

## Analyse des Lehrwerks „Tangram“ unter dem Aspekt der Plurizentrität

Halis BENZER<sup>1</sup>

Tuğba YILDIRIM<sup>2</sup>

**APA:** Benzer, H.; Yıldırım, T. (2019). Analyse des Lehrwerks „Tangram“ unter dem Aspekt der Plurizentrität. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Arařtırmaları Dergisi*, (17), 309-318. DOI: 10.29000/rumelide.656847

### Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit einer Analyse des Lehrwerks “Tangram“ unter dem Aspekt der Plurizentrität des Deutschen und Landeskunde. Die deutsche Sprache ist eine plurizentrische Sprache. Diese soll einerseits eine Vielfalt für Deutsch, andererseits eine Behandlungsebene im Rahmen der methodischen und didaktischen Vermittlung der deutschen Sprache im Fremdsprachenunterricht betrachtet wird. In diesem Zusammenhang beschäftigen wir uns mit den folgenden Fragestellungen: Welches Deutsch und wie viel Plurizentrik soll im Fremdsprachenunterricht den Deutschlernenden beibringen? Denn wir gehen davon aus, dass die Antworten dieser Fragen dienen sollen, ein respektvolles Verständnis für die Unterschiede des deutschsprachigen Raums zu schaffen. Eine Suche nach der Beantwortung dieser Fragestellungen wird mit Hilfe einer Lehrwerkanalyse gezielt und davon ausgehend besteht die Arbeit aus zwei Teilen, in denen „Plurizentrität“ auf theoretischer und praktischer Ebene erläutert wird. Im theoretischen Teil werden die wichtigsten Grundlagen und Termini des Konzepts „Deutsch als plurizentrische Sprache“ seine sprachdidaktischen Schlussfolgerungen und auch seine Umsetzung im Unterricht erläutert. Im praktischen Teil wird die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes und landeskundliche Anregungen in Tangram 1B nähergebracht sowie auch kurze Beschreibung des Aufbaus und Konzept von Tangram geliefert. Wir hoffen, dass diese Lehrwerkanalyse unter den oben genannten Aspekten einen bedeutenden Beitrag zur Auswahl des Lehrwerkes im DaF Bereich leisten kann.

**Schlüsselwörter:** Plurizentrität, nationale Standardvarietäten, DaF-Unterricht, plurizentrische Lehr- und Lernziele.

## ‘Tangram’ adlı ders kitabının plurizentrik ögeler perspektifinde incelenmesi

### Öz

Bu çalışmada Tangram isimli ders kitabının Almancanın plurizentrikliği (çeşitlilik) ve ülkebilgisi konu alanları bakımından analizi yapılmıştır. Almanca plurizentrik bir dildir. Bu durum bir taraftan Almanca için bir zenginlik olarak görülse de diğer bir taraftan, Almancanın yabancı dil olarak öğretildiği derslerde metodik ve didaktik açıdan üzerinde çalışılması gereken bir durumdur. Bizler bu bağlamda; hangi standart Almancanın ve bu dil çeşitliliğinin ne kadarının Almanca derslerinde Almanca öğrenenlere verilmesi gerektiği soruları üzerinde yoğunlaşmış çalıştık. Çünkü biz, bu sorulara verilecek olan cevapların, Almanca konuşulan çevrelerdeki farklılıklara hoşgörülü bir anlayış

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Alman Dili ve Edebiyatı ABD (Kırıkkale, Türkiye), halis-benzer@gmx.de, ORCID: 0000-0002-9682-6776 [Makale kayıt tarihi: 24.09.2019-kabul tarihi: 20.12.2019; DOI: 10.29000/rumelide.656847]

<sup>2</sup> Doktora öğrencisi, Viyana Üniversitesi, Alman Filolojisi Bölümü (Viyana, Avusturya), tugba.yildirim@gmx.net, ORCID ID: 0000-0002-1264-5063

geliştirilmesi için katkı sağlayacağı kanaatindeyiz. Bir ders kitabı analizi yardımıyla bu sorulara cevap bulma arayışı vardır ve bundan yola çıkılarak bu çalışma, Plurizentrität kavramının teori ve uygulama olmak üzere izah edileceği iki ayrı kısımdan oluşmaktadır. Teorik kısımda „plurizentrik bir dil olarak Almanca“ terimsel ve ana konseptleri bağlamında ve ayrıca bunun öğretimi ve derste uygulaması konusunda bilgi verilecektir. Çalışmanın ikinci kısmı olan uygulama bölümünde de Tangram isimli kitapta bu plurizentrik anlayış ve ülkebilgisi konularının nasıl yer aldığı analiz edilmiş ve ayrıca bu kitabın kurgusu ve içeriği hakkında kısa bir bilgi verilmiştir. Bizler, bu ders kitabı analizinin yukarıda ismi geçen perspektifler açısından incelenmesinin, Almancanın yabancı dil olarak öğretildiği alanlarda kullanılacak ders kitaplarının seçimi için önemli bir katkı olacağını umut ediyoruz.

