsetzung besprochen. Zuvor aber sind noch terminologische Klärungen zum Verhältnis von Variation, Varie-

tät, Variante und Norm erforderlich (Abschnitt 2). Außerdem werden knapp, am Beispiel des deutschen und des Schweizer Standarddeutsch, die wichtigsten Unterschiede zwischen beiden Varietäten aufgelistet (Abschnitt 3). Dabei nehme ich stets die Blickrichtung D > CH ein.

Im Sinne des Plurizentritätskonzepts könnte man die Perspektive selbstverständlich auch umkehren, also die Besonderheiten des deutschen Standarddeutsch aus Schweizer Sicht thematisieren. Dass dies im Folgenden nicht geschieht, hat nicht nur biographische Gründe, sondern hängt auch mit der Tatsache zusammen, dass Deutschland aufgrund seiner Größe das dominante Zentrum des Standarddeutschen ist. Das zeigt sich u.a. darin, dass Teutonismen (z.B. *Tacker*, *kross*) von deutschen Sprechern meist nicht als solche wahrgenommen werden und auch im Duden nicht als solche ausgewiesen sind. Außerdem ist man im deutschsprachigen Raum in den Massenmedien mit dem deutschen Standarddeutsch konfrontiert, nicht aber mit den anderen Varietäten. Es lässt sich also nicht bestreiten, dass im Varietätenspektrum des Deutschen eine Asymmetrie gegeben ist – was freilich nicht im Widerspruch dazu steht, dass das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist.

2. Variation und Norm

Wenn von nationalen Varietäten die Rede ist, dann ist das in zweierlei Hinsicht eine verkürzte Redeweise: Zum einen machen die Merkmale einer Varietät bekanntlich nicht an der Landesgrenze Halt, zum andern gilt nicht in allen Fällen, dass eine Standardvarietät im ganzen Land im Gebrauch ist. Dies sieht man an der Schweiz, wo Deutsch auf Kantons- und Gemeindeebene nur in 17 der 26 Kantone gesprochen wird³. Streng genommen müsste man also von einer ‚arealen‘, nicht von einer nationalen Variation sprechen, wobei damit aber die Abgrenzung zur dialektalen Untergliederung nicht deutlich würde. Zudem kommt mit der Bezeichnung ‚areale Varietät‘ nicht zum Ausdruck, dass es im Plurizentritätskonzept um den standardsprachlichen Sprachgebrauch geht, um die Varietät also, die in behördlichen Schreiben, in Zeitungen, im Radio und im Fernsehen im Gebrauch ist, in Schulen vermittelt wird und in Kodizes niedergeschrieben ist. Ich bevorzuge daher, eingedenk der genannten Vorbehalte, die Bezeichnung ‚nationale Varietät‘, spreche dennoch aber, allgemeinem usus folgend, vom ‚Plurizentritätskonzept‘ bzw. vom ‚plurizentrischen Ansatz‘ und nicht, wie es auch heißen könnte (vgl. Ammon 1995: 49), vom ‚Plurinationalitätskonzept‘. Die sprachlichen Merkmale, die eine Varietät in ihrer Summe ausmachen, bezeichne ich als ‚Varianten‘ (vgl. Ammon 1995: 61–73), als Oberbegriff hierfür verwende ich den Terminus ‚Variation‘.

Variation wird in der linguistischen Literatur oft der Norm gegenüber- bzw. nachgestellt. Das ist z.B. in dem Sammelband von Klaus Mattheier (1997) der Fall, der den Titel «Norm und Variation» trägt. Nach dieser Auffassung ist die Norm, vereinfacht gesagt, der in Wörterbüchern und Grammatiken kodifizierte Sprachgebrauch (vgl. zu verschiedenen Normdefinitionen Do-

