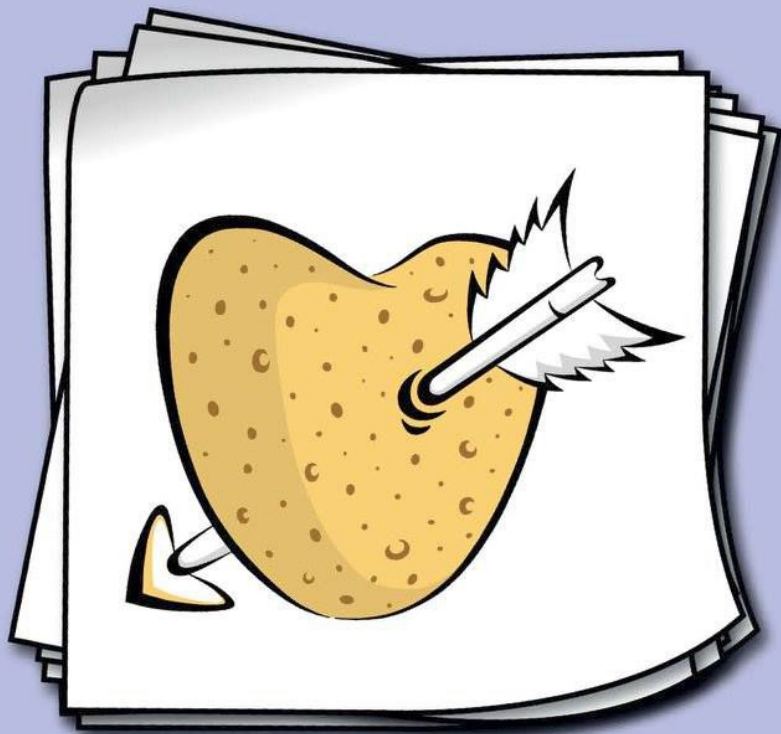


Naomi Shafer, Annegret Middeke,  
Sara Hägi-Mead, Hannes Schweiger (Hg.)

## Weitergedacht

Das DACH-Prinzip in der Praxis



Band 103

Materialien  
Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache



Universitätsdrucke Göttingen

fadaf  
fada

Naomi Shafer, Annegret Middeke, Sara Hägi-Mead, Hannes Schweiger (Hg.)  
Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis

erschienen als Band 103 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2020

---

Naomi Shafer, Annegret Middeke,  
Sara Hägi-Mead, Hannes Schweiger  
(Hg.)

## Weitergedacht

Das DACH-Prinzip in der Praxis

Materialien

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Band 103



Universitätsverlag Göttingen

2020

## Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung von



Schweizerisches Zentrum für die Mittelschule  
Centre suisse de l'enseignement secondaire II  
Centro svizzero dell'insegnamento medio superiore  
Center svizzer per la scola media

Die „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache veröffentlicht werden.  
[https://www.fadaf.de/de/publikationen/mat\\_daf/](https://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/)

Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V.



Reihenherausgeberin: Dr. Annegret Middeke  
Schriftleiterin: Annett Eichstaedt

Wissenschaftlicher Beirat: Prof. Dr. Michael Dobstadt, PD Dr. Roger Fornoff,  
Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın

Dieses Buch ist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.  
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Benedikt Müller  
Titelabbildung: Ingo Faulstich

© 2020 Universitätsverlag Göttingen  
<https://univerlag.uni-goettingen.de>  
ISBN: 978-3-86395-438-3  
DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2019-1245>  
ISSN: 2566-9230

# Inhaltsverzeichnis

## Die Herausgeber/innen

Vorwort.....III

## Sara Hägi-Mead & Hannes Schweiger

Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Eine Einleitung.....XI

## I. Zum Stand der Diskussion

### Hans-Jürgen Krumm

Das DACH-Prinzip im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache:  
Rück- und Ausblicke..... 3

### Camilla Badstübner-Kizik

Das DACH-Prinzip im Kontext DaF – Erfahrungen und Desiderata ..... 13

### Clemens Tonsern

Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer  
kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips..... 23

### Roger Fornoff & Uwe Koreik

Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation  
überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine  
Intervention..... 37

### Ruth Bohunovsky & Claus Altmayer

DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß?..... 69

### Naomi Shafer

Das DACH-Prinzip sprachlich weiter\_gedacht ..... 91

## II. Kontexte, Konzepte, Beispiele

### **Achim Küpper & Heinz Sieburg**

Luxemburg unter dem Dach der Plurizentrik: Migration und  
 Mehrsprachigkeit – Schul- und Bildungswesen – Lexikon Luxemburger  
 Standarddeutsch..... 113

### **Sabine Jentges & Paul Sars**

DACH-Erkundungen im deutsch-niederländischen  
 Nachbarsprachenunterricht ..... 127

### **Antje Rüter**

Wie viel DACH-Prinzip steckt in den DACHL-Fundstücken?..... 145

### **Susanne Hartmann & Thomas Holzmann**

„Was interessiert Sie in Ihrem Deutschunterricht?“ Eine Umfrage mit  
 DACH-Bezug unter den Kursteilnehmer/innen des Österreich Institut ..... 163

### **Virpi Hatakka**

Was wissen finnische SchülerInnen über die DACHL-Länder? ..... 183

### **Paul Voerker**

Plurizentrik aus zielsprachenferner Perspektive: Herausforderungen,  
 Chancen und Möglichkeiten des DACH-Prinzips im brasilianischen  
 Kontext ..... 195

### **Manuela Glaboniat & Carmen Peresich**

Das DACH-Prinzip in internationalen DaF-Prüfungen: Beispiele zur  
 Umsetzung im Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)..... 217

### **Geraldo de Carvalho & Marianne Hepp**

Wie aus einer Arbeitsgruppe ein Gremium mit einer eigenen  
 Geschäftsordnung wird: Der IDV und das DACH-Prinzip.  
 Ein Nachwort ..... 235

## **Vorwort**

### **Wie es zum vorliegenden Sammelband kam**

Gegenstand dieses Sammelbandes ist das DACH-Prinzip. Dieses steht für die „grundsätzliche Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes“ und für eine ideell „gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes“ – sei es in der Praxis des Deutschunterrichts, bei der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien, im Rahmen der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen oder in der Fachwissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (vgl. Demmig; Hägi; Schweiger 2013: 11f.).

Das bedeutet nun mitnichten, dass in Forschung, Lehre und Unterricht stets alle Regionen und Varietäten des Deutschen in genau gleichem Ausmaße berücksichtigt werden sollen oder müssen. Das DACH-Prinzip ist nicht als quantitativer Maßstab im engen, sondern eher als qualitativer Leitsatz im weiten Sinn zu verstehen – als Grundhaltung des zumindest impliziten Mitdenkens der Vielfalt des Gegenstandes Deutsch in Lehre und Forschung.

Wie sprachlich und kulturell vielfältig das, was wir salopp als „Deutsch“ oder „deutsch(sprachig)“ bezeichnen, tatsächlich ist, lässt sich exemplarisch anhand desjenigen Lebensmittels illustrieren, das es aus einem Plenarvortrag von Sara Hägi-Mead, Annegret Middeke und Hannes Schweiger an der Tagung „Das DACH-Prinzip in der Praxis“ am 8. März 2018 auf das Cover dieses Buches geschafft hat: anhand der Kartoffel. Was die Kartoffel mit dem DACH-Prinzip zu tun hat, dazu mehr in der nachfolgenden Einleitung. An dieser Stelle kurz der Blick zurück, wie es zur DACHL-Fachtagung in München kam.



Bereits auf der IDT 1986 in Bern heißt es während einer Podiumsdiskussion, in DaF-Lehrwerken müssten zwingend Beispiele verschiedener Varietäten des Deutschen vorkommen. Denn sonst glaube ein Schüler, „er sei in Peking angelangt, wenn er nach Bern kommt, wo ihm doch gesagt wurde, da werde auch Deutsch gesprochen“ (Thomke 1986: 69). 1990 veröffentlichen die Mitglieder der ABCD-Gruppe, die aus der BRD, DDR, Österreich und Schweiz kommen, die „ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht“ (ABCD-Gruppe 1990). In den 22 Thesen wird u.a. für den Einbezug der kulturellen und sprachlichen Vielfalt des deutschsprachigen Raumes plädiert. Umgesetzt wird diese Forderung in den 1990er-Jahren u.a. im Rahmen trinational organisierter und durchgeführter Seminare erlebter Landeskunde nach dem „D-A-CH-Konzept“, und umgesetzt wird sie um 2000 z.B. auch im „Zertifikat Deutsch“, der ersten trinational entwickelten standardisierten DaF-Prüfung, oder im ebenfalls trinational entstandenen Lehrwerk „Dimensionen“.