**Anahtar kelimeler:** Plurizentrik, resmi dil çeşitleri, yabancı dil olarak Almanca dersi, plurizentrik eğitim ve öğretim hedefleri.

## **Analysis of the teaching work "Tangram" from the point of view of pluricentricity**

### **Abstract**

In this study, the textbook named Tangram was analyzed in terms of pluricentricity and variability of the German language. German is a pluricentric language (pluricentric languages: differing norms in different nations). On the one hand, this can be seen as a wealth for the German language, but on the other hand, it is a situation that needs to be studied in terms of methodological and didactic aspects in the lessons where the German language is taught as a foreign language. In this context, we focused on the questions of which standard German and how much of this language diversity should be given to German learners. Because we believe that the answers to these questions will contribute to the development of a tolerant understanding of the differences in German-speaking environments. There is a need for finding answers to these questions with the help of a textbook analysis. This study consists of two separate parts where the concept of pluricentricity will be explained as theory and practice. In the theoretical part, accepting the German language as a pluricentric language, information will be given about its terms and main concepts, as well as its teaching and its application in the lessons. In the second part of the study, the application section, we analyzed how these pluricentric understanding and country knowledge issues take place in the book and we also give brief information about the fiction and content of this book. We hope that the analysis of this coursebook in terms of the perspectives mentioned above will contribute a lot to the selection of the coursebooks to be used in the field of teaching German as a foreign language.

**Keywords:** Pluricentricity, national standard varieties, DaF teaching, pluricentric teaching and learning objectives.

### **Einleitung**

#### **Plurizentrität des Deutschen**

Unter dem Begriff Plurizentrik versteht man, dass im Gegensatz zu monozentrischen Sprachen plurizentrische Sprachen über verschiedene nationale Zentren mit jeweils kodifizierten und unterschiedlichen Standardvarietäten verfügen (vgl. Ammon 1998:300). Plurizentrik beschäftigt sich mit den nationalen Standardvarietäten plurizentrischer Sprachen, für das Deutsche also mit dem deutschländischen, österreichischen und Schweizer Standarddeutsch. Die einzelnen Unterschiede, die

Standartvarianten, finden sich auf allen sprachlichen Ebenen (d.h. Morphologie, Wortschatz, Syntax, Aussprache, Orthographie, Pragmatik) (vgl. Scheuringer 1997:59). Plurizentrik geht jedoch davon aus, dass die nationalen Varietäten und ihre Varianten grundsätzlich gleichwertig und gleich richtig sind (ebd.).

Die Annahme nationaler Standardvarietäten geht auf das Konzept der plurinationalen (oder: plurizentrischen) Sprache zurück, nach dem eine Sprache in unterschiedlichen Staaten gebraucht wird und dort unterschiedlichen Kodifizierungen unterliegen kann (vgl. Ammon 1998:315). Dieses Konzept wird durch die Pluriarealität ergänzt, nach dem es innerhalb eines Staates nicht nur ein Sprachzentrum geben muss, sondern mehrere regionale Zentren für die Ausbildung regionaler Standardvarietäten verantwortlich sein können (vgl. Scheuringer 1997:65). Dass das Konzept der Pluriarealität gerade für das Deutsche sehr fruchtbar ist, erklärt sich aus der föderalistischen Tradition der deutschsprachigen Staaten, die auch für die im Vergleich zu anderen europäischen Ländern relativ großen Unterschiede in den Ausprägungen der Dialekte verantwortlich gemacht werden kann. Als „nationale Variable“ bezeichnet Ammon eine Menge von Entsprechungen der einzelnen Sprachformen, die in verschiedenen Nationen gelten“, also unterschiedliche gleichbedeutende Varianten “für ein und dieselbe Sache“, Beispiel: ein Tacker in Deutschland ist eine Klammermaschine in Österreich und ein Bostitsch in der Schweiz (Ammon 2005:30). Variablen können entweder innerhalb einer Nation variieren, zB. wenn eine Variante nur in Österreich vorkommt, oder nationsübergreifend sein. Mit „spezifischen Varianten“ bezeichnet man in diesem Fall jene Formen, die in ihrer Verwendung auf eine Nation beschränkt sind. Unspezifische Varianten kommen auch über die Landesgrenzen hinweg vor, z.B. der Blumenkohl in Ch und D (gegenüber dem Karfiol in Österreich) die nationalen Varianten Österreichs werden in der Regel als Austriaismen bezeichnet, des Schweizer Deutsch als Helvetismen und der Ausdruck „Teutonismus“ wird für das deutsche Deutsch verwendet (vgl. de Cillia 2010:35).