valil 2006: 9-41). Unter Variation fällt der Sprachgebrauch, der vielleicht einmal in die Norm Einzug halten wird, aber noch außerhalb der Norm liegt (vgl. die Verbzweitstellung in *weil*-Nebensätzen). Letzteres trifft auf nationale Varietäten nicht zu: Sie konstituieren sich über Varianten, die innerhalb der Norm liegen, also in Sprachkodizes als standardsprachlich ausgewiesen sind. Allerdings ist die Frage, was als standardsprachlich gilt, nicht so leicht zu beantworten. So sind nicht alle nationalen Varianten in den Kodizes erfasst; Teutonismen beispielsweise werden in vielen Wörterbüchern, wie bereits erwähnt, nicht eigens gekennzeichnet. Zudem gibt es Varianten, die nicht auf der lexikalischen Ebene liegen und deshalb nicht im Wörterbuch stehen. Das können z.B. syntaktische Konstruktionen sein (vgl. *Gut, ist nicht mehr passiert*), die in Schweizer Zeitungen zu lesen sind, in deutschen Zeitungen aber nicht oder nur selten vorkommen.

Noch ein kritisches Wort zum *Variantenwörterbuch*: Bei vielen Wörtern fragt man sich, wie diese in das Wörterbuch hineingelangt sein können. So finden sich Wörter wie *Chacheli, Guggeli und Tüpflicheisser/Tüpflicheisserin* [sic], die man – anders als beispielsweise das Wort *Traktandum* – spontan der Mundart, nicht aber dem Standarddeutsch zurechnen würde. Dass sie im *Variantenwörterbuch* dennoch erfasst sind, hängt mit der Erhebungsmethode zusammen: Wie Ulrich Ammon (2004: XLI) im Vorwort schreibt, wurden «aus dem Dialekt stammende Wörter, wenn sie im Standard in verschiedenen Kontexten belegbar und nicht als Dialekt-Zitate zu verstehen waren, großzügig aufgenommen». Diese Wörter werden in den Lexikoneinträgen denn auch als «Grenzfälle des Standards» gekennzeichnet. Auf diese Weise ist zwar ihr Sonderstatus markiert, dennoch stellt sich die Frage, wo hier die Grenze zu einem Dialektwörterbuch liegt.

Hinter dieser Frage steht ein grundsätzliches Problem, mit dem sich alle Vertreter des plurizentrischen Ansatzes konfrontiert sehen: Kann ein Phänomen allein aufgrund der Tatsache, dass es – im Ammon'schen Sinne – in Modelltexten vorkommt oder von Modellsprechern verwendet wird (d.h. von Personen, «die in ihrer Wahl von Sprachvarianten als vorbildlich gelten», Ammon 1995: 79), als standardsprachlich klassifiziert werden? Möglicherweise wird dieser Ausdruck in einem standardsprachlichen Umfeld ja nur deshalb verwendet, um Lokalkolorit zu erzeugen (vgl. *Die Chilbi war gut besucht*). Zwar kann man sich auf den Standpunkt stellen, dass der Schreiber in diesem Fall Anführungszeichen setzen müsste, um so den Mundartcharakter kenntlich zu machen. Oft genug fällt diese typographische Auszeichnung aber weg, und der dialektale Ausdruck ist ohne weitere Markierung in den Text integriert. Wie wir hieran sehen, ist die Aussage, dass nationalen Varianten standardsprachliche Varianten sind, zwar theoretisch gut nachvollziehbar; in der Praxis zeigt sich aber, dass nicht leicht zu bestimmen ist, ob eine nationale Variante tatsächlich standardsprachlich anerkannt ist oder nicht.

