

- Der Ausgangspunkt der schulischen Sprachenbildung ist die Anwendung von Sprachen in unterschiedlichen Situationen. Der schulische Unterricht fördert die Sprachbewusstheit (language awareness) der Lernenden, die parallele Verwendung mehrerer Sprachen sowie den Erwerb und die Entwicklung der Multiliteralität (multi-literacy).
- Die Lernenden erwerben die Kompetenz, in verschiedenen Sprachen Texte/Texttypen und Interaktionskonventionen zu identifizieren, Terminologie aus dem Bereich des Sprachwissens bei der Textinterpretation anzuwenden und von unterschiedlichen Arten der Sprachenaneignung Gebrauch zu machen.

Besonders deutlich werden die Orientierung und die Bezüge der Curriculumgestaltung auf die weiter oben diskutierten gesamt-europäischen Richtlinien und Empfehlungen bei der Fokussierung auf die Lernenden als aktive Mitagierende der schulischen Sprachenbildung sowie auf die ebenfalls bereits diskutierte differenziertere Rolle der Sprachen in der Bildung insgesamt – als Fach und in anderen Fächern:

- Die Lernenden setzen ihr gesamtes Sprachenrepertoire ein als Förder- und Stützinstrument für das Lernen über sämtliche Fächer hinweg. Sie werden dazu angeleitet, ihrem jeweiligen Sprachniveau entsprechende fremdsprachige Texte zu lesen und für ihren Lernprozess relevante Informationssuchen auch in fremden Sprachen durchzuführen.
- Die Lernenden werden darauf aufmerksam gemacht, die Mehrdimensionalität der sprachlich-kulturellen Identitäten bei sich selbst und bei anderen wahrzunehmen.
- Die Bedeutung von Minderheitensprachen sowie von bedrohten Sprachen erfährt konkrete Berücksichtigung im Unterricht; die individuelle Mehrsprachigkeit (Plurilingualität) der Lernenden wird gefördert, indem auch weitere (von den Lernenden auch in der Freizeit verwendete) Sprachen bewusst mit herangezogen werden.

### „CLILiG@Vilnius 2015“ – Ergebnisse aus dem Workshop und den Coachings: Ein CLILiG-Maßnahmenplan

#### (I) Phase der Erprobungen und Experimente:

- Eine „CLILiG-Spielwiese“, Experimente in diversen Formaten und Fächerkombinationen möglich und zulässig, je nach vorhandenen Ressourcen und Kapazitäten;
- Einzelne projektartige Versuche, modulare / epochale Umsetzung etc.
- Laufzeit: z.B. 12 Monate -> während dieser Zeit: Meilensteine, Erfahrungen und Erfolge dokumentieren und evaluieren (lassen)

#### (II) Phase der Systematisierung und Intensivierung:

- Grundlage: Ergebnisse, Erfahrungen und Nachweise aus Phase I
- Systematischere Umsetzung jew. passender CLILiG-Varianten,
- Laufzeit: bis zu 24 Monate (o.Ä.) ->Regelmäßige Dokumentierung auch nach außen hin in Form div. Präsentationen, Berichten, etc.

#### (III) Phase der Etablierung und Zertifizierung:

- Grundlage: Ergebnisse, Erfahrungen und Nachweise aus Phasen I und II
- Systematische Umsetzung analog zu curricular verankerten Unterrichtsangeboten und jew. bestimmten Zielsetzungen (z.B. CertiLingua-Zertifikat o.Ä.)
- Regelmäßige Dokumentierung durch Lernerdokumentationen, wiss. Begleitforschung, etc. -> längerfristige Angebote durch curriculare Verankerung

Abb.3

- Der Unterricht stärkt das Vertrauen der Lernenden in ihre Fähigkeiten, Sprachen zu erwerben und selbst geringe(re) Kompetenzen mutig kommunikativ anzuwenden.

