



BUDAPESTER BEITRÄGE ZUR GERMANISTIK
Schriftenreihe des Germanistischen Instituts der Loránd-Eötvös-Universität

Zur Rolle und Positionierung des Deutschen in den Ländern Mittelosteuropas

Sprachpolitische Überlegungen

Konferenzband zur Tagung Deutsch 3.0
in Budapest am 15-16. Mai 2014

Herausgegeben von
Rita Brdar-Szabó, Elisabeth Knipf-Komlósi und Roberta V. Rada

Deutsch 3.0

Konferenzband



Deutsch 3.0

Konferenzband

Zusammengestellt von
Elisabeth Knipf-Komlósi und Roberta Rada



Budapest 2015

Budapester Beiträge zur Germanistik, Band 72

Reihe herausgegeben von Prof. Dr. Elisabeth Knipf und Prof. Dr. Karl Manherz
ELTE Germanistisches Institut

ISSN 0138 905x
ISBN 978-963-xxxx

Technische Redaktion: ELTE Germanistisches Institut
Druck: XXXX Nyomda Kft.

Budapest 2015

© ELTE Germanistisches Institut 2015

ELTE Germanistisches Institut

H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.

tel.: (+36 1) 460-44-01 – fax: (+36 1) 460-44-09 – <http://germanistik.elte.hu>

Inhalt

Vorwort	7
LUDWIG M. EICHINGER: Deutsch und die Anderen. Zur sprachpolitischen Lage des Deutschen in der Gegenwart.....	13
HERMANN SCHEURINGER: Auf dem Schachbrett der Nationen und Nationalitäten. Die höchst unterschiedlichen Geschichten der und des Deutschen in Mittel-, Ost- und Südosteuropa	29
CORDULA HUNOLD: Deutsch als Fremdsprache im schulischen Bereich in Mitteleuropa: Situation und Perspektiven aus Sicht des Projektes „Schulen: Partner der Zukunft“	45
ALBRECHT PLEWNIA/ASTRID ROTHE: Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit. Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken	58
ROBERTA V. RADA: Auslandsgermanistiken in der mitteleuropäischen Region	99
ZRINJKA GLOVACKI-BERNARDI (Zagreb): Germanistik in Kroatien	113
IWONA BARTOSZEWICZ (Wrocław/Polen): Die Germanistik in Wrocław/Polen – das wissenschaftlich-didaktische Profil	121
RUXANDRA COSMA / MARIANNE KOCH (Universität Bukarest): Bericht zur Lage der Germanistik in Rumänien	131
SANJA NINKOVIĆ: Germanistik in Serbien.....	146
MARTINA KÁŠOVÁ: Germanistik in der Slowakei – Probleme und Perspektiven.....	159
LENKA VAŇKOVÁ: Germanistik und die deutsche Sprache in der Tschechischen Republik: Bestandsaufnahme und Perspektiven	176
MÁRTA MÜLLER: Philologische Tätigkeit und Forschungsprojekte des Ungarndeutschen Forschungszentrums.....	188
ATTILA PÉTERI: Podiumsdiskussion – Was sollen wir tun?	196



Vorwort

Deutsch 3.0 ist eine länderübergreifende Initiative, die vom Goethe Institut gemeinsam mit dem Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, dem IDS und dem Duden 2014 gestartet wurde mit dem Ziel, in der Öffentlichkeit, in den Wissenschaften und insbesondere in der Kultur- und Forschungspolitik die Frage zu stellen, welche Rolle dem Deutschen als Sprache zukommt und auf welche Weise die Sprache erfolgreich und hilfreich gefördert werden kann. Im Flyer des Programms heißt es u.a.:

„Gemeinsam mit Akteuren aus den Bereichen der Kultur, Politik, Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft werden bestehende Paradigmen um den Sprachwandel und die Potenziale eines entwicklungsfähigen Umgangs mit unserer Sprache diskutiert, um gemeinsam neue Impulse zu entwickeln“.

Deutsch 3.0 ist als ein Reaktionsraum, eine Plattform für sprachkulturelle Debatten, Vorträge, Dialoge angelegt worden. Vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Sichtweisen konnte jedes Land, jede Bildungseinrichtung eigene themenbezogene Schwerpunkte setzen, diese in die Diskussion mit einbringen und mit verschiedenen namhaften Akteuren zur Sprache bringen. Wichtig dabei ist, dass durch die Veranstaltung vor Ort und im betreffenden Land Impulse angeregt werden und die Aufmerksamkeit auf die Schwerpunkte und Fragen zur Stellung und Zukunft der deutschen Sprache und Kultur gerichtet wird, die in der Institution selbst, in der Region bzw. im Land eine nachhaltige sprachpolitische Wirkung erzielen.

Angespornt durch dieses Programm und die Schwerpunkte des Aufrufs, hat sich das Germanistische Institut der Eötvös Loránd Universität in Ungarn vorgenommen, das facettenreiche und in letzter Zeit etwas an die Peripherie gerückte Thema der Auslandsgermanistik und somit der deutschen Sprache in dieser Region – nach einer in der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“ vor ca. einem Jahrzehnt geführten Debatte – nun erneut aufzugreifen. Wie bekannt, blickt die deutsche Sprache in Ungarn sowie in allen anderen osteuropäischen Ländern auf eine lange Vergangenheit, auf eine enge kulturelle, sprachliche aber auch wirtschaftliche Verbundenheit mit der deutschen Sprache und Kultur zurück, die in den jeweiligen Kulturen der mittelosteuropäischen Länder bereits Tradition hat.

Zu diesem Themenschwerpunkt kam es seit geraumer Zeit zu keiner im Rahmen einer länderübergreifenden Tagung organisierten Aus- und Abspra-

che, auch zu keinem Erfahrungsaustausch unter den Vertretern der Auslandsgermanistiken, obwohl sich die Positionierung und die Aufgabenbereiche der deutschen Sprache in den letzten Jahrzehnten, insbesondere seit dem Bologna-Prozess im Hochschulwesen, aber auch wegen den veränderten sozio-ökonomischen Voraussetzungen und Konstellationen in den letzten zwei Jahrzehnten in den einzelnen Ländern Europas maßgebend geändert haben. Die zwischen dem 15. und 17. Mai 2014 an dem Germanistischen Institut der Eötvös Loránd Universität Budapest unter dem Titel *Rolle und Positionierung des Deutschen in der Auslandsgermanistik (Mittelosteuropa) – Sprachpolitische Überlegungen* organisierte Tagung sollte nun diesem Defizit Abhilfe verschaffen. Hierbei ging es uns nicht um quantitative Bestandsaufnahmen von Deutschlernenden und -studierenden in den Ländern Mittelosteuropas, es ging auch nicht um jene oft zitierte Konkurrenzsituation zwischen Deutsch und Englisch, sondern es ging uns vor allem um das Forschungs- und Lehrobjekt, um die deutsche Sprache, die eine der großen und modernen Sprachen Europas ist und vielerorts gelernt wird, die in allen Bereichen voll ausgebaut ist, und eben durch ihre Verwendungsvielfalt und ihre wahrnehmbaren Veränderungen, Sprachwandelprozesse, den Lehrenden wie Lernenden viele neue Aufgaben und Forschungsbereiche bietet.

In Anbetracht der in letzter Zeit auch in den mittelosteuropäischen Staaten erfreulicherweise angewachsenen studentischen Mobilität, der unterschiedlich ausgelegten Rolle und des Stellenwerts der deutschen Sprache in Europa sowie vor dem Hintergrund der neuen Anforderungen in Lehre und Forschung an Universitäten und in der Lehrerausbildung schien es für uns Germanisten in nicht-deutschsprachigen Ländern zeitgemäß und angebracht zu sein, ein Forum zum Erfahrungsaustausch, zur Problemsichtung und einer Verständigung unter den Germanistiken der MOE-Region im Rahmen dieses Projekts zu initiieren.

Unser Ziel war es, gemeinsam mit den Akteuren im Bildungswesen, speziell im Hochschulwesen, aktuelle Fragen der Positionierung des Deutschen und der Perspektiven der Germanistik in Lehre und Forschung anzusprechen, zur Diskussion zu stellen, nicht zuletzt durch persönliche Kontakte eine engere fachliche Vernetzung und eine effektive Zusammenarbeit unter den Auslandsgermanistiken in die Wege zu leiten. Aufgrund der geografisch und geopolitisch zentralen Lage Ungarns wurde diese Tagung am Germanistischen Institut in Budapest organisiert mit der Hoffnung, dass selbst der Konferenzort anspornend wirken kann.

Das Tagungsthema umfasste drei wichtige Schlüsselbegriffe, namentlich: die Germanistik in den MOE-Ländern, die deutsche Sprache sowie einschlägige Aspekte der Sprachpolitik, wobei der letztere als Oberbegriff zu verstehen ist.

Die Debatte über den Begriff „Auslandsgermanistik“ ist – wie wir alle wissen – nicht neu, auch der Begriff ist oft umstritten (Konrad Ehlich plädierte bereits 2007 im Zusammenhang mit DaF für eine „Transnationale Germanistik“). Dieser Begriff verleitet tatsächlich zu einer ambivalenten Einstellung: Zum einen ist davon auszugehen, dass in den nicht deutschsprachigen Ländern doch das gleiche Objekt in Lehre und Forschung verfolgt wird, wie unsere Kollegen auf dem Sprachgebiet, nämlich die deutsche Sprache, Kultur und Literatur, die wir in einem möglichst breiten Spektrum darstellen und unseren Studierenden näher bringen wollen. Zum anderen ist es aber auch Tatsache, dass wir, die wir nicht auf dem Sprachgebiet leben und arbeiten, an dieses Thema aus einer anderen Sichtweise herangehen, manche Prozesse in der deutschen Sprache, Kultur und Literatur eben anders sehen, erleben und interpretieren. Wir sind in einem anderen gesellschaftlichen, politischen und sprachlichen Kontext eingebettet, wir leben in einem anderen Land und werden durch andere kulturelle, soziale etc. Impulse beeinflusst, daher unsere differente Sichtweise auf die deutsche Sprache. Zuletzt dürfen wir auch nicht vergessen, dass unsere Studierenden in der Regel keine Muttersprachler sind, sondern die deutsche Sprache als erste, zweite usw. Fremdsprache erlernen. Insofern sind die Unterschiede zwischen der Germanistik im Inland und im Ausland doch augenfällig und es scheint doch berechtigt zu sein, über ein transparentes Kompositum „Auslandsgermanistik“ zu sprechen. Dies tun wir umso mehr, da wir sowohl in der Lehre als auch in der Forschung wahrhaftig viele ungelöste Fragen haben, die wir gegenseitig austauschen wollen. Darüber hinaus sind auch jene Faktoren zu erwähnen, die unsere Arbeit mit der deutschen Sprache und Kultur in dieser Region etwas erschweren, namentlich, dass es in den MOE-Ländern wenig Möglichkeiten zur Förderung von Forschungsprojekten im Bereich Fremdsprachenphilologien gibt, und oft muss auch ein Mangel an Lehrmaterialien, an Fachbüchern in diesem Bereich beklagt werden.

Der Begriff „Sprachpolitik“ erlebt in der europäischen Politik der letzten Jahre immer wieder eine Konjunktur, hängt doch die Rolle, die Beurteilung sowie der Stellenwert der deutschen Sprache und anderer Fremdsprachen im Bildungswesen der einzelnen Länder von den Richtlinien der jeweiligen Sprachpolitik dieser Länder ab, jener Sprachpolitik, die auf das gesamte Bildungswesen, ja auch auf die Fremdsprachenkompetenz der jeweiligen Staatsbürger langfristige Auswir-

kungen haben kann. In so einem Abhängigkeitsverhältnis wollen beide Akteure ihre Stimme hören lassen - sowohl die, die Sprachpolitik konzipieren und gestalten, als auch jene, die sie ausführen und Teil daran haben.

Der vorliegende Konferenzband folgt dem Tagungsverlauf und seiner Struktur. Im Tagungsprogramm wurden die oben genannten Schlüsselbegriffe in Plenarvorträgen thematisiert und aus einer gegenwärtigen wie aus einer historisch-regionalen Perspektive angeschnitten. Der erste Teil der Tagung wurde voll und ganz den Länderberichten aus der Auslandsgermanistik gewidmet mit dem Ziel, einen authentischen und detaillierten Einblick in Lehre und Forschung in diesen Ländern aus erster Hand zu erhalten. In diesem Sinne wurden auch die Impulsvorträge von den Germanistiken aus den benachbarten Ländern Ungarns erstellt – in einer geografischen Annäherung – aus der Slowakei, Tschechien, Polen, Rumänien, Serbien, Kroatien, Slowenien und Ungarn. Diese Länderberichte entstanden anhand eines zuvor den Ländern zugeschickten Kriterienkatalogs, der u. E. die wichtigsten Schwerpunkte und Fragen der Sprachpolitik sowie den Stand der Auslandsgermanistik(en) dieser Länder erfasste:

- Stellung von Deutsch als Fremdsprache: Position, Image, sprachpolitisches Profil des Deutschen
- Einstellungen zu Deutsch als Fremdsprache
- Motive und Ziele beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache
- Fremdsprachen- bzw. bildungspolitische Maßnahmen, Regelungen
- Probleme der Förderung des Deutschen als Fremdsprache, als Minderheitensprache
- Zahlenmäßige Erfassung der Institute/Institutionen, an denen Deutsch als Fremdsprache und Auslandsgermanistik auf BA und MA Ebene unterrichtet wird (Zahl der Institute, Studierendenzahl, Lehrpersonal, Zahl der Lehramtstudierenden)

Allgemeine thematische Ausrichtung bzw. spezifische Profile in den Curricula der Auslandsgermanistiken (z.B. Übersetzen, Dolmetschen) im jeweiligen Land

- Sprachkompetenz der Studierenden (Input-outcoming)
- Motivationen und Gründe zur Wahl des Germanistikstudiums im jeweiligen Land
- Sprachpolitische Maßnahmen, die im jeweiligen Land zur Stärkung des Deutschen getroffen werden (auf welchen Ebenen, wie?)

- Forschungsschwerpunkte in der Auslandsgermanistik: Ergebnisse und Perspektiven (auf das jeweilige Land bezogen)
- Abgeschlossene und laufende Projekte

Der zweite Teil der Tagung stand den Mitarbeitern, Forschern des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim zur Verfügung, die uns anhand ihrer laufenden Projekte und Forschungsthemen zeigen konnten, wie und wo sich Anknüpfungspunkte und Anregungen für die Auslandsgermanistik zu diesen Projekten ergeben. Genauso wichtig erachteten wir auch die Informationen darüber, wie es um das Deutsche als Fremdsprache aus der Sicht des Goethe Instituts bestellt ist, worüber wir einen die Region umfassenden Überblick erhalten haben. In Form eines Rundtischgesprächs wurden Gäste aus der Wirtschaft, Politik und Presse eingeladen, alle ehemalige „Germanisten in Ungarn“ die über die Nutzbarkeit ihres Germanistikstudiums in ihrer Laufbahn in Ungarn berichtet haben. Zu guter Letzt kam es zur Initiative einer Vernetzung, einer gemeinsamen Informations- und Plattform zwecks einer engeren Zusammenarbeit der Auslandsgermanistiken unter folgenden Aspekten:

- Kooperation zwischen inländischen Universitäten der beteiligten Länder
- Kooperation mit ausländischen Universitäten
- Kooperation mit dem IDS
- Internationale Kooperation: abgeschlossene, laufende und geplante Projekte
- Möglichkeiten und Chancen einer Vernetzung der auslandsgermanistischen Forschungen

Diese Tagung sollte auch als ein gesellschaftspolitisches Bekenntnis zur deutschen Sprache verstanden werden, als ein sichtbares Engagement aller Beteiligten, sowohl der Vortragenden, der Lehrenden und Lernenden, als auch der Zuhörer und interessierten Laien, für die Förderung, Weiterentwicklung und Pflege des Deutschen. Unsere Budapester Tagung war ein Baustein in der großangelegten Initiative, die mit vierzig thematischen Veranstaltungen, 60 beteiligten Institutionen und weit über 4000 Besucherinnen und Besucher eine gelungene und aktuelle gesellschaftlich-wissenschaftliche Standortbestimmung darstellte.

Dieser Konferenzband wurde mit dem Ziel einer umfassenden Bestandaufnahme über die Germanistiken der MOE Länder zusammengestellt, um die Aufmerksamkeit auf dieses wichtige Thema zu lenken, die Vorträge und Beiträge

zu diesem aktuellen Thema festzuhalten, aber auch, um allen jenen, die an der Tagung nicht teilnehmen konnten, einen Einblick in die Fragestellung und die Diskussion zu gewähren.

Wir wünschen Ihnen allen eine interessante und lehrreiche Lektüre!

Budapest, im Juni 2015

die Herausgeber

Ludwig M. Eichinger (Mannheim)

Deutsch und die Anderen. Zur sprachenpolitischen Lage des Deutschen in der Gegenwart.

1 Daten zum Deutschen

1.1 Deutsch in der Welt: Der eigene Ort

Von den sogenannten europäischen Sprachen haben Englisch (375 Mio.), Spanisch (330 Mio.), Russisch (165 Mio.) und Portugiesisch (165 Mio.) mehr muttersprachliche Sprecher als das Deutsche (105 Mio.), das aber nach diesem Maß immerhin in etwa auf dem zehnten Platz liegt, irgendwie zwischen Japanisch (127 Mio.) und Koreanisch (78 Mio.) – mit denen es im Unterschied zur erstgenannten Gruppe eine deutliche regionale Fokussierung teilt. In anderer Hinsicht ähnelt das Deutsche dem Englischen (1:4), dem Spanischen (1:1,27) – und dem in dieser Hinsicht auffälligen Französischen (1:4,7), nämlich in einer relativ hohen Differenz zwischen Muttersprachlern und Sprechern insgesamt, während die größtmäßig benachbarten Sprachen Japanisch und Koreanisch keine nennenswerte Zahl nichtmuttersprachlicher Sprecher aufzuweisen haben.¹ Und während beim Englischen, Spanischen und Portugiesischen um oder über 90% der Sprecher nicht in Europa beheimatet sind, beim Französischen ungefähr die Hälfte und bei Russisch immerhin noch ein schwaches Drittel, sind es beim Deutschen 4%. Das lässt eigentlich schon erwarten, was sich bei einem Blick auf entsprechende Verteilungskarten (s. http://de.wikipedia.org/wiki/Deutsche_Sprache) bestätigt: Es wirkt geradezu so, als wäre das Wort Sprachinsel für das Deutsche erfunden worden. Neben geballten Ausstreuungen im traditionellen Verbreitungsraum des Deutschen im Osten des zusammenhängenden Sprachgebiets, finden sich Sprachinseln im Osten der ehemaligen Sowjetrepubliken, in großer Zahl in Lateinamerika – vor allem in Brasilien –, an der Ostküste der USA und im Süden Afrikas, wo sich mit Namibia auch das einzige und größere Gebiet kolonialen Er-

¹ Alle genannten Zahlen nach <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/150407/umfrage/die-zehn-meistgesprochenen-sprachen-weltweit/> (letztmals abgerufen 17.1.2015).

bes des Deutschen findet. Viele der Sprachinseln sind eher religiös motiviert und auch eher Dialektinseln als Sprachinseln in einem strikteren Sinn.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Mit dem Deutschen haben wir es mit einer kleineren von den großen Sprachen zu tun, einer Sprache, die in ihrer Verbreitung stark regional fixiert ist,² die in die unmittelbare Nachbarschaft oder punktuell ausstrahlt, und deren Verbreitung nicht von den Folgen der imperialen Politik des späten 19. Jahrhunderts geprägt ist.