3. Deutsches und Schweizer Standarddeutsch im Vergleich

In diesem Abschnitt lege ich den Schwerpunkt auf den Vergleich des Sprachgebrauchs in Deutschland und der Deutschschweiz. Dabei bin ich mir dessen durchaus bewusst, dass das deutsche Standarddeutsch keineswegs so einheitlich ist, wie es die folgenden Ausführungen nahe legen. Man denke nur an die Unterschiede im lexikalischen Bereich, die zwischen dem Norden und Süden Deutschlands bestehen (z.B. *Sonnabend* – *Sams-tag*). Dennoch genügt es für die Zwecke der vorliegenden Arbeit, eine solch typisierende Gegenüberstellung vorzunehmen. Meine zweite Vorbe-merkung betrifft die Bezeichnungen *Deutschschweiz* und *Schweizer-deutsch*. Häufig werden diese Wörter in attributiver Funktion als Quasi-Synonyme angesehen. Das ist falsch. Der Unterschied zeigt sich bereits in der Großschreibung des Kompositums *Deutschschweizer* in Syntagmen wie *die Deutschschweizer Schüler*. Dabei handelt es sich um ein Wort, das auf der Ableitung von einem geografischen Namen auf *-er* basiert. Solche Attribute werden nach § 61 der «Amtlichen Regelung der Rechtschrei-bung» großgeschrieben. Ein weiterer, gravierenderer Unterschied zwi-schen den Attributen existiert in semantischer Hinsicht: So ist ein *schwei-zerdeutscher Text* ein Text, der in Mundart (i.e. in Schweizerdeutsch) ver-fasst wurde⁴, ein *Deutschschweizer Text* dagegen ein Text, der zwar in einer Verbindung zur Deutschschweiz steht, aber deshalb nicht zwangsläu-fig ein Mundarttext ist.

Kommen wir nun zum Vergleich der beiden Varietäten. Die Unterschiede, die im Bereich der Lexik und der Aussprache liegen, sind in der Forschung bereits gut dokumentiert und auch im Bewusstsein der Sprecher präsent. Dass es darüber hinaus auch Unterschiede in der Orthographie, der Mor-phologie und der Syntax gibt und nicht zuletzt solche, die im Kommunika-tionsverhalten selbst liegen, wird von den Sprechern dagegen selten re-flektiert. Diese Unterschiede sollen im Folgenden im Zentrum stehen. Da-bei gliedere ich die Ausführungen, den linguistischen Kerndisziplinen fol-gend, in (1) Phonologie und Orthographie sowie (2) Morphologie und Syn-tax. Zum Schluss werde ich noch kurz auf die Semantik und Pragmatik zu sprechen kommen (3).

ad 1: Was die Phonologie betrifft, so verweise ich auf die prägnanten Aus-führungen von Peter Sieber (2001: 495–496), der die Unterschiede zwi-schen dem deutschen und dem Schweizer Standarddeutsch auf allen Ebe-nen des Sprachsystems zusammenstellt. Exemplarisch seien nur die in der Schweiz bevorzugte Erstbetonung bei Komposita und Akronymen genannt, wie dies in dem Wort *SMS* der Fall ist, sowie die volle Artikulation der End-silben *-el*, *-em*, *-en*, *-er* in Wörtern wie *Löffel*, *Atem*, *machen*, *Vater* und die Diphthongierung von [ie] in Orts- und Eigennamen (vgl. die Ausspra-che des Namens *Lienert*).

Zur Orthographie: Bekanntlich kann in Deutschschweizer Texten anstelle des Buchstabens <ß> immer die Doppelschreibung <ss> stehen (vgl. «Amtliche Regelung der deutschen Rechtschreibung», § 25). Außerdem gilt, dass «in der Schweiz [...] Straßennamen, die die Ableitung eines