2007 ruft der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e.V. (IDV) eine DACHL-Arbeitsgruppe ins Leben. Die „DACHL-AG“ vernetzt Vertreter/innen des IDV, der Verbände FaDaF, ÖDaF, AkDaF und Ledafids und mit DaF/DaZ befasste Institutionen aus Deutschland und Österreich, ab 2009 auch aus Liechtenstein und seit 2016 aus der Schweiz. 2018 wird die „DACHL-AG“ unter dem Namen „DACHL-Gremium des IDV“ mit eigener Geschäftsordnung institutionalisiert (vgl. [idvnetz.org/dachl-online](http://idvnetz.org/dachl-online)).

Aber auch im fachwissenschaftlichen Kontext wird das Thema DACH(L) verstärkt diskutiert. 2013 erscheint mit „DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis“ (Demmig; Hägi; Schweiger 2013) eine erste systematische Bestandsaufnahme zur Berücksichtigung des D-A-CH-Konzepts bzw. DACH-Prinzips im Fach Deutsch als Fremdsprache. An Aufsätze und Befunde dieses Sammelbandes anknüpfend, befasst sich im Vorfeld der IDT 2017 eine sog. *Special Interest Group* (SIG) mit der Pluralität von Deutsch. Die Ergebnisse des Arbeitsberichtes der 14-köpfigen SIG 2.4 „Deutsch als Sprache des deutschsprachigen (Diskurs- und Kultur-)Raums: Vermittlung der sprachlichen und kulturellen Pluralität des DACHL-Raums in DaF“ und ihres Workshops an der IDT 2017 fließen in die fünfte der elf Thesen der „Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik“ ein. These 5 postuliert, „bei der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache den gesamten amtlich deutschsprachigen Raum in seiner sprachlichen und kulturellen Vielfalt anzuerkennen und einzubeziehen“. Die Arbeit der SIG 2.4 scheint aber nicht nur in der „Freiburger Resolution“ auf, sondern mündet auch in der Idee zu einer DACHL-Fachtagung.

Die Tagung „Das DACH-Prinzip in der Praxis“ findet 30 Jahre nach dem ersten Treffen der ABCD-Gruppe 1988 im März 2018 wiederum in München statt. Es nehmen Mitglieder der DACHL-Arbeitsgruppe, Mitwirkende an der IDT-2017-SIG 2.4 und weitere Interessierte aus dem deutschsprachigen Raum und anderen Ländern teil, u.a. aus Brasilien, Finnland oder Polen. Zu den Zielen der Tagung gehört, sich aus verschiedenen Perspektiven über die kontextspezifische Umset-

zung des DACH-Prinzips im Unterricht Deutsch als Fremdsprache auszutauschen. Es werden die Ergebnisse des SIG-Arbeitsberichts resümiert (Naomi Shafer), das DACH-Prinzip wird, u.a. anhand des Fundstücks Kartoffel (s. Buchcover), integrativ, kohäsiv, reflexiv, diskursiv und kooperativ weitergedacht (Sara Hägi-Mead, Annegret Middeke und Hannes Schweiger), Fachvertreter/innen aus Brasilien, Deutschland, Österreich und Polen (Paul Voerkel, Claus Altmayer, Norbert Conti und Camilla Badstübner-Kizik, Moderation: Thomas Studer) diskutieren in einer Podiumsdiskussion über das DACH-Prinzip in der Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrenden, und in vier Arbeitsgruppen werden unter der Leitung von Susanne Hartmann und Thomas Holzmann, Sara Hägi-Mead, Antje Rüger und Hannes Schweiger (in Vertretung von Clemens Tonsers) Grundlagen für konkrete Empfehlungen in den Bereichen Materialentwicklung, Lehrer/innenaus-/fortbildung und Fachwissenschaft erarbeitet.

## Worum es im Folgenden geht

Die im vorliegenden Sammelband publizierten Beiträge bilden einen Großteil der Inhalte und Ergebnisse dieser Fachtagung ab. Zwar finden sich hier nicht sämtliche Vorträge, dafür aber weitere, mit einem Call for Papers eingeworbene Beiträge, die darüberhinausgehende Überlegungen zum Umgang mit dem DACH-Prinzip in der Theorie und Praxis von Deutsch als Fremd-, Zweit-, Erst- oder Herkunftssprache beinhalten. Auch wenn in allen Aufsätzen des Sammelbandes theoretische und praxisorientierte Aspekte des DACH-Prinzips Berücksichtigung finden, lassen sich die Beiträge grob in zwei Teile gliedern. Den ersten Teil des Bandes machen stärker theoretisch orientierte Aufsätze aus, die den gegenwärtigen Stand der Diskussion widerspiegeln. Stärker an praktischen Überlegungen orientiert, präsentieren die Autorinnen und Autoren der Beiträge im zweiten Teil des Bandes Kontexte, Konzepte und Beispiele, welche die aktuelle Umsetzung des DACH-Prinzips bei der Beschreibung, Vermittlung, Aneignung und Beurteilung der deutschen Sprache illustrieren.

Nach einer wissenschaftlichen Einführung in das Thema von **Sara Hägi-Mead** (Wuppertal) und **Hannes Schweiger** (Wien) eröffnet **Hans-Jürgen Krumm** (Wien) die Reihe der Beiträge mit einem Aufsatz zum Thema „Das DACH-Prinzip im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Rück- und Ausblicke“. Er hebt die Bedeutung von vier zentralen Perspektiven hervor – die (1) der Lernenden und (2) Lehrenden sowie die (3) der fachlichen bzw. fachwissenschaftlichen und (4) der sprachenpolitischen Akteure – und mahnt, vor allem, aber nicht nur bei der letzteren eine stärkere Einbeziehung der „europäischen Dimension“ in den Fachdiskurs zum Thema DACHL an. Anhand persönlicher Erfahrungen mit dem „D-A-CH-Konzept“ der 1990er-Jahre und Beobachtungen zu aktuellen fachlichen Entwicklungen plädiert **Camilla Badstübner-Kizik** (Poznań) in ihrem subjektiven Statement „Das DACH-Prinzip im Kontext DaF – Erfahrungen und

Desiderata“ für eine stärkere Verankerung des DACH-Prinzips u.a. in der Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrpersonen. Ausschlaggebend ist dabei eine differenzierte Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen, wie die Autorin mittels Bildern aus Film und Fotografie anschaulich illustriert.

Im Beitrag „Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips“ von **Clemens Tonsern** (Wien) wird die fachlich kontrovers diskutierte Verortung des DACH-Prinzips innerhalb des interkulturellen Paradigmas in der Landeskunde- und DaF/DaZ-Vermittlung erörtert und die auf den ersten Blick plausible Unvereinbarkeit des DACH-Prinzips mit kulturwissenschaftlichen Zielsetzungen einer kritischen Prüfung unterzogen. Davon ausgehend wird die These aufgestellt, dass das DACH-Prinzip durch die notwendige Eingrenzung der im Unterricht zu behandelnden Diskurse einen wesentlichen Beitrag für eine kulturwissenschaftlich orientierte Landeskunde leisten kann. **Roger Fornoff** (Köln) und **Uwe Koreik** (Bielefeld) zeigen in ihrer Intervention „Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte“ an fünf Gesichtspunkten, dass eine am DACH-Prinzip orientierte Landeskunde ihre Relevanz auch im Kontext einer zunehmend transkulturellen Entgrenzung moderner Lebenswirklichkeiten behält. Kategorien wie Nation, Raum und Territorialität bleiben dementsprechend wichtige Bezugsgrößen für den kulturwissenschaftlichen Bereich des Faches DaF/DaZ. Sie verweisen zudem darauf, dass mit dem Konzept der Erinnerungsorte ein dezidiert anti-essentialistischer theoretischer Ansatz vorliegt, der komplexen kulturellen Gegebenheiten Rechnung trägt und von daher mit großem Gewinn im Rahmen gleichermaßen diskursiv wie plurizentrisch angelegten kulturellen Lernens eingesetzt werden kann.