1.2 Deutsch und andere Sprachen in Deutschland: Neue Kontakte

Die Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland ist merklich gekennzeichnet von einem Bevölkerungszuwachs durch Migration. Das spiegelt sich in den Zahlen der statistischen Erhebungen wider, nach denen im Jahr 2012 bei einer Bevölkerung von 81.913.000 Personen 16.363.000 einen Migrationshintergrund haben, wobei die türkischstämmige Bevölkerung mit knapp 3 Mio. darunter die größte Gruppe darstellt. In dieser Gruppe finden sich auch Migranten aus Ungarn, deren Größe in den letzten Jahren gewachsen ist: 2011 handelte es sich um etwa 41.000 Personen.

2 Der Nutzen des Deutschen in Europa

2.1 Entwicklungen: Eine europäische zweite Fremdsprache

Die deutsche Sprache gehört zu den traditionellen Schulfremdsprachen im EU-Raum. Heutzutage heißt das zumeist, dass das Deutsche als zweite Fremdsprache nach dem Englischen gelernt wird. In einer Information der Bundeszentrale für politische Bildung werden die entsprechenden Daten zusammengefasst. Im Kern ergibt sich, dass Deutsch und Französisch auf der Ebene von Grund- und Sekundarschule in Europa die am meisten – und in etwa in gleichem Ausmaß – gelernten zweiten Fremdsprachen sind.³ Auf der Ebene der Sekundarschulen verschiebt sich das Verhältnis sogar noch etwas zugunsten des Deutschen.⁴ Die

2 S. <http://ieg-ego.eu/de/threads/crossroads/sprachenmosaik/harald-haarmann-das-sprachenmosaik-europas> (letztmals abgerufen 17.1.2015).

3 Deutsch in Dänemark, Irland, Kroatien, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechische Republik, Ungarn; Französisch ebenfalls in acht Staaten; dann Russisch und Spanisch (jeweils in vier Ländern); Gesamtzahl untersuchter Staaten: 31.

4 Deutsch in zwölf Staaten (Bulgarien, Dänemark, Großbritannien, Irland, Kroatien, Niederlande, Polen, Slowakei, Slowenien, Tschechische Republik, Türkei, Ungarn), Französisch in zehn, Russisch und Spanisch in jeweils drei Staaten. (nach: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/europa/135813/fremdsprachen>; 30.6.2014).

Bedeutung des Spanischen als Fremdsprache im romanischsprachigen Raum wird hier klarer sichtbar:

- (1) Die EU-weit in der Sekundarstufe II am zweithäufigsten erlernte Fremdsprache war Deutsch, das 2009 von mehr als einem Viertel der Schüler erlernt wurde (27 Prozent). Darauf folgten Französisch (26 Prozent) und Spanisch (19 Prozent). (<http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/europa/135813/fremdsprachen>; 30.6.2014)

Wenn man zum Vergleich die Aussagen heranzieht, die zur Beherrschung fremder Sprachen im EU-Europa gemacht werden, so zeigt sich, dass in der EU der 27 Staaten insgesamt 38% der Befragten angeben, Englisch so weit zu beherrschen, dass sie sich in dieser Sprache unterhalten können, für Französisch sind das 12% und für das Deutsche 11%. Über diesem Durchschnittswert liegt das Deutsche in 11⁵, unter diesem Wert in vier Staaten⁶, in neun Staaten steht Deutsch überhaupt nicht in der Liste der drei meistgesprochenen Sprachen⁷. Zwischen 2005 und 2012 ist die Beherrschung des Deutschen von 14% auf 11% zurückgegangen. Das hat nach Auskunft der Daten eigentlich nichts mit der Zunahme des Englischen zu tun, vielmehr mit einem verstärkten Rückgang des Fremdsprachenlernens in Staaten, in denen das Deutsche vergleichsweise gut vertreten ist, insgesamt. Man sieht, dass man sich in diesen Ländern von der Initiative „Muttersprache+2“ entfernt, die das Lernen von zwei Fremdsprachen zum politischen Ziel erklärt hat:

- (2) [Es] sind die **Anteile an Befragten, die mindestens eine Fremdsprache sprechen**, in der Slowakei (-17 Prozentpunkte auf 80%), der **Tschechischen Republik** (-12 Punkte auf 49%), [...], **Polen** (-7 Punkte auf 50%) sowie **Ungarn** (-7 Punkte auf 35%) erheblich gesunken. (eurobarometer 2012 S. 8)

5 Belgien (22%), Tschechien (15%), Dänemark (13%), Lettland (14%), Luxemburg (69%), Ungarn (18%), Niederlande (71%), Polen (19%), Slowenien (42%), Slowakische Republik (22%), Schweden (26%).

6 Bulgarien (8%), Griechenland (5%), Frankreich (6%), Großbritannien (6%).

7 Estland, Irland, Spanien, Italien, Zypern, Litauen, Montenegro, Portugal, Rumänien.

2.2 Eine in mancher Hinsicht brauchbare Sprache

So gesehen, erweist sich das Deutsche im europäischen Rahmen insgesamt doch als eine nützliche und in doch recht vielen Kontexten brauchbare Sprache: Immerhin 27% der EU-Europäer beherrschen nach Ausweis der eurobarometer-Erhebung von 2012 das Deutsche in vernünftigem Ausmaß, auf eine vergleichbare Zahl (24%), also auch etwa ein Viertel, kommt das Französische, für das Englische wird das dagegen von gut der Hälfte (52%) der Befragten angegeben.⁸ Dabei kann man sich fragen, ob es sich bei letzterem eigentlich um einen hohen oder einen niedrigen Wert handelt.⁹ Der Status des Deutschen in seiner Eigenwirksamkeit wie in seiner relativen Stellung zum Englischen wird noch etwas klarer, wenn man sich die Frage der Übersetzung in das Deutsche und aus dem Deutschen ansieht. Nach einer Erhebung der UNESCO¹⁰ ist das Deutsche die Sprache, in die eindeutig am meisten übersetzt wird, für Französisch und Spanisch ist die Zahl um etwa ein Drittel niedriger, Englisch liegt bei der Hälfte. Das heißt, für einen Leser, der des Deutschen mächtig ist, ist die Chance am größten, von Dingen, die in anderen Sprachen geschrieben sind, mitzubekommen, auch wenn man diese nicht versteht. Logischerweise wird ins Deutsche auch viel Englisch übersetzt. Übersetzungen aus dem Englischen dominieren das Bild insgesamt, es wird fünfmal so viel aus dem Englischen übersetzt wie aus dem zweitplatzierten Französischen und sechsmal so viel wie aus dem drittplatzierten Deutschen.¹¹ Was man aus diesen Verhältnissen allerdings auch schließen kann, ist, dass – bei der relativ geringen Fremdsprachenkenntnis und Her-Übersetzungsquote im englischsprachigen Raum – S. relativ wenig von dem wahrgenommen wird, was nicht auf Englisch erscheint.

Aber das Deutsche ist nicht nur ein Ort, an dem man Inhalte finden kann, deren erste Formulierung in einer anderen Sprache stattgefunden hat. Das Deutsche ist auch eine der großen Sprachen im Internet, und in Relation zur Zahl seiner Sprecher überrepräsentiert. So liegt sie nach Nutzern im Internet an sechster Stelle¹², hinter Englisch, Chinesisch, Spanisch, Japanisch, Portugiesisch und vor

8 Wobei beim Deutschen die „Basis“ der Muttersprachler mit 16% am höchsten ist (Französisch 12%; Englisch 13%).

9 So geben z.B. insgesamt nur 25% an, auf Englisch Nachrichten im Fernsehen/Radio zu verstehen, oder einen Zeitungsartikel lesen zu können (eurobarometer 2012: 31 ff.).

10 Zu den genauen Zahlen (aus dem Jahr 2009) s. <http://www.unesco.org/xtrans/bsstatexp.aspx?crit1L=4&nTyp=min&topN=50> (17.1.2015).

11 Mit großem Abstand folgen dann Russisch und Italienisch.

12 Daten hier und im Folgenden nach (<http://www.internetworldstats.com/stats7.htm>; <http://stats.wikimedia.org/DE/Sitemap.htm>, zusammenfassend auch <https://www.deutschland.de/de/topic/>

Arabisch. Im Hinblick auf die sprachliche Wirksamkeit ist aber mindestens ebenso signifikant, dass das Deutsche an Artikelzahl und Datenumfang eindeutig die Nummer Zwei in der Wikipedia darstellt, in der englischsprachigen Wikipedia finden sich im März 2014 ca. 4,5 Millionen Artikel, in der deutschen Version sind es ca. 1,7 Millionen.¹³

Auch wenn diese Vertretung des Deutschen zeigt, dass es in modernen Kontexten gut verwendbar ist, ist das vielleicht die Stelle, auch ausdrücklich auf die Frage des Zustands des heutigen Deutsch einzugehen. Tatsächlich zeigt ein genauerer Blick auf die Entwicklungen, die das sprachliche System des Deutschen im 20. Jahrhundert genommen hat, dass von einer Einschränkung seiner systematischen Möglichkeiten nicht die Rede sein kann.¹⁴ So hat die Untersuchung (s. Akademien 2013) unter anderem gezeigt, dass sich der Wortschatz in dieser Zeit in Umfang und Differenzierung in bemerkenswerter Weise vergrößert hat, vor allem entsprechend den steigenden Ansprüchen fachlicher Differenzierung in modernen Gesellschaften.

- (3) Der Wortschatz, so wie er in seinem Gebrauch in großen Textkorpora fasslich wird, ist im Verlauf der letzten hundert Jahre um mindestens eine Million Wörter angewachsen. Da der Ausdrucksreichtum einer Sprache letztlich auf ihrem Wortschatz fußt, muss man schließen, dass sich das Deutsche in dieser Zeit zu einem immer mächtigeren Instrument entwickelt hat. (Klein 2013: 53)

3 Kriterien für den Status der deutschen Sprache

3.1 Der generelle Rahmen

Man kann ganz generell eine ganze Reihe von Faktoren benennen, deren Zusammenwirken für die Stellung, die praktische und wahrgenommene Bedeutung einer Sprache von Bedeutung ist. Wovon wir bisher schon in gewissem

kultur/kommunikation-medien/welche-rolle-spielt-deutsch-international (alle letztmals abgerufen am 17.1.2015); man muss sehen, dass aufgrund der Sprecherzahl die Möglichkeiten des Deutschen hier prozentual stärker ausgeschöpft sind als etwa beim Arabischen oder auch beim Russischen, so dass hier Verschiebungen ablaufen, die aber nichts Grundlegendes an der relativen Überrepräsentation des Deutschen ändern, s. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/371245/umfrage/meistgenutzte-sprachen-im-internet-nach-anteil-der-nutzer/> (1.2.2015).

- 13 In beiden Sprachen finden sich keine bzw. – im Englischen – kaum „bots“, automatisch erzeugte Kurzartikel, das gilt auch für das drittplatzierte Französisch (1,5 Millionen Einträge); dagegen ganz viele für Schwedisch und Niederländisch; sie werden hier nicht gezählt.
- 14 Von den veränderten Bedingungen der Verwendung v.a. unter dem Einfluss des Englischen ist unten die Rede.

Umfang gesprochen haben, waren Fragen der Größe und der gesellschaftlichen und wissenschaftlich-technischen Entwicklungen, denen diese Sprachen zugehören. Die Größe einer Sprache – nach ihrer Sprecherzahl – ist zweifellos ein wesentlicher Punkt für die Stellung einer Sprache in der heutigen Welt. Allerdings ist eine gewisse „Grundverbreitung“ zwar anscheinend eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für eine wie auch immer übergreifende Bedeutung. Dieser Faktor, von dem oben schon die Rede war, interagiert mit einer Reihe anderer Faktoren. Einer ist zweifellos die regionale Verteilung als Muttersprache. Das Deutsche ist eine jener größeren Sprachen, die – wie auch z.B. das in der Größe einigermaßen vergleichbare Japanische – im Wesentlichen auf einen Verbreitungsraum konzentriert sind. Das Deutsche ist so eine dezidiert europäische Sprache. Natürlich spiegelt sich in den Einzelheiten der regionalen Verbreitung auch der Einfluss historischer und kultureller Faktoren, und zwar unter verschiedenen Bezugsebenen. Man kann dabei einerseits ganz weit zurückblicken, wo man sieht, dass sich die Interaktion im Osten und im Westen des deutschen Sprachgebiets ganz unterschiedlich vollzieht: Zur Romania hin ist die Sprachgrenze seit frühester Zeit klar gezogen, im Osten dagegen findet sich über Jahrhunderte hin ein Nebeneinander des Deutschen mit den verschiedenen slawischen Sprachen und dem Ungarischen. Das schlägt sich dann auch in einer Vielzahl von Spuren des Kontakts mit diesen Sprachen nieder, während das Deutsche seinerseits über lange Phasen hin vom Französischen beeinflusst ist. In all diesen Entwicklungen emanzipiert sich das Deutsche letztlich im Verlaufe des 18. Jahrhunderts zu einem gleichwertigen Mitspieler im europäischen Sprachenkonzert, neben dem Französischen und dem Englischen. Insbesondere im Bereich der Wissenschaften gewinnt es an hoher Bedeutung. Nun ist für die heutige Sprachenlage aber insbesondere die Zeit der staatlichen Konsolidierung Europas und seines Ausgreifens über die Welt seit dem 19. Jahrhundert von Bedeutung. Wenn man die Verteilung der Geltungsbereiche der großen historisch europäischen Sprachen betrachtet, so spiegeln sich hier ganz deutlich die Räume des imperialen Ausgreifens im 19. Jahrhundert. Natürlich bringen die Entwicklungen des 20. Jahrhunderts noch Verschiebungen in dieses Bild: der Bedeutungszuwachs der USA, die Belastung des Deutschen durch die Weltkriege und den Nationalsozialismus. In gewisser Weise korreliert mit den historischen Entwicklungen ein weiterer Faktor für eine wichtigere übergreifende Rolle einer Sprache, nämlich die ökonomische Bedeutung der sie tragenden Sprachgemeinschaften bzw. Staaten. Das erklärt, dass einige der Sprachen mit sehr hohen Sprecherzahlen doch auf ihren engeren Raum begrenzt bleiben. Es ist offenkun-

dig, dass dieser Faktor die Bedeutung des Deutschen über die reine Sprecherzahl hinaus erhöht. Nicht notwendig, aber praktisch doch oft, hängt mit diesem Faktorenbündel zusammen, dass eine Sprachgemeinschaft in bestimmten Bereichen moderner Wissenschaft und Technologie wichtig, präsent oder führend ist. Letztlich sind es auch Fragen des politischen Einflusses, die über den Geltungsbereich von Sprachen mitbestimmen.

3.2 Und die Anwendung auf das Deutsche

3.2.1 Größe und Verteilung

Man kann resümieren, dass das Deutsche eine absolute und im europäischen Kontext eine relative Größe hat, die alle Ausbaumöglichkeiten bietet, und die es erlaubt, eine alle Bereiche des kommunikativen Lebens in modernen Gesellschaften abdeckende „sprachliche Infrastruktur“ zu schaffen und zu erhalten.¹⁵ Erkennbar ist aber auch, dass die Frage der relativen Größe auch eine der Verteilung des muttersprachlichen Raums über die Welt darstellt. Hier ist, wenn man die Verteilung der großen Weltsprachen als Verkehrssprachen ansieht, zumindest für die großen europäischen Sprachen, von denen die Modernisierung seit der Aufklärung getragen wurde, festzuhalten, dass es die Festigung des imperialen Ausgreifens im 19. Jahrhundert ist, das in dieser Hinsicht die Bedeutung der jeweiligen Sprachen prägt.¹⁶ So reflektiert die heutige Verteilung recht deutlich die Festigung der kolonialen Herrschaftsgebiete. Die Kolonialgeschichte der deutschsprachigen Länder – in Sonderheit des Deutschen Reiches, etwa ab den 1880ern – ist kurz, kaum nachhaltig und von Anfang an wenig sprachbezogen:

- (4) Die deutsche Sprache wurde nur in bescheidenem Ausmaße kolonial verbreitet und ist in Afrika ohne nennenswerte Nachwirkung geblieben. Sie stärkte aber in der Folge der Reichsgründung von 1871 und des andauernden literarischen und wissenschaftlichen Ansehens, das sie seit dem 18. Jahrhundert genoss, ihre Stellung in Ostmitteleuropa. Sie blieb Verwaltungssprache des Habsburgerreiches und gehörte bis zum Ende der Zarenzeit neben dem Französischen und dem Lateinischen zu den wichtigsten Sprachen, in denen die gelehrte Welt Russlands kommunizierte. (Osterhammel 2009: 1109)¹⁷

15 Etwa ein über alle Ebenen funktionierendes (im Kern) muttersprachliches Bildungssystem.

16 Etwas anders ist das mit dem Spanischen, dessen europäischer Zweig ja an dem angedeuteten Modernisierungsprozess weniger beteiligt war. Seine Bedeutung ändert sich erst neuerdings; darauf braucht hier im Einzelnen nicht eingegangen zu werden.

17 Letztlich zeigen auch die Ausführungen in Warnke (2009) trotz ihrer Ausrichtung auf die sprachnationalen Diskurse, dass weniger die Ausbreitung des Deutschen als Erweiterung des nationalen

Der deutsche Kolonialismus war nicht so stark sprachlich orientiert, agierte im Vergleich eher pragmatisch, wie etwa die Vereinheitlichung der Suaheli in Ostafrika unter deutscher kolonialer Herrschaft zeigt. Wie immer das genau sein mag, es ist auf jeden Fall anders als z.B. beim Französischen, zu dessen Wirkung im kolonialen Kontext Hagège (2006: 22) schreibt:

- (5) Pourtant, dans le sillage de l'épisode coloniale, l'école française laïque et obligatoire [...] répandait, notamment parmi les élites africaines les idéaux universalistes associés, depuis la Révolution, à la culture française. Et la langue française, dans laquelle cet enseignement était conduit, apparaît comme le véhicule naturel de cet idéologie, sinon comme son unique support concevable.

Aus diesem Zitat geht auch noch etwas anderes hervor: Nicht zuletzt aufgrund der Verbreitung im Habsburgerreich hatte das Deutsche eine Art hegemonialer Stellung in Mittel- und Osteuropa, die noch lange nachwirkte.¹⁸ Eine Spätfolge der in dem Zitat angedeuteten Entwicklung ist noch, dass durch die Erweiterung der EU in den Mittelosteuropäischen Raum hinein das Deutsche in den 1990er Jahren in Europa deutlich an Status gewann – was ja auch von den oben genannten Verbreitungszahlen gestützt wird – auch wenn logischerweise die Angleichung dieses Raums an die gewöhnlichen europäischen Verhältnisse einen merklichen Schwund der Deutschkenntnisse mit sich bringt.