### Relevanz für den DaF Unterricht und Lehrwerke

Es geht praktisch seit den 1970er Jahren, d.h. parallel zur Einsetzung des kommunikativen Ansatzes in der Didaktik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts um eine Diskussion darüber, ob der Normstandard der (einzige) Unterrichtsgegenstand und die (einzige) Unterrichtssprache sein soll bzw. darf. In der Alltagssprachlichen Realität spielt der Normstandard heutzutage nur eine untergeordnete Rolle. Verschiedene Untersuchungen zur Berücksichtigung regionaler Varietäten konnten zeigen, dass die Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes in Lehrwerken und Lehr- und Lernmaterialien bislang noch ungenügend gelungen ist (vgl. Hägi 2005:45). Es ist ein wichtiger Umstand, auf dem im Hinblick auf den kommunikativen Fähigkeiten ausgerichteten Fremdsprachenunterricht, berücksichtigt wird.

Infolge der Weiterführung der ABCD-Thesen<sup>3</sup> und der DACH<sup>4</sup> Anstrengungen wurden Österreich und die deutschsprachige Schweiz gewissermaßen offiziell als deutschsprachig anerkannt und Deutschland gleichgestellt. Die Forderungen in den Thesen nach Berücksichtigung von Informationen über alle deutschsprachigen Länder und die an mehreren Stellen beschworene Einbindung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes haben die Gestaltung von Lehrwerken nachhaltig beeinflusst (vgl. Fischer

<sup>3</sup> 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/Frischherz/Noke 2011).

<sup>4</sup> bedeutet die grundsätzliche Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes und die Bezugnahme auf mehr als ein Land der Zielsprache Deutsch im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden“ (Almayer 2013:22).

2007:7). Davon ausgehend spielt die Auseinandersetzung mit der Plurizentrität des Deutschen als landeskundlicher Bestandteil in Landeskundekursen, Lehrbüchern und in der Lehrendenausbildung eine wichtige Rolle.

Im Bezug auf die Plurizentrität der deutschen Sprache setzt man sich mit der Frage „Welches Deutsch sollen wir lehren?“ auseinander. Wenn alle drei Sprachvarietäten im AnfängerInnenunterricht gelehrt werden, würden die Lernenden maßlos überfordert, daher muss man auf jeden Fall nach Zielgruppe und Lernzielen differenzieren. Andererseits kann man aber auch der Gedanke vertreten, dass die Plurizentrität des Deutschen eine sprachliche Wirklichkeit ist, die unbedingt im Unterricht einen Platz finden muss, und zwar unabhängig von der Zielgruppe. Für den muttersprachlichen Unterricht kann man das letzt genannte Argument ebenfalls ins Feld führen – doch will man hier für in deutschen, schweizer und österreichischen Schulen eigene Zeit einplanen (Clalüna/ Etterich 2009:2)?

Muhr (2000:38) erläutert das Ziel der Vermittlung einer plurizentrischen Sprachkompetenz als Anpassung sowohl des Lernniveaus als auch des Lernorts der Zielgruppe. Er schlägt eine Reihe von Prinzipien für den Unterricht vor, wie die Vermittlung einer möglichst realitätsbezogenen Norm, die LernerInnen auf „die Existenz der innersprachlichen Mehrsprachigkeit“ vieler SprecherInnen des Deutschen aufmerksam machen soll oder eine „unterschiedliche Ausrichtung produktiver und rezeptiver Fertigkeiten“ nach dem Motto „Überregional produzieren, aber regional rezipieren können“.

In der ÖSD Lernzielkataloge (2000:16) wird das Ziel der Vermittlung einer plurizentrischen Sprachkompetenz auch als die Anpassung der Bedingungen der jeweiligen Zielgruppe und zwar hinsichtlich des Lernniveaus (bei Anfängern wenige, bei Fortgeschrittenen viele Hinweise) und auch des Lernorts (im deutschsprachigen Inland von Anfang an, im nichtdeutschsprachigen Ausland erst auf einer späteren Lernstufe) mitgeteilt. Ein solches Konzept macht es möglich, auf die verschiedenen Bedürfnisse im In- und Ausland gezielt einzugehen, ohne dass eine der Standardvarianten dominiert und der Sprachunterricht durch ein zu hohes Maß an sprachlicher Variation unnötig erschwert wird. Hagi (2007:11) empfiehlt diesbezüglich, dass eine möglichst breite Varietätenkompetenz im Bereich der rezeptiven Fertigkeiten sollte aber schon in einer frühen Etappe vermittelt werden, um eine maximale kommunikative Reichweite zu ermöglichen. Sie betont auch dass, es wesentlich ist, bei den Lernenden eine „grundsätzliche Wahrnehmungstoleranz“ aufzubauen. Das DACH-Prinzip steht auch für die Berücksichtigung einer plurizentrischen Phonetik. Das heißt, die Lernenden sollten mit unterschiedlichen Aussprachemerkmalen vertraut gemacht werden, bzw. lernen, dass in DACH auch unterschiedliche Aussprachestandards existieren (Fischer 2007:2).

