

Das DACH(L)-ABCD

Camilla Badstüber-Kizik, Alexander Burka, Sara Hägi und Hannes Schweiger

DACH – dieser landeskundliche Ansatz hat Geschichte, Konzept und Prinzipien. Dennoch ist er nicht einfach mit einer griffigen Definition zu erfassen. DACH(L) steht nicht für eine einheitliche Herangehensweise oder etwas Abgeschlossenes. Vielmehr variieren Schwerpunkte und Umsetzungen und auch die Intensität und Motivation der Bemühungen sind ganz unterschiedlich. Das DACH(L)-ABCD versucht, diesen Umständen gerecht zu werden: Alphabetisch geordnet, aber ohne Anspruch auf Vollständigkeit, werden zentrale Aspekte stichwortartig herausgegriffen. Den Leserinnen und Lesern erschließen sich somit wie in einem Mosaik die Hintergründe, Zusammenhänge und die nach wie vor aktuellen Prozesse. Die Stichpunkte greifen ineinander und beziehen sich aufeinander; entsprechende Querverweise sind mit «>» gekennzeichnet. Das DACH(L)-ABCD soll auch kein ein für alle Mal abgeschlossener Text sein, sondern kann immer wieder verändert, ergänzt, erweitert werden. Die gewählte Bezeichnung «DACH(L)-ABCD» verweist auf die ABCD-Thesen, die dem DACH-Konzept vorausgehen und die – 1990 verabschiedet – in vielem nach wie vor zukunftsweisend sind (zum L in DACH(L) vgl. den entsprechenden Eintrag unter L).

- | | |
|--|---|
| A- Der Anfang: Die ABCD-Thesen | N- Nation und Nationales |
| B- Bahnhof: Zum Beispiel | O- Offenbarungen |
| C- Córdoba | P- Plurizentrik |
| D- Deutsch oder deutschsprachig? | Q- Der Buchstabe Q reimt sich auf ...? |
| E- Erinnerungsorte | R- Richtig und falsch rationieren |
| F- Fortbildungen und Fachseminare | S- „Sauschwaben“ und Schweizen |
| G- Grüezi, grüezi: So spricht man in der Deutschschweiz | T- Tschüss, Tupperware und andere Teutonismen |
| H- Historischer Hintergrund | U- Unangenehm: Unworte und ungern Gehörtes |
| I- Integrative Landeskunde | V- Varianten: Velo und Co. |
| J- Heute schon gejandlt? | W- Weiterführende Lektüre |
| K- Konzepte gegen Klischees | X- Xundheit! |
| L- Liechtenstein, Luxemburg, Belgien ...: Das L in DACH(L) | Y- Ybrig |
| M- Methodik | Z- Zusammenarbeit und andere Ziele, auch in Zukunft |

A- Der Anfang: Die ABCD-Thesen

Im Oktober 1988 kamen je drei VertreterInnen der Deutschlehrerverbände aus den damaligen vier deutschsprachigen Staaten Österreich (A), BRD (B), Schweiz (C) und DDR (D) zu einem Fachgespräch über Landeskunde zusammen.¹ Damit setzte ein grundsätzlicher Neuanfang in der Landeskundendidaktik für Deutsch als Fremdsprache ein: Bis zu diesem Zeitpunkt bezogen sich landeskundliche Inhalte in DaF-Materialien je nach politischer Ausrichtung fast ausschliesslich entweder auf die BRD oder auf die DDR. Österreich und die Schweiz wurden kaum, und wenn, dann klischeehaft verzerrt oder in touristischem Kontext berücksichtigt. «Deutsch» bezeichnete sprachlich wie landeskundlich also lediglich die Situation in einem der beiden deutschen Staaten.

Primär richten sich die ABCD-Thesen an Unterrichtende, Lehrkräftefortbildende und Autorinnen und Autoren von Lehrwerken. Sie enthalten «Grundsätze für die Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht und Hinweise zu ihrer methodischen Realisierung» sowie Hilfestellungen bei der Auswahl und Gestaltung von Lehrmaterial (ABCD-Thesen, 1990)².

Den Thesen liegt die Auffassung zugrunde, dass Sprachunterricht gleichzeitig Landeskunde und Landeskunde immer auch Sprachunterricht ist. Schon in der Präambel betonen die Thesen die Gleichwertigkeit der Länder des deutschsprachigen Raumes. Gleichzeitig wurde ein grosser Nachholbedarf in Österreich und der Schweiz sichtbar; im Unterschied zur BRD und DDR mussten sich hier die Landeskunde-Diskussionen erst etablieren und entsprechende Materialien von Grund auf erarbeitet werden.

Mit den ABCD-Thesen erfolgt ein Umdenken zugunsten der Vielfalt der kulturellen und sozialen Realitäten im deutschsprachigen Raum (vgl. These 5), zugunsten einer verstärkten [Zusammenarbeit](#) (vgl. These 7) sowie zugunsten einer Betonung der [Plurizentrik](#) der deutschen Sprache (vgl. These 12). Eine konsequente Umsetzung der Thesen fordert jedoch auch heute noch heraus (vgl. dazu u.a. Clalüna 1994, 2001; Fischer 2007; Hackl 2007; Fischer/Frischerz/Noke 2011). [[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]

B- Bahnhof: Zum Beispiel

Am Beispiel des Wortes *Bahnhof* sollen drei wesentliche DACH-Aspekte verdeutlicht werden:

1. Fragt man Deutsche (ob das für SprecherInnen der anderen nationalen [Varietäten](#) ebenfalls gilt, ist zu überprüfen), wie sie das Wort *Bahnhof* üblicherweise in einem alltäglichen Kontext aussprechen, so sind die meisten überzeugt, das zweite *h* auf jeden Fall zu sprechen. Belegt werden kann jedoch, dass in der Regel kein *h* gesprochen wird (Neef 2000: 275). Die Selbstwahrnehmung, was man zu tun meint, und das tatsächliche Tun differieren also.

Analog dazu sind viele DaF-Materialherstellende und DaF-Unterrichtende davon überzeugt, dass sie normtolerant sind, um die Gleichwertigkeit und Standardsprachlichkeit des Österreichischen und Schweizer Standarddeutsch wissen und die [Plurizentrik](#) berücksichtigen. Die Praxis zeigt jedoch ein anderes Bild. So weist Ransmayr nach wie vor ein massives Imageproblem des Österreichischen Standarddeutsch an Auslandsuniversitäten nach, das mit einem mangelnden linguistischen bzw. sprachenpolitischen Fachwissen einhergeht (Ransmayr 2006). Symptomatisch ist das Editorial in *Deutsch Perfekt* (3/2007), das auf Ransmayrs Dissertation Bezug nimmt und nur scheinbar dem Österreichischen Deutsch Standardsprachlichkeit einräumt: «Wenn Österreicher ein bisschen anders sprechen, ist ihr Deutsch bestimmt nicht falsch. Aber für die meisten Deutsch-Lerner ist es vielleicht besser, wenn sie ein

¹ Angeregt wurde dieses Treffen durch den Internationalen Deutschlehrerverband (IDV), die Sektion Deutsch als Fremdsprache des Herder-Instituts, die Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF) und das Goethe-Institut.

² Die ABCD-Thesen wurden in den jeweiligen Publikationsorganen der Deutschlehrerverbände veröffentlicht, so in *AkDaF-Rundbrief* 14/1990, *Fremdsprache Deutsch* 3/1990: 60f.; *Deutsch als Fremdsprache* 5/1990: 306-308, *IDV-Rundbrief* 45/1990; *ÖDaF-Mitteilungen* 2/1990, 26-29. Inzwischen sind sie auch online zugänglich, vgl. <http://www.idvnetz.org/publikationen/rundbrief/rb45.pdf>.

Standard-Deutsch lernen.» Erst wird die Standardsprachlichkeit des Österreichischen Deutsch betont, um diese im gleichen Atemzug zu negieren. Wie im Bahnhof-Aussprache-Beispiel unterscheidet sich auch hier das, was man zu tun glaubt, von dem, was man tatsächlich tut. Von einem [> plurizentrischen Verständnis](#) oder der Umsetzung des DACH-Prinzips kann an dieser Stelle keine Rede sein, das Gegenteil ist der Fall.

2. *Bahnhof* steht mit seinem nichtgesprochenen *h* aber nicht nur für den blinden Fleck. Mit Bezug auf die Redewendung *Bahnhof verstehen* steht *Bahnhof* auch für eine weit verbreitete Verständnislosigkeit dem DACH-Prinzip gegenüber – nicht zuletzt bei den grossen Verlagen. Warum soll das wichtig sein? Gibt es denn überhaupt österreichische oder Deutschschweizer landeskundliche Spezifika, die sich von deutschen unterscheiden? Sind Landesgrenzen landeskundliche Grenzen? Und wenn ja, wen interessieren sie?

Zu betonen ist an dieser Stelle, dass das DACH-Prinzip weder bedeutet, additiv Landeskunde zu betreiben ([> Methodik](#)), noch die einzelnen Länder gegeneinander auszuspielen. Vielmehr geht es um die [> Zusammenarbeit](#) und das Bewusstsein für natürliche Differenzierungen. Ziel ist, dass man – als DaF-Lehrende und -Lernende – im gesamtdeutschsprachigen Raum eben nicht «Bahnhof», sondern möglichst viel versteht und mit Unterschieden und Gemeinsamkeiten gut umzugehen lernt.³

3. An dritter Stelle soll *Bahnhof* (im Unterschied zu *Bahnhof verstehen*, s. Fussnote 3) beispielhaft als Konstante, als gemeindeutsches Wort, angeführt werden. Auch wenn Unterschiede im deutschsprachigen Raum schnell ins Auge bzw. ins Ohr fallen: Die Gemeinsamkeiten überwiegen deutlich. [> Plurizentrik](#) bedeutet schliesslich nicht nur ein «Getrenntsein durch die gemeinsame Sprache», wie wahlweise Mark Twain, George Bernard Shaw (in Bezug auf die Amerikaner und Briten) oder Karl Kraus⁴ (in Bezug auf die Österreicher und Deutschen) immer wieder (und ohne Beleg) zitiert werden (vgl. Hägi 2006: 17), Plurizentrik bedeutet vor allem, eine gemeinsame Sprache zu haben. *Bahnhof* ist also keine Variante wie [> Velo](#), sondern ein gemeindeutsches Wort und Konstanten sind bei aller Varianz zahlreicher. Das gewährleistet denn auch, dass grundsätzlich die Verständigung unter Deutschsprachigen problemlos möglich ist. Auch das DACH-Prinzip betont vor allem das Gemeinsame und Verbindende, sowohl auf linguistischer als auch auf landeskundlicher Ebene. [[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]