3.2.2 Wirtschaftliche Bedeutung und Vernetzung

Wenn nun andererseits nach dem, was man von den neuesten Erhebungen hört, die Quote der Deutschlerner in verschiedenen Teilen der Welt – z.B. in Teilen Ostasiens, Afrikas, aber auch Westeuropas – merklich zunimmt, hat das erkennbar mit einer anderen der angesprochenen Kategorien zu tun, nämlich der wirtschaftlichen Bedeutung des Sprachraums bzw. der Bedeutung des Deutschen in allgemeiner und individueller wirtschaftlicher Hinsicht. Für Europa gilt, dass in Gefolge der Freizügigkeit innerhalb der EU und der daraus folgenden Steigerung der Mobilität der deutsche Sprachraum nicht nur ein innereuropäischer großer und vergleichsweise wohlhabender wirtschaftlicher Partner ist, dessen Sprache man daher in diesen Interaktionen gut brauchen kann, sondern auch ein Ziel

Geltungsgebiets im Fokus der Kolonial-/Schutzgebietsaktivitäten stand als der Versuch, sich als wachsende wirtschaftliche Macht imperial zu positionieren.

18 S. Eichinger (2010a); in Gefolge dieser Tradition sah auch noch Hagège (1992) nach der politischen Wende hier einen Raum für das Deutsche wiedererscheinen.

für die individuelle Arbeitssuche. So erklärt sich das in den letzten Jahren rasant steigende Interesse am Lernen des Deutschen in einer Reihe (süd)europäischer Länder.¹⁹

Im weltweiten Kontext schlägt sich hier die relativ hohe weltweite Bedeutung der wirtschaftlichen Aktivitäten der Staaten des deutschsprachigen Raums nieder, die eine bestimmte Menge an Deutschkenntnissen nützlich bis notwendig erscheinen lassen.

- (6) Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt fußt nicht zuletzt auf wirtschaftlicher Grundlage. Nach dem Bruttosozialprodukt, das alle Muttersprachler zusammen erwirtschaften, rangiert Deutsch auf Platz drei aller Sprachen [...] Die deutschsprachigen Staaten spielen eine führende Rolle im vernetzten Welthandel. Die Attraktivität einer Sprache als Fremdsprache hängt mehr von der Wirtschaftskraft der Sprecher ab als von der Sprecherzahl. Danach bemisst sich ihr Nutzen für Personen, die auf dem Weltmarkt mitspielen und Kontakte – auch wissenschaftliche, diplomatische oder kulturelle – mit den Mutterländern pflegen wollen. [...] So beklagten in der Europäischen Union elf Prozent der Firmen Einbußen mangels Deutschkenntnissen (<https://www.deutschland.de/de/topic/kultur/kommunikation-medien/welche-rolle-spielt-deutsch-international/>; 30.6.2014)²⁰

Und so gibt es denn auch Beobachtungen, die von der Wirkung solcher Überlegungen zeugen und als Ansätze gelesen werden können, die scheinbar ausschließende Alternative nur Deutsch oder nur Englisch in einer funktionsbezogenen Hinsicht aufzulösen. Und das heißt logischerweise nicht, dass es um die Rückeroberung irgendwelcher früheren Zustände und Herrschaftsdomänen geht, sondern um eine Neusortierung der Aufgaben unter Einrechnung einer vernünftigen Nutzung des Englischen.²¹ Auch das hat verschiedene Aspekte – und bezieht sich auf unterschiedliche Kommunikationsräume. So spielen auf der innerbetrieblichen Ebene nationaler und internationaler Firmen Fragen der Funktionalität der benutzten Sprache für die Arbeitskontexte und -abläufe („work flow“) eine wichtige Rolle. Sie verknüpfen sich in unterschiedlichem Ausmaß mit Aspekten des sprachlichen Selbstverständnisses und der Rolle der jeweiligen Sprache für die eigene Identität. Die Gewichtung dieser Faktoren geht

¹⁹ Vgl. GI (2014: 24).

²⁰ Die konkrete Lage ist allerdings unübersichtlich; so ist es nicht überraschend, dass das bei Ammon (2014, F, v.a. Punkte 6 und 7) versammelte Material eher anekdotisch bleibt.

²¹ Vgl. dazu Eichinger (2014b), hier v.a. S. 57), aber auch schon – mit spezifischem Bezug auf Ostmitteleuropa – Eichinger (2010a).

dann in die Berechnung der Kosten für Beibehaltung oder Wechsel des jeweils herrschenden Sprachenregimes ein. Im internationalen Kontext hängt die Entscheidung für das jeweilige Sprachregime davon ab, was der jeweilige Sprachraum „zu bieten hat“ – ggf. eben auch auf Ebenen, die nur in der Muttersprache ganz vernünftig zugänglich sind: Es verbindet sich dieser Faktor mit strategischen Überlegungen zu einem partnerbezogenen Höflichkeitskonzept, zu dem dann auch die sprachlich „richtige“ Ansprache gehört.²² Aber auch hier gilt natürlich, dass die normative Kraft des überregionalen Englisch z.T. Strukturen erzeugt hat, die als solche wirken und nicht jeweils einzeln diskutiert werden können.

3.2.3 Wissenschaftssprache

3.2.3.1 Das generelle Bild

Dieser Punkt spielt eher eine noch größere Rolle in einem Bereich, der bei der Emanzipation des Deutschen als eine gleichwertige europäische Sprache seit dem späten 18. Jahrhundert eine entscheidende Rolle gespielt hat, nämlich ihr Platz als Wissenschaftssprache und Sprache großer Teile der „gelehrten Welt“ (s. oben (4)).

Dass sich im Zwanzigsten Jahrhundert und insbesondere in den letzten Jahrzehnten Grundlegendes geändert hat, was diese Rolle des Deutschen betraf, ist so offenkundig, dass es keiner ausführlicheren Dokumentation bedarf. Es sind die politischen Ereignisse des letzten Jahrhunderts, es ist die zunehmende Bedeutung der Wissenschaften, bei denen die sprachliche Seite keine entscheidende Rolle spielt, und es ist nun tatsächlich die Globalisierung der wissenschaftlichen Verhältnisse mit einem US-amerikanischen „Zentrum“, was erklärt, dass andere Wissenschaftssprachen als das Englische insgesamt eine deutlich veränderte Position haben.²³

Unter diesen Verhältnissen lassen sich drei Typen von Wissenschaftsgemeinden erkennen, die sich in ihrem sprachlichen Verhalten bzw. in ihrer Haltung zur Sprachlichkeit insgesamt unterscheiden.

Am geringsten ist zweifellos die Bedeutung der Sprachwahl und der sprachlichen Form insgesamt bei der Gruppe von Wissenschaften, die derzeit das Bild

²² Es hängt auch hier von den betroffenen Kommunikationsräumen ab, was genau gefordert ist, auf einer Bandbreite von einem „rein technischen“ Funktionieren bis hin zu interkulturell sensibler Wahl der Sprachen und Kommunikationsstrategien (vgl. Eichinger 2003).

²³ Ausführlicher dazu Eichinger (2010b).

von Wissenschaftlichkeit am stärksten prägen. Es handelt sich dabei um die Natur-, Lebens- und Technikwissenschaften. Ihr Vorgehen ist sehr formal, die Arbeitsweise stark auf internationale Spezialverbände (oft eher geringer Größe) abgestellt. Sprachlich sind sie gekennzeichnet durch einen hohen Grad an Formalisierung und ansonsten kaum spezifische sprachliche Anforderungen. Als Folge davon dominiert in diesen Wissenschaften als primäres Publikationsorgan das internationale Journal mit hohem Impact-Faktor – und damit auch das Englische.

Zum zweiten Typ kann man im Kern die Sozialwissenschaften – sowie die anwendungsorientierten und gesellschaftsbezogenen Teile von Wissenschaften des ersten Typs – rechnen. Sie sind im Schnitt nicht im selben Ausmaß formal in der Arbeits- und Darstellungsweise, aber in vieler Hinsicht theoretisch durch einen dominanten angelsächsischen Diskurs geprägt. Vor allem die Sozialwissenschaften haben nicht nur regional oder national bezogene Forschungsaufgaben, sie wirken in vielen Fällen unmittelbar in die nationale Öffentlichkeit hinein – etwa im Fall der Politikberatung der Wirtschaftsforschungsinstitute, aber auch bei der angewandten Seiten der Chemie oder gar in der medizinischen Forschung. Weithin findet hier allerdings die Terminologiebildung auf angelsächsischer Basis statt, und in Bereichen wie den Wirtschaftswissenschaften dient das Englische durchaus auch als sozialsymbolische Markierung von „internationaler Konkurrenzfähigkeit“. Jedenfalls gibt es hier eine mehr oder minder ausgeprägte systematische Zweisprachigkeit: Das zeigt sich auch bei den Rechtswissenschaften – mit ihrer deutschsprachigen Tradition und ihrer Textbezogenheit –, die in gewisser Weise am Übergang zu der dritten Gruppe stehen.

Den dritten Typ machen die Geistes- und Kulturwissenschaften aus, bei denen im prototypischen Fall die Art des sprachlichen Ausdrucks ein wesentliches Element des wissenschaftlichen Erkenntnisprozesses ausmacht. Und so sind auch die Traditionen des Sprechens, die sich im einzelsprachlichen Kontext entwickelt haben, wesentlicher Teil dieses Prozesses zu ihm. Auch die Objekte sind häufig selbst sprachlich – und in diesem Sinne „einzelsprachlich“ – und bedürfen der sprachlich genauen Begleitung. Auch die bevorzugten Texttypen sind daher von anderer Art: Man schreibt außer Aufsätzen vor allem auch Monographien, also Texte von großem sprachlichem Gewicht.²⁴

²⁴ Einen guten Einblick in die vielfältigen Folgen dieser Verhältnisse gibt der Band Trabant (Hg.) (2011). Zu den Verhältnissen in einzelnen Wissenschaften s. AvH (2009).

3.2.3.2 Deutsch – Eine Wissenschaftssprache der sprachlichen Wissenschaften

Gerade in diesem Kontext ist das Deutsche nach wie vor einer der großen Mitspieler. Um zu sehen, wie sich das verhält, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) der Bundesrepublik Deutschland eine Umfrage bei in den Geisteswissenschaften forschenden Personen im englischsprachigen Raum durchführen lassen, um zu ermitteln, welche Rolle das Deutsche (und andere Sprachen) für ihre berufliche Praxis spielen.²⁵ Das ist bekanntlich bei den Geistes- und Sozialwissenschaften ein besonders wichtiger Punkt.

- (7) Ob herausragende Forschungsergebnisse aus Deutschland in anderen Ländern wahrgenommen werden, ist nicht zuletzt eine Frage der Sprache, in der die Beiträge verfasst sind. Die Sprache ist für die Geisteswissenschaften jedoch nicht nur Kommunikationsmittel, sondern selbst integraler Bestandteil spezifischer (fach-)kultureller Denk- und Kommunikationsmuster, insofern Wissens- und Kulturträger. (Behrens et al. 2010: V)²⁶

In der genannten Umfrage wurden insbesondere Daten zum Status des Deutschen bei geisteswissenschaftlichen Forscherinnen und Forschern aus dem englischsprachigen Raum erhoben. Dabei ergibt sich die erwartbare Asymmetrie: Während praktisch alle Befragten aus dem deutschsprachigen Raum angaben, wissenschaftliche Veröffentlichungen in englischer Sprache heranzuziehen, werden im angelsächsischen Sprachgebiet deutschsprachige Texte von etwa 60% der Befragten gelesen.²⁷ Dabei versteckt sich hinter diesen Zahlen eine hohe fachspezifische Differenz, die zum Beispiel von einer stark am Englischen orientierten Fachrichtung wie der Medienwissenschaft über traditionell im Deutschen starke Fächer wie Ägyptologie oder Philosophie bis hin zu den spezifisch sprach- und kulturbezogenen Fächern wie Geschichte und Germanistik reichen.²⁸ Das gilt gleichermaßen, wenn auch zum Teil in unterschiedlicher Weise für die befragten deutschsprachigen und englischsprachigen Personen. Immerhin aber lässt sich zusammenfassend feststellen, dass zwischen 70 und 75% der englischsprachigen Geisteswissenschaftler/innen der deutschen Sprache in ihren Fä-

25 Alle der im Folgenden paraphrasierend genannten Daten stammen aus dieser Untersuchung, deren Ergebnisse als Behrens et al. (2010: 31-46) veröffentlicht worden sind.

26 Das Zitat dient in diesem Kontext dazu, die Bedeutung qualitativ hochwertiger Übersetzung zu betonen; das ist zweifellos ein wichtiger Punkt, allerdings natürlich eher die zweitbeste Option.

27 Französisch liegt bei 70%, andere Sprachen spielen kaum eine Rolle; so verdankt das nächstplatzierte Italienisch seine 20% im Wesentlichen seiner Rolle in der Kunstwissenschaft.

28 Im Einzelnen wird das ausgeführt in Behrens et al. (2010: 34-42).

chern eine – mehr oder minder große – Bedeutung auch²⁹ außerhalb des deutschen Sprachraums beimesen.

3.2.4 Abschließende Bemerkung

Das Deutsche steht in dem Übergangsprozess zu einer neuen Ordnung der mehrsprachigen Aufgabenverteilung, die besonders von der Rolle des Englischen als internationale Verständigungssprache geprägt ist. Dieser Prozess verlangt gerade von den traditionellen „großen“ europäischen Sprachen eine neue Orientierung:

- (8) An die Stelle eines einigermaßen eurozentrischen Modells von Eliten, deren Mehrsprachigkeit sich auf einige dieser Kultursprachen bezog, ist ein Modell mit einer Muttersprachebene und einem internationalen Englisch getreten. (Eichinger 2008: 14)

Es bewältigt, soweit man das sehen kann, diesen Übergangsprozess ganz gut. Ganz abgesehen davon, dass es keine Anzeichen gibt, dass es auf der Systemebene verkümmern würde, spielt das Deutsche bei den Kategorien, von denen die Position international gebrauchter Sprachen geprägt ist, durchaus eine bemerkenswerte³⁰ und in vieler Hinsicht nützliche Rolle. Das gilt vor allem auch für den europäischen Raum, wo das Deutsche unter Gesichtspunkten einer subsidiären Aufgabenverteilung zwischen den Sprachen ein guter Kandidat für eine in vielerlei Hinsicht brauchbare zweite Sprache ist.³¹

4 Vielfalt und Diversität: Was tun?

Welche Schlüsse soll man aus diesen Überlegungen für den Nutzen, die Aufgabe und das Ziel einer nicht im zusammenhängenden deutschsprachigen Raum tätigen Germanistik ziehen? Man muss sich der in der jetzigen Lage angelegten Vielfalt durch eine Diversität der Herangehensweisen annähern. Wobei unterschiedliche institutionelle und regionale Orte, an denen man sich mit dem Deutschen beschäftigt, darüber entscheiden, welche Arten der Beschäftigung sinnvoll sind und gewählt werden sollten. Und so gibt es mindestens drei grund-

29 S. Behrens et al. (2010: 33). Ähnliche Befunde lassen sich entsprechenden Beiträgen in Trabant (Hg.) (2011) auch zu weiteren Wissenschaften entnehmen, etwa zur Rechtswissenschaft (Windbichler 2011: 95) oder der Psychologie (Kliegl 2011: 44).

30 Gerade auch aufgrund der politisch so belasteten Geschichte des Deutschen im 20. Jahrhundert.

31 Für den englischsprachigen Raum auch als erste Fremdsprache.

sätzlichere Ausrichtungen, die man hierbei zu betrachten hat.³² Zum ersten eine Art der fachlichen Beschäftigung, die anschließt an die klassisch germanistische Beschäftigung mit dem Deutschen als der Sprache eines (größeren) europäischen Kulturraums, die dann aber auch nicht dieselbe bleibt³³ und die mit den „Cultural Studies“ und „German Studies“ einen Weg entwickelt, sich diesem Ziel gemäß den heutigen Bedingungen an verschiedenen Orten in modifizierter Weise zu widmen. Zum zweiten, und das spielt sicher in vielen Umgebungen eine wachsende Rolle, kann das Deutsche als eine Sprache praktischer Interaktion in der einen oder anderen Weise eine Rolle spielen. Dabei geht es dann nicht nur um das Ernstnehmen der Aufgabe einer spezifischen Lehrerbildung, sondern insgesamt eines Ansatzes, der seinen Fokus von den Bedingungen der DaF-Ansprüche nimmt, und so der analytischen Betrachtung funktionierender Kommunikation im deutschsprachigen Umfeld verpflichtet ist. In vielen Kontexten wird sich dieser zweite Fall mit dem dritten Überschneiden, nämlich mit der Beschäftigung mit dem Deutschen als einer fachlichen und sektoral differenzierten Sprache. Hier geht es um die traditionell mit dem Dolmetschen und Übersetzen verbundenen Aufgaben, die kommunikativen Prozesse in engeren Bereichen – der Wissenschaft, der Technik usw. – in der fremden Sprache verwertbar, nachvollziehbar und in unterschiedlichem Maße beherrschbar zu machen.

All diese Bereiche sind nicht nur der praktischen Beschäftigung, sondern der theoretischen Fundierung aus der Differenzperspektive der nicht muttersprachlichen Umgebung heraus wert – aus ihrer Vielfalt speist sich eine neue Germanistik, die neu ist, ohne zu vergessen, was sie schon weiß und kann.

5 Literatur

[Akademien 2013] Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung / Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.) (2013): *Reichtum und Armut der deutschen Sprache. Erster Bericht zur Lage der deutschen Sprache*. Berlin/Boston: de Gruyter.

[AvH 2009] Alexander von Humboldt Stiftung (Hg.) (2009): *Publikationsverhalten in wissenschaftlichen Disziplinen. Beiträge zur Beurteilung von Forschungsleistungen. 2., erweiterte Auflage*. Bonn: Alexander-von-Humboldt-Stiftung (= Diskussionspapier der Alexander-von-Humboldt-Stiftung 12).

32 Und die natürlich in unterschiedlichen Ausprägungen und Kombinationen vorkommen können.

33 Vgl. dazu – mit Blick auf die afrikanischen Verhältnisse – Eichinger (2014a).

- AMMON, ULRICH (2014): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- BEHRENS, JULIA et al. (2010): *Die internationale Positionierung der Geisteswissenschaften in Deutschland. Eine empirische Untersuchung*. Hannover: Hochschul-Informations-System.
- TRABANT (Hg.) (2011): *„Welche Sprache(n) spricht die Wissenschaft? Streitgespräche in den Wissenschaftlichen Sitzungen der Versammlung der Akademiemitglieder am 2. Juli und am 26. November 2010*. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (= Debatte 10).
- EICHINGER, LUDWIG M. (2003): „Sprache und Landeskunde.“ In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea (Hgg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 493-504.
- EICHINGER, LUDWIG M. (2008): „Kultursprachen. Bemerkungen zur herrschenden Sprachenlage.“ In: Goethe-Institut (Hg.): *Die Macht der Sprache*. <http://www.goethe.de/lhr/pro/mac/Online-Publikation.pdf> [16.02.2015], 10-14.
- EICHINGER, LUDWIG M. (2010a): „Und auch das Deutsche. Alte und neue Mehrsprachigkeit als Herausforderung für Europa.“ In: Hess-Lüttich, Ernest W.B. / Czeglédy, Anita / Langake, Ulrich H. (Hgg.): *Deutsch im interkulturellen Begegnungsraum Ostmitteleuropa*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang (= Cross-Cultural Communication 19), 31-40.
- EICHINGER, LUDWIG M. (2010b): Vom Nutzen der eigenen Sprache in der Wissenschaft: am Beispiel des heutigen Deutsch. In: Kirchhof, Paul (Hg.): *Wissenschaft und Gesellschaft. Begegnung von Wissenschaft und Gesellschaft in Sprache*. Heidelberg: Winter, 27-43.
- EICHINGER, LUDWIG M. (2014a): „Welches Deutsch – welche Germanistik?“ In: DAAD (Hg.): *Deutsche Sprache und Kultur im afrikanischen Kontext*. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2012 mit Partnerländern in der Region Subsahara-Afrika. Göttingen: Wallstein, 37-47.
- EICHINGER, LUDWIG M. (2014b): „Die deutsche Sprache in einer post-eurozentrischen multipolaren Welt.“ In: *Sociolinguistica* 28, 53-68.
- Eurobarometer (2012): *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen. Bericht*. Brüssel: Europäische Kommission (= Spezial Eurobarometer 386).
- [GI 2014] Goethe-Institut (Hg.) (2014): *Jahresbericht 2013/2014*. München: Goethe-Institut.