Anhand dieser Prinzipien kann man unschwer nachvollziehen, dass das gemeinsame, von sämtlichen Mitagierenden der schulischen Bildungsgestaltung geteilte Verständnis von der fächerübergreifenden (Fremd-)Sprachenbildung grundsätzlich eine Öffnung der Fächergrenzen nicht nur in idealer Weise ermöglicht, sondern ohne jeden Zweifel auch unbedingt voraussetzt. Je nachdem, wie die bisherigen (kontextspezifischen) Konventionen jeweils diesbezüglich aussehen, können diese Entwicklungen in einigen schulischen Lernwelten den Aufbau vollkommen neuartiger Kooperationsformen erfordern. Unter Umständen kann auch ein Startschuss für die Entwicklung einer insgesamt neuen Lern- und Bildungskultur vonnöten sein, in der dem CLIL – wie es bereits im Tagungsmotto der diesjährigen Baltischen Deutschlehrertagung mit angeklungen hat – per definitionem eine Schlüsselrolle zukommen kann.

Für diese Entwicklungen – sollten sie u.U. auch mit Neuanfängen bzw. neuartigen Brückenschlägen und organisatorisch-strukturellen Herausforderungen verbunden sein – sind vor Ort in Vilnius und in Litauen solide Grundlagen vorhanden. Gerade auch mit Blick auf Deutsch als CLIL-Sprache sind diese in den letzten Jahren durch ein überaus gelungenes Zusammenspiel nicht nur zwischen verschiedenen Schulfächern, sondern insbesondere auch zwischen unterschiedlichen Instanzen der Bildungsgestaltung von Schulen über Sprach- und Kulturinstitute bis hin zum Bildungsministerium immer weiter – und mit Erfolg – gefestigt worden. Abschließend empfiehlt sich auch daher an dieser Stelle – und vor allem im Hinblick auf die oben zur curricularen Verankerung des CLIL ausgeführten Aspekte – ein kurzer Blick auf einen „CLILiG-Maßnahmenplan“, der heute fast genau vor einem Jahr als Ergebnis des eingangs erwähnten Entwicklungsprojekts und der in dessen Rahmen durchgeführten Schulbesuche, Unterrichtshospitationen, Workshops und umfassenden Kooperationsgespräche entstanden ist (vgl. Abb. 3). Selbstverständlich ist dieser Plan nicht für den Zweck oder mit dem Ziel erstellt worden, dass man ihm um jeden Preis „sklavisch“ folgt. Vielmehr sind hier kooperativ auch längerfristige Perspektiven für mögliche Entwicklungswege des CLILiG festgehalten worden, die bei den Förderaktivitäten Hilfestellung und Orientierung bieten können – insbesondere auch hinsichtlich der institutionellen Verankerung und der (durchaus und absichtlich ambitionierten) curricularen Integration entsprechender Unterrichtsangebote.

Überfliegt man solche gemeinsam gesteckten Zielsetzungen nun etwa ein Jahr nach deren Formulierung, so kann man mit Freude feststellen, dass in Litauen wichtige Zwischenziele der Entwicklungsarbeit nicht nur erreicht, sondern in vielen Fällen auch übertroffen worden sind. Zum Schluss lässt sich hier auch nur die Hoffnung aus-

sprechen, dass die vor Ort initiierte und überaus kompetente Entwicklungsarbeit auf den fest bestehenden und institutionsübergreifenden Fundamenten weiterhin konstruktiv und zielbewusst vorangetrieben werden kann, und die internationale, immer lebendigere Fachdiskussion um CLIL – und besonders auch CLILiG – in den kommenden Jahren immer wieder wichtige Impulse aus Litauen erhalten können – und dies nicht nur zur sprachbildungspolitischen Relevanz, sondern gerade auch zur gelungenen Umsetzung des Ansatzes in der schulischen Praxis. ■

sprechen, dass die vor Ort initiierte und überaus kompetente Entwicklungsarbeit auf den fest bestehenden und institutionsübergreifenden Fundamenten weiterhin konstruktiv und zielbewusst vorangetrieben werden kann, und die internationale, immer lebendigere Fachdiskussion um CLIL – und besonders auch CLILiG – in den kommenden Jahren immer wieder wichtige Impulse aus Litauen erhalten können – und dies nicht nur zur sprachbildungspolitischen Relevanz, sondern gerade auch zur gelungenen Umsetzung des Ansatzes in der schulischen Praxis. ■