geografischen Namens auf *-er* enthalten, gewöhnlich zusammengeschrieben» (Duden 2006: 96) werden. Als Beispiele hierfür werden im Duden *Winterthurerstraße* [sic], *Engadinerweg* und *Hottingerplatz* angeführt. Ein Grund für diese Zusammenschreibung ist zweifellos, dass die Betonung in diesen Syntagmen auf der ersten Silbe liegt (vgl. auch *Schweizerpass* und *Schweizerhochdeutsch*). Man kann die Perspektive aber auch umkehren: Die Betonung wird auf die erste Silbe gelegt, weil die Syntagmen zusammengeschrieben sind und somit die Akzentverteilung für Komposita gilt. Noch eine Anmerkung zur Gestaltung von Briefen: Briefanfänge sind in der Deutschschweiz dadurch gekennzeichnet, dass kein Komma nach der Anrede steht und der Text nach dem Zeilenwechsel mit einem Großbuchstaben weitergeführt wird (vgl. *Lieber Herr Müller* [Zeilenwechsel] *Ich habe mich sehr über Ihr Schreiben gefreut*). Zudem steht die Empfängeradresse meist am linken, nicht am rechten Blattrand. Das fällt spätestens dann auf, wenn man den Brief in einen Fensterumschlag stecken möchte und sich das Fenster – aus deutscher Sicht – ‚auf der falschen Seite‘ befindet.

ad 2: Ein Unterscheidungsmerkmal auf morphologischer Ebene ist das Vorkommen bzw. Fehlen von Fugenelementen wie *-s* und *-en* (vgl. *Zugsfahrt* (CH) vs. *Zugfahrt* (D)). Unterschiede zwischen den Varietäten treten auch in der Pluralbildung (vgl. *Spargeln* vs. *Spargel*) und der Verbkonjugation (vgl. *wob* vs. *webte*) sowie der Wortbildung auf. Zur Wortbildung seien hier nur zwei Beispiele genannt (vgl. dazu ausführlich Dürscheid/Hefti 2006): die Ableitung von deverbalen Substantiven ohne Suffix (vgl. *Entscheid*, *Unterbruch*, *Beschrieb*) und die Ableitung von denominalen Verben mit dem Suffix *-el* (vgl. *ellbögeln*, *sändeln*). Beide Ableitungsmuster sind im Schweizer Standarddeutsch (und analog dazu im Schweizerdeutsch) weitaus produktiver als im deutschen Standarddeutsch. Weitere Unterschiede betreffen die Verbrektion (vgl. *jdm. anrufen* (CH) vs. *jdn. anrufen* (D)), die Wahl der Präposition (vgl. *bei der Tagung* (CH) vs. *an der Tagung* (D)) und die Wortstellung (vgl. *genug gut* (CH) vs. *gut genug* (D)). Außerdem kann im Schweizer Standarddeutsch unter bestimmten Bedingungen ein Nebensatz mit Verberststellung beginnen (vgl. *Ich freue mich, sehen wir uns am Freitag; Gut, ist nichts passiert*), wo im deutschen Standarddeutsch ein konjunkional eingeleiteter Nebensatz stehen muss (vgl. *Ich freue mich, dass wir uns am Samstag sehen; Gut, dass nichts passiert ist*).

ad 3: In den Bereich der Semantik fallen Wörter, die – aus deutscher Sicht – in der Schweiz eine zusätzliche Bedeutung haben (vgl. *Vortritt*). Dazu kommen Wörter, die nur oder vor allem in der Schweiz gebräuchlich sind (vgl. *rüsten*). In die Pragmatik gehören Unterschiede im Kommunikationsverhalten. Diese betreffen nicht nur feste Rituale wie die Begrüßung und Verabschiedung, sondern auch das Gesprächsverhalten⁵. So stellt Sieber (2001: 497) fest:

‚Deutsche‘ markieren einen Sprecherwechsel oft durch Einfall in den Beitrag des Gesprächspartners. Gesprächsbeiträge überlappen sich damit, was ‚Schweizer‘ als unhöflich empfinden [...]. ‚Deutsche‘ diskutieren und kritisieren härter, greifen schonungsloser an, wo ‚Schweizer‘ etwa durch Schweigen oder Nicht-Eingehen auf etwas ihr Missfallen zu erkennen geben.