- HAGÈGE, CLAUDE (1992): *Le souffle de la langue. Voies et destins des parlers d'Europe*. Paris: Jacob.
- HAGÈGE, CLAUDE (2006): *Combat pour le français: au nom de la diversité des langues et des cultures*. Paris: Jacob.
- KLEIN, WOLFGANG (2013): „Von Reichtum und Armut des deutschen Wortschatzes.“ In: Deutsche Akademie für Sprache und Dichtung / Union der deutschen Akademien der Wissenschaften (Hg.), 15-55.
- KLIEGL, REINHOLD (2011): „Internationale Publikationen in der psychologischen Forschung.“ In: Trabant, Jürgen (Hg.), 41-50.
- OSTERHAMMEL, JÜRGEN (2009): *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*. München: C.H. Beck
- WARNKE, INGO H. (2009): „Deutsche Sprache und Kolonialismus.“ In: Warnke, Ingo H. (Hg.): *Deutsche Sprache und Kolonialismus. Aspekte der nationalen Kommunikation 1884-1919*. Berlin/New York: de Gruyter, 3-62.
- WINDBICHLER, CHRISTINE (2011): „Die Sprachen (in) der Rechtswissenschaft.“ In: Trabant, Jürgen (Hg.), 93-96.

Hermann Scheuringer (Regensburg)

Auf dem Schachbrett¹ der Nationen und Nationalitäten

Die höchst unterschiedlichen Geschichten der und des Deutschen in Mittel-, Ost- und Südosteuropa

1. Die sprachliche Vielfalt Ostmitteleuropas

Während sich die Grenzen des deutschen Sprachgebietes in seinem Westen im Großen und Ganzen schon zwischen Früh- und Hochmittelalter ausgebildet haben, damit einhergehend auch das Festwerden der Sprachbezeichnung *Deutsch*, beginnen in diesen Jahrhunderten im Osten und Südosten des deutschen Stammsprachgebietes erst die mannigfaltigen Vorgänge zwischen deutscher Siedlung und Sprachwechsel zum Deutschen, die über die Jahrhunderte hinweg in diesem Raum ein deutsches Sprachgebiet haben entstehen lassen, das buntscheckiger nicht hätte sein können – und zwar horizontal wie vertikal. Wir sehen kleine und kleinste so genannte Bauernsprachinseln, zum Teil nur Dorfteile mehrsprachiger Dörfer – bis heute insbesondere noch im rumänischen Banat –, oft auch so genannte „deutsche Gassen“ in zahlreichen Kleinstädten wie z.B. die heute noch so genannte *Schwabengasse* in Ungwar (ung. Ungvár / ukr. Ужгород) in der heutigen Westukraine, wir sehen in solchen Städten aber oft auch dominante deutsche Gruppen in Verwaltung und Wirtschaft, beispielsweise in Marburg an der Drau (slowen. Maribor) oder in Temeswar² (ung. Temesvár, rum. Timișoara). Wir finden auch größere Landschaften mit deutlichen Merkmalen sprachlicher Territorialität, d.h. unterschiedliche Dialekte und weitere sprachliche Ebenen bis zu Hochsprachvarietäten, Landschaften wie die oberungarische Zips, heute in der Slowakei (slowak. Spiš), wie die Gottschee in der Krain, heute Slowenien (slowen. Kočevje), oder wie die große siebenbürgische Sprachinsel.

-
- 1 „Der riesige Teil Europas zwischen der Ostsee, dem Schwarzen Meer und der Adria war ein einziges großes Schachbrett der Völker, voller Inseln und Enklaven und seltsamster Kombinationen gemischter Bevölkerung“ – so ein Satz des „Kosmopolen“ Jerzy Stempowski aus dem Jahre 1942 (zitiert nach Volker Breideckers Artikel „Witamy in Słubfurt“, Süddeutsche Zeitung, München, vom 27. Mai 2014, S. 14).
 - 2 So die rumäniendeutsche Schreibung (und Aussprache), im deutschen Binnenraum häufiger Temeschwar nach ungarischem Vorbild.

Wir sehen, schlussendlich, über die Jahrhunderte hinweg auch unterschiedlichste soziolinguistische Muster: wirtschaftlich und geographisch isolierte Inseln mit Bewahrung quasi mittelalterlicher Strukturen, neue und vielfältige Ergebnisse von deutsch-deutschem Sprachausgleich und auch von Sprachkontakt mit den umgebenden Sprachen, Deutsch als voll ausgebildete Sprache von Literatur, Wissenschaft, Presse, Liturgie, aber auch Deutsch im Verschwinden und letztlich verschwunden, z.B. als Folge starken Magyarisierungsdrucks wie in vielen Dörfern und Städten der ungarischen Tiefebene, nur noch Namen und Wortschatzrelikte hinterlassend. Das Ganze ist natürlich deutsche Herrschaftsgeschichte im Grunde des ganzen zweiten Jahrtausends christlicher Zeitrechnung und hat wie eben ansatzweise beschrieben in seinem letzten Jahrhundert bis zum Beginn des Zweiten Weltkriegs existiert. Die Folgen des Zweiten Weltkriegs auch für die deutsche Bevölkerung mit Vertreibung, Aus- und Umsiedlungen, mit letztlich physischem Tod, und die damit mittelbaren Folgen auch für die deutsche Sprache in Ostmittel- und Osteuropa sind allseits bekannt. Nach den dunklen Jahrzehnten von Ostblock, Kaltem Krieg und Eisernem Vorhang mag uns insofern durchaus überraschen – eingeschränkt zwar und in vielem wohl, wie man sagt, ein schwacher Abklatsch dessen, was vorher war –, wie breit das Variationspektrum des Deutschen in der östlichen Hälfte Mitteleuropas sich weiterhin gestaltet. Ich möchte im Folgenden nur ein paar Beispiele dafür herausgreifen, wie deutsche Sprachwirklichkeit sich ganz aktuell, im Jahr 2014, in einigen ausgewählten Regionen und Staaten Ostmittel- und Südosteuropas darstellt. Die eingangs beschriebene alte Vielfalt ist großteils noch erhalten, manche frühere Formen, z.B. die deutsche Sprache Deutsch sprechender Stadtbevölkerungen, sind meist nicht mehr oder allenfalls bruchstückhaft gegeben – man denke nur an deutsches sprachliches Leben noch im Prag der Zwischenkriegs-tschechoslowakei oder im Czernowitz (rum. Cernăuți, ukr. Чернівці) Großrumäniens. Nicht alle Teilräume und nicht alle Teil-Geschichten können hier in extenso dargestellt werden, ich konzentriere mich auf ausgewählte, charakteristische Gebiete und Beispielgruppen. Mein Blick ist ein dominant regensburgischer, in den slawischen Nahbereich Regensburgs und vor allem an der Donau orientiert, von Regensburg aus donauabwärts, doch ist das auch der großen Donaustadt Budapest, Ort der diesem Band zugrunde liegenden Tagung und Ort auch der Publikation dieses Bandes, angemessen.

Regensburg selbst liegt an einer historischen Nahtstelle zwischen den germanischen, den lateinisch-romanischen und den slawischen Welten Europas und die Dominanz einer preußisch-norddeutschen Note in der deutschen Ge-

schichtsschreibung des 19. und 20. Jahrhunderts hat dazu geführt, dass das, was im Deutschen mittelalterliche Ostsiedlung genannt wird – und was man durchaus berechtigt aus anderem Blickwinkel auch deutsche Ostexpansion nennen kann –, vom Raum östlich von Elbe und Saale ausgehend und vorwiegend von Mittel- und Norddeutschland in Richtung Osten gedacht, in unserem Bewusstsein einen älteren bzw. früher einsetzenden siedel-, herrschafts- und kontaktgeschichtlichen Vorgang überlagert bis verdrängt, nämlich die *bairische Ost- und Südostsiedlung* des Frühmittelalters, einen riesigen Überschneidungsraum der Sprachen und Kulturen im weiteren Donauraum schaffend. Die bairische Ost- und Südostsiedlung setzt schon im frühesten Mittelalter ein in vorher slawischen Gebieten, die seitdem und bis heute Teile Bayerns sind und dann auch seiner Tochter Österreich. Sie setzt sich im Grunde fort bis in die Neuzeit hinein und über die ganze Neuzeit hinweg als dann grundsätzlich habsburgisch-österreichische Angelegenheit, im Falle des österreichischen Bosniens sogar bis ins 20. Jahrhundert. Somit ist sie – das sei an diesem Ort gebührend hervorgehoben – der Ausgangspunkt einer ganz großen europäischen Kulturbegegnung und auch -verwobenheit von mittlerweile mehr als 1100 Jahren, der Begegnung von Baiern und Ungarn, eine Begegnung, in der einem Jahrhundert „Frontenklärung“ – markante Daten Pressburg 907 und Lechfeld 955 – ein Jahrtausend kulturelle Symbiose folgte.

2. Die böhmischen Länder / Tschechoslowakei / Tschechische Republik

Diese so früh einsetzende bairische Ost- und Südostsiedlung ist Sache vornehmlich Passaus und Salzburgs, ein bisschen auch Freising, Regensburg wirkt im bairischen Norden in Richtung Osten, will heißen: Böhmen. Böhmen ist bis 973 Teil des alten Bistums Regensburg, erst dann wird eine eigene Diözese Prag begründet. Die historische Intensität der Verbindung mit dem deutschen Sprachraum macht die böhmischen Länder einzigartig. Siedler vor allem aus Bayern, Österreich, den fränkischen Territorien und Sachsen strömen im und ab dem Mittelalter in die Länder der Böhmisches Krone, schaffen deutsche Stadtbevölkerungen wie in Prag oder in Kuttenberg (tschech. Kutná Hora) und große bäuerliche Sprachinseln wie den ostmährischen Schönhengst (tschech. Hřebečsko), besonders aber den ganzen, Böhmen und Mähren umspannenden Rand von zuweilen bis zu 60 km Tiefe. Kein heutiger Staat im nun Ostmitteleuropa genannten Raum und keine Sprache wie das Tschechische, der bzw. die eine engere Durchdrin-

gung mit dem Deutschen aufwies, im deutschen politischen Zusammenhang bis zum Ende des alten Reiches und dann noch als Teil Österreichs bis 1918. Die historische Symptomatik dessen ist allumfassend, zeigt sich in vor allem deutschem Lehnwortschatz im Tschechischen, in Orts- und Personennamen, auch und besonders im beiderseitigen Exonymenbestand.

Die umfassende Geltung der deutschen Sprache auf dem Gebiet der heutigen Tschechischen Republik seit dem Mittelalter bis 1945 ist freilich, die zwei Jahrzehnte der Tschechoslowakischen Ersten Republik ausgenommen, Herrschaftsgeschichte der und des Deutschen par excellence. Deutsch war Staats- und Bildungssprache und Tschechisch schien im 18. Jahrhundert schon dem Untergang geweiht. Sowieso bis 1918 unter dem Dach Österreichs, aber auch noch bis 1939 in der Tschechoslowakei war Deutsch in den böhmischen Ländern in seiner soziolinguistischen Position nicht anders als in Deutschland oder Österreich, hatte infrastrukturell alles, was es braucht: Schulbildung von Volksschule bis Universität, Presse, Literatur – bekannterweise herausragend im deutschen Raum –, politische Parteien der deutschen Sprachgruppe usw. usf. Insofern schien sich nach der politischen Wende 1989 auch für die deutsche Variationslinguistik quasi naturgemäß die Frage aufzudrängen, wie nach Vertreibung bzw. Abschiebung – dies die Übersetzung des im Tschechischen verwendeten Terminus *odsun* – die doch einigen Zehntausend nicht *Vertriebenen*, sondern im sprachlichen Parallelismus so genannten *Verbliebenen* ihre deutsche Sprache wohl weiter handhaben, auch und vor allem angesichts einer doch besonderen Situation und historischen Tiefe wie eben beschrieben. Nach vorbereitenden Arbeiten schon ab Beginn der neunziger Jahre läuft bzw. lief seit gut einem Jahrzehnt an den Universitäten Regensburg, Wien und Brünn das Forschungsprojekt ADT, der *Atlas der historischen deutschen Mundarten auf dem Gebiet der Tschechischen Republik*³. Seine Forschungsergebnisse nun sind überwältigend und ernüchternd zugleich. Sie sind überwältigend für die traditionelle Dialektgeographie mit ihrem stark historischen Interesse, indem sie den Blick auf eine deutsche Sprachgrenzlandschaft ermöglichen, die durch die politischen Umstände der Jahrzehnte danach auf dem Stand von 1945 konserviert blieb. Dies bedeutet nicht nur die abermalige Bestätigung kleinräumiger Konservativität und alter dialektaler Formen, sondern auch Einblicke in schon in der ersten Hälfte des 20. Jhs. bestehende bzw. sich entwickelnde Varietätenvielfalt.

3 Das Forschungsprojekt ADT ist aktuell (2014) abgeschlossen, seit 2014 erscheinen die eigentlichen Atlasbände. Von vorgesehenen sieben Bänden sind bis dato erschienen Band II (Lautlehre 1; Rosenthaler / Dicklberger / Nützel 2014) und Band VI (Lexik 1; Halo / Rothenhagen 2014).

Ernüchternd hingegen erscheint der Blick auf das Deutsche in Tschechien im Hinblick auf Sprachkontakt und auf *Interlingualität* und *Interkulturalität*. So sehr immer wieder einmal die Jahrhunderte währende gegenseitige und einigermaßen gleichgewichtige kulturelle Durchdringung von Tschechen und (zumindest angrenzenden) Deutschen heraufbeschworen wird, sei es in Bräuchen, Musik oder Bierkultur, so wenig scheint sie mir sprachlich gegeben – zumindest fürs Deutsche, das sich in diesem Fall eindeutig als typische Mehrheits- oder dominante Sprache zeigt. Fallweise erwähnte syntaktische Strukturen des Haupt- und Nebensatzes vom Typ *Er hat müssen arbeiten / dass er hat müssen arbeiten*, im Übrigen auch das typisch ostösterreichische Bildungsmuster, erscheinen im ganzen ostmittel- und südosteuropäischen Raum auf diese Weise. Sie sind in ihrer Häufigkeit wohl als Folge slawischer Stützung zu sehen, treten aber im Deutschen auch weitab vom Slawischen auf. Auch der sonst offenere Bereich des Wortschatzes verhält sich eher restriktiv und kleinräumig, gesamtstaatlich scheint Deutsch in Böhmen und Mähren kaum etwas zu einen, allenfalls das allgegenwärtige *no* aus tschechisch *ano* „ja“ im Gespräch. Das weitreichende Fehlen ganz Böhmen und Mähren übergreifender sprachlicher Elemente war schon ein – naturgemäß erst in der Zeit in der Ersten Tschechoslowakischen Republik erkanntes – Symptom einer Minderheitssprache, die historisch eben Mehrheitssprache gewesen war, von Nachkriegs-sudetendeutschen Forschern wie Beranek⁴ hochstilisierte Schibboleths wie *Schmetten* für Rahm (tschech. *smetana*) in dieser Einfachheit der Sprachwirklichkeit nicht entsprechend. Interessanterweise scheinen auch die wenigen hoch- und schriftsprachlichen Spezifika des Deutschen in Böhmen und Mähren in diesen Jahren zu verlöschen. Den Übergang von einer einheimischen, gewachsenen und vor allem muttersprachlichen deutschen Sprachlichkeit zu Deutsch als Fremdsprache, allenfalls Sprache des wichtigsten Nachbarn, mag als letztes Beispiel hier das Ende der *Prager Volkszeitung* vor sieben Jahren im Vergleich mit *der* aktuell dominierenden tschechischen *Wochenzeitung* in deutscher Sprache – eine deutsche Tageszeitung gibt es seit dem Krieg nicht mehr –, der *Prager Zeitung*, zu exemplifizieren. Letztere ist ein vor allem für Deutsche, Österreicher und Schweizer in der Tschechischen Republik gemachtes Blatt, sein Deutsch das Deutsch seiner deutschen, österreichischen und Schweizer Redakteure. Die *Prager Volkszeitung* aber, seit den fünfziger Jahren erschienen und die alte deutsche Sprachtradition Böhmens und Mährens in sich tragend, war all

4 Beranek ist der herausragende Vertreter des Konzepts der „sudetendeutschen Umgangssprache“, einem letztlich gescheiterten Versuch der Konstruktion einer alle Deutschen der neuen Tschechoslowakei verbindenden Staatsvarietät des Deutschen. Dazu vgl. Beranek (1970).

die Jahre von so genannten tschechoslowakischen und zuletzt tschechischen Staatsbürgern deutscher Nationalität gemacht worden. Sie schrieb im einheimischen Deutsch, einem Deutsch, das noch genauer zu untersuchen eine lohnende Aufgabe wäre, das, so scheint es, regionale Spezifika in sich trug wie auch typisch österreichische, und oft scheint es regionales Spezifikum gewesen zu sein, dass Österreichisches in Böhmen und Mähren und auch noch in der Tschechoslowakei dort österreichischer als in Österreich selbst gehandhabt wurde.⁵ Eindrückliches Beispiel: Auch keine einzige österreichische Tageszeitung hat zuletzt noch *beide* älteren, sprachlich gleichsam deutschen⁶ Monatsbezeichnungen *Jänner* und *Feber* verwendet, sehr wohl aber die *Prager Volkszeitung*. Mit diesem Gebrauch „übrig“ ist heute einzig noch die *Neue Zeitung* aus Budapest!