C- Córdoba

Für die einen ist es einfach ein geographischer Ort (in Spanien oder Argentinien) ohne besonders ersichtlichen Zusammenhang zum deutschsprachigen Raum, für die anderen ein vor allem in Österreich vielzitiertes [> Erinnerungsort](#): Córdoba. Das Fußballereignis mit DA-Dimension schlechthin (Badstübner-Kizik 2013a). (Beim WM-Spiel vom 21. Juni 1978 in Argentinien besiegt Österreich den amtierenden Weltmeister Deutschland mit 3:2. Seither gibt es keine Fußballbegegnung zwischen den beiden Ländern, in der in österreichischen Medien nicht auf Córdoba angespielt wird. Von der einen Seite als „Wunder“, von der anderen als „Schmach von Córdoba“ bezeichnet, eignet sich das Ereignis hervorragend, um zu zeigen, welche Bedeutung die jeweilige Perspektive spielt, aus der ein scheinbar eindeutiges Phänomen betrachtet wird. An *Córdoba* (vgl. z.B. das umfangreiche Material auf <http://www.c78.at>) lässt sich aber auch zeigen, dass nicht immer alles für alle gleich wichtig ist und bleibt – immerhin liegt das WM-Spiel bald 40 Jahre zurück und wird nur bei bestimmten Gelegenheiten und von bestimmten Gruppen in Erinnerung gerufen. Der Erinnerungsort „Córdoba“ ist nur aus einer historischen Perspektive erklärbar: Um Córdoba zu verstehen, muss zumindest bis zur gescheiterten bürgerlichen Revolution im Habsburgerreich von 1848 zurückgegangen werden. In der Kriegsniederlage Österreich-Ungarns von 1866 gegen Preussen (Schlacht bei Königgrätz) und dem nachfolgenden als schmachvoll empfundenen Ausschluss aus dem Deutschen Bund manifestiert sich der Abstieg der Habsburgermonarchie beim gleichzeitigen Aufstieg Preussens. Córdoba ging somit – wenn auch ironisch gesehen – auch als „Rache für Königgrätz“ in die Mentalitätsgeschichte Österreichs ein.

³ Interessant ist in diesem Kontext auch, dass *Bahnhof verstehen* nicht gemeindeutsch ist, als Redewendung zwar in der Deutschschweiz und in Deutschland verwendet wird, nicht aber in Österreich.

⁴ vgl. http://www.das-oesterreichische-deutsch.at/das_oesterreichische_deutsch_01.pdf#page=17 und http://de.wikiquote.org/wiki/Karl_Farkas

Anhand dieses Beispiels lässt sich die Dimension von vermeintlich punktuellen Ereignissen demonstrieren: Sie sind zumeist komplexer als es auf den ersten Blick erscheinen mag und oft nur aus einer historischen Betrachtung und im Zeitverlauf zu verstehen. Eine DACH-Landeskunde sollte daher immer multiperspektivisch sein, sowohl im zeitlichen als auch im räumlichen Sinn. [[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]

D- Deutsch oder deutschsprachig?

Das Adjektiv *deutsch* ist mehrdeutig und bedeutet zum einen „Deutschland betreffend“ und zum anderen „die deutsche Sprache betreffend“. So sind etwa Max Frisch und Thomas Bernhard keine deutschen, sondern deutschsprachige Schriftsteller. Symptomatisch ist auch der folgende, den DeutschlernerInnen-Portraits der Deutschen Welle entnommene Text (<http://www.dw.de/bruno-aus-mexiko/a-17025102>, eingesehen am 4.4.2014, kursive Hervorhebungen S.H.):

Name: Bruno

Land: Mexiko

Geburtsjahr: 1996

Beruf: Schüler

Ich lerne Deutsch, weil ...

ich an einer *deutschen* Universität studieren möchte.

Mein erster Tag in Deutschland war ...

sehr anstrengend. Ich war todmüde, weil ich 14 Stunden von Mexiko nach Deutschland geflogen bin.

Das ist für mich typisch *deutsch*:

Bier, Oktoberfest, Pünktlichkeit, Organisation.

In dieser *deutschen* Stadt würde ich gern leben:

In Berlin oder München – am liebsten in München. Ich möchte an der dortigen Universität Ingenieurwesen studieren, und München gilt als sehr schöne Studentenstadt.

Das werde ich an der deutschen Sprache nie verstehen:

Im Deutschen gibt es Wörter, die mit einem Wort alles, was gemeint ist, ausdrücken.

Diesen *deutschen* Dialekt würde ich gern sprechen:

Schweizerdeutsch. Ich habe viele Schweizer Freunde und ich möchte mich mit ihnen auf Schweizerdeutsch unterhalten können.

Mit Blick auf eine Interviewfrage („Diesen deutschen Dialekt würde ich gern sprechen“) irritiert im ersten Moment Brunos Antwort („Schweizerdeutsch. Ich habe viele Schweizer Freunde und ich möchte mich mit ihnen auf Schweizerdeutsch unterhalten können“), im zweiten Moment irritiert jedoch die auf Deutschland begrenzte Interviewfrage vielmehr: Das Plädoyer für eine klare Unterscheidung von *deutsch* und *deutschsprachig* resultiert aus dem Wunsch, die beiden Bedeutungen „Deutschland betreffend“ und „die deutsche Sprache betreffend“ auseinanderzuhalten und gängige Missverständnisse zu vermeiden. Das Adjektiv *deutschsprachig* lädt ein, über Deutschlands Grenzen hinauszudenken. [[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]

E- Erinnerungsorte

Die Konzeption der „Erinnerungsorte“ kann als eine mögliche Konkretisierung integrativen landeskundlichen Lernens innerhalb des DACH-Ansatzes verstanden werden.

Sie basiert auf der Konzeption des kulturellen Gedächtnisses (Maurice Halbwachs, für den deutschsprachigen Raum u.a. Jan und Aleida Assmann, Astrid Erll), das jenseits des unmittelbaren Erfahrungs- und Kommunikationshorizontes über mediale Tradierung gespeist und am Leben erhalten wird. Mit *Erinnerungsorten* sind „Orte“ (*loci memoriae*) gemeint, an denen sich für grössere gesellschaftliche Gruppen Gedächtnis und Erinnern konkret festmachen lassen. Das können materielle, immaterielle oder symbolische Phänomene von unterschiedlich starker Ausstrahlungskraft sein, die gruppendistinktive oder gruppenübergreifende Bedeutungsstrukturen aufrufen können, z.B. auf lokaler, regionaler, nationaler, ethnischer, sozialer, konfessioneller oder auch sprachlicher Ebene, ebenso wie auf der Ebene von Generationen. *Erinnerungsorte* verfügen über verschieden lange historische Wurzeln, deren man sich nicht immer bewusst ist. Auf ihrem Weg in die Gegenwart machen sie oft einen mehrfachen Bedeutungswandel durch: Sie können verschwinden und plötzlich wieder auftauchen, stillgelegt und wiederbelebt, neu besetzt, umfunktioniert und manipuliert werden. *Erinnerungsorte* treten in unterschiedlicher medialer Form auf und werden über Erzählungen (mündlich und/oder schriftlich) tradiert. Aber auch eine aktuelle mediale Erscheinung kann einen *Erinnerungsort* aufrufen. Die mediale Form beeinflusst den transportierten Inhalt und nimmt an der Konstruktion einer Sicht auf die Vergangenheit teil. *Erinnerungsorte* können die Form von Gebäuden, Denkmälern, Landschaftsräumen, einzelnen Produkten (z.B. Kunst- und Musikwerke, Speisen), Personen, Texten, Wörtern, Daten, Symbolen oder Handlungen annehmen. Hauptkritikpunkt an der Konzeption ist ihre mitunter starke Fixierung auf nationale Gruppen. Inzwischen liegen verschiedene Text-Sammlungen für *Erinnerungsorte* vor. Für den deutschsprachigen Raum sind u.a. die Publikationen für Deutschland (François/Schulze 2001ff.), für Österreich (Brix/Bruckmüller/Stekl 2003ff.), für die DDR (Sabrow 2009) oder die Schweiz (Kreis 2010) interessante Ausgangspunkte für die landeskundliche Arbeit. Daneben wird die Konzeption zunehmend auch grenzübergreifend umgesetzt (z.B. Hahn/Traba 2012ff.). Diese Text-Sammlungen besitzen exemplarischen Charakter und legen jeweils unterschiedliche Auswahlkriterien an.

Empfehlenswert ist unter didaktischem Aspekt eine Re- bzw. Neu-Medialisierung, das heißt die Rückführung eines Textes über einen *Erinnerungsort* z.B. in Bilder, Klänge, Gegenstände oder auch (literarische) Texte, in konkrete topographische Orte oder ganze Landschaften und Räume. So können neben traditioneller Lese- und Hörverstehensdidaktik Aspekte der Gegenstands-, Musik-, Bild-, Film-, Museums- oder Exkursionsdidaktik auf natürliche Weise ins Blickfeld des Fremdsprachenunterrichts gelangen (vgl. Badstübner-Kizik 2014). Von Interesse sind ihr potenziell hoher Motivationswert als authentischer Unterrichtsgegenstand sowie eine mögliche Stärkung selbstgesteuerten und inhaltsorientierten Lernens (u.a. Recherchen und Projekte) und die Herausforderung, bestehende Bilder und Mythen zu de- bzw. zu rekonstruieren. Die Konzeption der *Erinnerungsorte* bildet eine sinnvolle Grundlage für integrativ und reflexiv angelegtes landeskundliches Lernen, insbesondere dann, wenn man sich auf Phänomene konzentriert, die bis in die Gegenwart hinein diskursprägend und weithin vernetzt sind.

Für das DACH-Prinzip gewinnt das Konzept zusätzliche Bedeutung, wenn *Erinnerungsorte* ausgewählt werden, an denen

- a) übergreifende Gemeinsamkeiten innerhalb des deutschsprachigen Raumes thematisiert und erarbeitet werden können
- b) unterschiedliche Perspektivierungen/Varianten/Facetten des deutschsprachigen Raumes veranschaulicht werden können
- c) Unterschiede/Parallelen eines Phänomens innerhalb des deutschsprachigen Raumes thematisiert bzw. erarbeitet werden können.