#### Quellen:

Europarat, 2016, Languages in Education, Languages for Education. A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education. Online: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/language/le\\_platformintro\\_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/language/le_platformintro_EN.asp?) (07.11.2016)

Naomi Shafer

# Integriertes sprachliches und kulturelles Lernen am Beispiel des DACH-Prinzips

Die deutsche Sprache als bunter Variantensalat statt als fader Einheitsbrei: Darum geht es in diesem Beitrag, einer überarbeiteten und gekürzten Fassung meines Plenarvortrags bei der Baltischen Deutschlehrertagung 2016. Im vorliegenden Teil stehen folgende Konzepte im Zentrum: die Vielfalt der deutschen Standardsprache, kulturelles Lernen mittels Deutungsmuster und das DACH-Prinzip. Für einen konkreten unterrichtspraktischen Vorschlag zur Umsetzung dieser Konzepte seien interessierte Leser/innen auf die Website <http://www.ldv.lt> verwiesen.

## ZUR VIELFALT DES DEUTSCHEN

Was haben Sprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch, Portugiesisch, Arabisch und Deutsch gemeinsam? Sie fungieren in mehr als einem Land als offizielle Amtssprache; im Fall des Deutschen in Deutschland, Österreich, der Schweiz, Liechtenstein, Luxemburg, Bozen-Südtirol und Ostbelgien (Ammon et al. 2004). Das heißt natürlich nicht, dass Deutsch überall ganz genau gleich verwendet wird. Dies illustriert zum Beispiel die Website der Schweizerischen Bundesbahnen (Abb.rechts).

Auf den ersten Blick können Alternativen wie *Velo/Fahrrad*, *Ticket/Billet*, *Verlad/Verladung*, *Urlaub/Ferien* oder *Zuschlag/Aufschlag* einschüchtern, verwirren, überfordern und Fragen aufwerfen (Hägi 2007): Ja, was stimmt denn nun? Was ist richtig, was falsch? Das beste Deutsch spricht man in Hannover – oder etwa nicht?

Auch in der Sprachwissenschaft galt früher norddeutsch geprägtes ‚Binnendeutsch‘ als einzig korrektes Deutsch und Süddeutsch, Schweizerisch und Österreichisch als fehlerhafte Abweichungen dieser Norm. In der Folge wurden nicht-norddeutsche DaF-Lektorinnen oder DaF-Lehrer beruflich belächelt oder diskriminiert.

Haataja, K., 2010, In kleinen Schritten an den CLIL-Start: Fächerübergreifende Projekte in Deutsch als Fremdsprache – ein Beispiel. In: Schule im Wandel. Fremdsprachenlehrkräfte nachhaltig fortbilden. Einsatz von fächerübergreifenden Arbeitsformen und innovativen Technologieanwendungen in der schulischen Fremdsprachenbildung. Filmbeispiele aus Finnland. Europäische Kommission, 2010. Auch online verfügbar unter: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/clg.html> (07.11.2016)

Haataja, K., 2015, Innovative Wege für Dokumentierung der Lernprogression in CLIL(iG)-Umgebungen: Filmbasierte Computersimulationen und „Performance-Labs“ online – aber warum und wozu? In: Haataja, K. & Wicke, R.E., Sprache und Fach – Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München, Hueber, 2015, 230-249.

Haataja, K. & R. E. Wicke, 2016, Fach- und Sprachintegriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch (CLILiG). In: Fremdsprache Deutsch – Fach- und sprachintegriertes Lernen (CLILiG), Erich Schmidt-Verlag, Berlin, 2016, 3-9.