**Ruth Bohunovsky** (Curitiba) und **Claus Altmayer** (Leipzig) stellen die fundamentale Frage, ob „DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß?“ sei, und beantworten sie mit einem zweifachen „Ja“: Auf der ersten, basal konkreten Ebene im Sinne einer Berücksichtigung der plurizentrischen Realität des Deutschen im Sprach- wie im Landeskundeunterricht; auf der zweiten, abstrakten Ebene als Fokussierung auf die thematischen Diskurse, die in deutscher Sprache geführt werden, und ihre diskurskonstituierenden „Deutungsmuster“. Der Beitrag von **Naomi Shafer** (Fribourg/Freiburg) schließlich konzentriert sich auf die sprachliche Dimension des DACH-Prinzips, welche von ihr sowohl weitergedacht als auch *weitergedacht* wird. Anhand einer Analyse einschlägiger Materialien wird dafür plädiert, nebst nationalen auch regionale Varietäten stärker in den Blick zu nehmen. Der Beitrag schließt mit einem systematischen didaktischen Progressionsvorschlag zum Einbezug sprachlicher Variation beim Hörverstehen und schlägt damit die Brücke zum zweiten Teil des Bandes.

In diesem zweiten Teil des Bandes geht es um Beispiele, Konzepte und Kontexte der praktischen Umsetzung des DACH-Prinzips. In ihrem Beitrag „Luxemburg unter dem Dach der Plurizentrik“ beschreiben **Achim Küpper** und **Heinz Sieburg** (Luxemburg) die Sprachsituation im seit 1984 offiziell dreisprachigen

Großherzogtum und den Status des Deutschen in dessen mehrsprachigen Bildungssystem. Anhand des „Lexikons Luxemburger Standarddeutsch“ wird die Frage diskutiert, auf welcher Varietät des Standarddeutschen der Luxemburger Deutschunterricht basieren soll. Anschließend präsentieren **Sabine Jentges** und **Paul Sars** (Nijmegen) „DACH-Erkundungen im deutsch-niederländischen Nachbarsprachenunterricht“. Mit Blick auf die Plurizentrik *beider* Sprachen, der deutschen und der niederländischen, wurden im Projekt „Nachbarsprache & buurcultuur“ Materialpakete zur gezielten Spurensuche und Erkundung der deutsch- und der niederländischsprachigen Länder entwickelt. Mit diesen soll ein varietätsoffener und pluralitätssensibler Sprach- und Landeskundeunterricht ermöglicht werden.

„Wie viel DACH-Prinzip steckt in den DACHL-Fundstücken?“, fragt **Antje Rüger** (Leipzig) – mit einem Augenzwinkern, denn quantitativ lässt sich das selbstverständlich nicht beantworten. Sie entdeckt aber in den 16 von der Wettbewerbsjury ausgewählten DACHL-Fundstücken und deren Didaktisierungen ein nicht zu unterschätzendes Potenzial für das kulturbezogene Lernen und zum Erwerb von wichtigen Teilkompetenzen einer umfassenden DACHL-Diskursfähigkeit. **Susanne Hartmann** (Wien) und **Thomas Holzmann** (Warschau) berichten von einer Online-Umfrage zum Interesse an der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des deutschsprachigen Raums. Die Ergebnisse der Umfrage, an der im Frühjahr 2018 fast 800 Deutschlernende an neun Österreich Instituten teilgenommen haben, liefern Hinweise auf ein Interesse der Lernenden am Kennenlernen mehrerer deutschsprachiger Länder und mehr als einer Varietät der deutschen Sprache. „Was wissen finnische SchülerInnen über die DACHL-Länder?“, fragt **Virpi Hatakka** (Mynämäki). Zunächst einmal beeindruckend viele Einzelfakten, v.a. bezüglich der Themen, für die sich Jugendliche im Allgemeinen interessieren, stellt die Deutschlehrerin in ihrem „dezidiert subjektiv und aus der Praxisperspektive“ verfassten Erfahrungsbericht fest. Sie zeigt aber auch, dass mit unterschiedlichen, das sprachliche Niveau der finnischen Schüler/innen berücksichtigenden Lernarrangements DACHL als *Querschnittsthema* auf allen Niveaustufen vermittelt werden kann.

Anschließend betrachtet **Paul Voerker** (Rio de Janeiro) die „Plurizentrik aus zielsprachenferner Perspektive“ und geht dabei besonders auf die „Herausforderungen, Chancen und Möglichkeiten des DACH-Prinzips im brasilianischen Kontext“ ein. Dort trifft die Anwesenheit eines allgemein großen Interesses an landeskundlichen, darunter auch DACHL-landeskundlichen Themen auf eine Reihe von Abwesenheiten. So mangle es an einem pluralitätssensiblen Bewusstsein bei den Lernenden, an DACHL-Souveränität bei den Lehrenden, darüber hinaus an einer curricularen Verankerung des DACH-Prinzips in der Ausbildung sowie an geeigneten Lehrmaterialien. Ein wichtiger Schritt zur Aufhebung dieser Diskrepanz wäre nach Meinung des Autors die Bildung von Arbeitsgruppen, in denen adressatenorientierte Lehrmaterialien nach dem DACH-Prinzip entwickelt würden.

Am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch erläutern **Manuela Glaboniat** und **Carmen Peresich** (Klagenfurt) in ihrem Beitrag „Das DACH-Prinzip in internationalen DaF-Prüfungen“ den Umgang mit der Plurizentrik des Deutschen in einer internationalen standardisierten DaF-Qualifikationsprüfung. Sie illustrieren, wie der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des Deutschen bei Testaufgaben zum Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen Rechnung getragen wird, und präsentieren abschliessend das „ÖSD-Spiel“. Dies ist ein Plurizentrik-Memory, mit dem, Glaboniat und Peresich zufolge, sich nicht nur spielend einfach Wortschatz wiederholen lässt, sondern auch die Gleichwertigkeit der Standardvarietäten konkret sicht- und fassbar gemacht werden kann.

Im Nachwort von **Geraldo de Carvalho** (Juiz de Fora) und **Marianne Hepp** (Pisa) mit dem Titel „Wie aus einer Arbeitsgruppe ein Gremium mit einer eigenen Geschäftsordnung wird: Der IDV und das DACH-Prinzip“ werden das Engagement und die Leistung der Mitglieder der DACHL-Arbeitsgruppe gewürdigt und der Übergang von der informellen AG zum festen DACHL-Gremium des IDV sowie dessen zunehmende Professionalisierung beschrieben.

Bevor wir allen Leserinnen und Lesern eine gute Lektüre wünschen, an dieser Stelle noch ein formaler Hinweis: Bezüglich einer geschlechtergerechten Sprache (Binnen-I, Schräg- oder Unterstrich etc.) gab es von Seiten der Herausgeber/innen und des Göttinger Universitätsverlags keine Vorgaben; in den Beiträgen spiegeln sich die unterschiedlichen sprachpolitischen Positionen bzw. Präferenzen der Autorinnen und Autoren wider.

## Wem unser Dank gebührt

Wir bedanken uns sehr herzlich bei Benedikt Müller, Annett Eichstaedt und Marie-Sophie Janßen für ihre Hilfe bei der Her- und Fertigstellung des Bandes.

Ein großer Dank gebührt ebenfalls den Institutionen, welche die Fachtagung „Das DACH-Prinzip in der Praxis“ durch ihre Zuschüsse finanziell unterstützt haben: dem Goethe-Institut, dem Österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), dem Schulamt des Fürstentums Liechtenstein und dem Schweizerischen Zentrum für die Mittelschule (ZEM CES).

Ein besonderer Dank geht an die Verbände: den Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache in der Schweiz (AkDaF), den Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF), den Verein der Lehrenden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) an Hochschulen in der Schweiz (Ledafids) und den Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (ÖDaF) sowie an das DACHL-Gremium des IDV und an den Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV e.V.).

Das ZEM CES hat freundlicherweise darüber hinaus den vorliegenden Tagungsband finanziell unterstützt. Ein ganz herzliches Dankeschön auch dafür.

Angesichts des großen fachlichen und persönlichen Engagements und der zahlreichen geplanten Projekte und Aktivitäten der Mitglieder des DACHL-Gremiums des IDV und aller für die Werte des DACH-Prinzips einstehenden Personen bleibt noch viel Spannendes auf diesem Forschungs- und Praxisfeld zu erwarten.

Naomi Shafer und Annegret Middeke für das Herausgeber/innen-Team

Freiburg, Göttingen, Wien und Wuppertal  
im November 2019

## Literatur

- ABCD-Gruppe (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. In: *IDV-Rundbrief*, 45, 15-18.
- Demmig, Silvia; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.
- Thomke, Hellmut (1986): Nationale Varianten der deutschen Hochsprache. In: Zellweger, Rudolf; Merkt, Gérard (Hrsg.): *Ziele und Wege des Unterrichts in Deutsch als Fremdsprache. Sein Beitrag zur interkulturellen Verständigung. VIII. Internationale Deutschlehrertagung: Tagungsbericht*. Bern: Staatlicher Lehrmittelverlag, 55-72.