Plurizentrik bedeutet für den DaF/DaZ-Unterricht, dass der Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz und einer grundsätzlichen Varietätentoleranz angestrebt werden (Barkowski/ Krumm 2010:253). Hagi (2007:11) ergänzt diese Stellungnahme von Barkowski und Krumm und darlegt auch, dass die Bildung einer rezeptiven Varietätenkompetenz ist für eine angemessene Versetzung des plurizentrischen Ansatzes ganz wesentlich ist und im Mittelpunkt der verschiedenen Beiträge steht.

Um die Frage „Welches Deutsch in den Lehrwerken oder im Unterricht vermittelt wird?“ beantworten zu können, beschäftigt man sich mit den didaktischen Prinzipien und den plurizentrischen Lehr- und Lernzielen. Gegen den Einbezug des gesprochenen Deutsch in den DaF-Unterricht gibt es sowohl im In- wie im Ausland erhebliche Widerstände. Dabei argumentiert man mit sprachstilistischen Normen und warnt vor einer Überlastung der Lernenden, wenn sie mehrere Varietäten einer Sprache auf einmal

lernen sollen (Durrell 2004: 70). Die Lösung für dieses Problem ist, dass man im plurizentrischen DaF-Unterricht sich als Deutschlehrende(r) bei der Sprachproduktion an einem Standard orientieren sollte.

Im Bezug auf die oben aufgeführte Fragestellung wird von Hagi wie im Folgenden angeführt: Wie viel Varietätenkenntnis brauchen Deutsch-Lernende und Lehrende tatsächlich, um Lehr- und Lernziele eines plurizentrisch adäquaten Unterrichts benennen und erreichen zu können? Sie zählt zu den notwendigen Schritten folgenderweise: „das plurizentrische Basiswissen, nötige Terminologie, sowie entsprechende Sicherheit in ihrer Anwendung und ein paar einschlägige Beispiele als Beweismaterial“ die jederzeit der Illustration und Erhellung der Sprache dienen können (vgl. Hägi 2007:11).

Eine andere Antwort auf die Frage "Wie viel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk?" kommt von den Autoren des Lehrwerks „Dimensionen“ Monika Clalüna, Roland Fischer und Ursula Hirschfeld: In Lehrmaterialien sind möglichst mit eindeutigen Beispielen zu erfassen.

Zur D-A-CH-Phonetik gehört darüber hinaus, dass regionale Varietäten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zum Hören angeboten werden (vgl. Fischer 2007:11). Es geht um Sensibilisierung und zunehmende Verstehensfertigkeiten. Lehrwerke, die stark dialektale Formen als Hörbeispiele enthalten, die weder von den Lehrenden, noch von den Lernenden verstanden werden, sind nicht nur demotivierend, sondern vermitteln auch ein falsches landeskundliches Bild, denn nirgendwo im deutschsprachigen Raum wird man sich in einem Gespräch mit nicht Muttersprachlern dialektal-unverständlich äußern (vgl. ebd.). Da die Aussprache im deutschsprachigen Raum sehr unterschiedliche Klangmerkmale aufweist, sollte ein Lehrwerk differenzierte Angebote zur D-A-CH-Phonetik machen.

Die Standard-Varietäten sind grundsätzlich gleichwertig. In Lehrwerken sollten darum Wörter aus dem schweizerischen oder österreichischen Standard nicht als Abweichung von einem "richtigen", nämlich deutschländischen Deutsch dargestellt werden, sondern als gleichberechtigte Varianten (vgl. Fischer/Noke/Frischhorz 2009:8).

Lernmaterialien werden aber auch bewusst und gelegentlich auch einseitig nach ihrer DACH-Herkunft ausgewählt, dann nämlich, wenn Gemeinsamkeiten und Unterschiede der deutschsprachigen Regionen untereinander oder interkulturelle Vergleiche nach außen thematisiert werden. Fischer (2007:9) kritisiert, dass DACH allmählich (besonders auch von den Redaktionsstuben der großen Verlagshäuser) zum allgemein akzeptierten Prinzip wird, und dass es aufgrund der anfänglichen „Misskonzeptionen“ DACH in erster Linie auf „Deutsch + 3“ reduziert wurde. Fischer (2007:11) ist der Meinung, dass drei Varianten beim Deutschen in Zukunft nicht gelernt und gelehrt werden müssen. Denn Plurizentrik wird als Unterrichtsprinzip betrachtet und nicht als bloße additive Erweiterung von sprachlichen und länderspezifischen Besonderheiten.