Deutsch wird in der Tschechischen Republik mehr und mehr allein Fremdsprache, und doch wird Deutsch, auch als zweite Fremdsprache nach Englisch, in der Tschechischen Republik immer eine besondere Rolle spielen. Es ist nicht nur Sprache des größten Nachbarn, sondern weiter auch einheimische Sprache auch heute noch auf Tausenden Baudenkmalern, als dominante Sprache der Archive und Bibliotheken, der eigenen Geschichtsschreibung und Wissenschaftsgeschichte, in Abertausenden Familiennamen, aber auch Ortsnamen vom Namen Prags bis zu jeder Straße und Gasse in Olmütz (tschech. Olomouc), Budweis (tschech. České Budějovice) usw., Namen, die heute in der Tschechischen Republik, wenn man in deutscher Sprache schreibt, auch wieder normal und vorurteilslos verwendet werden. Vor allem der tschechischen Seite ist es heute zuzuschreiben, dass die deutschen Exonyme nicht sang- und klanglos untergehen. Als lebendige und einheimische Sprache ist Deutsch heute nicht mehr Teil der Tschechischen Republik, wenn man der Realität ins Auge sieht, auch nicht einer sogenannten *Minderheit*. Was soll das für eine Minderheit sein, ohne erkennbares Siedelgebiet, vorwiegend aus über 80-Jährigen bestehend, ohne Schulen, ohne Fernsehen, vor allem ohne Kinder? Hier wird einzig der verbliebene Rest *nachbetreut*. Das Verhängnis begann schon damit, dass man die Deutschen der Ersten Republik, ein Viertel der tschechoslowakischen Bevölkerung,

5 Dazu vgl. Scheuringer (2006).

6 Gemeint hier: Alle Formen, Januar, Jänner, Februar und Feber, sind synchron natürlich deutsche Wörter. Historisch sind sie Entlehnungen, wobei Jänner und Feber ältere Entlehnungen sind als Januar und Februar, denn sie zeigen mehr an rein deutschen Lautentwicklungen (Umlaut im Falle von Jänner, Nebensilbenabschwächung in beiden Fällen) und sind in diesem Sinne „deutscher“ als die später bzw. noch einmal entlehnten und darum dem Lateinischen sehr nahen Formen Januar und Februar.

gar ein Drittel im Land Böhmen, als Minderheit betrachtete. Kein Land auch in ganz Ostmittel- und Südosteuropa außer der Tschechischen Republik, in dem sich Geschichte und Gegenwart der Deutschen so diametral entgegenstünden. Die Verbindung besteht ungebrochen nur über Sprachgeschichte und Sprachkontakt. „Nutzbarmachungsvorschlag“ aus Ersterem: In Ansätzen erst hat die deutsche Sprachgeschichte der Zwischenkriegs-tschechoslowakei, der Ersten Republik, Beachtung gefunden. Sie ist Exempel schlechthin für Sprachkonflikte und Lösungsmöglichkeiten dafür in einer demokratischen Gesellschaft, aus ihrer Geschichte könnte auch viel für heutige Konflikte gelernt werden. Auch Letzteres, der Sprachkontakt eines Jahrtausends, könnte weitaus besser genutzt werden als er bis dato genutzt worden ist. Auch hier verstellen noch immer starre Bretter vor den nachkriegsnationalstaatlich geprägten Köpfen die Sicht.

So wie Österreichs Sprachnationalisten ihr Gegenbild, wenn nicht ihren Gegner, den sie einfach *Deutschland* nennen, de facto nur in Norddeutschland finden und zum Beispiel Bayern, weil zu ähnlich und zu nah, geflissentlich übergehen, stehen sich oft auch Europas Hochsprachen distanzierter gegenüber als seine Alltagssprachen. So lernen deutsche und tschechische Deutsch- und Tschechischler die Entsprechung *Stuhl – židle*, wissen aber im Normalfall nicht von der Gleichung *Sessel*, mit der zumindest Österreicher weitaus besser leben könnten, viele Altbayern und Österreicher auch mit der Gleichung *Polster – polštář*. Auch Paare wie *Ribisel – rybíz* oder wie *Kren – křen* sind hier zu nennen. Kurzum: Gerade über das Deutsche und hier wieder besonders das Bairische und hier wieder besonders Österreich lassen sich mitteleuropäische und Donaunraumsprachareale ausmachen, die, würden wir sie uns wieder mehr ins Bewusstsein rufen und sie dann besser nutzen, uns in unserem sprachlichen und weiteren Lernen und Zusammenleben bedeutend weiterhelfen würden. Nicht nur der sattsam bekannte Balkansprachbund, auch der Donausprachbund und das *mitteleuropäische Sprachareal* Quellen über vor Beispielen, am plakativsten darin sicherlich die Wortbeispiele, und auch das Ungarische, typologisch so anders als die anderen Sprachen Europas, ist selbstverständlich dabei.

Ein paar Beispielgruppen: So haben wir – die historisch nächstliegende und durchsichtigste Gruppe, die bekannten Monarchiewörter, Lexeme österreichischer Amtssprachlichkeit, wie dt. *Trafik* – tsch. *trafika* – ung. *trafik*, dt. / ung. *Matura/matura* – tschech. / slowak. *maturita*, dt. / ung. / tschech. / slowak. *Deka* für „zehn Gramm“ u.v.a.m. Manche dieser Wörter sind im Deutschen, wenn sie nicht mehr dem Amtsbereich angehören, oft nicht mehr gesamtösterreichisch, *Ribisel* zum Beispiel, ung. *ribiszke* und *ribizli*, tsch. *rybíz*, slowak. *ribezle*, manche reichen

weit nach Bayern hinein, zum Teil hochsprachlich, zum Teil nur dialektal, wie dt. *Semmel*, ung. / tschech. *zsemle* / *žemle*, lautungsgleich, nur unterschiedlich geschrieben, wie das deutsch-ungarisch-tschechisch-slowakische Wort *Karfiol*, das früher auch das (alt)bayerische Wort war und heute gesamt-bundesdeutschem und der den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht bestimmenden Form *Blumenkohl* weicht, und wie das Bayern, Österreich und Ungarn emotional verbindende *Servus* / *Szervusz*, auch dem Tschechischen und Slowakischen nicht fremd. Der Großteil der Wörter gleichwohl ist gesamtdeutsch-ungarisch-tschechisch usw., auch in mehreren Richtungen entlehnt und gleichsam verliehen, wie dt. *Petschaft*, ung. *pecsét*, tsch. *pečet*, wie das deutsch-ungarisch-tschechisch-slowakisch-kroatische usw. Wort *Paprika*. An einer Wortfamilie wie jener rund um dt. *Schrein*, ung. *szekrény*, tschech. *skříň* und ähnlich auch in den weiteren slawischen Sprachen lässt sich mitteleuropäische und Donauraumkulturgeschichte darstellen. Das geht im nicht mehr hochsprachlichen Wortschatz noch viel weiter, man vergleiche dt.-ung-tschech.-slowak. *Rucksack* oder *Gesindel* / *ksindl* / *kszindli*, und setzt sich in Phraseologismen, semantischen Gleichungen, auch in der Schriftgeschichte fort. Ein riesiger, heute weitgehend brachliegender Schatz, den zu nutzen wir weitgehend verlernt haben. Ich zitierte den Wiener Slawisten Stefan Newerkla (2002: 9):

Die Ursachen dafür sind [...] in den geschichtlichen Ereignissen des 20. Jahrhunderts samt seinen trennenden Grenzlinien, Migrations- und Emigrationsbewegungen sowie umwälzenden Entwicklungen in Gesellschaft, Industrie und Technik besonders nach dem Zweiten Weltkrieg zu suchen, – und nicht zuletzt auch im Wechsel der Generationen.

Fast möchte man hoffen, dass die neuen, aktuellen Migrationsbewegungen zwischen unseren Völkern und Sprachen uns diese große alte Vielfalt wieder ins Bewusstsein bringen mögen. Das Deutsche ist hier historisch das verbindende Element, in der Siedelgeschichte der kleinen Leute wie in der Herrschaftsgeschichte der Großen. Es sollte eine neue Rolle finden als International- oder Interregionalsprache im östlichen Europa, zuweilen, wie im Falle der Tschechischen Republik, auch nach seinem Ende als einheimische Muttersprache.

3. Von der Slowakei über die Ukraine nach Ungarn

Die geographische Nahtstelle zwischen dem Raum Tschechien – Tschechoslowakei als regionalem Schwerpunkt der ersten Hälfte dieses Beitrags und Rumänien als hier anzukündigendem zweiten Schwerpunkt bildet die Slowakische Repub-

lik. Knappe sieben Jahrzehnte als Teil der Tschechoslowakei, unterbrochen durch ein paar Jahre als auch nicht wirklich selbständiger Staat unter dem Diktat Hitlerdeutschlands, verblissen vor mehr als einem Jahrtausend als Teil Oberungarns – das ist das spezifisch slowakische Trauma. Für die Slowakei, die Slowaken und das Slowakische ist zuerst einmal das Verhältnis zu Ungarn und zu den Ungarn problematisch und erst in zweiter Linie jenes zu den Deutschen und zum Deutschen. So scheint denn auch die Aussiedlung der Deutschen als Folge der Beneš-Dekrete in der Slowakei gemildert abgelaufen zu sein, die Zipser Ortschaft Hopgarten (slowak. Chmeľnica) ist überhaupt der Vertreibung entkommen. Doch ist die Lage in den drei Hauptsiedlungsgebieten ganz im Westen in und um Pressburg (slowak. Bratislava), im mittelslowakischen Hauerland⁷ und im Osten des Landes mit Schwerpunkt Zips im Grunde nicht viel anders als in Tschechien, vielleicht im Gesamten noch schlechter, denn die historische Schriftlichkeit, wie sie in Tschechien ganz überwiegend Domäne des Deutschen ist, teilt sich dieses in der Slowakei mit dem Ungarischen. Deutsch in der Slowakei ist historisch-infrastrukturell nicht vergleichbar mit böhmischem Deutsch, es ist in der Mitte und im Osten des Landes in Sprachinseln isoliert, im Westen in und um Pressburg dialektal schlicht und einfach der östlichste Ausläufer des Bairischen in seiner ostniederösterreichischen Ausprägung, Pressburger deutsche Hochsprache ist, besser: war Standarddeutsch ostösterreichisch-wienerischen Zuschnitts.

Innerhalb der heutigen *Ukraine* können wir jenen westlich-südwestlichen Landesteil, der bis vor dem Ersten Weltkrieg Teil Österreich-Ungarns und erst nach dem Zweiten Weltkrieg Teil der Sowjetunion war, wohl mit guten Argumenten Ostmitteleuropa zurechnen. Historisch handelt es sich hauptsächlich um das östliche Galizien, dort auch die alte galizische Hauptstadt Lemberg (ukr. Львів, poln. Lwów), eines von mehreren „Klein-Wien“, zwischen den Kriegen Teil Polens, und um die nördliche Bukowina mit ihrer Hauptstadt Czernowitz, einem weiteren „Klein-Wien“, in der Zwischenkriegszeit mit der ganzen Bukowina Teil Rumäniens. Dabei gerne übersehen wird die allersüdwestlichste Ukraine südlich von Galizien und westlich der Bukowina, schon diesseits der Karpaten, für Kiew aber jenseits und darum Transkarpatien genannt, eine ukrainische Oblast mit der Hauptstadt Uschgorod, im Deutschen bekannter und im Ungarischen sowieso unter ihrem alten ungarischen Namen Ungwar / Ungvár. Dieses alte oberungarische Gebiet am Oberlauf der Theiß war in der Zwischenkriegszeit die östlichste Tschechoslowakei, deren fünfter Landesteil, genannt Podkarpatská Rus oder

⁷ Für den Terminus Hauerland existiert kein slowakisches Wort. Er wird normalerweise auch im Slowakischen so verwendet.

auf Deutsch Karpatenrussland, auf Ungarisch Kárpátalja. Auch dort gab und gibt es noch eine nennenswerte deutschsprachige Bevölkerung. Sie ist am ehesten der neuzeitlichen Schwabensiedlung zuzuordnen, die Leute nennen ihre Sprache „Schwobisch“, sprechen de facto aber bairische und ostfränkische Dialekte. Die Zugehörigkeit zur Zwischenkriegs-tschechoslowakei hat den Deutschen dort ein deutsches Schulwesen bis um 1940 beschert,⁸ ein nicht zu vernachlässigender Faktor dafür, dass es ums Deutsche sogar heute noch so schlecht nicht bestellt ist, vor allem in den zahlreichen fränkischen Dörfern um Munkatsch (ukr. Мукачеве, ung. Munkács). Deutscher Sprachgebrauch in Munkatsch mag als typisches Beispiel für *ostmitteleuropäisches Deutsch* gelten, eine die vielfältigen, vor allem aber mitteldeutschen („sächsischen“) Dialekte überdachendes städtisches Deutsch mit deutlichen bairischen, spezifisch österreichisch-wienerischen Zügen. Herausragendes Beispiel dafür ist die Lautung mit hellem, palatalen *a* für altes *ei* in Wörtern wie *heiß* oder *breit* als *haaß* und *braat*, eine Lautung, die heute typisch ist für Wiener Stadtdialekt und Umgangssprache, die in Wien selbst aber fränkisches Erbe ist, die Stadt und ihre Sprache mit dem schon im Mittelalter das Deutsche sprachlich wie politisch dominierenden fränkischen Raum am Rhein verbindet und damit durchaus organisch auch den mitteldeutsch geprägten Teil der deutschen Siedelgeschichte Ostmitteleuropas mit der neuzeitlich prägenden Habsburgerherrschaft. Wir konstatieren weitere Kennzeichen wie *mitteldeutsche* (und mittelbar auch hochsprachliche) *Monophthongierung*, also *gut* und *lieb* statt *guat* und *liab*, bairisches Zweite-Plural-*s*, also *essts*, *tuts* usw., durchgehend fehlende Behauchung, also *Ku* und *tuts*, – schon erwähnte – osteuropäische Satzgliedstellungsregeln, also *er hat müssen gehen*, Aufgabe der synthetischen Konjunktivbildung und durchgehenden Ersatz mit *mögen*: *Wenn er heute noch möchte kommen, möchte ich ihm etwas kochen* „Wenn er heute noch käme, würde ich ihm etwas kochen“ u.v.a.m., und wir finden in der Interpretation solcher Gestalt eine Fülle an Querverbindungen zum Deutschen des Binnenraums, z.B. die auch im Bairischen so vitale und prestigeträchtige *s*-Form der zweiten Person Plural, und eben auch für den Binnenraum taugliche Ansätze zur Erklärung des Wie und Warum sprachlicher Variation. Ganz anders aber das zweite Charakteristikum auch sprachlich deutschen Lebens in Transkarpatien und drumherum: die allgegenwärtige Mehrsprachigkeit. Sie ist natürlich im rein kontakt- und interferenzlinguistischen Interesse (Entlehnung, Code-switching usw.) mittlerweile vielfach beschrieben, doch noch nicht in ihrem eigentlichen Funktionieren,

⁸ Vgl. dazu Scheuringer (2014).

denn kaum eine Landschaft in Mitteleuropa, wo nach unseren Begriffen einfachste Menschen am Rande des wirtschaftlichen Existenzminimums mit dem – ihnen nie und nimmer bewussten – Reichtum von fallweise fünf oder sechs gut bis muttersprachlich beherrschten Sprachen leben. Diese ostmittel- und südosteuropäische natürliche Mehrsprachigkeit ist bis dato nur ungenügend beachtet worden, sie ist über die Deutsch sprechende Bevölkerung dieses Raumes für uns zugänglich, und sie in einer modernen Mehrsprachigkeitsforschung, z.B. über Sprachbiographien, zu beschreiben scheint mir ein dringendes Desiderat für die Variationslinguistik des Deutschen zu sein.

Mit der Slowakei und mit Transkarpatien, aber auch mit dem noch zu erwähnenden Raum deutscher Sprache und Sprachgeschichte in Rumänien sind wir natürlich schon längst im alten Ungarn, damit einhergehend auch manche ganz aktuellen Probleme und auch unter Wissenschaftlern, z.B. die gegenseitige ungarisch-slowakische terminologische Missachtung in der Beschreibung der Geschichte Oberungarns bzw. der Slowakei oder auch die rumänische Verwendung des Terminus *Habsburgermonarchie* zur Vermeidung *Österreich-Ungarns*, letztlich wohl besonders der Nennung Ungarns. Dies muss uns im vorliegenden Rahmen der Beschreibung des Deutschen nicht über Gebühr berühren, doch beeinträchtigen aktuelle nationale Sichtweisen und Nationalstaatsgrenzen die Wissenschaft hier durchaus. Dies gilt auch für die Beschreibung des Deutschen im heutigen Ungarn, in *Rumpfungarn*, wie es so plastisch im Deutschen heißt,⁹ denn nur das mittlere der drei großen deutschen Siedelgebiete im heutigen Ungarn kann da unbeschnitten existieren. Das westliche Siedelgebiet in Westungarn ist eigentlich nur der nicht zu Österreich gekommene Rest des alten großen Deutsch-Westungarn – und den meisten ist es nicht bekannt, wie ungarisch das österreichische Burgenland auch heute noch geprägt ist. Das große deutsche Siedelgebiet im Süden Ungarns geht historisch weit in die heutigen Staaten Kroatien, Serbien und Rumänien hinein. Die aktuelle Situation des Deutschen in Ungarn nach anderthalb Jahrhunderten Magyarisierung ist wie woanders auch eine rasch fortschreitenden Übergangs zum Ungarischen; mir scheint, dass das ungarische Spezifikum im ostmitteleuropäischen Raum, nämlich seit Langem schon auch bei den staatlichen Minderheiten eine Auch-Staatsidentifikation und entsprechende persönliche Identität bewirkt zu haben, über die Jahrzehnte nicht zu unterschätzender Faktor im Entwicklungsgang zu ungarischer Monolin-

9 Nach Bleyer (1928).

gualität hin ist. Man ist zugleich Deutscher und Ungar, eine Identitätskonstruktion, die als Deutscher und Rumäne im benachbarten Rumänien undenkbar ist.

4. Der (positive) Sonderfall Rumänien

Ostmitteleuropas Mehrsprachigkeit, die konstante Hintergrundfolie des Deutschen in diesem Raum, muss unweigerlich zur Situation in Rumänien führen. Das Land kennt 20 offizielle sprachliche Minderheiten, tatsächlichen Einfluss aber auf das staatliche politische, wirtschaftliche, kulturelle Leben kann man nur zwei Sprachgruppen zuschreiben: zuvorderst den anderthalb Millionen Ungarn, in zweiter Linie den aktuell etwa 50.000 Deutschen. Ungarn wie Deutsche hat der zu diesem Zeitpunkt erst wenige Jahrzehnte junge rumänische Staat im Jahre 1918 aus der Konkursmasse der Habsburgermonarchie geerbt, als ihm Gebiete wie die österreichische Bukowina und vor allem weite Teile des südöstlichen ungarischen Karpatenbeckens zufielen. Bedeutender Teil des Letzteren ist Siebenbürgen, seit fast 900 Jahren Siedelgebiet der Siebenbürger Sachsen, ihrer Herkunft nach Westdeutsche aus Rhein- und Moselfranken. Ausgestattet mit alten Privilegien, haben es die Siebenbürger Sachsen über die Jahrhunderte verstanden, deutsches Sprachleben als konstitutiven Teil ihrer Identität zu erhalten, ihr geschlossener Übertritt zur Reformation dürfte das wichtigste Moment dabei sein. Soziolinguistisch ist über lange Jahrhunderte davon auszugehen, dass die Sachsen in ihrem Siedelgebiet dominante Mehrheit waren und keine typische Minderheit – auch ein Fall, in dem der Terminus *Minderheit* einfach unpassend und unangemessen ist.