Dieses Verhalten steht in Verbindung zu einem anderen Phänomen, das der Deutsche Jens-Rainer Wiese in seinem viel gelesenen Blog zum Leben in der Schweiz thematisiert (vgl. www.blogwiese.ch): Es ist die ausgesuchte Freundlichkeit im Umgang miteinander – eine Freundlichkeit, die in Deutschland schon fast befremdlich wirken würde. Wiese schreibt dazu Folgendes:

Die rituelle Verabschiedung im Gespräch, das Bedanken für die erhaltene Auskunft, das freundliche «Ich wünsche ihnen noch einen schönen Tag» Äussern, all das gilt in der Schweiz als selbstverständlich und wird überhaupt nur wahrgenommen, wenn es fehlen sollte. Bei den Deutschen [sic] Serviceline-Mitarbeitern meine ich in dieser Situation ein erstauntes Lächeln durch das Telefon gesehen zu haben.

(vgl. <http://www.blogwiese.ch/archives/526>) <21.11.2008>

Wie die vorangehende, knappe Auflistung von Unterschieden gezeigt hat, gibt es eine Reihe von Merkmalen, die charakteristisch sind für das deutsche bzw. das Schweizer Standarddeutsch. Einige dieser Phänomene sind besonders signalstark (vgl. zu diesem Terminus Hägi 2006: 71), andere werden kaum wahrgenommen. Für alle aber gilt: Sie repräsentieren im prototypischen Fall die eine oder andere Varietät des Deutschen. Wer sich als Lehrer dazu entschließt, den plurizentrischen Ansatz im Deutschunterricht umzusetzen, der sollte alle diese Phänomene kennen – um auf dieser Basis entscheiden zu können, ob und wie detailliert er auf sie eingehen will.

4. Zur Plurizentrität als Unterrichtsgegenstand

Damit kommen wir zu der Frage, die über dem gesamten Beitrag steht: Sollen die Unterschiede zwischen den Varietäten des Deutschen im Unterricht thematisiert werden? Kann dies dem Schüler einen Nutzen bringen, gar eine Freude sein? Und wenn die Antwort darauf positiv ausfällt: Wie kann das Thema angegangen werden? Genügt es, die Unterschiede auf einer Meta-Ebene zu thematisieren, oder sollen auch Übungen vorgesehen werden, die die produktive Kompetenz der Schüler in diesem Bereich fördern?

In der Beantwortung dieser Fragen ist zwischen DaM-Unterricht, DaZ-Unterricht und DaF-Unterricht zu unterscheiden. Kommen wir zunächst zu

muttersprachlichen Deutschunterricht: In der Regel wird als Unterrichtssprache die Standardvarietät gewählt, die im jeweiligen Land gesprochen wird. Eine Ausnahme liegt dann vor, wenn die Lehrperson aus einem anderen deutschsprachigen Land kommt (z.B. als Deutscher in der Deutschschweiz tätig ist) oder wenn der Unterricht nicht in der Standardsprache erfolgt. Letzteres dürfte allerdings selten sein – zumindest wenn man die «Erklärung der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)» aus dem Jahr 2002 Ernst nimmt, in der explizit gefordert wird, dass die Standardsprache als Unterrichtssprache zu fördern sei (vgl. Oberholzer 2006)⁶.