Das Konzept ist inzwischen Thema ernsthafter Diskussionen in der Landeskundendidaktik und Gegenstand einer wachsenden Zahl an Publikationen.⁵ [[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]

F- Fortbildungen und Fachseminare

DACH-Landeskunde-Seminare gibt es seit den frühen 1990er Jahren (DACH-Landeskunde-Kolloquia). Sie werden heute als IDV-DACHL-Seminare in Kooperation mit Deutschland (Goethe Institut), Österreich (BMBF) und der Schweiz (Universität Fribourg, Zürcher Hochschule für angewandte Wissenschaften) sowie dem Fürstentum Liechtenstein durchgeführt. Internationalen Deutschlehrenden bieten sie einen Fortbildungsrahmen, der den deutschsprachigen Raum vom Standpunkt der Landeskunde, aber auch hinsichtlich seiner sprachlichen Vielfalt erleben und erfahren lässt. Durch die Organisation in Deutschland, Österreich, der Schweiz und in Liechtenstein ist es möglich, vorhandene Bilder einer Überprüfung zu unterziehen und auf ihre Stichhaltigkeit zu testen. Grundlage ist ein projektorientierter Zugang, der eigene Erfahrungen und Beobachtungen voranstellt und die kontrastive Betrachtung ermöglicht und fördert (Erlebte Landeskunde > [Konzepte gegen Klischees](#)). Darüber hinaus sollten und sollen exemplarische Arbeitsmethoden sowie -materialien erarbeitet werden, die anschliessend durch die Teilnehmenden in ihren Ländern weitergegeben werden („Schneeballprinzip“ der Fortbildung). In den 1990er Jahren wurden Empfehlungen für Curricula und Lehrmaterialien erstellt, die z.T. auch in die Ausbildungscurricula einzelner Länder Eingang gefunden haben (z.B. Ausbildungscurriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs in Polen, 1995, nur teilweise umgesetzt). Die in den einzelnen Ländern entstehenden DACH(L)-Initiativen und -produkte wurden bisher nicht zentral erfasst, daher bleibt es schwierig, sie systematisch zugänglich zu machen.

Einen Überblick über das ursprüngliche Konzept solcher Seminare bieten zahlreiche Publikationen (z.B. Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1997, Goethe-Institut 2001, Fischer/Frischherz/Noke 2010: 1502-1504), Berichte darüber sowie aktuell geplante DACHL-Seminare (Beschreibungen, Konzepte, Termine) finden sich unter <http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/dachl-seminar.htm>. Eine gründliche Aufarbeitung der Geschichte und Entwicklung der Fortbildungsseminare findet sich bei Schweiger 2013a. [[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]

G- Grüezi, grüezi: So spricht man in der Deutschschweiz

Zwar ist Schwiizertütsch in der Deutschschweiz omnipräsent und identitätsstiftend – nichtsdestotrotz spricht man in der Deutschschweiz aber auch Standarddeutsch! Zum Beispiel mit Nicht-Deutsch-Muttersprachlerinnen und -Muttersprachlern. Ob das jede/r gerne tut, ist eine andere Frage. Joachim Scharloths Untersuchung (2006) zeigt zumindest, dass sich über die Hälfte seiner Probandinnen und Probanden im standarddeutschen Gespräch mit Nicht-Muttersprachlerinnen und -Muttersprachlern sicherer fühlen als mit Deutschen und die Daten von Ingrid Hove (2002: 160) entlarven die Meinung, Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer sprächen nicht gerne Hochdeutsch, als pauschal nicht haltbar.

Gerade im DaF-Bereich wäre es – u. a. vor dem Hintergrund der Globalisierung und der weltweit zurückgehenden Deutschlernendenzahlen – sinnvoll, dass sich die Schweiz als auch deutschsprachiges Land präsentiert und nicht – wie ein Schweizer Botschafter⁶ anlässlich einer Deutschlehrertagung in Kairo vor den versammelten ägyptischen Deutschlehrenden – betont, in der Deutschschweiz sei Deutsch die erste

⁵ Vgl. dazu auch die Plattform <http://memodics.wordpress.com/>.

⁶ Damit soll hier keineswegs der Schweizer Botschafter angegriffen werden, im Gegenteil, zum ersten Mal war 2010 auf der vom Goethe-Institut organisierten Tagung auch die Schweiz offiziell vertreten und das Engagement seitens der Botschaft war großartig (vgl. <http://www.goethe.de/ins/eg/kai/lhr/sem/dlv/de6750312.htm>, zuletzt geprüft: 25.06.2011). Gewünscht hätte man sich allerdings, er hätte auch auf Fachwissen und Fachleute zurückgreifen können. Dies war wohl einerseits angesichts der Kurzfristigkeit der Einladung nicht möglich. Weil die Schweiz offiziell keine auswärtig aktive Sprachpolitik betreibt, fehlt andererseits aber auch nach wie vor ein generelles, professionelles Konzept für solche Fälle (vgl. auch Clalüna 2001). Dieses fehlende Konzept von Deutschschweizer Seite her könnte auch mit anderen Beispielen belegt werden, die Kairo-Anekdote steht hier stellvertretend.

Fremdsprache, es spräche niemand Standarddeutsch, man verstünde deswegen niemanden, es gäbe keine Orthographie etc.⁷

Selbstverständlich muss im DaF-/DaZ-Unterricht Schwiizertütsch und die spezifische Diglossie-Situation Berücksichtigung finden. Gelungen scheint in dieser Hinsicht z.B. die Vorgehensweise des Lehrwerks *Deutsch in der Schweiz*. Der Hauptfokus der produktiven Vermittlung sollte jedoch weiterhin, bewusst und in erster Linie auf dem Schweizer Standarddeutsch liegen.

Ein grosses Desiderat ist in Bezug auf die Deutschschweiz die verstärkte Einlösung der ABCD-Thesen 20 und 21⁸: Geschieht dies (vgl. etwa das Anregen der Materialien *Schweiz in Sicht* oder das Aktualisieren der *Zugänge zur Schweiz*), so handelt es sich dabei in der Regel um das Ergebnis grossen Engagements einzelner Personen.

Jedoch ist die «Forderung nach einer stärkeren Berücksichtigung der Schweiz in internationalen Lehrmitteln [...] immer auch eine Verpflichtung der DaFlerinnen und DaFler in der Schweiz, selbst auch aktiv zu werden, denn ein wichtiger Grund für die unbefriedigende Situation ist sicher auch die praktisch nicht-existente Sprachpolitik der Schweiz dem Ausland gegenüber» (Clalüna 1994: 11). Es fehlt leider immer noch an einem Amt oder einer offiziellen Institution, die auch ausserhalb «des Schulfaches Deutsch in der Romandie und im Tessin» (vgl. ebd., S.12) für DaF Verantwortung zeigen. Wie oben am Beispiel Ägyptens illustriert, wäre der Bedarf durchaus da und ernst zu nehmen. Ein Vergleich mit dem Schweizer Engagement für französische Sprachförderung oder ein Blick in Ahokas Darstellung zur „Förderung der deutschen Sprache durch die Schweiz“ (Ahokas 2003) lassen vermuten – und hoffen –, dass es (noch) mehr Möglichkeiten gibt, als bisher genutzt werden.

[\[zurück zum Inhaltsverzeichnis\]](#)

H- Historischer Hintergrund

Die [> ABCD-Thesen](#), die DACH-Landeskunde, das DACH-Prinzip und die DACHL-AG sind eine Antwort auf die Geschichte: auf das geteilte Deutschland und seine Landeskunde Vermittlung in Lehrmaterialien, auf die Öffnung und neuen Möglichkeiten der auswärtigen Sprachförderung nach dem Fall des Eisernen Vorhangs, auf die Stellung der deutschen Sprache in Zeiten der Globalisierung. Damit verbunden ist auch eine selbstreflexive und (macht)kritische Auseinandersetzung mit Konzepten wie [> Nation](#) (vgl. Hägi 2015), kultureller Hegemonie und den in erster Linie wirtschaftlich begründeten politischen Zielen auswärtiger Deutschförderung (vgl. dazu Ammon 2008). [\[zurück zum Inhaltsverzeichnis\]](#)

I- Integrative Landeskunde

Im Unterschied zu bisherigen Ansätzen (faktische Landeskunde, kommunikative Landeskunde, z.T. auch interkulturelle Landeskunde) impliziert DACH eine durchgehende Integration von inhaltlichem und sprachlichem Lernen, die Trennung zwischen „Landeskunde“ und „Sprachunterricht“ soll möglichst gering gehalten bzw. aufgehoben werden: Sprachenlernen wird immer auch als Kulturlernen verstanden (vgl. Krumm 1998: 524). Im Vergleich mit der „interkulturellen Landeskunde“ ist der integrative Ansatz konkreter. Durchgehendes Anliegen ist es, interkulturelle Strategien (z.B. Offenheit, Empathie- und Relativierungsbereitschaft) an kulturspezifisch relevante Wissenseinheiten zu koppeln, Strategien zur autonomen Wissenserweiterung zu trainieren sowie deren Bedeutung für einen nachhaltigen Spracherwerb zu

⁷ Selbstverständlich hat der Botschafter das alles in Bezug aufs Schwiizertütsche und rhetorisch geschickter formuliert. Verstanden wurde es vor Ort allerdings nicht: So meinte nach der Rede eine deutsche Goethe-Institutsmitarbeiterin aus Istanbul ganz erstaunt: «Ich wusste gar nicht, dass es in der Schweiz keine Orthographie gibt ...» Dass die ägyptischen Deutschlehrenden die Rede differenzierter verstanden haben, darf bezweifelt werden.