Dieses monozentrische Konzept gilt heute zugunsten pluralistischer Konzepte als überholt.

Nach dem *plurizentrischen* Ansatz (Ammon 1995) wird Deutsch als Sprache mit mehreren Zentren definiert. Zentren sind Länder oder Regionen, in denen Deutsch nationale oder regionale Amtssprache ist und sich dadurch unterschiedliche Normen herausgebildet haben. Ammon (1995) unterscheidet bundesdeutsches, österreichisches und schweizerisches Standard-/Hochdeutsch, wobei letzteres natürlich nicht identisch ist mit einem Dialekt/dem Schweizerdeutsch.

Obwohl Gemeinsames dominiert, finden sich Varianten, also konkrete Unterschiede zwischen den Varietäten, auf allen Sprachebenen: in der Lexik (*Schlag, Rahm, Sahne*), Grammatik (*diel/das SMS*), Aussprache (*zwanzich vs. zwanzik*), Orthografie (*ß vs. ss*) und Pragmatik – etwa am Telefon, am Stammtisch oder in der Bäckerei.

Freizeit & Ferien    Fahrplan    Abos & Billette    Bahnhof & Services    Geschäftsreisen

Gewöhnliche Billette

Sparbillette

Tageskarten

Kinder

Gruppenbillette

Gäste aus dem Ausland

Klassenwechsel

Platzreservierung

Nachzuschläge

Velo

### Velobillett für den Veloselbstverlad.



Für Velos, die Sie selbst verladen, lösen Sie ein Velobillett. Die Velobillette bei Privatbahnen, bei PostAuto und weiteren Transportunternehmen.

Wie kommen die Unterschiede zustande? Von den historischen Dialekträumen und den aktuellen Staatsgrenzen einmal abgesehen, beeinflussen überregionale Zeitungen, TV-Sprecher/innen, das Verwaltungs- und Bildungswesen, Lehrpersonen und Wörterbücher den Sprachgebrauch und die Sprachnormen eines Zentrums.

Zwar macht die u. a. flächen- und einwohnermäßige, wirtschaftliche, politische und publizistische Dominanz Deutschlands die bundesdeutsche Varietät des Standarddeutschen bekannter und prestigeträchtiger. Doch aus linguistischer Sicht sind nationale Varietäten und Varianten gleichwertig und somit gleich korrekt. Bei nord- oder süddeutschen Varianten (z. B. *gesessen haben*, *Grundschullehrer*, *Sahne*) handelt es sich demnach wie bei österreichischen und schweizerischen Varianten um standardsprachliche Besonderheiten, Exotismen und Abweichungen – oder eben nicht.

Denn der (unterrichtspraktische) Umgang mit Sprachvariation ist Einstellungssache. Lerner/innen von Englisch als Fremdsprache erfahren von Anfang an, dass *colour/color* oder *lorry/truck* (GB/US) gleich richtig sind. In Deutsch als Fremdsprache (DaF) hingegen genießt die Plurizentrik bisher eher Mauerblümchenstatus. Dabei gibt es kommunikativ-didaktisch gute Gründe, um Lernende – lernkontextspezifisch – für die Vielfalt des Deutschen zu sensibilisieren (Stichwort *Language Awareness*), ihre rezeptive Wahrnehmungstoleranz zu fördern (Studer 2002) und eine offene, wertfreie Einstellung zur deutschen Sprachrealität zu unterstützen (Hägi 2006). Ziel wäre, dass die Lernenden *eine* Varietät *produzieren*, aber *viele* Varietäten *verstehen* können (Studer 2002) – u. a. zur Abfederung von Sprachshocks bei der Ankunft in Wien, Zürich, München oder Berlin.