# **Luxemburg unter dem Dach der Plurizentrik: Migration und Mehrsprachigkeit – Schul- und Bildungswesen – Lexikon Luxemburger Standarddeutsch**

*Achim Küpper & Heinz Sieburg (Luxemburg)*

## **1 Grundlagen**

### 1.1 Voraussetzungen

Das heutige Großherzogtum Luxemburg gilt als ein nationales Halbzentrum des Deutschen (Ammon 2015, Ammon; Bickel; Lenz 2016), in dem das Deutsche keine regionale, sondern eine flächendeckende nationale Amtssprache darstellt. Dabei kann hier beispielsweise im Gegensatz zum Großteil von Belgien kaum von einer eigentlichen Fremdsprachenförderung die Rede sein (zur Germanistik in Belgien etwa Küpper; Leuschner 2017, zum Sonderfall der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens als emergentes Halbzentrum des Deutschen speziell Küpper; Leuschner; Rothstein 2017, zur Förderung von Deutsch als Fremd- und Amtssprache in den Benelux-Staaten Leuschner; Radke; Küpper 2019, dort auch schon entsprechende Darstellungen zu Luxemburg). Weder ist das Deutsche – schon aufgrund der sprachlichen Nähe zum Luxemburgischen, aber auch wegen seiner sprachen- und bildungspolitischen Funktion – in Luxemburg eine Fremdsprache im herkömmlichen Sinn noch lässt sich überhaupt adäquat oder genau genug mit einfachen kategorialen Zuordnungen wie „Muttersprache“ oder „Fremdsprache“ arbeiten (dazu auch Kühn 2010: 1735). Als wahre Muttersprache Luxemburgs

kann im idealen Fall die Mehrsprachigkeit als solche angesehen werden (Berg; Weis 2005: 33f.). Realistischer hingegen ist, das Luxemburgische als Muttersprache – zumindest des autochthonen Bevölkerungsteils des Großherzogtums – zu betrachten.

## 1.2 Mehrsprachigkeit

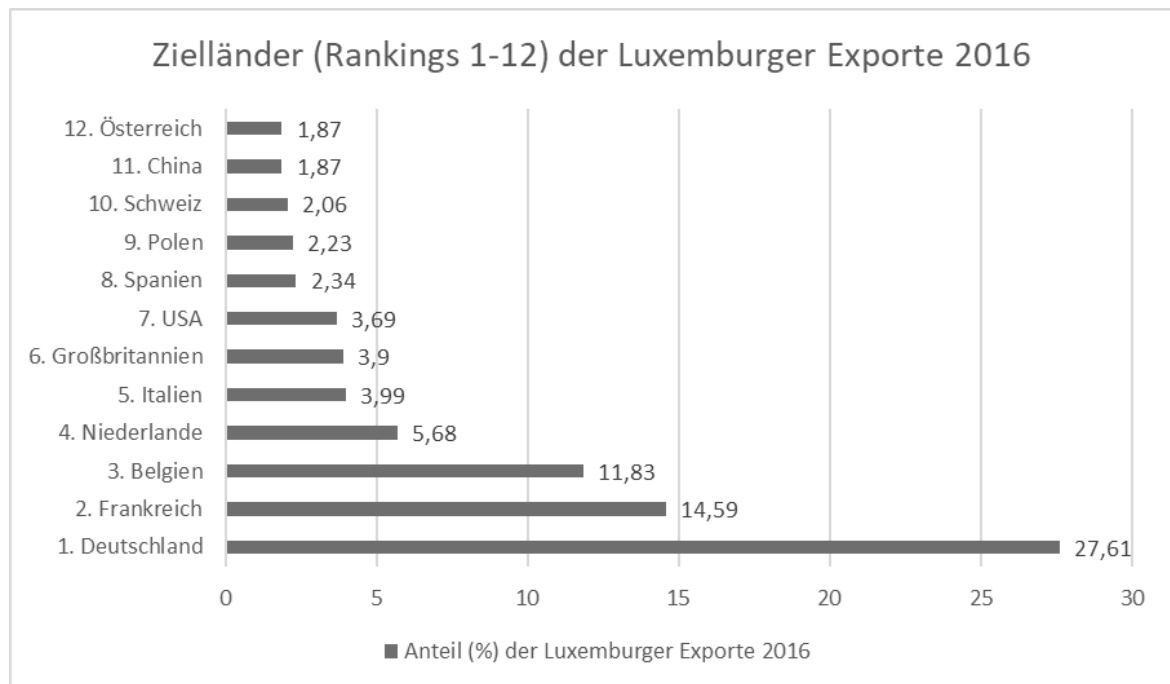
Seit dem Sprachengesetz von 1984 ist Luxemburg offiziell dreisprachig, es wurden als Nationalsprache das Luxemburgische und als weitere Landessprachen das Französische und das Deutsche festgelegt. Im Unterschied etwa zu Belgien sind die Verteilung und der Gebrauch der drei Amts- bzw. Landessprachen in Luxemburg weniger durch territoriale (geografische) als vielmehr durch kontextuale (domänenspezifische) Faktoren bestimmt. Denn während die drei Amtssprachen in Belgien v.a. ortsgebundene Verwendung finden, hängt der Gebrauch der drei Landessprachen in Luxemburg in erster Linie vom jeweiligen kommunikativen oder situativen Kontext bzw. der Funktionsdomäne ab: Das Luxemburgische ist die alltägliche Kommunikationssprache unter LuxemburgerInnen insbesondere in oralsprachlichen Situationen, aber ebenso Parlamentssprache, Integrationssprache sowie die Sprache sozialer Kohäsion und nationaler Identität; Französisch ist die alleinige Gesetzes- sowie Hauptverwaltungssprache und zugleich Verkehrssprache in bestimmten funktionalen Bereichen des täglichen Lebens, so vorwiegend im gastronomischen Bereich, in vielen Geschäften usw.; Deutsch kommt v.a. Dingen als Schriftsprache zum Einsatz, dient als Alphabetisierungssprache sowie über weite Strecken auch als Vehikularsprache bzw. Unterrichtssprache in den Luxemburger Schulen, ist die meistverwendete Sprache der Printmedien oder beim Fernsehkonsum.

## 1.3 Stellung des Deutschen: Sprache, Kultur und Wirtschaft

Dem teils negativen Image des Deutschen (seiner geschichtlichen Belastung wie der bisweilen anzutreffenden Wahrnehmung des Deutschen als einer Fremd- oder Importsprache in Luxemburg) steht die historische Verwandtschaft und Verwobenheit der beiden Sprachen (Deutsch und Luxemburgisch) und Kulturräume gegenüber, sodass die deutsche Sprache grundlegend als Teil des kulturellen Erbes Luxemburgs betrachtet werden kann (Sieburg 2017: 23f.). Hinzu kommt die wirtschaftliche Bedeutung des Deutschen. Deutschland gehört zu den wichtigsten Handelspartnern Luxemburgs: Im Jahr 2016 belegte die Bundesrepublik Deutschland mit großem Abstand den ersten Platz (27,61%) im Ranking aller Luxemburger Exporte (STATEC 2017b). Die Luxemburger Exporte nach Deutschland allein machten mehr aus als die nach Frankreich (14,59%) und Belgien (11,83% für die drei Sprachgemeinschaften) zusammengerechnet. Zieht man kleinere deutschsprachige Zielländer wie Österreich (1,87%) oder Teile der Schweiz (2,06%) mit hinzu, erhöht sich der Anteil der Luxemburger Exporte ins deutschsprachige Ausland



weiter. So oder so jedoch ist Deutsch die mit Abstand wichtigste Zielsprache der Luxemburger Exportwirtschaft. Abbildung 1 zeigt die zwölf wichtigsten Exportländer Luxemburgs 2016 (erstellt auf der Datengrundlage von STATEC 2017b).