Systematisch und am umfassendsten ist der DACH-Ansatz bisher im Lehrwerk „Dimensionen“ verwirklicht worden. In diesem Lehrwerk wechseln reine Informationsaktivitäten (auch in Bezug auf unterschiedlichen Sprachgebrauch) mit Sensibilisierungsübungen zur Sprachaufmerksamkeit und findet sich Realienkunde mit Sprecherinnen und Sprechern aus verschiedenen DACH-Regionen. Hin und wieder werden auch exemplarische Einblicke in dialektalen Sprachgebrauch vorgeführt, allerdings ohne Anspruch als produktives „Lernziel“ zu dienen (Fischer 2009:5). Alle erworbenen sprachlichen und landeskundlichen Elemente sollen benützt werden, um einen Menschen aus DACH zu erfinden.

## Umsetzung der Plurizentrität und landeskundlichen Ansatzes im Lehrwerk „Tangram“

### a. Konzeption und Aufbau von Tangram 1B

Die erste Auflage des Lehrwerks „Tangram“ wurde im Jahre 1998 vom Verlag Max Hueber in Deutschland herausgegeben und führt in zwei Bände (Tangram 1+2) oder vier Halbbänden (Tangram 1A bis Tangram 2B) und dem Prüfungsvorbereitungsband (Tangram Z), zum Zertifikat Deutsch, der Stufe B1 der Niveaustufenbeschreibung des Europarates.

Tangram ist ein Lehrwerk, das besonders für die Lernenden, die die deutsche Sprache als Fremdsprache lernen, konzipiert wurde und als Zielgruppe Erwachsene und Jugendliche ab 16 Jahre in allen Grundstufenkursen weltweit hat. Es wurde von den Autoren Rosa-Maria Dallapiazza, Eduard von Jan und Till Schönherr hergestellt.

Tangram 1B besteht aus 5 Lektionen und hat am Ende einen separaten Teil für Grammatik sowie ein Arbeitsbuch und einen Lösungsschlüssel zum Arbeitsbuch und auch eine Wortliste, in der die in den jeweiligen Lektionen behandelten Wörter gesammelt werden.

Die im folgenden beschriebenen festen Bestandteile jeder Lektion des Kursbuches und des Arbeitsbuches erleichtern die Orientierung beim Umgang mit Sprache und Lehrwerk. Der *Ton macht die Musik* ist die Begegnung mit dem Klangwert der deutschen Sprache. *Zwischen den Zeilen* gehen bereits von der ersten Lektion an sehr behutsam auf verschiedene Nuancen bzw. Varianten der deutschen Sprache ein. Die Schreibwerkstatt hält kreativ-experimentelle Schreibansätze für die Lernenden bereit. Für die Lernenden gibt es auch hilfreiche Tipps, die den Schreibprozess strukturieren und dadurch das freie Schreiben wesentlich erleichtern. *Kurz&bündig*, liefert eine kompakte Zusammenfassung des Lektionsinhalts steht am Ende jeder Lektion und eignet sich zur Orientierung und Wiederholung.

Das Lehrbuch Tangram beinhaltet Arbeitsbuch, Kursbuch und CD. Die CD ist nicht bei jedem Lehrwerk beigelegt, also nicht für die Lernenden selbst zur Verwendung gedacht, sondern verwendbar für die Hörübungen durch die Betreuung der Lehrenden, um deren Lösungen im Plenum zu diskutieren und kontrollieren. Ein separater Grammatik Teil kommt in Tangram vor, darin werden die schon im Arbeitsbuch behandelten Grammatik Themen mit Tabellen und kurzen Erklärungen wiederholt werden.

### b. Landeskundliche Eindrücke

Um die Frage „Welche Informationen und Eindrücke erhalten Lernende über DACH?“ zu beantworten, werden die folgenden Feststellungen aus Tangram 1B nähergebracht: Eine DACH Landkarte befinden sich auf der ersten und auf der letzten Seite. Es gibt sehr wenige explizite DACH Infos, keine weiterführenden Vergleiche oder Übungen, obwohl einige Möglichkeiten vorhanden wären. Österreich und die Schweiz werden als Urlaubsländer behandelt. Das ist der einzige Kontext, in dem die Länder vorkommen. Ein Länderspiel zu DACH wird mit Fragen zu allen Ländern angeboten. Eine Landkarte von Österreich und der Schweiz wird mit Übungen verwendet. Daneben wird ein Kreuzworträtsel mit passenden Fragen über Österreich und die Schweiz als weitere Übung angeboten (Tangram, 2002:144-145). Auch durch eine andere spielerische Übung „Länderspiel“ im Kursbuch werden nur ein paar Fragen wie beispielsweise „Wie heißt die Hauptstadt von Österreich und der Schweiz?“, „Mozart kommt aus dieser Stadt? Wie heißt sie?“ kurz behandelt. Diese Fragen über Österreich und die Schweiz sind das einzige Konzept, mit dem sich die Lernenden im Kursbuch auseinandersetzen können (Tangram Arbeitsbuch 1B, 2002:124-125). Es ist zu erwähnen, dass Liechtenstein völlig außer Acht gelassen wird.