⁸ «Personen und Institutionen, die ein fachliches Interesse an Informationen über ein deutschsprachiges Land haben, sollen auf ihr Verlangen hin von diesem mit den erforderlichen landeskundlichen Materialien versorgt werden können. Dafür ist eine entsprechende Infrastruktur in allen deutschsprachigen Ländern Voraussetzung» (ABCD-These 20) und im Kontext der Lehrendenaus- und Fortbildung: «Wann immer möglich, sollten solche Veranstaltungen gemeinsam mit Partnern dieser Länder geplant und durchgeführt werden» (ABCD-These 21).

verdeutlichen ([> Methodik](#)). Eine kurze Übersicht über die älteren Ansätze bieten Weimann/Hosch 1993, ausführlichere Informationen bieten Koreik/Pietzuch 2010. Damit wird landeskundlichen Themen der Charakter von (fakultativen) „Ergänzungen“ oder „Zusätzen“ genommen („Bonbondidaktik“). Einerseits haben landeskundliche Themen immer eine sprachdidaktische Dimension (z.B. Training von Lese- oder Hörverstehen an authentischen Texten), andererseits besitzen sprachliche Aspekte immer auch eine kulturdidaktische Dimension (z.B. Erarbeitung von regionenspezifischem Wortschatz oder grammatischen Strukturen). Integrative Landeskunde bedeutet aber auch, dass der deutschsprachige Raum nach Möglichkeit integrativ (und nicht additiv) erschlossen wird, also Themen bewusst grenzüberschreitend erarbeitet werden (z.B. „Umwelt“ oder „Jugend“). In der Praxis scheitert der integrative Ansatz immer wieder an der Ausbildung der DaF-Lehrenden, die einerseits sprachlastig, andererseits deutschlandlastig ist. Darüber hinaus ist es mitunter schwer, geeignete authentische, aktuelle und sprachlich angemessene Materialien zu finden bzw. diese zu didaktisieren. Ein weiteres Problem ist der Hang zu „Systematik“, „Vollständigkeit“ und „Fakten“, der in vielen Ländern in der DaF-Lehrenden-Ausbildung oder auch durch Prüfungsvorgaben verstärkt wird. Häufig führt das dazu, dass Landeskunde vom Sprachunterricht abgekoppelt und ihm nachgeordnet wird.

[\[zurück zum Inhaltsverzeichnis\]](#)

J- Heute schon gejandlt?

Diese Frage wurde im Rahmen der Ausstellung „Die Ernst Jandl Show“ im Wien Museum (2010/11) gestellt. Sie sollte dazu auffordern, sich Ernst Jandl (1925-2000) zum Vorbild zu nehmen und selbst mit Sprache zu experimentieren. Viele MuseumsbesucherInnen sind dieser Aufforderung gefolgt und haben auf großen Post-its ihre Jandl-Variationen hinterlassen. „Jandln“ steht für einen handlungs- und produktionsorientierten Zugang zu Literatur, für die Suche nach immer neuen Ausdrucksmöglichkeiten, bei der Grenzen zwischen Sprachen, zwischen Dialekt und Standardsprache, aber auch zwischen den unterschiedlichen Kunstformen immer wieder überschritten werden. Jandls Credo war dementsprechend, dass Kunst „die fortwährende Realisation von Freiheit“ bedeutet und dass sie das Denken in Bewegung setzen oder in Bewegung halten soll. Seinem spielerischer Umgang mit Sprache als Material wohnt immer auch ein sprachreflexives Moment inne, die Beschäftigung mit seinen Texten – ob durch Textanalyse oder durch Imitation seiner Techniken im eigenen Schreiben – fördert das Sprachbewusstsein. Das ist zweifelsohne ein wesentlicher Grund dafür, dass Jandls Texte nicht nur im Deutsch als Muttersprache-Unterricht, sondern auch im Fremd- und Zweitsprachenunterricht eingesetzt werden (und zwar vom Anfängerunterricht an) und in Lehrwerken Eingang gefunden haben (z.B. in *Dimensionen*). Auch plurizentrik-relevante Texte lassen sich in Jandls Werk finden, etwa „café hawelka“ oder das Dialektgedicht „jo seizn es kane daitschn“/„Ja seid ihr denn keine Deutschen“ (vgl. zum Potential der Texte Ernst Jandls für den Einsatz im Unterricht Schweiger/Nagy 2013).

Literatur bietet aber noch weitaus größeres Potential für kulturbezogenes Lernen im Sinne des DACH-Prinzips (vgl. Studer 2013 und Schweiger 2013b): Es lassen sich viele Beispiele in der Literatur der DACH-Länder finden, in denen eine Auseinandersetzung mit Fragen der nationalen, kulturellen oder regionalen Identität stattfindet, von Hugo von Hofmannsthals viel zitiertem Schema „Preuße vs. Österreicher“ (1917) oder Alfons Wildgans „Rede über Österreich“ (1929) bis zu Dirk Stermanns „6 Österreicher unter den ersten 5. Roman einer Entpiefkenisierung“ (2010), den Krimi „Auf der Strecke“ (2011) von Bielefeld & Hartlieb oder Hugo Loetschers „Wer hat die Schweiz entdeckt?“ in seinem Roman *Der Immune* (1985). Die Texte müssen historisch kontextualisiert werden und können der Landeskunde somit im Sinne der These 13 der ABCD-Thesen eine historische Tiefendimensionen verleihen und zur Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und den damit verbundenen unterschiedlichen Bewertungen und Deutungen einladen.

Literarische Texte können zur Förderung der Kulturkompetenz im DaF- und DaZ-Unterricht eingesetzt werden, um Kulturalisierungen und Prozesse der Selbst- und Fremdzuschreibung zum Thema zu machen. Sie dienen dergestalt der Vermittlung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes und erlauben es, die Bedeutung nationaler, kultureller und sprachlicher Grenzziehungen zu reflektieren und diese Grenzziehungen in Frage zu

stellen. Im Sinne einer kulturwissenschaftlich fundierten Literaturdidaktik (vgl. Dobstadt/Riedner 2011) darf dabei die ästhetische Dimension nicht vernachlässigt werden, sondern es gilt, inhaltsorientiertes und sprachbezogenes Lernen miteinander zu verbinden und nach der Funktion und Wirkung formaler Merkmale des jeweiligen Textes zu fragen. [[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]

K- Konzepte gegen Klischees

Der D-A-CH-Ansatz ist als Konzept zur Annäherung an Lebensrealitäten in verschiedenen Regionen und Ländern des deutschsprachigen Raumes ein Zugang, der Klischees thematisieren, bewusst machen und aufbrechen will, indem diesen erlebte Realitäten gegenüber gestellt werden. Die Vielfalt, aber auch die Charakteristika können so deutlich werden und als Grundlage für einen auf erweiterter Wissensbasis belebten Landeskunde- und DaF-Unterricht dienen. DACH beinhaltet auch, das Wissens- und Informationsgefälle zwischen den deutschsprachigen Ländern auszugleichen, das vormalig Deutschland einen überwiegenden Teil innerhalb der Landeskunde DaF einräumte, Österreich in geringem Masse und die Schweiz in marginalem Umfang einbezog. Die eingehendere Auseinandersetzung zielt somit neben dem Aufbrechen von Stereotypen ebenso auf eine ausgewogenere Befassung mit dem deutschsprachigen Raum in seiner Vielfalt wie Diversität ab. Die Chance dafür, *Klischees* zu thematisieren, bieten viele [> Erinnerungsorte](#), etwa dann, wenn genauer nachgefragt und recherchiert wird, warum bestimmte Phänomene betont werden, woher und von wem die mit ihnen verbundenen Assoziationen stammen und warum diese – trotz ihrer häufigen Klischeehaftigkeit – gepflegt werden. „Heidi“ beispielsweise meint u.a. „Unschuld“, „Natürlichkeit“ und „Frische“ und spricht damit fest mit der Schweiz verbundene Klischees an. Aber: Diese Klischees sind nicht selten auch gewollt und werden (nicht zuletzt von der Tourismus-Industrie) immer wieder neu belebt: „Heidi ist vor allem darum ein schweizerischer Erinnerungsort, weil er für Nicht-Schweizer einer ist“ und „Im Grunde ist aber die ganze Schweiz Heidiland“ (Kreis 2010: 169, 174) – sind Aussagen, über die man diskutieren und nachdenken kann.

[[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]

L- Liechtenstein, Luxemburg, Belgien ...: Das L in DACH(L)

Während die Abkürzungen D für Deutschland, A für Austria (Österreich) und CH für Confoederatio Helvetica (Schweiz) den internationalen Landes- bzw. Autokennzeichen entsprechen und entsprechend nachvollziehbar sind, tanzt das L etwas aus der Reihe: Es steht für Liechtenstein, das allerdings offiziell mit FL (Fürstentum Liechtenstein) abgekürzt wird.

Eingeklammert wird das L in DACH(L) aus verschiedenen Gründen: So ist zum einen Liechtenstein nicht immer tatsächlich vertreten, der dortige DaF-/DaZ-Bereich sehr überschaubar und kaum institutionalisiert (vgl. jedoch die für die IDT 2001 in Luzern zusammengestellte Ausgabe *Deutsch mit links. Informationen zu Deutsch als Fremdsprache in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz*). Linguistisch gesehen handelt es sich bei Deutschland, Österreich und der Deutschschweiz um nationale Vollzentren der deutschen Sprache ([> Plurizentrik](#)) mit eigenen Sprachkodizes, Liechtenstein gehört hingegen – wie Luxemburg, Südtirol und Ostbelgien – zu den sogenannten Halbzentren, die zwar ebenfalls eigene Varianten aufweisen, sich aber am Kodex eines Vollzentrums orientieren (Liechtenstein an der Deutschschweiz, Südtirol an Österreich und Luxemburg und Ostbelgien an Deutschland, vgl. Ammon 1995). Ausserdem müsste es, wie bereits erwähnt, korrekterweise DACHFL heissen. Wie auch immer – Liechtenstein als gesamtdeutschsprachiges Land in die DACH-Diskussion miteinzubinden ist unbedingt sinnvoll (vgl. Lorenz Jehle in Demmig/Hägi/Schweiger 2013: 185f). Generell unterstreicht das L die Grösse des deutschsprachigen Raums über Deutschland, Österreich und die Schweiz hinaus: «So stand seinerzeit das L für Liechtenstein, könnte aber auch für Luxemburg stehen, und mit ein bisschen Humor auch für BeLgien» (Langner 2011: 141). Hier könnte man auch noch Südtirol ergänzen, bei Namibia (hier hat Deutsch allerdings keinen Amtssprachenstatus) wird's dann schon schwieriger ...