Deutschlehrer/innen haben im Umgang mit Sprachvariation also zwei Möglichkeiten: Entweder, sich über die vielfältige kommunikative Realität des Deutschen zu ärgern und diese als chaotisch, unbequem und zu kompliziert aus dem Klassenraum zu verbannen. Oder aber, der Buntheit des Deutschen persönlich und didaktisch mit Offenheit, Interesse und Neugierde zu begegnen und zu respektieren, dass der amtlich deutschsprachige Raum eben nicht nur kulturell, sondern auch sprachlich vielfältig, bunt und abwechslungsreich ist.<sup>1</sup>

## ZU KULTURELLEM LERNEN

Kulturelles Lernen (vgl. Altmayer 2010, Altmayer 2016, Hägi/Schweiger 2015)? Ist das dasselbe wie interkulturelles Lernen? Nicht ganz: Zentraler Aspekt *interkulturellen* Lernens ist, vereinfacht gesagt, der Vergleich spezifischer Lebens- und Verhaltensweisen verschiedener *Kulturen* bzw. sozialer Gruppen, etwa beim Begrüßen, beim Bestellen im Restaurant oder punkto Höflich- und Pünktlichkeit. Dabei wird von einigermaßen stabilen, uniformen, objektiv beobachtbaren und beschreibbaren (National-) Kulturen bzw. Gruppenkollektiven ausgegangen. So spricht man z. B. von der *amerikanischen Kultur*, den Litauer/innen oder was *in Deutschland* üblich ist.

Diesen Kulturbegriff kritisiert Altmayer (2010) als für die komplexe globalisierte und digitalisierte Welt des 21. Jahrhunderts unzeitgemäß, vereinheitlichend und pauschalisierend und plädiert deshalb für eine kulturwissenschaftliche Wende in DaF/DaZ. Kulturwissenschaftliche Ansätze basieren auf einem komplexen, dynamischen, offenen, heterogenen und variablen Kulturbegriff, der nicht national oder ethnisch definiert ist (Altmayer 2010, Hägi/Schweiger 2015). Dabei lautet die Prämisse, dass soziale Realität nicht einfach so *an sich* existiert. Vielmehr wird die gesellschaftliche Wirklichkeit, in der wir leben, von uns Menschen selbst produziert, (re-) konstruiert, (um-) gedeutet und (neu) interpretiert. Dies geschieht dadurch, dass wir die Welt um uns herum, Gegenstände, Situationen, unsere Mitmenschen, uns selbst und unser Handeln permanent mit Sinn und Bedeutung versehen – und zwar im Rahmen von *Diskursen* (Altmayer 2016). Den vieldeutigen Begriff *Diskurs* definiert Altmayer (2016) vereinfacht als eine „Menge von thematisch zusammenhängenden Äußerungen“ – Äußerungen, Aussagen und Diskussionen z. B. zu einer Schulreform, zur EU, zu einem Wahlkampf oder einem Sportereignis.

Unsere Welt ist aus kulturwissenschaftlicher Sicht ein von uns kommunikativ konstruiertes und permanent rekonstruiertes Bedeutungsnetz, in das wir verstrickt sind. Anders gesagt: Ein diskursiv gestricktes Gewebe aus geteilten Bedeutungen, (Vor-) Wissen, Vordeutungen, Kategorien, Ordnungen und Mustern, die unserem Leben, Handeln, Tun, Erleben und Sein Sinn verleihen (Altmayer 2016). *Kultur* wäre in diesem Sinne nicht ein bestimmtes „(national-) kulturell geprägtes“ Verhalten oder eine bestimmte Handlungsweise, z. B. ein (Nicht-) Stehenbleiben an der roten Ampel oder ein Handschlag zur Begrüßung (Altmayer 2013), sondern vielmehr Wissensstrukturen, Ordnungen und Kategorien, die unserer Erfahrung, Wahrnehmung, Interpretation und Deutung dieser beobachteten Handlungen und Verhaltensweisen zugrunde liegen. *Kultur* wird damit zu einem *Repertoire an gemeinsamem Wissen*, auf das jede/r Einzelne zugreifen kann, um die Welt zu verstehen und in ihr zu handeln (Altmayer 2013, Hägi/Schweiger 2015).