**Abbildung 1: Datenquelle: STATEC (2017b); Abbildung: Achim Küpper**

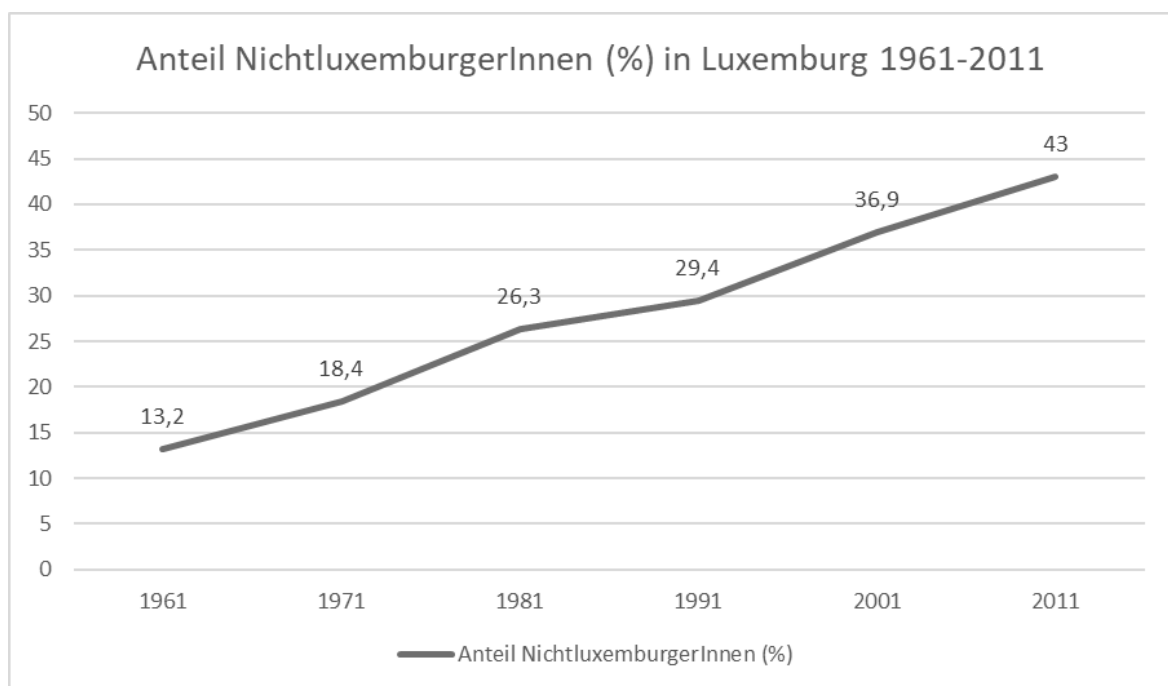
Gerade die Sprachkompetenzen sind ein entscheidendes Kapital der Luxemburger Volkswirtschaft, die „mit am besten und als eine von relativ wenigen in Europa den Sprung von der Industrie- in die Dienstleistungsgesellschaft vollbracht hat“ (Erbe 2009: 105): Mehr als drei Viertel der in Luxemburg Beschäftigten arbeiten heute in dem besonders stark auf sprachliche Kommunikation angewiesenen tertiären Wirtschaftssektor, in dem darüber hinaus freilich „die höchste Wertschöpfung stattfindet“ (Erbe 2009: 105).

#### 1.4 Migration und Heterogenität

Ein entscheidender Faktor, der auch in einer Diskussion um Sprachförderung nicht unberücksichtigt bleiben darf, ist die strukturelle Prägung der Luxemburger Gesellschaft durch Momente der Migration und damit verbundene Situationen nicht nur der Mehrsprachigkeit, sondern auch der Heterogenität. Luxemburg hat heute den mit Abstand höchsten AusländerInnenanteil in Europa. Dieser ist in erster Linie seit der Industrialisierung sowie kontinuierlich ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts angestiegen. Zwar war das Gebiet um Luxemburg schon immer, d.h. schon seit der Vor- und Frühgeschichte von Wanderungsbewegungen geprägt, doch gewinnen diese mit dem heutigen transnationalen Migrantentypus eine ganz neue Qualität (zu den Wanderungsbewegungen um Luxemburg von der Steinzeit bis zum postindustriellen Zeitalter vgl. Pauly 2013: 118ff.). Die aktuellen

Entwicklungen führen konsequenterweise zu einer Diskussion um „Superdiversität“ in Luxemburg (Berg; Milmeister; Weis 2013).

Gegenwärtig besteht die Luxemburger Bevölkerung beinahe zur Hälfte aus NichtluxemburgerInnen: Am 1. Januar 2017 betrug der AusländerInnenanteil in Luxemburg 47,7% (STATEC 2017c) und erreichte damit einen neuen historischen Höchststand. Rund anderthalb Jahrhunderte zuvor, am 1. Dezember 1871, lebten hier insgesamt nur gezählte 3% NichtluxemburgerInnen (STATEC 2012). Abbildung 2 veranschaulicht exemplarisch die progressive Entwicklungskurve in den fünf Jahrzehnten von 1961 bis 2011 (erstellt auf der Datengrundlage von STATEC 2017a und 2017c).



**Abbildung 2: Datenquelle: STATEC (2017a und 2017c); Abbildung: Achim Küpper**

Vor diesem Hintergrund ist die Frage der Förderung des Deutschen in Luxemburg notwendigerweise zu verklammern mit grundlegenden Aspekten der Migration und Heterogenität, die sich schon insofern auf das Deutsche auswirken, als dieses hier, anders als etwa in Deutschland oder Österreich, eben nicht als Integrationsprache fungiert, dafür aber sehr wohl als Schulsprache in stark mehrsprachigen und kulturell diversifizierten Klassen.

## 2 Deutsch im mehrsprachigen Bildungssystem Luxemburgs

### 2.1 Schulwesen (Primar- und Sekundarschulbereich)

Die Schulbildung in Luxemburg ist grundsätzlich mehrsprachig (vgl. dazu zusammenfassend etwa PISA 2012: 100f.; speziell für die Primarstufe Weth 2015; für die Sekundarstufe Hu; Hansen-Pauly; Reichert; Ugen 2015). Gerade auch dem Deutschen kommt dabei als Sprachunterricht ebenso wie als Unterrichtssprache eine wichtige Rolle zu (vgl. u.a. auch dazu Scheer 2017). Die Luxemburger SchülerInnen werden in ihrer Schullaufbahn mit mehreren aufeinander folgenden Unterrichtssprachen konfrontiert. In den beiden Jahren des obligatorischen Vorschulunterrichts (i.d.R. für Kinder von 4-5 Jahren) ist die primäre Unterrichts-, d.h. Instruktions- und Integrationssprache, Luxemburgisch (seit dem Schuljahr 2017/18 zusätzlich ergänzt um das Französische). In der Grundschule (i.d.R. ab 6 Jahren) wechselt die Unterrichtssprache dann in den meisten Fächern ins Deutsche, das zugleich Alphabetisierungssprache ist. Ab dem zweiten Grundschuljahr (i.d.R. ab 7 Jahren) kommt der Französischunterricht hinzu, der danach weiter intensiviert wird. Deutsch bleibt aber die primäre Unterrichtssprache in den meisten Fächern (außer Mathematik) bis einschließlich zur 9. Klasse der Sekundarschule (*Enseignement Secondaire* [ES] und *Enseignement Secondaire Technique* [EST] bzw. *Général*). Ab der 10. Klasse (i.d.R. ab 15 Jahren) wechselt die primäre Unterrichtssprache im ES und in einigen Ausbildungsgängen des EST dann ins Französische. Ab dem zweiten Jahr der Sekundarschule (i.d.R. ab 13 Jahren) kommt darüber hinaus als Fremdsprache das Englische hinzu, das die SchülerInnen obligatorisch als vierte Sprache (L4) erlernen.

### 2.2 Tertiärer Bildungssektor (Universität Luxemburg)

Wie der primäre und der sekundäre zeichnet sich in Luxemburg auch der tertiäre Bildungssektor durch eine grundsätzliche Mehrsprachigkeit aus. Das Zentrum des heutigen luxemburgischen Hochschulwesens ist die verhältnismäßig junge, 2003 gegründete Universität Luxemburg. Sie ist die einzige Universität des Landes und stellt somit auch eine zentrale nationale Bildungseinrichtung dar. Sie ist zugleich ein Paradebeispiel für eine bewusst kultivierte und geförderte Politik der Mehrsprachigkeit auch im Bildungswesen. Die Universität Luxemburg ist offiziell dreisprachig: Ihre Arbeitssprachen sind Englisch, Französisch und Deutsch (zur Mehrsprachigkeit der Universität Luxemburg etwa Hu 2015). Das Deutsche hat auf mehreren Ebenen seinen festen Platz an der Universität: zum einen als germanistische Fachdisziplin innerhalb eines kooperativ, interdisziplinär und mehrsprachig ausgerichteten und über die letzten Jahre beständig ausgebauten Instituts für deutsche Sprache, Literatur und für Interkulturalität (spezifisch zu den Perspektiven der Luxemburger Germanistik Heimböckel; Mein; Sieburg 2012, Amann; Sieburg 2017); zum anderen aber auch als Unterrichtssprache, als eine universitätsinterne

Kommunikationssprache (neben anderen) sowie als Publikations- und Wissenschaftssprache, insgesamt die zweitstärkste nach dem Englischen, insbesondere jedoch in den Geisteswissenschaften, wo Deutsch mit Abstand die stärkste Wissenschaftssprache ist (vgl. zum Deutschen als Wissenschaftssprache an der Universität Luxemburg speziell Sieburg 2017: 26ff.).