Für die Markierung nationaler Varianten wie [> Velo](#) in allgemeinen DaF-Lehrwerken reichen allerdings die Kürzel der Vollzentren der deutschen Sprache, also D, A und CH, aus. Eine weitere Differenzierung leistet das Variantenwörterbuch ([vgl. Ammon u.a. 2004](#)). [[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]

M- Methodik

Der Vorrang der methodischen Vorgehensweise („Wie“) über die Auswahl verbindlicher Inhalte („Was“) ist in den ABCD-Thesen angelegt (Thesen 9-18). Bereits in den DACH-Landeskunde-Kolloquien in der ersten Hälfte der 1990er Jahre wurde versucht, methodische Empfehlungen für die Erarbeitung landeskundlicher Themen im DaF-Unterricht zu formulieren, exemplarische Unterrichtsmaterialien zu entwickeln (z.B. zu den Themen „Grenze“, „Wasser“), sowie Programme für die Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden anzudenken. Als entscheidend wurde dabei die Phase der Themenfindung herausgearbeitet. Der Idee, „generative“ Themen zu suchen und diese zu „Themennetzen“ auszuarbeiten, liegt die pädagogische Konzeption des Brasilianers Paulo Freire (1921-1997) zu Grunde. „Generativ“ sind Themen dann, wenn sie einem genuinen Interesse und Bedürfnis der Lernenden entspringen. Im DaF-Unterricht kann das beispielsweise über multimediale Materialarrangements realisiert werden, aus denen heraus die Lernenden Fragen entwickeln, die für eine grössere Gruppe interessant sind. Im Idealfall suchen die Lernenden dann nach eigenen Antworten. Der Lehrperson kommt häufig die Rolle eines/einer LernberaterIn und OrganisatorIn zu, sie hilft vor allem beim Zugang zu möglichst vielseitigen und aktuellen Materialien sowie bei deren sprachlicher Erarbeitung (ggf. Vereinfachung). Neben exemplarischen Wissensseinheiten, die immer nur vorläufigen und ausschnitthaften Charakter haben können, werden auf diese Weise vor allem wichtige Lern- und Arbeitsverfahren geübt (z.B. Neugier und Offenheit entwickeln, weiterführende Fragen stellen, Recherchieren, Auswählen, Relativieren, Präsentieren, Vergleichen von authentischen Informationen), die sog. Hardware „interkulturellen Lernens“. Eine gewisse Verbindlichkeit und nachhaltigere kulturspezifische Relevanz der Lerninhalte ist gleichwohl erstrebenswert, sie kann z.B. über den Ansatz des kulturellen Gedächtnisses ([> Erinnerungsorte](#)) eingebracht werden. Nicht zuletzt ermöglichen die unterschiedlichen medialen Erscheinungsformen von [> Erinnerungsorten](#) (z.B. Bilder, Klänge, Film(ausschnitte), Gegenstände, reale Orte) die Ausweitung des methodischen Instrumentariums um Elemente von Bild-, Musik-, Film oder auch Exkursionsdidaktik, in jedem Fall kommt auch der Recherchedidaktik eine wichtige Rolle zu.

Mit der konsequenten Orientierung auf Lernerautonomie ist bereits früh ein wichtiger methodischer Grundsatz formuliert worden. Nach diesem Prinzip entstanden umfangreichere Unterrichtsreihen, die sich v.a. in der DaF-Lehrendenausbildung bewährt haben (vgl. z.B. Badstübner-Kizik 1995, Badstübner-Kizik/Radziszewska 1998). Vollständigkeit und Systematik sind bei dieser Vorgehensweise ausgeschlossen, werden aber auch gar nicht angestrebt, ebenso wenig wie abgeschlossene Lehr- und Lernmaterialien, etwa in Form von Lehrbüchern. Nicht möglich ist ebenfalls die absolut gleichberechtigte Berücksichtigung aller deutschsprachigen Länder („trinationale Landeskunde“), da diese aus der „Aussensicht“ unterschiedlich im Bewusstsein und in der Wahrnehmung der Lernenden besetzt und relevant sind. Stattdessen rückt eher eine regionenübergreifende Binnenkontrastivität ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Von Lehrenden wie Lernenden werden Offenheit und Flexibilität sowie hohe Lernbereitschaft und -motivation erwartet; einen grossen Raum nimmt dabei die Handlungsorientierung ein (Projektarbeit). Eine passende Zusammenfassung für die methodische Vorgehensweise bietet die „andere“ Interpretation der Abkürzung DACH(L): D steht dabei für „dynamisch“, A für „autonom“, C für „c/kreativ“, H für „handlungsorientiert“, für L würde sich „Lernerorientierung“ oder auch „lebenslanges Lernen“ anbieten (vgl. dazu auch Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1998). Diskutiert wird nach wie vor die Frage, wie nach einem so verstandenen DACH-Prinzip z.B. im Anfängerunterricht zu arbeiten wäre bzw. wie die Kluft zwischen sprachlichem Vermögen und inhaltlichem Anspruch zu verringern sei, auch die starke Betonung der Lernerautonomie ist in der Praxis nicht immer realistisch. In DaF-Lehrwerke haben bisher v.a. Bemühungen Eingang gefunden, die deutschsprachigen Länder ausgewogener als bisher zu berücksichtigen, nicht selten in Form von „exotischen“ Zusatzkapiteln (z.B. zu Liechtenstein) oder der vielerorts

überstrapazierten Vergleiche. Für die Ausbildung von DaF-Lehrenden ist diese methodische Konzeption – von einigen temporären und personellen Ausnahmen abgesehen – bisher weitgehend folgenlos geblieben.

[\[zurück zum Inhaltsverzeichnis\]](#)

N- Nation und Nationales

Das DACH-Prinzip versucht auf vielfältige Weise, Nation und Nationales als landeskundliche Auswahlkriterien aufzubrechen. Besonderes Gewicht wird dabei auf die Ausdifferenzierung der Sprache „Deutsch“ gelegt. Im Kontext der [> Plurizentrik](#) bzw. nationalen [> Varietäten](#) bezeichnet Nation keine primär kulturelle oder ethnische Einheit, sondern ist als Staatsvolk zu verstehen. Entsprechend konstituiert nach diesem Verständnis weder eine gemeinsame Sprache eine Nation, wie im Fall von Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der deutschsprachigen Schweiz, noch handelt es sich etwa im Fall der früheren BRD und DDR, wo der Bevölkerung ein Leben in gesonderten Staaten aufoktroziert wurde, um separate Nationen. Kritik an dem Konzept der nationalen [> Varietäten](#) des Deutschen richtet sich vor allem gegen eine Gleichsetzung bzw. vermeintliche Überbewertung von Staats- mit Sprachgrenzen; die grundsätzliche Vereinbarkeit einer pluriarealen Gliederung mit einer plurinationalen hat Ammon (1997) jedoch plausibel dargelegt.

Studer (2002) zeigt auf, dass der Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz bei der Standardsprache anfängt und auf dieser Grundlage dann die Auseinandersetzung mit weiteren, auch dialektalen Varietäten möglich ist. Auch für das DACH-Prinzip gilt, «dass es nicht einfach nur um die Dreiheit geht, dass vielmehr auch die Vielfalt innerhalb eines Landes oder die grenzüberschreitende Einheit und Vielfalt beachtet werden muss» (Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1997: 20).

Abgesehen von der Ausdifferenzierung der Sprache wird über die Auswahlkriterien für landeskundliche Inhalte versucht, den deutschsprachigen Raum auch jenseits von Staatsgrenzen zu erfassen. Nicht zuletzt stellt die Thematisierung von [> Erinnerungsorten](#) eine Möglichkeit dar, lokale, regionale, grenzüberschreitende oder auch grenzunabhängige Phänomene ins Blickfeld zu rücken. Im Zuge der Bewegung weg von „Institutionen-“ und hin zu „Leute-Kunde“ (Krumm) im weitesten Sinne bietet sich die Möglichkeit, innerhalb von Staatsgrenzen und auch darüber hinweg, Gruppen von Menschen mit ihren unterschiedlichen Perspektiven und Interessenlagen in den Focus zu rücken und Landeskunde auf diese Weise lebensnäher und weniger abstrakt zu gestalten. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass einerseits viele „national“ weil staatlich fixierte Vorgaben sehr prägenden Charakter hatten und haben (z.B. politische System, Bildungswesen, etc.) und andererseits viele DaF-Lernende die Diskussion von „Nationalität“ auch wünschen, gerade, weil nationale Identität nicht zuletzt für sie selbst Bedeutung besitzt. Dass der Nationsbegriff im deutschsprachigen Kontext einige Brisanz besitzt, macht ihn zusätzlich reflektions- und diskussionswert. Schließlich muss auch genau unterschieden werden, in welchem Kontext Deutsch unterrichtet wird, da nicht zuletzt Fragen rund um Staatsbürgerschaften oder Aufenthaltsbestimmungen Konstanten des Fremdsprachenunterrichts Deutsch bilden können (unterschiedliche DaF- und DaZ-Settings). [\[zurück zum Inhaltsverzeichnis\]](#)

O- Offenbarungen

An dieser Stelle möchten wir alle ganz herzlich einladen, uns spannende Ideen, Anregungen, Funde, Materialien, Links, Erfahrungen rund ums Thema DACH-Landeskunde zuzuschicken. Auf der DACHL-Website können wir Ausgewähltes dann zugänglich machen. [\[zurück zum Inhaltsverzeichnis\]](#)

P- Plurizentrik

Deutsch ist, wie Englisch, Spanisch, Portugiesisch, Arabisch und viele weitere Sprachen, eine plurizentrische Sprache. Prüfungen im Rahmen des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD) oder des trinationalen Zertifikats Deutsch (ZD) liegt der plurizentrische Ansatz ebenfalls zu Grunde. Doch was bedeutet Plurizentrik

genau? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Deutschunterricht? An anderer Stelle (z.B. Hägi 2007, 2013) wird auf diese Fragen und Antworten, die vor allem Akzeptanz und Toleranz erfordern, ausführlich eingegangen. Hier die Quintessenz in aller Kürze:

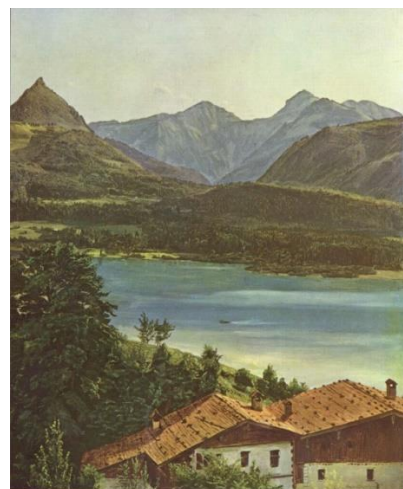
- Je nachdem, ob Deutsch Amtssprachenstatus hat und die entsprechende Standardvarietät auch binnenkodifiziert ist, unterscheidet man zwischen Voll- und Halbzentren der deutschen Sprache, Deutschland, Österreich und die Deutschschweiz gelten demnach als Vollzentren, Belgien, das Fürstentum Liechtenstein, Luxemburg und Südtirol als Halbzentren (vgl. Ammon 1995, Schmidlin 2011).
- Der größte Teil der deutschen Sprache ist gemeindeutsch, besteht also aus Konstanten.
- Nationale Varianten, so genannte Zentrismen, heißen konkret Austriazismen, Helvetismen, [Teutonismen/Deutschlandismen](#), Belgismen, Liechtensteinismen, Luxemburgismen, Südtirolismen, Namibismen, Rumanismen ... Sie sind auf allen sprachlichen Ebenen zu finden (Ausprache, Orthographie, Lexik, Grammatik, Pragmatik), spezifisch (in nur einem Zentrum verordnet) oder unspezifisch (in mehr als einem Zentrum verordnet) und per definitionem standardsprachlich (vgl. [Ammon u.a. 2004](#)). Nationale Varianten können bewusst (Demonstrationszentrismen) oder unbewusst verwendet werden. Letzteres führt dazu, dass man Verfasser_innen von Texten, ob schriftlich oder mündlich, aufgrund der verwendeten Varianten einem Zentrum zuordnen kann, auch wenn das nicht intendiert ist (man spricht dann von Schibboleths). DaF-/DaZ-Lernende kommen, entgegen verbreiteter Befürchtungen seitens Lehrenden und Lehrmaterialeherstellenden, mit der Existenz von nationalen Varianten nicht überfordert
- Das deutschländische Deutsch ist auch eine nationale [Varietät](#), wenn auch aufgrund des asymmetrischen Verhältnisses, in dem Varietäten zueinander stehen, die dominante und diejenige, der die größte kommunikative Reichweite zugesprochen wird.
- Varianten und Konstanten sind Gegenstand von DACH-landeskundlichem Betrachtungen.

[\[zurück zum Inhaltsverzeichnis\]](#)

Q- Der Buchstabe Q reimt sich auf ...?



[Quelle: Wikipedia](#)



[Quelle: Wikipedia](#)

Schauen Sie sich die beiden Bilder an. Auf der einen Seite ist das Bild *Wolfgangsee* zu sehen, gemalt 1835 vom österreichischer Landschafts- und Genremaler Ferdinand Georg Waldmüller (1793-1865). Auf der anderen Seite

sehen Sie die *Gelbe Kuh* aus dem Jahr 1911 von Franz Marc (1880-1916), einem bedeutenden Expressionisten aus der Münchner Gruppe „Der Blaue Reiter“. Reimt sich der Buchstabe Q nun auf See oder Kuh? Die Antwort⁹ verweist Sie direkt auf das Stichwort [> Plurizentrik](#). Und die gewählten Bilder führen Sie mitten hinein in die Stichworte [> Integrative Landeskunde](#) und [> Methodik](#). Bilder sind wichtige Gegenstände der Landeskunde und sie ermöglichen ein ganzes Spektrum an motivierenden und kreativen Arbeitsmethoden, die sowohl Spracherwerb als auch inhaltliche Arbeit ermöglichen. [[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]

R- Richtig und falsch rationieren

Genauso wenig, wie es im Sinne der >Plurizentrik das richtige Deutsch gibt, gibt es im Kontext der DACH-Landeskunde die richtige, im Sinne einer einzig möglichen, Antwort, Ansicht, Unterrichtsform bzw. -gestaltung usw. Die Pluralität ist das Spannende, genauso konkrete Erfahrungen und immer wieder das Dahinterschauen und kritische Hinterfragen ([> Konzepte gegen Klischees](#)) – all das ist in der Regel nicht mit richtig und falsch zu erfassen, sondern braucht Differenzierung und eine neugierige, offene Haltung und Herangehensweise.

[[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]

S- „Sauschwaben“ und Schweizen

„Sauschwaben“ ist ein Ethnopaulismus, d.h., eine pejorative, herabwürdigende Bezeichnung für Angehörige eines anderen Volkes. Ethnopaulismen treten weltweit, in allen Sprachen und zu allen Zeiten auf, sie haben häufig politische und/oder historische Wurzeln und spiegeln kollektive Vorurteile. Sie sind überraschend hartnäckig und können bei bestimmten Gelegenheiten wiederbelebt werden, manchmal weicht dabei ihre ursprünglich degradierende Bedeutung einer eher scherzhaften. Im österreichisch-schweizerisch-deutschen Beziehungsgefüge gibt es mehrere „berühmte“ Beispiele, darunter „Piefke“, „Marmeladinger“, „Preiss/Saupreiss“ (Österreicher über Deutsche), „Ösi“, „Öschi“, „Schluchti“ (Deutsche über Österreicher), „Kuhschweizer“, „Schluchti“ (Deutsche über Schweizer) und eben „Sauschwaben“ (Österreicher und Schweizer über Deutsche) usw. (vgl. Die Zeit, 11.05.1990. Nr. 20; Ammon 1995: 214-228, 308-316, 378-384; Kubiak 2011). Auffällig und durch das asymmetrische Verhältnis erklärbar, ist, dass solche Bezeichnungen für Schweizer und Österreicher im Gegensatz zu solchen für Deutsche in der Regel weniger bekannt und vor allem weniger abschätzig sind.

„Schweizen“ spiegelt hingegen eine verklärte Schweiz-Vorstellung in den anderen deutschsprachigen Ländern, die Teil einer Schweiz-Faszination in der ganzen Welt ist, wider. Im Mittelpunkt der Sehnsucht stehen dabei v.a. landschaftliche Merkmale (Berge, Täler, Bergseen) aber auch der ökonomische Status der Schweiz als reiches Land. In Deutschland sind allein 67 Landschaften belegt, die die Bezeichnung „Schweiz“ führen, in Österreich sind es immerhin 4. In der Schweiz wiederum gibt es keine Gegend, die mit „Deutschland“ oder „Österreich/Austria“ bezeichnet würde. Solche asymmetrischen Verhältnisse sind normal und interessante Beispiele für Binnenkontrastivität und wechselnde Perspektiven im deutschsprachigen Raum (vgl. Serie: Deutschlandkarten, Karte 17 <http://www.zeit.de/2010/17/Deutschlandkarte-Schweizen>). Zur Entstehung der verklärenden Landschaftsbezeichnung „Schweiz“ und zu vielen Beispielen für „Schweizen“ aus aller Welt (darunter in Österreich und in Deutschland) vgl.

[http://de.wikipedia.org/wiki/Schweiz_\(Landschaftsbezeichnung\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Schweiz_(Landschaftsbezeichnung)). [[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]

T- Tschüss, Tupperware und andere Teutonismen

Abgesehen davon, dass Ammons Terminusvorschlag für deutschländische Varianten (Teutonismen) nicht unumstritten ist — ohne dass es wirkliche Alternativen gäbe — (zum Vorschlag Deutschlandismus vgl. Polenz

⁹ Beides ist richtig. Im österreichischen Alphabet gibt es für Q auch die Aussprache Kwe.

1999: 422, Hägi 2007: 8f.), wird für das Bezeichnete selber erst allmählich ein Bewusstsein geschaffen. Während Austriazismen und Helvetismen längst im Duden als solche gekennzeichnet sind, fehlt eine entsprechende Markierung bei Teutonismen. Gemeint ist die Unterscheidung zwischen (gemeindeutschen) Konstanten wie [> Bahnhof](#), also sprachlichen Einheiten, die im gesamten deutschsprachigen Raum gleichermaßen gelten, und Varianten, die nur innerhalb Deutschlands üblich sind. Beispiele für Teutonismen sind *lecker, Tüte, Tacker, in trockenen Tüchern sein* oder eben *Tschüss*, das ausserhalb Deutschlands ausschließlich in der Du-Form verwendet wird. (Zur deutschländischen Aussprache von Tupperware vgl. Hägi 2013). Das Fehlen einer Unterscheidung zwischen gemeindeutschen Konstanten und Teutonismen führt dazu, dass das deutschländische Deutsch gemeinhin für „das richtige, eigentliche“ Deutsch gehalten wird. Systematisch erfasst werden Teutonismen zum ersten Mal im *Variantenwörterbuch des Deutschen* (Ammon u. a. 2004).

Teutonismen haben daher eine andere Signalwirkung als manche Austriazismen und Helvetismen: Sie werden in der Regel unbewusst verwendet und haben den so genannten Schibboleth-Effekt (d. h. an einer unbewusst verwendeten Variante erkennen andere – nicht die Angehörigen der betreffenden [> Varietät](#) selbst – die nationale Zugehörigkeit des/der Sprechenden oder Schreibenden). Viele Austriazismen und Helvetismen sind hingegen den Sprechenden/Schreibenden selbst bewusst und können als Demonstrationszentrismen eingesetzt werden, beispielsweise in der Werbung. (Für Deutschland gilt dies natürlich auch für Regionalismen, nicht aber für gesamt-nationale Varianten).

Aufgrund der Größe, der wirtschaftlichen Stärke und der politischen Bedeutung Deutschlands ist die deutschländische [> Varietät](#) gegenüber dem österreichischen und dem Schweizer Standarddeutsch dominant. Das bedeutet u.a., dass Teutonismen in der Regel in Österreich und in der Deutschschweiz bekannter sind als umgekehrt Austriazismen und Helvetismen in Deutschland. Da man auch in Österreich und in der Deutschschweiz deutsche Fernsehprogramme empfängt, deutsche Zeitschriften liest und fremdsprachliche Filme in Deutschland synchronisiert werden, ist man in der Deutschschweiz und in Österreich in rezeptiver Hinsicht durchaus vertraut mit den deutschländischen Varianten. Die standardsprachliche [> Varietät](#) Deutschlands hat dadurch eine grössere kommunikative Reichweite, sie gilt also als weniger stark regional markiert und wirkt dadurch neutraler. [[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]

U- Unangenehm: Unworte und ungern Gehörtes

Grützi, Fränkli, Káffee, Tschüss ... — mit vielen Ausdrücken können Sie in der Schweiz oder in Österreich anecken, auch wenn Sie das Gegenteil beabsichtigen. Sehr anschaulich beschreibt dies Markus Werner in seinem Roman *Bis bald*:

[Ich erwachte] aber erst vollständig, als mich jemand beim Oberarm packte und **Grüezi**. sagte. Es konnte nur zwei Möglichkeiten geben: entweder war das heimatliche Grußwort noch ein Halbtraumbestandteil, oder ich hatte eine arabische Äußerung phonetisch mißhört. Ich starrte den Mann, der neben dem Bett stand, an, dunkler Teint, dunkle buschige Augen, buschige Brauen, weißer Kittel, umgehängtes Stethoskop, und der Mann streckte mir die Hand hin und sagte glasklar **Grüezi**. Es ist merkwürdig, vielleicht auch ein wenig beschämend, wie dieses eine Wort mich belebte, wie es sich in meiner Seele sofort verknüpfte mit der Vorstellung von Qualität, mit Gefühlen des Aufgehoben- und Gerettetseins.