Neben den Sachsen sind für Rumänien vor allem die Banater Schwaben zu nennen, eine Siedlergruppe des 18. Jhs. in Dutzenden Dörfern der Banater Tiefebene im Südwesten Rumäniens mit Hauptstadt *Temeswar* (s.o.). Daneben erscheinen noch mehrere kleinere, heute so genannte *deutsche Gemeinschaften*. 633.000 Deutschen der rumänischen Volkszählung 1930 stehen aktuell 50.000 gegenüber. Nach Jahrzehnten unter Ceaușescu mit Freikaufpraxis mit so genanntem Kopfgeld, bezahlt von der Bundesrepublik Deutschland, ist hauptsächlich der fluchtartige Exodus nach dem Ende der Ceaușescu-Diktatur in den Jahren 1990 und 1991 dafür verantwortlich. Der Zahlenvergleich stimmt pessimistisch, und trotzdem: keine deutsche Sprachminderheit in Mittelost- und Südosteuropa mit so guten Zukunftsaussichten wie jene Rumäniens. Dies gilt auch für die Sprache im engeren Sinne. Ganz im Gegensatz zum gewohnten Bild oft dachloser Dialekte erscheint in Rumänien eine deutsche Sprachgemeinschaft,

der zwar manchmal die Dialekte fehlen, nie aber die Hochsprache, die dank einer ausgezeichneten und heute – vom wirklich muttersprachlichen Aspekt her gesehen – hypertroph großen Schul-, Bildungs- und Kulturinfrastruktur auch aktuell blüht und gedeiht. Die rumänische Variante der deutschen Standardsprache ist mittlerweile anerkannte Größe innerhalb der deutschen Varietätenlinguistik.¹⁰ Zweifel an ihrer Existenz hegen am ehesten noch jene rumänischen Germanisten, die starr auf eine ihnen großteils im Fremdsprachunterricht der DDR vermittelte Norm fixiert sind und Eigenheiten darum gerne als Fehler sehen – ein allzu vertrautes Muster.

Die rumänische Standardvarietät des Deutschen hier genauer zu beschreiben, muss ich mir versagen. Dass eine deutsche Standardsprache rumänischer Ausprägung existiert und weiterhin gut existieren kann, braucht natürlich seine Voraussetzungen. Neben der grundsätzlichen historischen, nämlich, dass der rumänische Staat seine Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg nicht bis nur ansatzweise vertrieben hat, sind es mehrere Infrastrukturkomponenten, die jede für sich gesehen schon ein Bild beeindruckender Vielfalt und Vitalität abgeben. Die wichtigsten seien kurz erwähnt: Grundvoraussetzung sprachlicher Existenz bis zur Hochsprachlichkeit ist die Schule. Die deutsche Gemeinschaft Rumäniens besitzt ein teilweise seit vielen Jahrhunderten bestehendes, ab 1918 in den großrumänischen und später auch in den kommunistischen Staat eingefügte, nie ge- oder zerbrochenes Schulsystem in deutscher Sprache von der Volksschule, in Rumänien *Generalschule* oder *Allgemeinschule* genannt, bis zu den *Lyzeen*, wie man (auch) in Rumänien die Gymnasien nennt. Schulen wie das *Brukenthal-Lyzeum* in Hermannstadt gelten als die besten Gymnasien des Landes. Politisch steuernd ist diesbezüglich im heutigen EU-Mitgliedsland Rumänien das *Demokratische Forum der Deutschen in Rumänien*, es ist eng verquickt mit der Siebenbürgischen Landeskirche, die es seit jeher als ihre vornehmste Aufgabe sieht, Kirche und Bildung in deutscher Sprache zu fördern. Seit jeher auch sind die deutschen Gymnasien für andere Nationalitäten geöffnet, gerade für die rumänische Mehrheitsbevölkerung Siebenbürgens waren sie Stätten der nationalen Emanzipation. Das für Deutsche konzipierte und betriebene, also muttersprachliche Schulwesen überlebt auch die dunklen Jahre als so bezeichnete *mitwohnende Nationalität* in Ceaușescus Rumänien und es überlebt auch den großen Exodus. Deutsche Schulen und Klassenzüge sind heute so begehrt wie nie zuvor, wenn auch viele Klassen heute rein rumänisch und Schüler deutscher Muttersprache

¹⁰ Dazu s. Lăzărescu (2013).

zunehmend quantitative Randerscheinung geworden sind. Möglich gemacht hat dies der rumänische Staat und eine sehr weise Entscheidung der Evangelischen Landeskirche und des Forums. So wird heute deutsche Hochsprache tatsächlich weit über den Kreis der deutschen Muttersprachler verwendet. Sorin Gădeanu (19XX) hat dafür den Terminus *gehobene Fremdsprachlichkeit* geprägt. Was für die Schule gilt, ist auch auf das Universitätswesen übertragbar, das bis heute – der Situation in Ungarn vergleichbar – in hohem Ausmaß mit muttersprachlichem Lehrpersonal und mit landesspezifischen deutschen Forschungsinteressen arbeitet.

Eine weitere – gerade im ostmittel- und südosteuropäischen Vergleich symptomatische – Infrastrukturkomponente: die Presse. Einzig die Deutschen Rumäniens haben bis heute eine Tageszeitung, die wirklich für Inländer gemacht wird, die *ADZ*, die in Bukarest erscheinende *Allgemeine Deutsche Zeitung*. Neben der *ADZ* erscheint im Übrigen weiterhin und wöchentlich die *Hermannstädter Zeitung*. Letzte hier zu erwähnende Infrastrukturkomponente: literarisches und weiteres geistiges Leben überhaupt. Rumäniens Deutsche besitzen nicht nur eine große literarische Tradition und sie müssen auch nicht nur auf Exilschriftsteller wie Herta Müller und Richard Wagner zurückgreifen, sie besitzen auch eine vitale und spannende literarische Gegenwart mit Namen wie Eduard Schlattner oder Joachim Wittstock. Dazu kommen deutsche Verlage, das Deutsche Staatstheater in Temeswar usw.¹¹

Fazit hier: eine im deutschen Binnenraum weitgehend unbekannt, außerordentliche soziolinguistische Situation am anderen Ende der hier im Zentrum stehenden Variationsbreite, eine dominierende deutsche Standardsprache in regionaler Ausformung, versehen mit wirtschaftlich-politisch-kultureller Potenz und ebensolchem Prestige.

6. Fazit und Ausblick

Die Situation des Deutschen im weiten Raum Mittel-, Ost- und Südosteuropas, wie sie sich nach der epochalen Zäsur des Zweiten Weltkriegs und nach den Jahrzehnten mit dem Eisernen Vorhang ergeben hat, ist nur mehr schwer mit den vielen Jahrhunderten zuvor vergleichbar. Obwohl die meisten Deutschen in diesem Raum, in Böhmen wie im Banat und anderswo, nicht anders als überall sonst in früheren Zeiten wohl „arme Teufel“ waren, waren sie doch bevorrechteter Teil eines sprachlichen Herrschaftssystems, in dem Deutsch eben die

11 Zum Deutschen in Rumänien s. als Überblick Gădeanu (1998).

Sprache der Herrschenden war, die vor allem slawischen Sprachen des Raums die Sprachen der (noch mehr) Benachteiligten und Geknechteten. Dies hat sich entscheidend geändert und vielleicht sind die vier bis vereinhalf Jahrzehnte im kommunistischen Ostblock im großen Gang der Geschichte diesbezüglich sogar mit einem positiven Nebeneffekt zu sehen. Sie sind die stille, gedämpfte Übergangszeit zwischen früher und heute, und heute ist die Zeit eines neuen Europa, wohl zunehmend auch Zeit der Entnationalisierung, in der eine junge, europäisch denkende Bevölkerung auch sprachlich zunehmend mobiler und auch bunter wird. Deutsch hat aktuell und doch aufbauend auf seiner vielfältigen Vorgeschichte eine hervorragende Gelegenheit, *gleichberechtigter* Teil der sprachlichen Buntscheckigkeit Mittel-, Ost- und Südosteuropas zu werden, nicht bevorzugter Teil wie in all den Jahrhunderten bis 1918 und auch nicht benachteiligter wie großteils in der Zwischenkriegs- und Nachkriegszeit, durchaus auch Schlüssel und Bindeglied zur eigenen Vergangenheit in diesem Raum, aber auch Bindeglied zum heutigen deutschsprachigen Raum.

Literatur

- BERANEK, FRANZ J. (1970): *Atlas der sudetendeutschen Umgangssprache*. Band 1. Marburg a. d. Lahn: N. G. Elwert.
- BLEYER, JAKOB (1928): *Das Deutschtum in Rumpfungarn*. Budapest: Verlag des „Sonntagsblattes“.
- GĂDEANU, SORIN (1998): *Sprache auf der Suche. Zur Identitätsfrage der Deutschen in Rumänien am Beispiel der Temeswarer Stadtsprache*. Regensburg: Roderer Verlag (= Theorie und Forschung 574 / Sprachwissenschaften 8).
- HALO, MAREK / ROTHENHAGEN, RICHARD (2014): *Atlas der deutschen Mundarten in Tschechien*. (Hgg.: Bachmann, Armin R. / Greule, Albrecht / Muzikant, Mojmir / Scheuringer, Hermann). Band VI. Lexik 1: Pflanzen und Tiere. Tübingen: Francke Verlag.
- LĂZĂRESCU, IOAN (2013): „*Rumäniendeutsch – eine eigene, jedoch besondere Varietät der deutschen Sprache*.“ In: Schneider-Wiejowski, Karina / Kellermeier-Rehbein, Birte / Haselhuber, Jakob (Hgg.): *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache*. Berlin / New York: de Gruyter, 371-391.
- ROSENHAMMER, MONIKA / DICKLBERGER, ALOIS / NÜTZEL, DANIEL (2014): *Atlas der deutschen Mundarten in Tschechien*. (Hgg.: Bachmann, Armin R. / Greule, Albrecht

/ Muzikant, Mojmír / Scheuringer, Hermann). Band II. Lautlehre 1: Kurzvokale. Tübingen: Francke Verlag.

NEWERKLA, STEFAN MICHAEL (2002): „*Sprachliche Konvergenzprozesse in Mitteleuropa.*“ In: Kakanien revisited (<http://www.kakanien.ac.at/beitr/fallstudie/SNewerkla1.pdf>).

SCHEURINGER, HERMANN (2006): „*Eine Variante der deutschen Hochsprache in der tschechoslowakischen Ersten Republik?*“ In: Andrášová, Hana / Ernst, Peter / Spáčilová, Libuše (Hgg.): Germanistik genießen. Gedenkschrift für Doc. Dr. phil. Hildegard Boková. Wien: Praesens Verlag (= Schriften zur diachronen Sprachwissenschaft 15), 371–383.

SCHEURINGER, HERMANN (2014): „*Insgesamt eine gute Zeit' – Deutsche Sprache und deutsche Schule in Karpatenrussland 1919–1938.*“ In: Ehlers, Klaas-Hinrich / Nekula, Marek / Niedhammer, Martina / Scheuringer, Hermann (Hgg.): Sprache, Gesellschaft und Nation in Ostmitteleuropa. Institutionalisierung und Alltagspraxis. Vorträge der Tagung des Collegium Carolinum in Bad Wiessee vom 8. bis 11. November 2012. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (= Bad Wiesseer Tagungen des Collegium Carolinum 35), 287–297.

Cordula Hunold (Prag)

Deutsch als Fremdsprache im schulischen Bereich in Mittelosteuropa¹: Situation und Perspektiven aus Sicht des Projektes „Schulen: Partner der Zukunft“

Tagung: Rolle und Positionierung des Deutschen (als Fremdsprache) in der Auslandsgermanistik – Sprachpolitische Überlegungen – Budapest Mai 2014

1. Einleitung

Nach der politischen Wende in Mittelosteuropa musste ein Rückgang der Zahl der Deutschlernenden konstatiert werden. Immer weniger Schülerinnen und Schüler, aber auch Studierende lernten Deutsch – Englisch rückte an die Stelle der ersten Fremdsprache, wo früher in vielen Ländern Mittelosteuropas selbstverständlich Deutsch stand (Statistische Erhebungen 2010: 6ff.). Seit einigen Jahren stabilisieren sich aber die Deutschlernerzahlen und in einigen Ländern steigen sie sogar wieder. An den Schulen (Primar- und/oder Sekundarschulen) sind zwei Sprachen inzwischen in allen Ländern Mittelosteuropas für mindestens ein Schuljahr verpflichtend, die Wahl der konkreten Sprache ist dabei aber unterschiedlich geregelt. Deutsch ist damit in sehr vielen Ländern zweite Fremdsprache nach Englisch. Allerdings ändern sich hier häufig die gesetzlichen Regelungen, so dass die folgende Tabelle nur eine Momentaufnahme der gesetzlichen Regelungen des Schuljahres 2010/11 (sofern nicht anders angegeben) darstellt, das Schuljahr für das die aktuellsten gesamteuropäischen Zahlen vorliegen (Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen 2012: 45ff.).

1 Die Region „Mittelosteuropa“ nach Einteilung des Goethe-Instituts umfasst die Länder Estland, Lettland, Litauen, Polen, Tschechische Republik, Slowakei, Ungarn und Slowenien. Daher wird in diesem Artikel auf diese Länder eingegangen.

Land	In welchem Alter beginnen die Schülerinnen und Schüler verpflichtend mit der 1. Fremdsprache?	In welchem Alter beginnen die Schülerinnen und Schüler mit der verpflichtenden 2. Fremdsprache?	Sind zwei Fremdsprachen verpflichtend? Wenn ja, für welche Altersstufe?
Tschechien	ab ca. 8 Jahren	ab 13/14 Jahren	Ja, im allgemeinbildenden Sekundarbereich seit 2013 zwei Pflichtfremdsprachen für mindestens ein Jahr
Estland	zwischen 7 und 9 Jahren	ab 10/11/12 Jahren	Ja, alle Schülerinnen und Schüler lernen bis zum Alter von 19 Jahren zwei Pflichtfremdsprachen
Lettland	ab 9 Jahren (ab 2013 7 Jahre)	ab 12 Jahren	Ja, alle Schülerinnen und Schüler zwischen 12 und 19 lernen zwei Pflichtfremdsprachen
Litauen	seit 2008 ab 8 Jahren	zwischen 12-16 Jahren	Ja, zwischen 12-16 werden zwei Pflichtfremdsprachen gelernt, zwischen 16 und 18 Jahren können sie als Wahlpflicht fortgeführt werden.
Ungarn	ab 9 Jahren (ggf. ab 6 Jahren)	ab 10 bzw. 14 Jahren	Ja, alle Schülerinnen und Schüler zwischen 14 und 18 lernen zwei Pflichtfremdsprachen
Polen	seit 2008 ab 7 Jahren	seit 2009 ab 13 Jahren	Ja, alle Schülerinnen und Schüler zwischen 13 und 19 lernen zwei Pflichtfremdsprachen

Slowenien	ab 9 Jahren	zwischen 12 und 19 Jahren	Ja, alle Schülerinnen und Schüler haben zwischen 12 und 15 Jahren die Möglichkeit, eine 3. Fremdsprache als Wahlpflicht zu lernen, für bestimmte Schüler zwischen 15 und 19 Jahren ist sogar eine 3. Fremdsprache verpflichtend.
Slowakei	ab 8 Jahren	zwischen 11 und 19 Jahren	Ja, alle Schülerinnen und Schüler zwischen 11 und 19 Jahren lernen zwei Pflichtfremdsprachen

Tabelle 1: Verpflichtende Fremdsprachen in den Schulen Mittelosteuropas (vgl. Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012: 45 ff.)

Im Zuge der gesetzlichen Regelung von zwei Fremdsprachen ist Deutsch wieder auf dem Vormarsch. Zukünftige Arbeitgeber erwarten gute Sprachkenntnisse in Englisch, aber eben auch in einer zweiten Fremdsprache, wie das Beispiel einer Umfrage in der Tschechischen Republik zeigt: Wer Chancen auf einen gut bezahlten Job haben möchte, muss heute neben Englisch noch eine weitere Fremdsprache vorweisen können. Laut einer Umfrage von study.cz sind 77% der Befragten mit ihrem Fremdsprachenniveau nicht zufrieden und meinen, das liege vor allem daran, dass sie das Erlernte nicht praktisch anwenden können. Die Mehrheit der Befragten lernt im Selbststudium. 96% gaben an Englisch zu beherrschen, auch wenn sich bei etwa einem Fünftel herausstellte, dass es sich nur um Grundkenntnisse handelt. Die am zweithäufigsten genannte Sprache ist Deutsch: 55% gaben an, diese Sprache zu können – 68% dieser „Deutschkönnler“ wiesen letztendlich jedoch nur Grundkenntnisse auf. Besser schnitt hingegen Russisch ab, welches 30% als Fremdsprache angaben. 37% von ihnen konnten im Verlauf der Umfrage ein Russisch auf Geschäftsniveau aufzeigen (vgl. PRÁVO: 14.5.2014: 17).

Im Verlaufe der Schulbiografie mittelosteuropäischer Schülerinnen und Schüler tritt Deutsch hauptsächlich in der Sekundarstufe der Schulen auf den Lehrplan. In aller Regel lernen die Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen sechs und neun Jahren ihre erste Fremdsprache, meist Englisch. Deutsch wird dann in

den Ländern Mittelosteuropas überall spätestens in der Sekundarstufe 2 angeboten und wird von den Schülerinnen und Schülern außer in Lettland und Litauen in allen Ländern am häufigsten als deren 2. Fremdsprache ausgewählt.

Deutschland Sek. I	EN 94,7	FR 25,3	ES 3,1	RU 1,3
Deutschland Sek. II	EN 61,9	FR 13,8	ES 9,5	IT 1,4
Lettland Sek. I	EN 95,7	RU 63,9	DE 14,3	FR 3,5
Lettland Sek. II	EN 87,4	RU 31,4	DE 15,2	FR 2,9
Litauen Sek. I	EN 96,9	RU 62,4	DE 12,4	FR 0,9
Litauen Sek. II	EN 91,6	RU 44,6	DE 22,7	FR 2,9
Polen Sek. I	EN 84,9	DE 38,4	RU 3,6	FR 1,7
Polen Sek. II	EN 86,4	DE 57,5	RU 10,6	FR 6,3
Slowakei Sek. I	EN 83,0	DE 37,6	RU 8,3	FR 2,2
Slowakei Sek. II	EN 85,2	DE 60,4	RU 8,1	FR 7,5
Slowenien Sek. I	EN 100,0	DE 35,7	FR 2,6	IT 2,2
Slowenien Sek. II	EN 91,7	DE 45,9	IT 10,3	ES 4,5
Tschechische Republik Sek. I	EN 100,0	DE 22,6	RU 3,7	FR 3,0
Tschechische Republik Sek. II	EN 84,6	DE 47,4	FR 7,5	RU 5,3
Ungarn Sek. I	EN 58,1	DE 35,2	SK 0,8	FR 0,5
Ungarn Sek. II	EN 66,4	DE 43,1	FR 4,7	IT 3

Tabelle 2: Am häufigsten unterrichtete Fremdsprachen und Anteile der Schüler in Prozent, die sie erlernen, Sekundarbereich I und II in Mittelosteuropa und Deutschland zum Vergleich. EN – Englisch, FR – Französisch, DE – Deutsch, ES – Spanisch, IT – Italienisch, RU – Russisch, SK – Slowakisch. (vgl. Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen in Europa 2012: 73ff.)