In dieser EDK-Erklärung wird freilich nur etwas zur Wahl der Unterrichtssprache gesagt, nichts zu der Frage, ob der Sprachgebrauch auch auf der Meta-Ebene thematisiert werden sollte. Eine solche Möglichkeit ist im Curriculum aber auf jeden Fall gegeben: Bekanntlich gibt es im Lehrplan für den Deutschunterricht einen Lernbereich, der als «Reflexion über Sprache» oder «Nachdenken über Sprache» bezeichnet wird. Dieses «Nachdenken über Sprache» muss sich nicht nur auf Jugendsprache, Werbesprache, Zeitungssprache und ähnlich populäre Unterrichtsthemen beziehen, es kann auch nationale Varietäten einschließen. Natürlich ist die Ausgestaltung eines solchen Themas abhängig von der jeweiligen Altersstufe. In unteren Klassen werden – stark phänomenorientiert – die Varietäten selbst und die damit verbundenen Spracheinstellungen im Zentrum stehen. In höheren Klassen lassen sich weiterführende Fragen zum Verhältnis von Sprache und Identität oder zur Sprach- und Kulturgeschichte anschließen. Grundsätzlich bietet es sich an, mit den Schülern Zeitungsartikel aus Österreich, Deutschland und der Schweiz zu lesen, die die Unterschiede zwischen den Varietäten thematisieren, und die darin verwendete Wortwahl zu untersuchen. Hier die Auswahl einiger Titel aus der *NZZ* bzw. der *NZZ am Sonntag* (CH), der *FAZ* (D) und der *Presse* (A). Die Beispiele wurden aus der Lizenziatsarbeit von Patricia Sutter (2008) übernommen:

- *NZZ* 03.07.2003: Für ein unverkrampftes Hochdeutsch an Volksschulen.
- *NZZ am Sonntag* 11.07.2004: Unser Hochdeutsch muss nicht wie gedruckt klingen.
- *NZZ am Sonntag* 02.01.2005: Parken ist nicht besser als parkieren!
- *NZZ am Sonntag* 17.12.2006: Tram oder Strassenbahn?

- *Die Presse* 07.02.2004: Alles Mostrich?
- *Die Presse* 18.09.2004: Leintuch versus Bettlaken: Österreichisch, was ist das?
- *Die Presse* 25.08.2004: Sprachenpolitik: «Nicht an Marille und Marmelade festmachen!»
- *Die Presse* 22.10.2007: Du sollst nicht «lecker» sagen.

- *FAZ* 24.02.2003: Verdächtige Bestrübige. Haa mi gern: das Schwyzerdütsch verdrängt die Hochsprache.

- FAZ 04.06.2004: Verständnisprobleme: Spricht die Schweiz noch Deutsch?
- FAZ 13.03.2007: Mit ihnen kommt das Hochdeutsch.

Wie die Titel aus der FAZ bereits vermuten lassen, geht es in deutschen Zeitungsartikeln häufiger um die Sprachsituation in der Deutschschweiz, nicht um das deutsche Standarddeutsch. Das verwundert nicht: Eben weil Deutschland das dominante Zentrum der deutschen Sprache und weil das deutsche Standarddeutsch für viele das einzig ‚normale‘ Deutsch ist, steht in Deutschland eher der Sprachgebrauch in den anderen deutschsprachigen Ländern im Fokus, nicht der eigene. Hierin sehe ich ein Manko: Gerade unter den Deutschen muss das Bewusstsein dafür geweckt werden, dass auch das eigene Deutsch und das eigene Kommunikationsverhalten seine ‚Besonderheiten‘ hat. Diese Bewusstmachung ist in der Schweiz nicht im selben Maße erforderlich. Deutschschweizer Schüler sind durch die Massenmedien, durch ihren eigenen Umgang mit Deutschen und durch die Berichterstattung über die zunehmende Zahl von Deutschen in der Schweiz für die Unterschiede zwischen Deutschland und der Deutschschweiz sensibilisiert. Hier gilt es eher, die Schüler davon zu überzeugen, dass das eigene Deutsch nicht das schlechtere Deutsch ist.