Der Arzt, erfreut über die Wirkung seines Grußes, gab sich aber noch nicht zufrieden, sondern sagte, als wolle er mir restlos klarmachen, daß ich in besten Händen sei: **Chuchichäschtli**. – Ich lächelte höflich. Er konnte nicht ahnen, daß er mit diesem läppischen helvetischen **Küchenkästlein**, vor dem man in keinem Weltwinkel mehr sicher ist, mein ganzes Vertrauen wieder zerstörte. (Werner 1998: 52f.)

Die Kommunikation innerhalb des deutschsprachigen Raumes ist nicht selten eine Gratwanderung: Einerseits empfiehlt es sich beispielsweise in Österreich, den ersten Monat des Jahres wie dort üblich *Jänner* zu benennen

oder in einem Geschäft nach einem *Sackerl* zu fragen, andererseits kann das Übernehmen von Fremdvarianten schnell unangenehm wirken. Und zwar dann, wenn sie nicht ganz korrekt ausgesprochen oder verwendet werden.

So heißt es *Grüetzi* (mit Diphthong!) und *Franken* (kein Diminutiv!) in der Schweiz, *Kaffée* (auf der zweiten Silbe betont) in Österreich und [> Tschüss](#) wird außerhalb Deutschlands nur verwendet, wenn man per Du ist. Ob bewusst anbietend oder einfach aus Unwissenheit: DeutschschweizerInnen und ÖsterreicherInnen reagieren bei falsch ausgesprochenen oder falsch verwendeten Varianten gleichermaßen müde lächelnd, vergleichbar mit Jugendlichen, deren cooler Sprache man sich als Nicht-mehr-JugendlicheR etwas unbeholfen bedient.

Hier ist zweierlei erforderlich: Das Bewusstsein für mögliche Fettnäpfchen zu schärfen und Respekt der Fremdvarietät gegenüber aufzubauen.

Interessant ist in dem Zusammenhang auch der Sprachpurismus, der sich in den deutschsprachigen Ländern unterschiedlich bemerkbar macht: In Deutschland richtet er sich vornehmlich gegen Anglizismen, in Österreich gegen deutschländische Einflüsse, während in der Deutschschweiz der Dialekt reingehalten werden will.

[\[zurück zum Inhaltsverzeichnis\]](#)

V- Varianten: Velo und Co.

Die terminologische Unterscheidung zwischen den einzelnen konkreten Einheiten (den Varianten) und dem ganzen System (der Varietät) ist insofern sinnvoll, als eine Varietät nur zum Teil aus Varianten besteht und es wichtig ist, auch das Gemeinsame bzw. das Gemeindefache im Blick zu haben. Die Unterscheidung zwischen Variante und Varietät erlaubt es auch, ohne die Bezeichnung „Besonderheit“ auszukommen, denn jede Varietät besteht ganz selbstverständlich und insbesondere aus (gemeindefachen) Konstanten (= Ausdrücke, die im gesamtdeutschsprachigen Raum gängig sind) und Varianten (= Ausdrücke, die nicht im gesamtdeutschsprachigen Raum gängig sind). *Velo* ist also eine Variante (in diesem Fall ein Helvetismus), *Schweizer Standarddeutsch* die Varietät. [\[zurück zum Inhaltsverzeichnis\]](#)

W- Weiterführende Lektüre

Ahokas, Carmela (2003): *Die Förderung der deutschen Sprache durch die Schweiz. Möglichkeiten und Einschränkungen*. Frankfurt/M u. a.: Lang (= Finnische Beiträge zur Germanistik, 8).

Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin/New York: de Gruyter (auszugsweise zugänglich unter: <http://books.google.pl/books?id=o3bse2hTyeIC&printsec=frontcover&dq=Ulrich+Ammon&hl=pl&sa=X&ei=FTfrTtatC8ieOpWx8aQI&ved=0CDgQ6AEwAQ#v=onepage&q=Ulrich%20Ammon&f=false>).

Ammon, Ulrich (1997): Die nationalen Varietäten des Deutschen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 23: 141-158.

Badstübner-Kizik, Camilla (1995): *Landeskunde Kulturkunde Geschichte*. Werkheft zum Curriculum, Goethe-Institut Warschau.

Badstübner-Kizik, Camilla/Radziszewska, Krystyna (1998): Österreichische, deutsche und polnische Identitäten. Zum neuen Landeskunde-Curriculum an den Lehrerkollegs in Polen. In: *Landeskundliches Lernen. Fremdsprache Deutsch* 18, 1: 13-17.

Badstübner-Kizik, Camilla (2013a): Inhaltsorientiertes Fremdsprachenlernen in medialen Umgebungen. In: Chudak, Sebastian (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* Frankfurt a.M.: Peter Lang, (= Posener Beiträge zur Germanistik 33), 33-45.

- Badstübner-Kizik, Camilla (2013b): Das DACH(L)-Konzept von außen. Die polnische Perspektive. In: Demmig, Silvia/ Hägi, Sara/ Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH- Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis*. München: Iudicium, 49-66.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2014): "Erinnerungsorte" in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole/ Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (= Materialien Deutsch als Fremdsprache, 87). Göttingen: Universitätsverlag, 43-64.
- Brix, Emil/Bruckmüller, Ernst/Stekl, Hannes (Hrsg.) (2003-2006): *Memoria Austriae*, Bd. 1-3. München: Oldenbourg.
- Clalüna, Monika (1994): ABCD-Thesen und Lehrbucharbeit. In: *AkDaF-Rundbrief Sondernummer 9/1994*, 7-14.
- Clalüna, Monika (2001): Von den Schwierigkeiten ein „D-A-CH“ zu bauen. In: Barkowski, Hans/Faistauer, Renate (Hrsg.): *... in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider, 28-36.
- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium. [[zurück](#)]
- [Deutsch in der Schweiz] Maurer, Ernst (2001): *Deutsch in der Schweiz. Ein Sprachkurs für Erwachsene und Jugendliche. Kursbuch*. 2. Auflage. Zug: Klett und Balmer.
- [deutsch mit links] Goethe-Institut Inter Nationes/IDV-Mitgliedsverbände in den deutschsprachigen Ländern (Hrsg.) (2001): *deutsch mit links. Informationen zu Deutsch als Fremdsprache in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz*. Herausgegeben anlässlich der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) 2001 in Luzern. München.
- [Dimensionen] Jenkins, Eva-Maria/Fischer, Roland/Hirschfeld, Ursula/Hirtenlehner, Maria/Clalüna, Monika (2002): *Dimensionen. Lernstationen 1*. Ismaning: Hueber.
- Dobstadt, Michael; Riedner, Renate (2011): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael; Riedner, Renate; Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, 99-115.
- Ehrlich, Karoline (2009): Die Aussprache des österreichischen Standarddeutsch – umfassende Sprech- und Sprachstandserhebung der österreichischen Orthoepie (http://othes.univie.ac.at/6128/1/2009-07-14_9950303.pdf)
- Elspaß, Stephan/Robert Möller (Bearbeitung): *Atlas der deutschen Alltagssprache (Ada)* (2003ff.) <http://www.philhist.uni-augsburg.de/lehrstuehle/germanistik/sprachwissenschaft/ada/>
- Fischer, Roland (2007): Einmal DACH und zurück. Was aus den Anfängen wurde – oder vielleicht doch noch werden kann. In: Alles unter einem DACHL. Von der Vielfalt landeskundlichen Lernens. In: *ÖDaF-Mitteilungen 2*: 7-18.
- Fischer, Roland/Frischherz, Bruno/Noke, Knuth (2011): DACH-Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen u.a. (Hrsg.) (2011): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton, 1500-1511.
- François, Etienne/Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001/2003): *Deutsche Erinnerungsorte*, Band 1-3, München: C.H. Beck (auszugsweise zugänglich unter: https://books.google.at/books?id=7OSvt-FSjBoC&printsec=frontcover&dq=Deutsche+Erinnerungsorte&source=bl&ots=5lrlz8WCd7&sig=SyKjW O3BYEm6BDIZgfHeD89zOaY&hl=de&ei=oZfETLfNE8yKswb5uum4CA&sa=X&oi=book_result&ct=result#v=onepage&q&f=false).
- Hackl, Wolfgang (1997): Von ABCD zu DACH. Grundlagen und Beispiele einer differenzierten Landeskunde der deutschsprachigen Länder. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache 46*: 233-244.
- Hackl, Wolfgang (2007): Landeskunde unter einem DACHL. E-Mail-Interview mit Wolfgang Hackl. In: Alles unter