Esskultur nur in Deutschland wird ohne die traditionelle Speisen oder Köstlichkeiten aus den anderen deutschsprachigen Ländern zu nennen behandelt (Tangram 1B, 2002:123,127). Das Lehrwerk eröffnet Wege zum Fremdverstehen mit einem Beispielen im Kontext von berühmten Speisen aus verschiedenen Ländern sowie Italien, Türkei, Frankreich, Spanien, Japan, Schweden, um Internationaler Vergleich mit den Spezialitäten aus verschiedenen Ländern (Tangram 1B, 2002:128). Anderer Beispiele dafür werden im Kontext von Urlaubsländern gesehen.

Sieben Geburtstagsregeln von Deutschen werden vorgestellt, die man beachten muss. Dann folgt eine Diskussionsanregung mit diesem Thema, um die Lernende ihre Stellungenannahme zu reflektieren und mit ihrer eigenen Kultur zu vergleichen (Tangram 1B, 2002:103).

Eine geprägte deutsche Nationalität in Tangram 1B wird in dem Kontext Urlaub und Reiseorganisation wie im Folgenden betont: deutsche Organisation, deutsche Qualität, deutsche Reiseleitung, deutsche Sprache, deutsche Fahrer, deutscher Mercedes Bus. Eine Werbung zu der deutschen Sendung „deutsche Welle“ kommt auch in diesem Lehrwerk vor, die Nachrichten auf deutschem Deutsch vermittelt. Das Interesse der Lernenden wird durch die vorgeschlagenen Themen: „Essen in Deutschland“ (Tangram 1B, 2002:123), „eine Reise in Deutschland“ (Tangram 1B, 2002:113) eine Landkarte mit den Bundesländern und ihren Sehenswürdigkeiten unter dem Titel „Deutschland-Info“ (Tangram 1B, 2002:110) nur auf Deutschland fokussiert. Auf diese Weise hat man den Eindruck, dass die deutsche Sprache nur zu Deutschland und zur deutschen Kultur gehört.

Berühmte Persönlichkeiten, die ausschließlich aus Deutschland kommen wie Claudia Schiffer, Michael Schumacher, Steffi Graf, Herbert Grönemeyer werden in Tangram vorgestellt (Tangram 1B, 2002:122).

Es lässt sich sagen, dass die Auseinandersetzung mit Landeskunde in diesem Lehrwerk von der Vermittlung der Stereotypisierung des Deutschen gekennzeichnet ist. Es ermöglicht den Lernenden kaum eine kritische Beschäftigung mit den Themen. Die Vermittlung anderer deutschsprachiger Länder erfolgt durch einige Beispiele, die nur bloßes Faktenwissen über die Länder beinhalten.

In Bezug auf die Behandlung der Interkulturalität bzw. einer kulturvergleichenden Betrachtungsweise gibt dieses Lehrbuch den Lernenden nur wenig Input, um Vorurteile und Stereotype abzubauen und eine kritische Toleranz gegenüber anderen Kulturen zu entwickeln. Wie schon oben erwähnt wurde, sind das Präsentieren von Köstlichkeiten aus verschiedenen Ländern und einige Urlaubsländer die einzigen Konzepte, durch die in diesem Lehrwerk die Auseinandersetzung mit den anderen Kulturen erfolgt. Man spricht zwar schon von der Sensibilisierung für fremde Kulturen, es gibt allerdings kaum weiterführende Übungen, die es den Lernenden ermöglichen, Vergleiche mit der eigenen Kultur herzustellen und sich selbst zu reflektieren.

### **c. Umsetzung der Plurizentrität in Tangram 1B**

Die Auseinandersetzung mit der Plurizentrität im DaF/DaZ Unterricht und in den Lehrwerken leistet einen wichtigen Beitrag und dies ist auch eine der Anforderungen der ABCD Prinzipien zur Landeskunde Vermittlung. Bei der Analyse ist es bemerkbar, dass die oben genannten Schwerpunkte in Tangram 1B kaum behandelt werden. Darüber hinaus lässt sich sagen, dass dieses Lehrwerk nicht zur Sensibilisierung und zur Vielfalt der deutschen Sprache und Kultur dient.