Damit komme ich zum fremdsprachlichen Deutschunterricht. Wird der Deutschunterricht in Österreich, in der Deutschschweiz oder in Deutschland erteilt, dann ist in der Regel die Standardvarietät des jeweiligen Landes die Zielvarietät. Für die Deutschschweiz heißt dies, dass im DaZ-Unterricht das Schweizer Standarddeutsch (und allenfalls auch das Schweizerdeutsch) gelehrt und gelernt wird. Dabei steht aber immer auch das deutsche Standarddeutsch im Raum, eben weil es omnipräsent ist. Doch soll man zusätzlich noch das österreichische Deutsch thematisieren? Auch hier kann man argumentieren, dass man der Vielfalt des Deutschen Rechnung tragen muss und dies deshalb tun sollte. Das heißt nicht, dass der DaZ-Lerner aktiv die Verwendung dieser Varietät einüben sollte; er sollte aber, wie Sara Hägi (2006: 117) in Anlehnung an Martin Studer (2002) schreibt, eine Wahrnehmungstoleranz und im besten Falle auch eine rezeptive Varietätenkompetenz aufbauen.

Doch welche Notwendigkeit besteht für einen DaF-Lerner in einem nicht-deutschsprachigen Land, Einblick in die verschiedenen Varietäten des Deutschen zu bekommen? Geht das nicht an seinen Bedürfnissen vorbei? Und sind viele nicht damit überfordert? Wie Sonja N. Hensel (2000: 37) schreibt, muss dabei sehr genau nach der Zielgruppe differenziert werden. Grundsätzlich gilt auch hier, dass die aktive Verwendung verschiedener Varianten nicht das Lernziel sein kann. Sonst kann es vorkommen, dass die Lerner Varianten unterschiedlicher Varietäten miteinander kombinieren, also beispielsweise in ein und demselben Text *parken* und *parkieren* oder *die SMS* und *das SMS* schreiben, da ja beides – je nach Varietät – richtig ist.

Wird der Unterricht in einem nicht-deutschsprachigen Land erteilt, kommt noch ein weiterer Aspekt hinzu: Im prototypischen Fall arbeitet der DaF-Lehrer hier mit einem Lehrmittel, das aus Deutschland stammt und ausschließlich das deutsche Standarddeutsch vermittelt, und er ist selbst

nicht Muttersprachler. In einer solchen Situation stellt der plurizentrische Ansatz eine besonders große Herausforderung dar. Kann man es diesem DaF-Lehrer verdenken, dass er sich nicht in die Plurizentritätsthematik einarbeitet? Hinzu kommt die Tatsache, dass auch die muttersprachlichen Kollegen im deutschsprachigen Raum dem Thema oft keine Bedeutung beimessen. Hägi (2006: 105 f.) sagt es deutlich: «[W]arum sollte, wenn denn schon in Deutschland kaum jemand Ahnung von den nationalen Varietäten hat, sie der nichtdeutschsprachige Kollege in Buenos Aires haben?» Doch darauf lässt sich, wiederum mit Sara Hägi, entgegnen, dass dies nicht grundsätzlich gegen den plurizentrischen Ansatz spricht, sondern vielmehr deutlich macht, dass es Defizite gibt, die die Ausbildung der DaF-Lehrer und die Konzeption von DaF-Unterrichtsmaterialien betrifft. Damit komme ich zu dem Punkt, der aus meiner Sicht ein Desideratum in der Lehrerausbildung darstellt: Auch wenn sich ein Lehrer dafür entscheidet, das Thema nicht zu behandeln, muss ihm in der Ausbildung das entsprechende Hintergrundwissen vermittelt werden. Er muss die einschlägigen Forschungen zum Thema kennen, und er muss wissen, welche Möglichkeiten es gibt, um die Schüler in das Thema einzuführen. Pointiert gesagt: Es kann Gründe dafür geben, dass der plurizentrische Ansatz im Deutschunterricht nicht thematisiert wird. Es darf aber keine Gründe dafür geben, dass der plurizentrische Ansatz in der Lehrerausbildung nicht seinen festen Platz hat.

Anmerkungen

¹ Der Artikel basiert auf einem Interview mit zwei Mitarbeitern der Schweizer Forschergruppe, mit Regula Schmidlin und Hans Bickel. (Nota bene: Wie das Wort *Mitarbeiter* zeigt, wird im vorliegenden Beitrag – man möge mir dies verzeihen – keine Geschlechterdifferenzierung vorgenommen.)