- einem DACHL. Von der Vielfalt landeskundlichen Lernens. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2: 19-24.
- Hackl, Wolfgang/Langner, Michael/Simon-Pelanda, Hans (1997): Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff D-A-CH-Konzept. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 1: 17-34.
- Hackl, Wolfgang/Langner, Michael/Simon-Pelanda, Hans (1998): Landeskundliches Lernen. In: *Landeskundliches Lernen. Fremdsprache Deutsch* 18, 1: 5-12.
- Hägi, Sara (2006): Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt/M u. a.: Lang (= Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft, 64).
- Hägi, Sara (Hrsg.) (2007): Plurizentrik im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* H. 37.
- Hägi, Sara (2013): Nicht auf der Nudelsuppe dahergeschwommen: Der Beitrag des Variantenwörterbuches zur DACH-Landeskunde. In: Silvia Demmig, Sara Hägi, Hannes Schweiger (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: iudicium 2013, 97-121.
- Hägi, Sara (2015): Die standardsprachliche Variation des Deutschen als sprachpolitisch-didaktisches Problem. In: Lenz, Alexandra N.; Glauninger, Manfred M. (Hrsg.): *Standarddeutsch in Österreich – Theoretische und empirische Ansätze*. Wien: Vienna University Press (= Wiener Arbeiten zur Linguistik 1), 111-137.
- Hallet, Wolfgang (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: wvt.
- Hirschfeld, Ursula (2006): Aussprachestandards im Deutschen: Aktuelle Forschungsergebnisse und Konsequenzen für Deutsch als Fremdsprache. In: *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 9: 73-82.
- Hove, Ingrid (2002): *Die Aussprache der Standardsprache in der deutschen Schweiz*. Tübingen: Niermeyer (= Phonai, 47).
- [Ja genau!] Böschel, Claudia/Giersberg, Dagmar/Hägi, Sara (2009): *Ja genau! Kurs- und Übungsbuch A1/1*. Berlin: Cornelsen.
- Koreik, Uwe; Pietzuch, Jan Paul: Entwicklungslinien landeskundlicher Ansätze und Vermittlungskonzepte. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Claudia Riemer (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter 2010, 1441-1454.
- Kreis, Georg (2010): *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*, Zürich: NZZ Libro.
- Krumm, Hans-Jürgen (1998): Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 5: 523-544.
- Kubiak, Paweł (2011): „Kleine Differenzen“ als Gegenbilder des Eigenen in den Augen von in Österreich lebenden Deutschen. In: Badstübner-Kizik, Camilla (Hrsg.): *Linguistik anwenden*. Frankfurt a.M.: Peter Lang (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 1), 109-120.
- Langner, Michael (2011): Alles unter einem D-A-CH-L? Zur Geschichte und Weiterentwicklung des DACHL-Konzepts. In: Barkowski, Hans u. a. (Hrsg.): *Deutsch bewegt: Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Hohengehren: Schneider, 136-145.
- Li, Yuan (2007): *Integrative Landeskunde. Ein didaktisches Konzept für Deutsch als Fremdsprache in China am Beispiel des Einsatzes von Werbung*. München: iudicium.
- Li, Yuan (2011): *Das kompetenzorientierte Modell der Integrativen Landeskunde: Vom theoretischen Konstrukt zur didaktisch-methodischen Umsetzung*. München: iudicium.
- [Memo] Häublein, Gernot/Müller, Martin/Rusch, Paul/Scherling, Theo/Wertenschlag, Lukas (1995): *Memo. Wortschatz- und Fertigkeitstraining zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch*. Berlin u. a.: Langenscheidt.

- Neef, Martin (2000): Die Distribution des [h] im Deutschen: Schriftausssprache und Phonologie. In: *Convivium: Germanistisches Jahrbuch Polen*, 271-286.
- Ransmayr, Jutta (2006): *Der Status des Österreichischen Deutsch an nichtdeutschsprachigen Universitäten. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt/M u.a.: Lang (= Österreichisches Deutsch Sprache der Gegenwart, 8).
- Scharloth, Joachim (2006): Schweizer Hochdeutsch – schlechtes Hochdeutsch? In: Dürscheid, Christa/Businger, Martin (Hrsg.): *Schweizer Standarddeutsch. Beiträge zur Varietätenlinguistik*. Tübingen: Narr, 81-96.
- Schweiger, Hannes (2013a): DACH erleben. Das DACH-Konzept in der Fortbildung von Lehrenden. In: Silvia Demmig, Sara Hägi, Hannes Schweiger (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: iudicium 2013, 129-140.
- Schweiger, Hannes (2013b): Kulturbezogenes Lernen mit Literatur. In: *ÖDaF-Mitteilungen 2*: 61-78.
- Schweiger, Hannes/Nagy, Hajnalka (Hrsg.) (2013): *Wir Jandln! Didaktische und wissenschaftliche Wege zu Ernst Jandl*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag.
- [Schweiz in Sicht] Präsenz Schweiz (Hrsg.) (2007): *Schweiz in Sicht. Materialienbuch und didaktisches Begleitheft*. Bern: Präsenz Schweiz.
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber ... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online 10*, 1/02. (http://www.linguistik-online.ch/10_02/studer.html).
- Studer, Thomas (2013): Braucht es ein neues DACH(L)? In: Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: iudicium, 67-96.
- [Variantenwörterbuch] Ammon, Ulrich/Bickel, Hans/Ebner, Jakob/Esterhammer, Ruth/Gasser, Markus/Hofer, Lorenz/Kellermeier-Rehbein, Birte/Löffler, Heinrich/Mangott, Doris/Moser, Hans/Schläpfer, Robert/Schlossmacher, Michael/Schmidlin, Regula/Vallaster, Günter (Hrsg.) (2004): *Varietätenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin/New York: de Gruyter. [\[zurück zu L / zurück zu P\]](#)
- Weimann, Gunther/Hosch, Wolfram (1993): Kulturverstehen im Deutschunterricht. Ein Projekt zur Lehrerfortbildung. In: *Info DaF 20*, 5: 514-523.
- Werner, Markus (1998): *Bis bald*. München: dtv.
- [Zugänge zur Schweiz] Clalüna, Monika (2013): *Zugänge zur Schweiz. Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache. Ausgabe 2013. Materialien, Adressen und Links*. (http://www.akdaf.ch/html/downloads/Zugaenge_2013_def_x1a.pdf)

[\[zurück zum Inhaltsverzeichnis\]](#)

X- Xundheit!

Die DACH-Landeskunde ist fundiert und seriös, aber keineswegs verbissen oder trocken. Bewegung und Dynamik sind wesentliche Bestandteile des Prinzips, ein gesunder, ganzheitlicher und spielerischer Ansatz charakteristisch. [\[zurück zum Inhaltsverzeichnis\]](#)

Y- Ybrig

Auch und gerade als DACH(L)-Experte/Expertin brauchen Sie – im Sinne der [> integrativen Landeskunde](#) - nicht jeden Berg und jede Passhöhe zu kennen und zu wissen, dass sich etwa die Ibergereg auf 1406 m. ü. M. befindet. Ebenso ist es wenig sinnvoll, Landeskunde auf ein Ski- und Wandergebiet wie die Ybrig zu reduzieren,

auch wenn es zweifellos zur Schweiz dazugehört und touristisch sehr attraktiv ist. Landeskunde als Faktenkunde gilt spätestens seit den ABCD-Thesen als überholt (vgl. besonders Thesen 9-18), im Vordergrund stehen seither vielmehr das exemplarische Arbeiten und das Training von Recherchekompetenzen ([> Methodik](#)). Ein ausbaufähiges Grundwissen ist dennoch nie verkehrt. [[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]

Z- Zusammenarbeit und andere Ziele, auch in Zukunft

Die [> ABCD-Thesen](#) sind entstanden aus dem Bedürfnis und dem Bemühen heraus, als DaF-Expertinnen und -experten aufeinander zuzugehen und zusammenzuarbeiten. Auch heute bleibt der Austausch und Blick über den Tellerrand ein zentraler Punkt des DACH-Prinzips: In regelmäßigen Abständen treffen sich die Vertreterinnen und Vertreter der Fachverbände der deutschsprachigen Länder (AkDaF, Ledafids, FaDaF, GMF, ÖDaF), ein/e Vertreter/in des Fürstentums Liechtenstein sowie Vertreterinnen und Vertreter von Mittlerorganisationen (Referat „Kultur und Sprache“ im BMBF, Goethe-Institut, DAAD, ZHAW) im Rahmen der DACHL-Arbeitsgruppe, die 2007 auf Initiative des IDV wieder ins Leben gerufen wurde. Im Unterschied zur ersten DACHL-Gruppe der 1990er Jahre, die dezidiert aus Didaktikerinnen und Didaktikern bestand, und das Ziel hatte, die Landeskundendidaktik in der Folge der ABCD-Thesen weiter zu entwickeln (vgl. Hackl/Langner/Simon-Pelanda 1997 und 1998) hat die DACHL-AG neu in erster Linie die Funktion der Vernetzung und Stärkung der Kooperation. Sie versucht aber auch Impulse für die inhaltliche Weiterentwicklung und Präzisierung des DACH-Konzepts zu setzen.

Dementsprechend fand 2010 im Rahmen der GMF-Jahrestagung bereits eine erste DACH(L)-Fachtagung statt. Im September 2011 trafen sich Expertinnen und Experten gemeinsam mit der DACHL-Arbeitsgruppe auf Frauenchiemsee, um an der Weiterentwicklung einer DACH-Landeskunde zu arbeiten. Der 2013 erschienene Sammelband [DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis \(Demmig/Hägi/Schweiger 2013\)](#) geht auf diese beiden Fachtreffen zurück. Die Internationalen DeutschlehrInnentagungen (IDT) sowie Fortbildungsseminare wie das IDV-DACHL-Seminar bieten ebenso Plattformen zur Verbreitung des DACH-Prinzips und für Austausch und Vernetzung.

Es wird immer wieder deutlich, dass der Bedarf nach Sensibilisierung für den gesamtdeutschsprachigen Raum weiterhin besteht: Erst langsam berücksichtigen Lehrwerke den gesamtdeutschsprachigen Raum und immer noch werden Muttersprachlerinnen und Muttersprachler aufgrund ihrer vermeintlich unzulänglichen [> Varietät](#) belächelt oder gar diskriminiert (vgl. Ransmayr 2006) – und zwar auch von Fachleuten, wie Begegnungen auf DaF-Tagungen weltweit zeigen. Ein solches Verhalten resultiert aus mangelndem Wissen über die anderen deutschsprachigen Länder und die damit verbundene [> Plurizentrik](#). Hierbei geht es nicht darum, sich in sämtlichen landeskundlichen Aspekten genauestens auszukennen, sondern darum, Handlungskompetenz zu erlangen und im Zweifel [> Varianten](#) z. B. nachzufragen oder nachzuschlagen. Viele Fehlinformationen und Klischees können vermieden werden, wenn Expertinnen und Experten aus dem gesamtdeutschsprachigen Raum zusammenarbeiten, so wie es in den ABCD-Thesen 7 und 19 gefordert wird. Trinationale Zusammenarbeit bei der Durchführung von Fortbildungsseminaren, in der Entwicklung von Lehrmaterialien und Prüfungen sowie bei DaF-Tagungen ist erfreulicherweise immer öfter gegeben – schön wäre, wenn sie ganz selbstverständlich wird. [[zurück zum Inhaltsverzeichnis](#)]