Einerseits ist das eine sehr gute Entwicklung für Deutsch und natürlich für die Mehrsprachigkeit in Europa; es werden zwei Sprachen gelernt, genau wie es die Europäische Sprachenpolitik vorsieht: „alle Bürger [sollten] zusätzlich zu ihrer Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen“ (vgl. Kurzdarstellungen zur Europäischen Union). Andererseits gab die Europäische Kommission 2012 die Ergebnisse einer Studie zur Fremdsprachenkompetenz europäischer Schülerinnen und Schüler bekannt, die ein insgesamt niedriges Niveau zeigt. In der Studie wurde die Kompetenz in der ersten und zweiten Fremdsprache in Schulen dargestellt und es zeigen sich in beiden Sprachen nur recht niedrige Kenntnisse. „Das Niveau der Selbstständigen Sprachverwendung (B1 + B2) wird nur von 42% der getesteten Schüler in ihrer ersten Fremdsprache erreicht, und nur von 25% in der zweiten Fremdsprache. Darüber hinaus erreichte eine große Anzahl an

Schülern nicht einmal das Niveau der Elementaren Sprachverwendung: 14% in der ersten und 20% in der zweiten Fremdsprache (SurveyLang 2012: 6)“. An der Studie haben aus den hier beschriebenen Ländern nur Estland, Polen und Slowenien teilgenommen, wobei die Fremdsprachenkompetenzen von Schülerinnen und Schülern aus diesen drei Ländern wiederum sehr unterschiedlich ausfielen. In die folgende Tabelle wurden nur die Daten für Deutsch als 2. Fremdsprache aufgenommen, da die Studie für die erste Fremdsprache nur Englisch erfasste. Während in Estland immerhin 25% der Schülerinnen und Schüler die Niveaustufen B1 und B2 für Deutsch erreichen, sind das in Polen nur 6% der Schülerinnen und Schüler, am auffälligsten sind aber die Anteile derjenigen Schüler, die nicht einmal das Niveau A1 erreichen, in Polen immerhin 43% der Sprachlernenden in den Schulen, in Estland 14%.

	Niveau unter A1	A1	A2	B1	B2
Estland	14%	40%	21%	15%	10%
Durchschnitt der Studie	20%	38%	17%	14%	11%
Slowenien	14%	44%	19%	11%	12%
Polen	43%	42%	9%	4%	2%

Tabelle 3: Zweite Fremdsprache Deutsch – Prozentualer Anteil von Schülern auf jedem Niveau nach Bildungssystem, unter Verwendung des Durchschnitts der Fertigkeiten in Estland, Slowenien, Polen (vgl. SurveyLang 2012: 13).

So haben wir auf der einen Seite inzwischen wieder stabile Zahlen von Schülerinnen und Schülern, die Deutsch lernen, auf der anderen Seite enttäuscht das Niveau der Sprachkenntnisse. Ein Grund dafür mag sicher sein, dass die Übergänge vom Primar- zum Sekundarbereich oder vom Sekundarbereich an die Universität in den Erwerbsbiographien nicht immer gut geregelt sind. Was geschieht, wenn ein Schüler oder eine Schülerin im Primarbereich schon Deutsch als zweite oder gar als erste Fremdsprache gelernt hat? Erhält er oder sie die Möglichkeit, im Sekundarbereich weiter zu lernen oder wird er/sie wieder in einen Anfängerkurs heruntergestuft, weil die weiterführende Schule keine Möglichkeiten hat, ihn/sie auf seinem/ihrem Niveau einzustufen? Und auch die Universitäten, die Abiturienten in ein Studium der Germanistik – aber auch andere Fächer – aufnehmen, beklagen das fehlende Sprachniveau und müssen z. T. wieder Anfängerkurse für Studienanfänger anbieten.

Obwohl sowohl Universitäten als auch Schulen sich dieser Probleme bewusst sind, gibt es nur wenige Bemühungen, die Übergänge zum gegenseitigen Nut-

zen zu gestalten. Germanistik- und Lehramtsstudiengänge müssen in Zukunft Wege finden, den Deutschunterricht im schulischen Bereich zu unterstützen, um den Studierenden mit Vorkenntnissen attraktive Angebote machen zu können und das Deutschniveau der Absolventen auch für ihren eigenen Nachwuchs zu erhöhen. Ebenso wichtig ist es, Schulleitungen und Ministerien vor Ort davon zu überzeugen, dass Deutsch an den Schulen wichtig und förderungswert ist; Deutsch kann – nicht nur an PASCH-Schulen – ein Alleinstellungsmerkmal im Wettbewerb um die besten Schülerinnen und Schüler sein, die vor der Schulwahl stehen.

Das Auswärtige Amt der Bundesrepublik Deutschland und mit ihnen die vier Mittlerorganisationen Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), Goethe-Institut (GI), Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) und Pädagogischer Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz beobachteten die weltweiten Entwicklungen der Lernerzahlen und die Sprachenwahl an den Schulen und deren Curricula ebenfalls und starteten 2008 die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft (PASCH)“.

2. PASCH in Mittelosteuropa

Die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ vernetzt weltweit Schulen, an denen Deutsch einen besonders hohen Stellenwert hat und steht unter der Koordination des Auswärtigen Amts. „Rund 1.750 Schulen² gehören bereits dem Partnerschulnetzwerk an. Dazu gehören 142 Deutsche Auslandsschulen, 1.050 von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen betreute DSD-Schulen sowie 560 vom Goethe-Institut betreute FIT-Schulen (vgl. Website des Auswärtigen Amts)“. In Mittelosteuropa betreut das Goethe-Institut derzeit 21 Fit-Schulen, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen weitere ca. 260 DSD-Schulen und Deutsche Auslandsschulen (DAS)(vgl. Website der ZfA).

Derzeit umfasst das Angebot des Goethe-Instituts für die Fit-Schulen in Mittelosteuropa verschiedene Programme:

- Jugendsommerkurse: Jedes Jahr erhalten ausgewählte Schülerinnen und Schüler der Fit-Schulen die Möglichkeit, mit einem Vollstipendium an einem dreiwöchigen Jugendsommerkurs in Deutschland teilzunehmen.

² Zur Erklärung der Schultypen: Alle Partnerschulen der Initiative sind „PASCH-Schulen“: Schulen, die die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) betreut, werden DSD-Schulen genannt, weil man an diesen Schulen das „Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz (DSD)“ ablegen kann; Schulen, die vom Goethe-Institut betreut werden, sind sog. „Fit-Schulen“, die nach der Prüfung „Fit in Deutsch 1 bzw. 2“ benannt sind.

- Lehrerfortbildungen: Lehrkräfte der Fit-Schulen erhalten vielfältige Möglichkeiten im Land selbst oder in Deutschland an Fortbildungen oder sprachlichen Qualifizierungen teilzunehmen.
- Schülerzeitung „KLICK“: Schülerredakteure aus den Fit-Schulen schreiben zusammen an der Online-Schülerzeitung KLICK.
- Theater: Verschiedene Schülertheatergruppen werden in ihren Schulen, aber auch durch professionelle Theaterpädagogen aus Deutschland betreut und treffen sich, um sich ihre Stücke gegenseitig vorzuspielen und darüber in Austausch zu kommen.
- Informationsreisen nach Deutschland: Schulleiterinnen und Schulleiter, aber auch Multiplikatoren und Entscheidungsträger erhalten die Möglichkeit, sich in Deutschland über das Schul- und Bildungssystem, aber auch über gesonderte Programme zu informieren.
- CLIL (Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen): Das Goethe-Institut unterstützt Bemühungen, Deutsch nicht nur im Deutschunterricht allein, sondern auch im Sachfachunterricht zu vermitteln.
- Schulleiterkonferenzen: Die Schulleiterinnen und -leiter treffen sich regelmäßig, um die durchgeführten Projekte zu evaluieren, sich miteinander zu vernetzen und neue Planungen anzuregen.
- Bildungs- und Kulturprojekte: Das Goethe-Institut unterstützt schulinterne und stadtweite Projekte der Schulen wie PASCH-Tage, Tage der deutschen Sprache oder Wettbewerbe.
- Jugendprüfungen: An den Schulen können die weltweit anerkannten Prüfungen des Goethe-Instituts abgenommen werden.
- Aktuelle Lehr- und Lernmaterialien: Die Schulen werden über aktuelle Lehr- und Lernmaterialien informiert, es gibt Lehrerfortbildungen zu Materialien.

Auf drei dieser Projekte soll nun näher eingegangen werden.

3.1 Lehrkräftequalifizierung

Die (Deutsch)-Lehrerausbildung in den Ländern Mittelosteuropas ist sehr unterschiedlich; oft studieren die angehenden Deutschlehrkräfte zunächst ein oder zwei Fächer und/oder Germanistik; zusätzlich dazu erhalten sie das theoretische Wissen über Pädagogik und Methodik. Eine Praxisphase – wie das deutsche Referendariat an einer Schule – gibt es in den meisten Ländern nicht. In Estland, Litauen, Tschechien und der Slowakei gibt es in der Lehrererstausbildung (vgl. **Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012: 96**) auch keine Empfehlungen für die Inhalte der Ausbildung künftiger Fremdsprachenlehrkräfte. In den anderen Ländern existieren diese zwar, aber auch dort gibt es z. B. keine Empfehlung für eine im Zielsprachland zu verbringende Zeitspanne. Deshalb unterrichten an den Fit-Schulen gerade in diesen Ländern Deutschlehrkräfte, die nie in Deutschland waren.

Eine der wichtigsten Aufgaben der PASCH-Initiative ist damit die Betreuung der Lehrkräfte bzw. deren Fort- und Weiterbildung. Die Fit-Schulen sollen qualitativ hochwertigen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht leisten, die Lehrkräfte sollen die Möglichkeit erhalten, sich regelmäßig fortzubilden und ihre Stärken, aber auch ihre Schwächen zu analysieren und Potentiale zu ermitteln. Dies geschieht durch Fortbildungsreihen zu basisdidaktischen Themen, durch die Vergabe von Stipendien für Seminare in Deutschland oder durch Coachings vor Ort. In Tschechien sieht das PASCH-Fortbildungsprogramm nach einer Phase flächendeckender Fortbildungen zur Basisdidaktik für alle Lehrkräfte nun individuellen Coachings vor. Eine Fortbildnerin wird für ca. eine Woche an einer Schule sein und zunächst hospitieren, Potentiale erkennen und individuelle Fragen beantworten. Darauf folgen eine kurze halb- bis eintägige Seminarphase und zwei Tage „Ergebnissicherung“, all dies wiederum in den Klassen. Lehrerinnen und Lehrer kehren immer wieder ambitioniert und mit vielen neuen Ideen aus Fortbildungen zurück an ihre Schulen, die Umsetzung gestaltet sich aber aus verschiedenen Gründen oft schwierig. In den individuellen Coachings sollen Themen wie die Folgenden in Angriff genommen werden:

- „... will ich im Unterricht mal ausprobieren...“
- „Ich möchte noch mehr zur Vermittlung von Grammatik/ Landeskunde/ Hörverstehen wissen ...“
- „Wie geht das denn ganz konkret beim Thema: Deutsch mit Liedern/ Spielen/ Bewegung...?“

- „Welche konkrete Aktivität passt zum Thema ... besonders gut?“
- „Ich kenne ganz viele Methoden für die Niveaus A1/A2/B1 ..., aber was gibt es für die Niveaustufen ...?“
- „Es war toll, geht aber bei mir in der Schule nicht, weil ...“
- „Was kann ich machen, wenn ...?“
- „Das Material ist toll, aber wie setze ich es ein?“
- „Das geht vielleicht in der Grundschule/am Gymnasium/an der Handelsakademie, aber wie geht das in unserer Schule?“
- „Wie war das nochmal mit den Phasen des Unterrichts? Ich weiß manchmal nicht, wie ...“

Bei all diesen Fragen ist es wichtig, Antworten mit konkreten Beschreibungskriterien zu finden, die den unterschiedlichsten Situationen vor Ort gerecht werden, damit die Themen in den Fortbildungen nicht ohne Kontext bearbeitet werden. Ende 2013 wurde mit dem Europäischen Profiltraster für Sprachenlehrende ein Modell vorgestellt, das Ziele im Bereich der Qualität und der Effektivität von Fremdsprachenlehrenden in Europa beschreibt. Die Europäische Kommission förderte ein Projekt, das in Kooperation verschiedener nationaler und internationaler Bildungseinrichtungen aus neun europäischen Ländern durchgeführt wurde (vgl. Website zum EPG). Es entstand ein Raster festgelegter Kann-Beschreibungen, das ähnlich aufgebaut ist wie der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen des Europarates, der die Kompetenzen von Sprachlernenden sichtbar macht. In sechs aufeinander aufbauenden Stufen werden die folgenden Kriterien beschrieben:

- Sprache und Kultur (Kompetenz der Lehrenden in der Zielsprache, Sprachbewusstheit und interkulturelle Kompetenz);
- Qualifikation und Unterrichtserfahrung (Ausbildung und Qualifizierung; Qualität und Dauer der Lehrerfahrung);
- zentrale Lehrkompetenzen: Methodik/Didaktik; Unterrichts- und Kursplanung; Steuerung von Interaktion; Leistungsmessung; digitale Medien
- professionelles Verhalten (Professionalität; Verwaltung)

Für Lehrende selbst, aber auch für Fortbildner und die Leitungspersonen von Sprachschulen u. a. entstand so ein Instrument zur Eigenreflexion, die auch durch Fremdreflexion ergänzt werden kann. Perspektivisch können damit die Deutschlehrkräfte im PASCH-Netzwerk beraten, der Fort- und Weiterbildungs-

bedarf ermittelt und so langfristig die Qualität des Deutschunterrichts evaluiert werden.

3.2 Fremdsprachenprüfungen

Schülerinnen und Schüler müssen im Laufe ihrer Schulzeit diverse Fremdsprachenprüfungen ablegen, sowohl interne schulische als auch externe Prüfungen, die sie für Studium und/oder Beruf benötigen. Idealerweise können sie das mit einer international anerkannten Prüfung, die die Kenntnisse mit Hilfe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) beschreibt. Einige Länder gehen hier den Weg und erkennen standardisierte Niveauprüfungen als Abiturprüfungen an. So werden in Litauen diverse Englisch- und Französischprüfungen, aber auch das DSD (Deutsches Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz) (DSDII, Niveau B2/C1), die Goethe-Zertifikate ab dem Niveau B1 sowie TestDaF als abituräquivalent anerkannt. Auch in Estland sind die Abiturprüfungen inzwischen den GI-Zertifikaten auf den Niveaus B1 bzw. B2 gleichgestellt worden und auch dort werden DSD, TestDaF und die Prüfungen des Österreich-Instituts als Ersatz zum Deutsch-Abitur anerkannt. In der Slowakei ist eine ähnliche Entwicklung – Anerkennung des GI-Zertifikats B2 – inzwischen wieder rückgängig gemacht worden.

An den Partnerschulen des Goethe-Instituts werden im Rahmen der PASCH-Initiative alle Prüfungen des Goethe-Instituts abgenommen. Schülerinnen und Schüler werden innerhalb und außerhalb des Deutschunterrichts auf die Prüfungen vorbereitet und erhalten dann die Möglichkeit, entweder durch Prüferinnen und Prüfer des Goethe-Instituts oder an einem der Prüfungszentren des Goethe-Instituts die jeweilige Prüfung abzulegen. Auch während der dreiwöchigen PASCH-Sommerjugendkurse können die Prüfungen abgelegt werden. Insbesondere die Prüfungen auf den Niveaus A1 und A2 (Fit in Deutsch 1 und Fit in Deutsch 2) werden regelmäßig bei PASCH-Schülerinnen und Schülern abgenommen. Gerade die Regelmäßigkeit, mit der Prüfungen an den Fit-Schulen abgenommen werden, zeigt das gleichbleibende Niveau der Angebote. Da alle Prüfungen weltweit abgenommen werden, ist auch eine internationale Vergleichbarkeit gewährleistet.

3.3 CLIL (Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen)

Seit 2012 führen die Goethe-Institute in Mitteleuropa im Rahmen von PASCH auch regelmäßig Fortbildungen für Sachfachlehrkräfte gemeinsam mit Deutschlehrkräften durch. Viele Schulen haben sich entschieden, den Schülerinnen und Schülern über den Deutschunterricht hinaus Angebote für das Deutschlernen zu machen, eben auch in verschiedenen Sachfächern. CLIL (Content and Language Integrated Learning) findet projektbezogen im Geschichts-, Musik-, Biologieunterricht oder in anderen Fächern statt. Voraussetzung sind Sachfachlehrkräfte und Deutschlehrkräfte, die sich auf die Zusammenarbeit einlassen und Zeit und Energie in die gemeinsame Vorbereitung investieren. Es gibt Modelle, in denen beide gemeinsam unterrichten oder Unterrichtseinheiten, die komplett vom Sachfachlehrer abgehalten werden. Diese Lehrkraft muss natürlich über ein angemessenes Deutschniveau verfügen. Andersherum führt die Deutschlehrerin im Deutschunterricht Sachfachprojekte durch, für die sie sich die nötigen Fachkenntnisse aneignen muss oder bereits hat. In der Tschechischen Republik finden z. B. in Břeclav im Physikunterricht von Zeit zu Zeit CLIL-Module statt, wobei dort die Schwierigkeit besteht, dass in einer Klasse sowohl französisch- als auch deutschlernende Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Es ist in solchen Kontexten besonders notwendig, binnendifferenziert zu arbeiten. Seit 2012 trafen sich alle Lehrkräfte einmal im Jahr in Berlin, um methodisch-didaktisch fortgebildet zu werden, aber auch um eigene Entwürfe zu entwickeln, die dann später an den Schulen erprobt wurden. Als Weiterentwicklung werden in den kommenden Jahren individualisierte Coachings vor Ort an den Schulen stattfinden, um CLIL-Potentiale an Schulen zu eruieren. Die Lehrkräfte reichen dafür Projektentwürfe ein und erhalten schon vorab Rückmeldung; die ca. einwöchigen Aufenthalte der Fortbildner vor Ort beinhalten Hospitationen, gemeinsame Unterrichtsdurchführung sowie selbstverständlich Vor- und Nachbereitung. Ziel soll es sein, für die Schule herauszufinden, ob CLIL eine Zukunft im Curriculum hat und/oder welchen Weg die Schule hier gehen kann. Sicher sind diese Aufenthalte sehr zeit- und ressourcenintensiv, aber nur durch den Einbezug aller Bedingungen vor Ort lässt sich ein objektives Bild erstellen und eruieren, ob CLIL ein Weg sein kann, ggf. sinkende Stundenzahlen für Fremdsprachenunterricht zu kompensieren.

4. Ausblick

Es wurde eine ganze Reihe von Themen angesprochen, die den Deutschunterricht in Mittelosteuropa beschreiben. Deutsch hat glücklicherweise (wieder) einen festen Platz in den Curricula der mittelosteuropäischen Schulen erhalten. Schülerinnen und Schüler wählen Deutsch, weil sie es für ihre Zukunft für wichtig halten, weil sie sich Berufschancen versprechen und auch, weil der Deutschunterricht qualitativ hochwertig ist. Die multiperspektivische Veranstaltungsreihe DEUTSCH 3.0 rief zur Diskussion über die Standortbestimmung der deutschen Sprache in der Welt auf. Für Mittelosteuropa heißt es nun, die lange Tradition der Germanistik weiter auf hohem Niveau aufrecht zu halten, indem schon in den Schulen eine gute Basis für den Umgang mit der deutschen Sprache geschaffen wird.

5. Literatur

Kurzdarstellungen zur Europäischen Union. Sprachenpolitik. http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/de/displayFtu.html?ftuld=FTU_5.13.6.html [23.11.2014].

Pravo: 14.5.2014. S.17.

Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_de.php [23.11.2014].

Statistische Erhebungen 2010: Die deutsche Sprache in der Welt. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf> [23.11.2014].

SurveyLang 2012: Erste Europäische Erhebung zur Fremdsprachenkompetenz. <http://www.surveylang.org/de/>. Deutsche Fassung unter: <http://www.goethe.de/resources/files/pdf13/pk10574423.pdf> [23.11.2014].