Zu den wesentlichen Ansprüchen des Lehrwerks Tangram zählen Möglichkeiten für Aussprache- und Intonationstraining, Struktur- und Wortschatzübungen, Selbstevaluation. Wie schon am Anfang

erwähnt wurde, hat das Lehrwerk einen Teil, welcher „der Ton Macht Musik“ genannt wird und in dem auf die Aussprache und Intonation der deutschen Sprache bewusst gemacht wird. Dabei kann allerdings im Bezug auf die Wortauswahl nur Standarddeutsch nicht die anderen nationalen Sprachvarietäten geübt werden. Obwohl dieser Teil ermöglicht, die Lernenden mit einigen spezifischen Beispielen zur Sprachenvielfalt der deutschen Sprache zu sensibilisieren, spricht man von einem geprägten deutschen Deutsch. Die dargestellten Übungsbeispiele zu der Aussprache und Intonation aus dem Kursbuch und Arbeitsbuch werden im Folgenden näher beschrieben.

Die einzige Übung, die den Lernenden im Arbeitsbuch als Lückentext angeboten wird, die als ein Beispiel für die dialektische Varietäten in den deutschsprachigen Ländern gezeigt wird, ist die folgende: *Am Ende spricht man „ig“ oft als [ ], aber in Süddeutschland, der Schweiz und Österreich als „ig“ [k]* (Tangram 1B, 2002:143).

In dem Lehrwerk werden mit Hilfe der post-it-Notizen einige Hinweise zu den sprachlichen Verwendungen, die in nur Deutschland üblich sind, folgendermaßen dargestellt: „So sprechen heute viele Leute in Deutschland. Sie denken nach „weil“ und „obwohl“ einen Doppelpunkt: Dann folgt Hauptsatz. So darf man sprechen aber nicht schreiben (Tangram 1B, 2002:100). In diesem Lehrwerk werden auch Dialogen und Beispielen für Hörübungen aus dem alltäglichen Leben in Deutschland verwendet.

Bei der Bildung des Perfekts werden keine Hinweise auf die österreichische Verwendung von „blieben, sitzen, etc.“ mit „sein gemacht (Tangram 1B, 2002:107).

Die Beschäftigung mit der jugendsprachlichen Varietät des Deutschen in diesem Lehrwerk wird durch die Übungen zum Brief- und Dialogeschreiben dargestellt (Tangram 1B, 2002:92,106). Sie haben dazu beitragen, die zielsprachliche Variationskompetenz der Lernenden bei der Jugendsprache zu vergrößern. Es ist wichtig für die Zielgruppe, die als Jugendlichen angesehen wird, alltägliche Sprachsituationen unter den Jugendlichen zu erlernen und auch mehr Interesse für die Sprache zu wecken. Deswegen bilden Jugendsprachen und Jugendkulturen wichtige Themen in einem Landeskundeunterricht, der nicht nur Realienwissen vermittelt, sondern auch mit authentischen Materialien arbeitet.

## Schlussfolgerungen

Die drei Standardvarietäten des Deutschen (deutschländisches, österreichisches, Schweizer-Deutsch) weisen Besonderheiten im lexikalischen, grammatischen und phonetischen Bereich auf, denen im Unterricht vom Ziel und Ort, von der Interessentengruppe abhängig Rechnung getragen werden muss. In diesem Sinne wären eine Sensibilisierung für die Varietäten und der Einsatz möglichst vieler authentischer Materialien erforderlich aber auch die Nutzung geeigneter Nachschlagewerke sowie nicht zuletzt die Auseinandersetzung mit der Muttersprache ist von großer Bedeutung. Entsprechende Varianten des Deutschen könnten als Anlass genommen werden, um sich tiefer mit einem Text auseinanderzusetzen sowie sich des Reichtums der deutschen Sprache bewusst zu werden. Es ist wichtig zu sagen, dass auf die Anforderungen der ABCD Thesen, die sich vor allem auf die Berücksichtigung der Vermittlung einer Landeskunde beziehen, die den gesamten deutschsprachigen Raum abdeckt, geachtet werden soll. In diesem Lehrwerk ist dies kaum der Fall. Es geht nur um die Präsentation einiger faktischen Informationen zu Österreich und der Schweiz ohne einen richtigen landeskundlichen

Kontext, wodurch den Lernenden eine vergleichende, bewusst machende Sicht auf die deutschsprachigen Länder verschafft werden könnte.

Bei der Analyse dieses Lehrwerks unter dem Ansatz der Plurizentrik und seine Umsetzung in den Lehrwerken ist es bemerkbar, dass kaum Impuls zur Plurizentität des Deutschen gegeben wird, obwohl dies einige im Lehrbuch behandelte Kontexte schon ermöglichen würden. Man spricht von einer deutschen Dominanz auf inhaltlicher und sprachlicher Ebene. Es ist auch wichtig zu sagen, dass dieses Lehrwerk mit der Betreuung von Roland Fischer, der mit seinen Gedanken einen wichtigen Beitrag in Bezug auf die Festlegung der ABCD Thesen im DaF/DaZ Unterricht und Lehrwerken geleistet hat, erstellt wurde. Trotz seiner Betreuung ist es fragwürdig, dass nur deutsches Deutsch und deutsche Kultur im Vordergrund von diesem Lehrwerk stehen.