² Darauf lässt zum Beispiel eine empirische Untersuchung von Joachim Scharloth zur Einstellung der Schweizer zum eigenen Hochdeutsch schließen. Über die Ergebnisse dieser Untersuchung berichtet Scharloth in mehreren seiner Publikationen, so auch in einem Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel: «Schweizer Hochdeutsch – schlechtes Hochdeutsch?» (Scharloth 2006).

³ In drei weiteren Kantonen (Bern, Freiburg und Wallis) steht Deutsch als Amtssprache neben Französisch.

⁴ Dies kommt in der Ära des privaten Schreibens recht häufig vor. Vgl. folgende SMS einer Sprecherin des Sankt-Galler-Deutsch (Schreibung im Original): «Äs schös TÄGLI und Wuchä SCHMATZ».

⁵ Bei dem, was nun folgt, handelt es sich um subjektive Einschätzungen; eine empirische Überprüfung dieser Unterschiede steht noch aus.

⁶ Vgl. «Erklärung der EDK zu den Ergebnissen von ‚PISA 2000‘ vom 7. März 2002», http://edudoc.ch/record/25641/files/Erkl_Pisa_d.pdf (zuletzt geprüft: 21.11.2008).

Literatur:

- Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Ebner, Jakob u.a. (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die deutsche Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Amtliche Regelung der deutschen Rechtschreibung. In: *Duden* (2006), 1161–1216.
- Becker-Mrotzek, Michael (1997): Zum Verhältnis von Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch* 3, 16–32.
- Dovalil, Vít (2006): *Sprachnormenwandel im geschriebenen Deutsch an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Die Entwicklung in ausgesuchten Bereichen der Grammatik*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Duden (2006): *Die deutsche Rechtschreibung*. 24., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Band 1. Mannheim u.a.: Dudenverlag.
- Dürscheid, Christa/Businger, Martin (Hrsg.) (2006): *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik*. Tübingen: Narr.
- Dürscheid, Christa/Hefti, Inga (2006): Syntaktische Merkmale des Schweizer Standarddeutsch. Theoretische und empirische Aspekte. In: Dürscheid, Christa/Businger, Martin (Hrsg.), 131–161.
- Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Hensel, Sonja N. (2000): Welches Deutsch sollen wir lehren? Über den Umgang mit einer plurizentrischen Sprache im DaF-Unterricht. In: *Zielsprache Deutsch* 31, 31–39.
- Mattheier, Klaus J. (Hrsg.) (1997): *Norm und Variation*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.
- Oberholzer, Susanne (2006): Schweizer Standarddeutsch als Unterrichtssprache. Am Beispiel des Kantons Thurgau. In: Dürscheid, Christa/Businger, Martin (Hrsg.), 233–263.
- Scharloth, Joachim (2006): Schweizer Hochdeutsch – schlechtes Hochdeutsch? In: Dürscheid, Christa/Businger, Martin (Hrsg.), 81–96.
- Sieber, Peter (2001): Das Deutsche in der Schweiz. In: Helbig, Gerd/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter, 491–504.
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online* [online], 10, 1/02. Erhältlich unter http://www.linguistik-online.de/10_02/studer.html <zuletzt geprüft: 21.11.2008>.

Sutter, Patricia (2008): *Die Plurizentrität des Deutschen – Ein Beitrag zur Spracheinstellungsforschung*. Lizentiatsarbeit der Philosophischen Fakultät der Universität Zürich: unveröffentlicht.

Angaben zur Person:

Prof. Christa Dürscheid, Deutsches Seminar, Universität Zürich, Schönberggasse 9, CH-8001 Zürich

Arbeitsbereiche: Grammatik, Varietätenlinguistik, Sprachdidaktik