### 3 Welches Deutsch als Unterrichtssprache?

Der eingangs erwähnte Begriff des nationalen Halbzentriums impliziert unterschiedliche Fragestellungen. Dazu zählt die nach der Existenz einer eigenständigen deutschen Standardsprache in Luxemburg sowie die Frage, welches Deutsch als Unterrichtssprache Luxemburgs vermittelt werden sollte.

Die Auffassung, es gäbe nur eine deutsche Standardsprache und diese sei die in Deutschland verwendete, ist wahlweise naiv, ignorant oder ideologisch motiviert. Unterstrichen wird dies gerade mit Blick auf das in der Varietätenlinguistik inzwischen weitgehend vertretene Plurizentritätskonzept (bzw. auch seine Ergänzung durch das Pluriarealitätskonzept). Demnach verfügt das Deutsche (wie viele andere Sprachen auch) über unterschiedliche nationale, prinzipiell gleichrangige Standardausprägungen. Diese nationalen Varietäten negieren nicht die innere Einheit der deutschen Sprache, differenzieren diese aber nach landestypischen Ausprägungen und sind hierüber (oft) verbunden mit entsprechenden sozialsymbolisch relevanten Identifikationsmechanismen. Eine vergleichsweise weite Definition plurizentrischer Sprachen liefert Muhr (2017: 24):

Eine plurizentrische Sprache ist eine Sprache, die in mindestens zwei Nationen verwendet wird, in denen sie einen offiziellen Status als Staatssprache, Co-Staatssprache oder regionale Sprache mit ihren eigenen (kodifizierten) Normen hat, die in der Regel zur nationalen bzw. persönlichen Identität ihrer SprecherInnen beitragen. Die jeweilige Nation wird durch die bewusste Nutzung der jeweils landesspezifischen Normen zu einem normsetzenden Zentrum.

Mit Blick auf die deutsche Sprache in Luxemburg stellen sich auch hier Fragen. Unbestritten ist ihr offizieller Status. Bezogen auf die Definitionsmerkmale einer (kodifizierten) Norm sowie der Relevanz für die nationale Identität(skonstruktion) besteht jedoch Klärungsbedarf. Spätestens seit entsprechenden Einträgen in das Variantenwörterbuch des Deutschen (Ammon et al. 2004) sowie der erweiterten 2. Auflage (Ammon; Bickel; Lenz 2016) steht die Existenz nationaler Luxemburger Varianten des Deutschen außer Frage. Ob dies dem SprecherInnenbewusstsein in Luxemburg entspricht bzw. wie diese Varianten in Hinblick auf die Frage des Normstatus aufgefasst werden – und nicht zuletzt welche Rückwirkungen sich daraus für den Deutschunterricht in Luxemburg ergeben –, ist bislang praktisch nicht untersucht.

### 3.1 Lexikon Luxemburger Standarddeutsch

Einen Beitrag zu den oben aufgeworfenen Fragen soll das ‚Lexikon Luxemburger Standarddeutsch‘ liefern. Dieses Lexikon besteht zurzeit noch als Projekt eines der Verfasser dieses Beitrags (Heinz Sieburg) und soll 2020 erscheinen. Grundlage ist eine Korpusanalyse Luxemburger Tageszeitungen („Luxemburger Wort“ [LW], „Luxemburger Tageblatt“ [LB], „Lëtzebuerger Journal“ [JO]), die als Modelltexte aufgefasst werden und daher (zumindest) eine in Luxemburg übliche Gebrauchsnorm repräsentieren. Der aktuelle Arbeitsstand umfasst etwa 600 Lemmata und geht damit sehr deutlich über die im Variantenwörterbuch (Ammon et al. 2004, Ammon; Bickel; Lenz 2016) gesammelten Einträge hinaus. Verzeichnet sind – erwartungsgemäß – in der überwiegenden Mehrzahl Substantive, daneben Adjektive, Verben sowie verschiedene Phraseologismen. Hauptsächliche Vergleichsgrundlage ist das Deutsche in Deutschland („deutschländisches Deutsch“) – bedingt durch die Nachbarschaft zu Deutschland sowie die an Luxemburger Schulen im Deutschunterricht vorherrschende Orientierung an Unterrichtsmaterialien aus Deutschland.

Verzeichnet sind Lemmata, die im deutschländischen Deutsch so nicht existieren bzw. ungebräuchlich sind oder diesem gegenüber semantisch respektive frequentiell differieren. Zur ersten Gruppe zählen etwa *Aktivitätszone*, *Amicale*, *Autostopper*, *bestbekannt*, *Bienenstand*, *Chorist*, *dieswöchig*, *Ehrenwein*, *Eildienst*, *Erkennungstafel*, *Fahrradpiste*, *Freiluftbad*, *Fußgängerstreifen*, *Grünzone*, *Klassensaal*, *Homologe*, *Schulcampus*, *Reklamant*, *Schwimmeister* etc. Semantisch different sind etwa *Autonomie* (etwa bezogen auf ‚Akkuleistung‘: *Die Räder [...] haben eine Autonomie von 30 bis 40 Kilometern.* – LW 21.3.2018), *Börse* (‚Stipendium, Unterstützung‘; etwa als *Studienbörse: So soll die neue Studienbörse aussehen* – TB, Überschrift, 14.5.2014), *Rendezvous* (‚Verabredung, Termin, Zusammenkunft in einem allgemeinen Sinne‘: *Das Event ist inzwischen zu einem wichtigen Rendezvous geworden, das alljährlich viele Menschen anzieht.* – JO 5.10.2014). Frequentiell unterschiedlich, hier häufiger, sind etwa *administrativ*, *Demission*, *statuarisch*, *schlussendlich*.

Die Beispiele geben bereits Hinweise auf die Abkunft etlicher Einträge als Entlehnungen oder Lehnübersetzungen aus dem Französischen oder Luxemburgischen. Luxemburger Standarddeutsch ist somit als Produkt der spezifischen Mehrsprachigkeitssituation im Großherzogtum ausgewiesen, damit zugleich aber integraler Bestandteil der Luxemburger Sprachkultur.

Ins Lexikon aufgenommen werden Lemmata, die mindestens drei Mal in mindestens zwei der genannten Tageszeitungen vorkommen. Geplant sind Artikel, die das jeweilige Lemma, eventuell auftretende Varianten, bestimmte grammatische Informationen (Genus, Genitiv-, Pluralform(en)), eventuell Frequenzangaben, Bedeutungsangaben, eventuell Herkunftsangaben sowie drei Kontextbelege aus mindestens zwei der genannten Zeitungen enthalten. Nachgesetzt sind Kompositions- bzw. Derivationsbeispiele. Querverweise sind markiert (↗). Drei (vorläufige) Beispiele zur Illustration:

**Parking** (der/das; -s, -s), (neben *Parkplatz*) / Dieser **Parking** wurde in einen überschwemmbareren ökologischen *Parkplatz* umgewandelt (TB 23.2.2018); In einem in Frankreich zugelassenen Lastwagen wurden unter denkbar ungeeigneten Bedingungen sieben Hunde am Sonntag gegen 12.30 auf dem **Parking** der LuxExpo festgehalten. (JO 4.9.2017); **Parking** Raemerich – Umsteigeplattform für Superbus im Gespräch (LW, Überschrift, 6.8.2016)

*Auffangparkings, Autoparking, CFL-Parking, Langzeitparking, Parking-Apps, Park&Ride-Parkings, Parking-Projekt, pauschale Parkings-Beteiligungen, Parking-Problematik, Parkingsaga, Parking-Zonen, „Staatsparking“*