Anders als konkretes Verhalten lässt sich dieser kollektive Wissensvorrat nicht direkt beobachten, sondern nur interpretativ rekonstruieren – z. B. mittels (kultureller) *Deutungsmuster* in Texten. Deutungsmuster sind Vordeutungen, die Diskursen zugrunde liegen (Altmayer 2016). Dazu gehören a) *Kategorien* wie Mann/Frau, alt/jung, Lehrer/Schüler, nationale Identitäten und Stereotypen, b) *topologische Muster* wie Länder, Regionen oder Himmelsrichtungen, c) *chronologische Muster* wie Wochentage, Monate und Jahreszeiten, aber auch Erinnerungsorte wie Weimar, der Kölner Dom oder die Paulskirche, sowie d) *Werte(vorstellungen)* wie z. B. Menschenwürde, Freiheit, Disziplin oder Kriminalität (Altmayer 2013).

Als musterhaft verdichtete, typisierte Wissenslemente helfen uns Deutungsmuster in vielfältigen Kontexten, konkrete Erfahrungen und Situationen zu deuten, einzuordnen und mit Sinn zu versehen (Altmayer 2014). Deutungsmuster werden im Alltag meist unreflektiert und unhinterfragt verwendet und werden in Texten implizit und selbstverständlich als bekannt vorausgesetzt. So dürfen Erinnerungsorte wie *Berliner Mauer*, *Dresden* oder *Schloss Neuschwanstein* in deutschsprachigen Diskursen als eine Art ge-

meinsame „Referenzpunkte [fungieren], auf die man sich beziehen kann und bei denen man damit rechnen konnte und rechnen kann, dass andere sie kannten und kennen“ (Kreis 2010: 342). Als Begriffe können sie aber auch jederzeit kontrovers hinterfragt und umgedeutet werden (Altmayer 2014).

Ausgehend von seinem text- und bedeutungsbezogenen Kulturbegriff versteht Altmayer (2013) kulturelles (oder *kulturbezogenes*) *Lernen* als Reflexion und Weiterentwicklung von Deutungsmustern. Grundlage dafür ist die Auseinandersetzung mit authentischen deutschsprachigen Texten mit dem Ziel, die Diskursfähigkeit bzw. Partizipationskompetenz der Lernenden zu fördern. D. h., anhand zielsprachlicher Texte und einem kritischen Umgang mit Deutungsmustern soll die Fähigkeit der Lerner/innen gefördert werden, *mitzureden* (Altmayer 2016). Für diese Teilhabe am Diskurs und damit am gesellschaftlichen Leben müssen (Deutsch-) Lernende u. a. Prozesse und Praktiken kennen, durch welche Sinn und Bedeutung (re-) produziert werden, sowie unterschiedliche Positionen, Meinungen und Ansichten in Diskursen anerkennen und aushalten können.<sup>2</sup>

## DAS DACH-PRINZIP

Diese Stichworte – Pluralitätstoleranz und Multiperspektivität – bringen uns zum DACH-Prinzip. Das Akronym DACH(L) steht bekanntlich für die Autokennzeichen von Deutschland (D), Österreich (A) und der Schweiz (CH) sowie einem L für Liechtenstein (und teils auch Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol). Im Nachklang der ABCD-Thesen (1990) entstanden, wurde das DACHL-Konzept in Lehrerfortbildungsseminaren als integrative, interkulturelle, lernendenzentrierte, projektorientierte und länderübergreifende Landeskundendidaktik entwickelt, auf der etwa das Lehrwerk „Dimensionen“ oder die allzweijährlich stattfindenden IDV-DACHL-Seminare basieren.