Diese Wahrnehmungstoleranz fängt in erster Linie bei der Standardsprache an, dann sollte sie mit Beispielen von nationalen Varietäten weiter durchgeführt werden. Da die Aussprache im deutschsprachigen Raum sehr unterschiedliche Klangmerkmale aufweist, sollte ein Lehrwerk differenzierte Angebote zur D-A-CH- Phonetik machen.

Es lässt sich schließlich sagen, dass die Deutschlernenden mit diesem Lehrwerk im Ausland diese Sprache nur mit Prägung des deutschen Deutsch und der deutschen Landeskunde gelernt haben. Bis zur Konfrontation mit den anderen deutschsprachigen Ländern würde man also den Gedanken vertreten, dass die deutsche Sprache nur zu Deutschland gehört. Ein klischeehaftes Deutschlandbild entsteht dadurch, dass nicht die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes sichtbar macht. Wir sind der Meinung, dass die Vermittlung landeskundlicher Informationen und die Auswahl der Themen ohne Stereotypisierung eine wichtige Rolle spielen, damit sich die Lernenden mit dem Sprachraumeffektiv beschäftigen können. Ein Landeskundeunterricht sollte als ein integrativer Teil neben der Vermittlung der Sprachkenntnisse ein Fenster zur unbekannteren Welt sein, das den Lernenden Empathie- und Toleranzfähigkeit für gegenseitiges Verständnis verschafft. Lehr- und Lernmaterialien spielen dabei eine wichtige Rolle, um dieses Ziel erreichen zu können.

Zum Schluss möchten wir auch noch betonen, dass Entwicklung der Fähigkeit zur sprachlichen Realität bzw. sprachliche Vielfalt im deutschsprachigen Raum neben der Vermittlung eines linguistischen Basiswissens eine wesentliche Rolle bei den Lehr- und Lernzielen für einen plurizentrisch und landeskundlich angemessenen Deutschunterricht spielt.

### Literaturverzeichnis

- Almayer, C. (2013). *Die Dach-Landeskunde Im Spiegel Aktueller Kulturwissenschaftlicher Ansätze*. In: Demmig, S., Hagi, S., Schweiger, H. (Hg): *DACH-Landeskunde. Theorie-Geschichte-Praxis*. München: iudicium.
- Amon, U. (2005). *Standard und Variation. Norm, Autorität, Legimitation*. In: Eichinger, L.M., Barkowski, H. und Krumm, H. J. (2010). *Fachlexikon DaF/DaZ*. A.Francke: Tübingen und Basel.
- Clalüna, M und Etterich (2009). *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Stallikon*, 59-69. Unter: [http://www.zora.uzh.ch/24491/2/Variatio\\_delectat-1V.pdf](http://www.zora.uzh.ch/24491/2/Variatio_delectat-1V.pdf) (Zugriff am 28.08.2019)
- Clalüna, M. (1994). *ABCD-Thesen und Lehrbucharbeit*. In: AkDaF-Rundbrief Sondernummer 9/1994, 7-14.
- Clalüna, M. (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.

- de Cillia, R. (2010): *Varietäten reiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht*. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 37, 51-63.
- DIE LERNZIELTHEORETISCHEN GRUNDLAGEN UND DAS SPRACHLEHR-UND LERNZIELMODELL DES ÖSD “<http://www.oedeutsch.at/OESDCD/oINTRO/Gesamt-PDF/A02-Sprachlehrmodell.PDF> (Zugriff am 28.08.2019)
- Durrell, M. (1999). *Standardsprache in England und Deutschland*. Zeitschrift für germanistische Linguistik 27, 285-308.
- Fischer, R. (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, R., Frischherz, B., Noke, K. (2011). DACH-Landeskunde. In: Krumm, H.J. u.a. (Hg.) (2011): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin: De Gruyter Mouton, 1500-1511
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P. (2002). *Profile Deutsch*. Berlin/München.
- Hackl, W. (2007). Landeskunde unter einem DACHL. E-Mail-Interview mit Wolfgang Hackl. In: Alles unter 17 einem DACHL. Von der Vielfalt landeskundlichen Lernens. In: ÖDaF-Mitteilungen 2: 19-24.
- Hägi, S. (2007). Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch, Heft 37, 5-13.
- Hägi, S. (2005). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Duisburg.
- Kallmeyer, W. (Hrsg.): *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* – Berlin, New York: de Gruyter, 28-40. Unter: <https://doi.org/10.1515/9783110193985.28> (Zugriff am 29.08.2019)
- Muhr, R. (2000). *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. Lernzielkataloge*. Wien.
- Scheuringer, H. (1994). Powidltatschkerl oder Die kakanische Sicht aufs Österreichische. In: *Jahrbuch für internationale Germanistik*, H. 1, 63-70.