**Schöffe** (der, -n, -n), (Beigeordneter des Gemeindevorstands) / Da außerdem niemand mit dem LSAP-Bruder koalieren will, kann dieser weder Bürgermeister noch **Schöffe** werden. (LW 30.10.2017); Statt drei sind es in dieser Legislaturperiode vier **Schöffen**. (JO 19.10.2017); **Schöffin** Hoeltge tritt zurück (TB, Überschrift, 13.12.2012)

*Bautenschöffin, Finanzschöffe, Hauptstadtschöffen, Infrastrukturschöffe, Kulturschöffin, Schöffinnenkollegium, Schöffenposten, ↗ Schöffinnenrat, ↗ Schöffen- und Gemeinderat, ↗ Schulschöffin, Sportschöffin, Verkehrschöffe*

**stimmen** (durch Abstimmung beschließen) / Parlament **stimmt** neues Dienstrecht (TB, Überschrift, 24.3.2015); Obschon es sich um einen Übergangshaushalt handele, **stimme** die sozialistische Fraktion die Vorlage nicht, erklärte Carlo Feiereisen, denn es fehlten vielen Antworten auf viele Fragen. (LW 20./21.1.2018); Das Gesetz, das 2016 **gestimmt** wurde, stellt jede Art von Voyeurismus unter Strafe, auch jene, welche mit elektronischen Geräten erfolgt. (LW 8.9.2017)

Dem Lexikonteil vorgeschaltet ist eine ausführliche Hinleitung mit Kapiteln zum Plurizentritätskonzept, zur Luxemburger Sprachgeschichte, zur Bewertung und Funktion der deutschen Sprache in Luxemburg, zur Problematik der Normierung/Standardisierung, zu Prozessen der Entlehnung etc. Nachgeschaltet ist eine Liste der im Korpus verwendeten spezifisch luxemburgischen Abkürzungen (ACL, ADEM, BCL, CEDIES, CNFL, LSAP, OGBL etc.), die außerhalb Luxemburgs nicht als bekannt vorausgesetzt werden können.

### 3.2 Aufgaben und Chancen im Deutschunterricht

Das Lexikon Luxemburger Standarddeutsch könnte im günstigen Fall zu einem reflektierteren Verhältnis gegenüber der deutschen Sprache beitragen. Wie oben angedeutet, gilt Deutsch vielen als Import (aus Deutschland), was weder sprachhistorisch noch varietätenlinguistisch haltbar ist. Wie in anderen Ländern (Schweiz, Österreich) auch, ist zudem Überzeugungsarbeit dahingehend zu leisten, dass die eigensprachlichen Varianten keineswegs als gegenüber der deutschländischen Norm

nachrangig zu betrachten sind, sondern eben als gleichgestellte Standardausprägungen des Deutschen. Das setzt fundierte Informationen und sprachliches Selbstbewusstsein voraus. Zu Ersterem soll das genannte Lexikon beitragen. Anlass zu Letzterem bietet die in Luxemburg gegebene, von außen vielfach beneidete und als musterhaft verstandene Mehrsprachigkeit. Zu übertragen wäre dieses berechnete Selbstbewusstsein bei vielen allerdings auch auf das Deutsche (und Französische). Die Einsicht in die Existenz einer eigenständigen Luxemburger Ausprägung des Deutschen verbindet – individual- wie sozialpsychologisch – eine legitime Wertschätzung von (abgrenzender) Eigenständigkeit mit einem Bewusstsein für die notwendige Teilhabe an einer grenzüberschreitenden Gemeinschaft, was im Begriff der „Differenzierungsgemeinschaft“ seinen Ausdruck finden könnte.

Heruntergebrochen auf den praktischen Deutschunterricht ergeben sich aber ganz eigene Herausforderungen – und Chancen. Realistisch ist die Annahme, dass ein Bewusstsein des Vorhandenseins gleichwertiger nationaler Varianten noch unterentwickelt ist, auch im Bereich der institutionellen Sprachvermittlung, also bei den Lehrkräften. Hier sind Wissenschaft und alle an der Ausbildung von Lehrkräften Beteiligten gefordert, Aufklärungsarbeit zu leisten. Anders formuliert: „Es darf [...] keine Gründe dafür geben, dass der plurizentrische Ansatz in der Lehrerbildung nicht seinen festen Platz hat“ (Dürscheid 2009: 68). Aufgabe der Lehrkräfte müsste dann sein, die eigene, oft monozentrisch geprägte Sichtweise zu überdenken, möglichst zu überwinden und eine Offenheit gegenüber einer linguistisch sachgerechten plurizentrischen Auffassung zu entwickeln und im Deutschunterricht auch zu vermitteln.

Auf die damit verbundenen konkreten Aufgabenstellungen ist seitens der Forschung verschiedentlich hingewiesen worden (vgl. etwa Hägi 2006, Hensel 2000). Immerhin sind die Vorschläge zur praktischen Umsetzung so weit entwickelt, dass ein Ignorieren des Plurizentritätskonzeptes keine akzeptable Option mehr sein kann. Vorgeschlagen werden – je nach Lernengruppe – differenzierte Konzepte, die weder die Lehrkräfte noch die Lernenden überfordern. Bezogen auf Luxemburg wäre verfehlt, die deutschländische durch eine luxemburgische Norm schlichtweg zu ersetzen. Dass das deutschländische Deutsch schon aus nachbarschaftlichen Gründen, aber auch wegen der größeren Sprachgemeinschaft, der meist von dort bezogenen Referenzwerke oder wegen des Medienkonsums eine wesentliche Funktion behalten muss, ist unabweisbar. Aufgabe ist aber, SchülerInnen zu vermitteln, dass das Luxemburger Standarddeutsch nicht ein schlechteres, sondern ein anderes gutes Deutsch ist. Andersartigkeit ist nicht als Defizit, sondern als gelebte *Variatio* erfahrbar zu machen, und zwar im Sinne einer Wahrnehmungstoleranz oder auch Varietätenkompetenz (vgl. Studer 2002). Hier bezogen auf die Situation in Luxemburg passgenaue Konzepte zu entwickeln, bedarf gemeinsamer Anstrengungen von universitärer, schulischer und bildungspolitischer Seite.

## 4 Herausforderungen und Perspektiven

Eine allgemeine Herausforderung im Zusammenhang mit der Sprachvermittlung und -förderung liegt in der Frage, ob das Deutsche die (alleinige) Alphabetisierungssprache in den Luxemburger Schulen bleiben wird. Seit einiger Zeit werden Möglichkeiten diskutiert, die neben dem Deutschen auch andere Sprachen für die Alphabetisierung vorsehen, so das Französische oder das Luxemburgische, eventuell sogar das Englische. Das würde natürlich erhebliche Konsequenzen für die Sprachförderung speziell des Deutschen nach sich ziehen. Vergessen sollte man bei allen Erwägungen unterschiedlichster Faktoren jedoch auch nicht die Stellung der deutschen Sprache im Allgemeinen in Europa sowie im Besonderen in der Nachbarschaft von Luxemburg und der Großregion. Hinzu kommen die erwähnten historisch-kulturellen und ökonomischen Aspekte. Die quasimuttersprachliche Beherrschung des Deutschen als der meistgesprochenen Sprache in der heutigen EU stellt nicht zuletzt eine bedeutende Schlüsselqualifikation auf dem Arbeitsmarkt dar.

Wichtige Zukunftsfragen betreffen insbesondere auch die Rolle des Deutschen sowie genereller des Spracherwerbs in einer mehrsprachigen Unterrichtsstruktur bei der nachweislich ungleichen Verteilung von Bildungschancen unter SchülerInnen an Luxemburger Schulen, wobei zugleich der signifikante Einfluss der sozialen Herkunft, d.h. der familiären sozioökonomischen Situation auf Bildungskarriere und -erfolg der SchülerInnen zu betonen ist (dazu bes. Hadjar; Fischbach; Martin; Backes 2015: 47ff., auch Freiberg; Hornberg; Kühn 2007). Sprachförderung als Mehrsprachigkeitsförderung ist in Luxemburg zunehmend zu verbinden mit der Frage nach sozialer und bildungsstruktureller Chancengleichheit in einem Umfeld, das mehr als jedes andere in Europa von Aspekten der Interkulturalität und Heterogenität geprägt ist – und sich damit schon mitten auf dem Weg durch eine von Migrationsbewegungen aller Art erneuerten Weltgesellschaft befindet. Die Auseinandersetzung mit dem Luxemburger Standarddeutsch könnte demonstrieren, dass ein legitimes Beharren auf Eigenständigkeit mit einem positiven Bewusstsein für das übergreifende Gemeinsame im Sinne einer „Differenzierungsgemeinschaft“ organisch verbunden werden kann. Nebenher könnte so (wissenschaftsdidaktisch) das L im DACH(L)-Prinzip stärker profiliert werden.