2007 initiierte der Internationale Deutschlehrerverband (IDV) eine neue DACHL-Arbeitsgruppe. Diese formulierte 2008 das neue DACH-Prinzip: Das DACH-Prinzip „geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden aus. (...)“. Oder kürzer: DaF-Lernende sollen wissen, lernen und erfahren dürfen, dass Deutsch in mehreren Ländern, Regionen und Varietäten zu Hause ist.<sup>3</sup>

Beim in den 1990er Jahren entstandenen DACHL-Konzept bzw. bei DACH-Landeskunde handelt es sich in mehrerer Hinsicht um ein integratives Konzept (Rösch 2011, Studer 2013): Durch den binnenkontrastiven Einbezug mehrerer Länder und Regionen; durch die rezeptive Berücksichtigung verschiedener Standardvarietäten des Deutschen sowie durch eine Verknüpfung von sprachlichem und interkulturellem Lernen.

Wie könnte eine praktische Umsetzung des DACH-Prinzips unter kulturwissenschaftlichen Vorzeichen aussehen? Im Vortrag wurde diese Frage am Beispiel des Schweizer Erfrischungsgetränks *Rivella* zur Diskussion gestellt. Wer wissen möchte, ob es *„ein“ Rivella* oder *„eine“ Rivella* heißt und warum es sich dabei sowohl um ein *Nationalgetränk* als auch um ein *Durstlöscherli* handelt, sei an dieser Stelle auf einen konkreten Unterrichtsvorschlag verwiesen, der auf der Website von *Miteinander* verfügbar ist: [http://ldv.lt/images/PDF/Shafer\\_Integriertes\\_Teil\\_2.pdf](http://ldv.lt/images/PDF/Shafer_Integriertes_Teil_2.pdf) ■

## Literatur

- Altmayer, C. (2010): „Konzepte von ‚Kultur‘ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“. In: Krumm, H.-J. et al. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Band 2). Berlin: De Gruyter, 1402-1413.
- Altmayer, C. (2013): „Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze“. In: Demmig, Silvia/Hägi, S./Schweiger, H. (Hg.): *DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis*. München: Iudicium: 15-31.
- Altmayer, C. (2014): „Kulturwissenschaft – eine neue Perspektive für die internationale Germanistik?“. *Verbum et Lingua* 3, 58-77.
- Altmayer, C. (Hg.) (2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Ammon, U. (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten*. Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Ammon, U. et al. (2004): *Varietätenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin, New York: W. de Gruyter.
- Demmig, S./Hägi, S./Schweiger, H. (Hg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis*. München: Iudicium.
- Hägi, S. (2006): *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hägi, S. (Hg.) (2007): *Plurizentrik im Deutschunterricht. Fremdsprache Deutsch Heft 37*.
- Hägi, S./Schweiger, H. (Hg.) (2015): *Landeskunde und kulturelles Lernen. Fremdsprache Deutsch Heft 52*.
- Kreis, G. (2010): *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Rösch, H. (2011): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Schmidt, K./Schmidt, S. (Hg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Studer, T. (2002): „Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz“. *Linguistik online* 1/10, 113-131.
- Studer, T. (2013): „Braucht es ein neues DACH(L)?“. In: Demmig, S./Hägi, S./Schweiger, H. (Hg.): *DACH-Landeskunde. Theorie - Geschichte - Praxis*. München: Iudicium, 67-96.

1 Für mehr zur Plurizentrik: Hägi 2006, Hägi 2007 oder das Variantenwörterbuch: Ammon et al. 2004 (2. Auflage 2016). Variation in der mündlichen Standardsprache illustriert z. B. das Online-Quiz D, A oder CH? ([tinyurl.com/deutschquiz](http://tinyurl.com/deutschquiz)). Stand URLs: 13.11.16.

2 Für konkrete Beispiele kulturellen Lernens im Deutschunterricht: Schmidt/Schmidt 2007, Hägi/Schweiger 2015, Altmayer 2016.

3 Für mehr zu DACHL und dem DACH-Prinzip: [idvnetz.org/dachl-online](http://idvnetz.org/dachl-online) sowie Demmig/Hägi/Schweiger (2013).