### Literatur

- Amann, Wilhelm; Sieburg, Heinz (2017): Die Germanistik an der Universität Luxemburg. Lehre und Forschung in einem mehrsprachigen und interkulturellen Umfeld. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 64, 16-21.
- Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u.a.: de Gruyter.



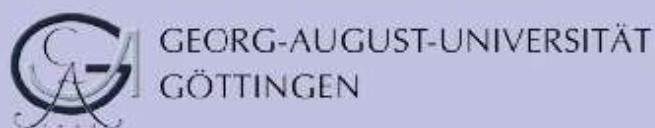
- Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Ebner, Jakob; Esterhammer, Ruth; Gasser, Markus; Hofer, Lorenz; Kellermeier-Rehbein, Birte; Löffler, Heinrich; Mangott, Doris; Moser, Hans; Schläpfer, Robert; Schlossmacher, Michael; Schmidlin, Regula; Vallaster, Günter (2004): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich; Bickel, Hans; Lenz, Alexandra N. (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl. Berlin u.a.: de Gruyter.
- Berg, Charles; Weis, Christiane (2005): *Sociologie de l'enseignement des langues dans un environnement multilingue. Rapport national en vue de l'élaboration du profil des politiques linguistiques éducatives luxembourgeoises*. Luxemburg: CESIJE.
- Berg, Charles; Milmeister, Marianne; Weis, Christiane (2013): Superdiversität in Luxemburg? In: Sieburg, Heinz (Hrsg.): *Vielfalt der Sprachen – Varianz der Perspektiven. Zur Geschichte und Gegenwart der Luxemburger Mehrsprachigkeit*. Bielefeld: Transcript, 9-36.
- Dürscheid, Christa (2009): Variatio delectat? Die Plurizentrität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand. In: Clalüna, Monika; Etterich, Barbara (Hrsg.): *Deutsch unterrichten zwischen DaF, DaZ und DaM. Sondernummer Rundbrief AkDaF*. Stallikon: Käser, 59-69.
- Erbe, Michael (2009): *Belgien Luxemburg*. München: C.H. Beck.
- Freiberg, Martin; Hornberg, Sabine; Kühn, Peter (2007): Mehrsprachigkeit, Migration und soziale Heterogenität im Spiegel der Lesekompetenzen. In: Berg, Charles; Weis, Christiane (Hrsg.): *Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007–2009*. Luxemburg: CESIJE, 169-218.
- Hadjar, Andreas; Fischbach, Antoine; Martin, Romain; Backes, Susanne (2015): Bildungsungleichheiten im luxemburgischen Bildungssystem. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université du Luxembourg (Hrsg.): *Bildungsbericht Luxemburg 2015*. Band 2: *Analyse und Befunde*. Luxemburg: MENJE, UL, 34-56.
- Hägi, Sara (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Heimböckel, Dieter; Mein, Georg; Sieburg, Heinz (2012): Kooperation, Interdisziplinarität und Mehrsprachigkeit. Lehr- und Forschungsperspektiven der Germanistik in Luxemburg. In: DAAD (Hrsg.): *Zukunftsfragen der Germanistik. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2011 mit den Partnerländern Frankreich, Belgien, Niederlande, Luxemburg*. Göttingen: Wallstein, 77-87.

- Hensel, Sonja N. (2000): Welches Deutsch sollen wir lehren? Über den Umgang mit einer plurizentrischen Sprache im DaF-Unterricht. In: *Zielsprache Deutsch*, 31/1, 233-263.
- Hu, Adelheid (2015): Mehrsprachigkeit im Hochschulbereich: Das Beispiel der Universität Luxemburg. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université du Luxembourg (Hrsg.): *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analyse und Befunde*. Luxemburg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse; Université du Luxembourg, 119-122.
- Hu, Adelheid; Hansen-Pauly, Marie-Anne; Reichert, Monique; Ugen, Sonja (2015): Mehrsprachigkeit im luxemburgischen Sekundarschulwesen. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse & Université du Luxembourg (Hrsg.): *Bildungsbericht Luxemburg 2015. Band 2: Analyse und Befunde*. Luxemburg: MENJE, UL, 63-75.
- Kühn, Peter (2010): Deutsch in Luxemburg. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin u.a.: de Gruyter, 1732-1736.
- Küpper, Achim; Leuschner, Torsten (2017): Die Germanistik im mehrsprachigen Bildungssystem Belgiens. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 64, 51-56.
- Küpper, Achim; Leuschner, Torsten; Rothstein, Björn (2017): Die Deutschsprachige Gemeinschaft Belgiens als emergentes Halbzentrum. Sprach- und bildungspolitischer Kontext – (Sub-)Standard – Sprachlandschaft. In: Sieburg, Heinz; Solms, Hans-Joachim (Hrsg.): *Das Deutsche als plurizentrische Sprache. Ansprüche – Ergebnisse – Perspektiven. Zeitschrift für deutsche Philologie. Sonderheft*. Berlin: Erich Schmidt, 169-192.
- Leuschner, Torsten; Radke, Henning; Küpper, Achim (2019): Förderung von Deutsch als Fremd- und Amtssprache in den Benelux-Staaten. In: Ammon, Ulrich; Schmidt, Gabriele (Hrsg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin u.a.: de Gruyter, 615-634.
- Muhr, Rudolf (2017): Das Österreichische Deutsch. In: Sieburg, Heinz; Solms, Hans-Joachim (Hrsg.): *Das Deutsche als plurizentrische Sprache. Ansprüche – Ergebnisse – Perspektiven. Zeitschrift für deutsche Philologie. Sonderheft*. Berlin: Erich Schmidt, 23-41.
- Pauly, Michel (2013): *Geschichte Luxemburgs*. 2., überarb. Aufl. München: C.H. Beck.
- PISA (Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle & Université du Luxembourg) (Hrsg.) (2012): *PISA 2012. Nationaler Bericht Luxemburg*. Luxemburg: MENFP, UL.

- Scheer, Fabienne (2017): *Deutsch in Luxemburg. Positionen, Funktionen und Bewertungen der deutschen Sprache*. Tübingen: Narr.
- Sieburg, Heinz (2017): Funktionen, Wertungen und Perspektiven der deutschen Sprache in Luxemburg. Mit Beobachtungen zur Rolle als Wissenschaftssprache. In: *Muttersprache*, 127, 22-29.
- STATEC (2012): *Total population, Luxembourgers and foreigners by sex 1821-2011* (<http://www.statistiques.public.lu>).
- STATEC (2017a): *Evolution of total, luxembourgish and foreign population 1961-2017* (<http://www.statistiques.public.lu>).
- STATEC (2017b): *Exports – Country of destination by ranking in 2016* (<http://www.statistiques.public.lu>).
- STATEC (2017c): *Population by sex and nationality on 1st january (x 1 000) 1981, 1991, 2001-2017* (<http://www.statistiques.public.lu>).
- Studer, Thomas (2002): Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber ... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz. In: *Linguistik online*, 10/1, 113-131 (<https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/927/1618>).
- Weth, Constanze (2015): Mehrsprachigkeit in luxemburgischen Primarschulen. In: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse; Université du Luxembourg (Hrsg.): *Bildungsbericht Luxemburg 2015*. Band 2: *Analyse und Befunde*. Luxemburg: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse; Université du Luxembourg, 22-27.

Alle Links zuletzt geprüft am 15.10.2019.

Das DACH-Prinzip steht für ein Deutsch im Plural – also für das selbstverständliche Mitdenken der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des Deutschen, sei es im DaF-/DaZ-Unterricht, in der Forschung und Lehre oder in den Aktivitäten des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands e. V. (IDV). Der vorliegende Sammelband geht zurück auf die internationale Fachtagung „Das DACH-Prinzip in der Praxis“, die im März 2018 am Goethe-Institut München stattfand. Die verschriftlichten und weitergedachten Beiträge geben einerseits Einblick in den aktuellen Stand der kulturwissenschaftlichen und variationslinguistischen Fachdiskussion im Bereich DaF/DaZ. Andererseits illustrieren sie, wie die sprach- und kulturbezogene Vielfältigkeit von Deutsch etwa in der Unterrichts- und Prüfungspraxis, Materialentwicklung oder Lehrendenbildung mitbedacht werden kann.



ISBN: 978-3-86395-438-3  
ISSN: 2566-9230

Universitätsdrucke Göttingen