Website der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen: Auslandsschularbeit: http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/Fachberater/Europa/node.html [23.11.2014].

Website des Auswärtigen Amtes: PASCH: Bildung gibt Perspektiven – Mehrsprachigkeit eröffnet Horizonte: <http://www.auswaertiges-amt.de>

de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/SchulenJugend/PASCH/Ueber-
sicht_node.html [23.11.2014].

Website des Goethe-Instituts: Schulen: Partner der Zukunft: [http://
www.goethe.de/ins/cz/pra/lhr/dlp/pas/deindex.htm](http://www.goethe.de/ins/cz/pra/lhr/dlp/pas/deindex.htm) [23.11.2014].

Website zum European Profiling Grid (EPG): [http://www.epg-project.
eu/?lang=de](http://www.epg-project.eu/?lang=de) [23.11.2014].

Albrecht Plewnia/Astrid Rothe (Mannheim)

Spracheinstellungen und Mehrsprachigkeit¹

Wie Schüler über ihre und andere Sprachen denken

Abstract

Mehrsprachigkeit ist auch in Deutschland eine gesellschaftliche Realität. Allerdings sind die verschiedenen Sprachen mit einem unterschiedlichen Prestige ausgestattet. In diesem Beitrag werden Einstellungen gegenüber anderen Sprachen und ihren Sprechern näher untersucht. Dazu werden zum einen die Daten einer bundesweit durchgeführten Repräsentativumfrage herangezogen, zum andern wird eine Erhebung mit Schülern der 9. und 10. Klasse zu ihren Spracheinstellungen ausgewertet. Überwiegend positiv beurteilt werden Französisch, Italienisch, Spanisch und Englisch, während insbesondere Migrantensprachen von der Mehrheit der Sprecher distanziert bewertet werden. Das gilt auch und besonders für die beiden zahlenmäßig größten Sprachminderheiten, Russisch und Türkisch – und hier vor allem für das Türkische.

Multilingualism is a social reality in Germany as well. Different languages, however, enjoy different prestige levels. This article analyses attitudes towards other languages and their speakers. Firstly, nation-wide collected data from a representative survey are used. Secondly, an enquiry with students from 9th and 10th form on their attitude towards languages is interpreted. While French, Italian, Spain and English are mainly considered positive, the majority of speakers dislike, above all, immigrant languages. This holds true also and in particular for the two largest minority languages, Russian and Turkish – and here, particularly, for Turkish.

¹ Dieser Beitrag wurde erstmals veröffentlicht in: Eichinger, Ludwig M. / Plewnia, Albrecht / Steinle, Melanie (Hgg.): Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration. Tübingen: Narr (= Studien zur deutschen Sprache 57), 217-253. Für den Wiederabdruck wurde das Literaturverzeichnis aktualisiert.

1. Sprachbegegnungen in einsprachigen Gesellschaften

Sprache gehört zu den stärksten Identitätsträgern überhaupt, und Alteritätserfahrungen werden zentral über das Erleben der Existenz von Mehrsprachigkeit gemacht. In modernen Industriegesellschaften, die sich durch einen hohen Grad an Mobilität sowohl der dort lebenden Menschen als auch von Waren und Dienstleistungen auszeichnen, ist der Kontakt zu fremden Sprachen sehr leicht und sind die Kontaktpunkte sehr zahlreich geworden. Einen zentralen Begegnungskontext für das Erleben von Anderssprachigkeit stellt der Tourismus dar; Reisen in andere Länder sind in der Regel gleichbedeutend mit einer Kontrasterfahrung anderssprachiger Umwelten (und damit zugleich der eigenen Anderssprachigkeit). Die kontaktierenden Sprachen sind dabei so zahlreich und verschieden wie die Reiseziele. Doch Sprachkontakt ist nicht nur unterwegs möglich; ein ganz anders gearteter Bereich, in dem lebensalltägliche Sprachkontakterfahrungen gemacht werden, ist derjenige der Medien, und zwar der Informationsmedien ebenso wie – zweifellos in weit stärkerem Maße – der gesamte Bereich der Unterhaltungsindustrie (von Hollywood bis Silicon Valley), die stark angelsächsisch dominiert sind. Ein drittes, wiederum ganz anderes Feld schließlich, in dem Sprachbegegnungen stattfinden, liegt im unmittelbaren Erleben von Mehrsprachigkeit im eigenen Lebensumfeld durch den Umgang mit mehrsprachigen Personen. Mehrsprachigkeit in nennenswertem Umfang ist in Deutschland (wenn man von den alten autochthonen Minderheitengebieten und dem Sonderfall des Niederdeutschen absehen will) ein Resultat der Migrationen der letzten Jahrzehnte; im Bewusstsein der meisten seiner Bürger ist Deutschland jedoch nach wie vor ein konzeptionell einsprachiges Land. Das hat mit der europäischen Geschichte der Nationalstaaten und Nationalsprachen zu tun; Reflexe davon zeigen sich regelmäßig in der öffentlichen Debatte, wenn, einem gewissen Konjunkturzyklus folgend, ein Sprachschutzgesetz oder eine grundgesetzliche Verankerung des Deutschen gefordert wird. Zugleich sind solche Diskussionen ein Indiz dafür, dass die Existenz von Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Realität nicht mehr völlig ignoriert werden kann.²

² Jedenfalls hat ein nennenswerter Anteil der in Deutschland lebenden Personen eine andere Muttersprache als Deutsch. Die Zahlen hierzu sind sehr unsicher, weil in Deutschland (anders als etwa in Österreich und der Schweiz) keine amtlichen Erhebungen zu sprachlichen Verhältnissen durchgeführt werden. Hinweise können die Staatsangehörigkeiten geben: Der letzte Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes weist einen Anteil von 8,8% Ausländern an der Bevölkerung aus, von denen die meisten nicht Deutsch als Muttersprache haben dürften. Mehrsprachig mit abgestufter Kompetenz sind zweifellos auch viele der rund drei Millionen Aussiedler bzw. Spätaussiedler. Hinzu

Diese hier skizzierten möglichen Fremdsprachigkeitskontakte sind in ganz verschiedene mentale Konzepte und Wertgefüge eingebunden, und sie sind in sehr unterschiedlicher Weise an personale Träger und zugehörige soziale Kontexte gebunden. Dementsprechend führen sie zu sehr unterschiedlichen Bewertungen, Haltungen und Einstellungen den beteiligten Sprachen gegenüber. Sozial sind nicht alle Sprachen gleich, Sprachen sind mit einem sehr unterschiedlichen Prestige ausgestattet. Touristische Kontakte führen, weil sie meist in positiver Stimmung stattfinden und weil die mit ihnen verbundene Mehrsprachigkeit für das eigene Lebensalltagsgerüst gewissermaßen neutral ist und somit keine Gefahr darstellt, üblicherweise zu positiveren Affekten (bei Fernreisen kommt der Reiz des Exotischen dazu). Es gibt Sprachen, die signalhaft für kulturelle Attraktivität stehen; Französisch und auch Italienisch, die in Europa traditionelle Prestigesprachen sind, wären Beispiele. Ökonomisch veranlasste Sprachbegegnungen (hier ist vor allem Englisch zu nennen) stehen in einem wieder anderen Kontext. Und es gibt die zahlreichen Sprachen, die im Zuge der (vor allem Arbeits-)Migration der letzten Jahrzehnte zu – größeren und sehr kleinen – Minderheitensprachen in Deutschland geworden sind und die auch ein sehr unterschiedliches Prestige aufweisen.

Diese Tatsache, dass reale Mehrsprachigkeit faktisch nicht ein äquivalentes und äquidistantes Nebeneinander mehrerer gleich großer und sozial gleichwertiger Sprachen ist, scheint im politischen Diskurs noch nicht zuverlässig verankert zu sein. Allerdings gibt es auch zu Einstellungen gegenüber anderen Sprachen bisher nicht sehr viele verlässliche Daten. Diesem Problem soll der vorliegende Beitrag ein wenig abhelfen.

2. Deutsch mit fremdsprachigem Akzent

Die im Folgenden vorgestellten Daten wurden gewonnen im Rahmen eines Forschungsprojekts zu aktuellen Spracheinstellungen in Deutschland. Es handelt sich um ein interdisziplinäres Projekt, das das Institut für Deutsche Sprache zusammen mit dem Lehrstuhl für Sozialpsychologie der Universität Mannheim durchführt; als Drittmittelprojekt wird es finanziert von der Volkswagen-Stiftung. Kern des Projekts ist eine repräsentative Meinungsumfrage unter rund 2000 erwachsenen Personen in Deutschland, die die Projektpartner im Herbst 2008 von der Forschungsgruppe Wahlen als Telefonumfrage haben durchfüh-

kommen die „Personen mit Migrationshintergrund“, aber „ohne eigene Migrationserfahrung“, die im Mikrozensus auf rund vier Millionen beziffert werden (Statistisches Bundesamt 2010: 7).

ren lassen. Diese Umfrage deckt mit über 60 inhaltlichen Fragen ein sehr breites Themenspektrum ab; erfragt wurden Einstellungen zum Deutschen, zu Dialekten und zu anderen Sprachen in Deutschland, Meinungen zu Sprachveränderungen, Sprachgebrauch und Sprachpflege sowie Einschätzungen zu Fragen zur Sprachenvielfalt in der EU und zur Fremdsprachenbeherrschung. Die Daten der Gesamtstichprobe wurden nach einem Gewichtungsschlüssel nach Geschlecht, Alter, Bildungsabschluss und Wohnort umgerechnet, so dass die Angaben der Befragten auf die gesamte Wohnbevölkerung Deutschlands übertragen werden können und damit repräsentativ sind.³

Das Erleben von Mehrsprachigkeit, d.h. die Begegnung mit anderen Sprachen, kann sich, wie oben skizziert, auf sehr unterschiedlichem Wege und in sehr unterschiedlichen Kontexten vollziehen. Sieht man von den kontextuell trivialen Fällen ab (etwa Reisen in anderssprachige Länder oder auch der schulische Fremdsprachenunterricht), sind natürlich diejenigen Konstellationen zentral, in denen eine fremde Sprache als Trägerin eines Kommunikationsereignisses unmittelbar als fremde Sprache erlebt wird. Das kann in der direkten Konfrontation mit einem Sprecher erfolgen oder in der indirekten Teilhabe an anderssprachiger Kommunikation im öffentlichen Raum, und es kann – sprecherungebunden – über die Rezeption anderssprachiger (und offen adressierter) Kommunikate in den auch medial verschiedensten Zusammenhängen erfolgen (in Massenmedien ebenso wie in randständiger Alltagskommunikation wie beispielsweise in mehrsprachigen Bedienungsanleitungen o.ä.).

Die andere Form, in der sich Mehrsprachigkeit in einer konzeptionell monolingualen Gesellschaft mit einer dominanten Mehrheitsprache wie der deutschen manifestiert, besteht im Gebrauch der Mehrheitsprache durch Sprecher mit einer anderen Muttersprache, in Bezug auf das Deutsche also der Gebrauch von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. Die meisten L2-Sprecher sind für Muttersprachler als solche identifizierbar, weil ihre L1 die L2 in Form eines Akzents grundiert; in diesem Sinne ist der Gebrauch von Deutsch durch Sprecher mit einer anderen Muttersprache als Deutsch in den meisten Fällen zugleich eine Manifestation der Existenz von Mehrsprachigkeit. Im Unterschied zu fremdsprachigen Kommunikationsereignissen, die prinzipiell medial beliebig realisiert werden können, ist der Gebrauch von (in unserem Fall) Deutsch mit einem an-

³ Erste Ergebnisse der Umfrage wurden mit Eichinger et al. 2009 und mit Gärtig/Rothe 2009 vorgelegt; ausführlich dokumentiert ist die Erhebung in Gärtig/Plewnia/Rothe 2010. Weitere Publikationen aus dem Projekt zu spezifischen Fragestellungen sind Plewnia/Rothe 2009 (zu Ost-West-Unterschieden im Bereich der Spracheinstellungen) sowie Plewnia/Rothe 2011 (zu Dialektbewertungen).

derssprachigen Akzent immer an gesprochen sprachliche Formen gebunden, und damit gibt es hinter den Kommunikaten auch immer zugehörige Sprecher, die sich als mögliche Projektionsflächen für etwelche Stereotypen anbieten.⁴ Ein Themenkomplex der Repräsentativerhebung galt der Wahrnehmung und Bewertung anderer Sprachen. In diesem Zusammenhang wurden die Befragten nach ihrer Bewertung – Sympathie und Antipathie – für fremdsprachige Akzente gefragt (Diagramme 1 und 2).

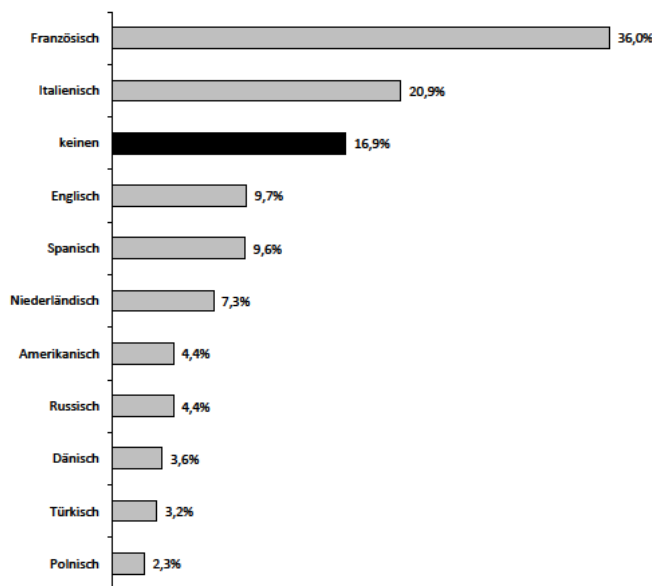


Diagramm 1: Sympathische Akzente. Frage: Gibt es einen oder mehrere ausländische Akzente, die Sie besonders sympathisch finden? Also gemeint ist nicht die Fremdsprache, sondern die Art und Weise, wie Ausländer Deutsch sprechen. Welche sind das? (Frage nur an Personen mit Deutsch als Muttersprache, bis zu drei Nennungen möglich)⁵

- 4 Ein zentrales Interesse unseres Projekts liegt darin, Zusammenhänge zwischen der Bewertung von Sprachen bzw. Varietäten auf der einen Seite und den Stereotypen über die zugehörigen Sprecher auf der anderen Seite sichtbar zu machen. Für die Bewertung von Bairisch bzw. dem „typischen Bayern“ und Sächsisch bzw. dem „typischen Sachsen“ vgl. Plewnia/Rothe 2011.
- 5 Die Frage war offen formuliert, d.h. es wurde keine Liste o.ä. vorgegeben. Auf diese Weise ist sichergestellt, dass tatsächlich aktives Wissen der Befragten (und keine Echoformen) abgebildet wird. – In den Diagrammen und Tabellen sind Einzelnennungen bzw. Kategorien mit sehr wenigen Nennungen nicht gesondert aufgeführt.

Offenkundig hat die Zuweisung von Sympathie viel mit Bekanntheit zu tun. Die mit Abstand am häufigsten genannten Akzente sind die der Sprachen der großen romanischen Nachbarn des Deutschen; mehr als ein Drittel der Befragten nennen den französischen, mehr als ein Fünftel den italienischen Akzent. Es folgen der englische und der spanische Akzent mit jeweils knapp 10 Prozent und der niederländische Akzent mit immerhin 7,3 Prozent. Die klar positive Bewertung des französischen Akzents ist vor dem Hintergrund der engen kulturhistorischen Verbundenheit von Deutschland und Frankreich nicht sonderlich überraschend; Frankreich ist für Deutschland über Jahrhunderte Bezugspunkt der kulturellen Orientierung, und das Französische hat über die ganze deutsche Sprachgeschichte einen prägenden Einfluss auf das Deutsche ausgeübt.⁶ Französisch ist eine lang etablierte Schulfremdsprache, und Frankreich ist, nicht zuletzt durch die Versöhnungspolitik seit dem Zweiten Weltkrieg (mit Städtepartnerschaften, Schüleraustausch usw.), aber auch als attraktives Urlaubsland, beständig präsent. Ähnliches gilt für Italien, das für Deutschland immer ein wichtiger Partner für kulturelle Inspirationen war und das als „Land, wo die Zitronen blühen“ aus deutscher Perspektive immer wieder zum Sehnsuchtsort stilisiert wurde.

Dass andererseits Bekanntheit allein keine Garantie für eine positive Bewertung ist, sieht man an der Tatsache, dass sich die deutliche Mehrzahl der Nennungen auf die Akzente der größeren westeuropäischen Nachbarn (Spanien eingeschlossen) konzentriert. Die Akzente der größten Sprachminderheiten in Deutschland hingegen, nämlich Russisch und Türkisch, werden erst an achter (russischer Akzent: 4,4 Prozent) bzw. zehnter Stelle (türkischer Akzent: 3,2 Prozent) genannt. Aus diesen niedrigen Werten lässt sich nun aber nicht etwa schlussfolgern, dass die jeweils zirka drei Millionen Sprecher des Russischen und des Türkischen in Deutschland⁷ für die Mehrheit der Befragten so wenig präsent sind, dass sie sich einer aktiven Bewertung entzogen. Darauf deutet Diagramm 2 hin, in dem die Antworten auf die parallele Frage nach etwaigen unsympathischen Akzenten dargestellt sind.

⁶ Vgl. Plewnia 2011: 440-441.

⁷ Die Zahlen hierzu sind nicht sehr valide. Mit einiger Vorsicht kann man zumindest in ungefähren Größenordnungen von Herkunft bzw. Staatsangehörigkeit auf Sprachkompetenz schließen. Das Statistische Bundesamt hält im Bericht zu seinem letzten Mikrozensus fest: „Gut 3,0 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund haben ihre Wurzeln in der Türkei, 2,9 Mio. in den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion“ (Statistisches Bundesamt 2010: 8). Zur Zahl der Russisch-Sprecher vgl. auch die Überlegungen von Anstatt 2011: 102-103.

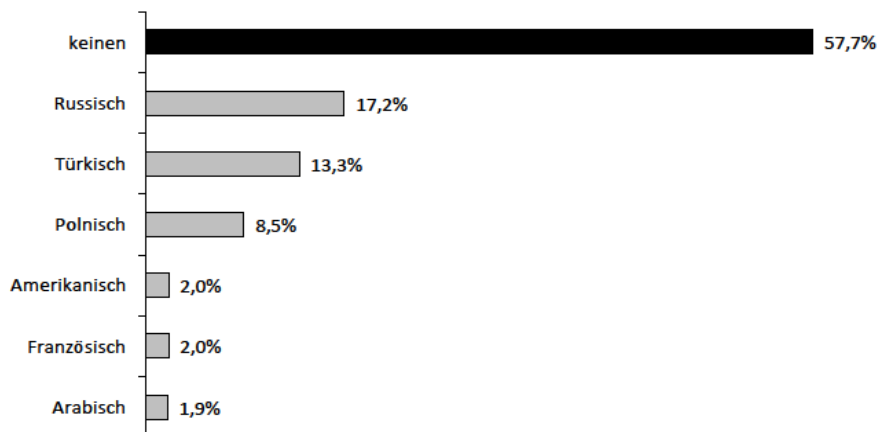


Diagramm 2: Unsympathische Akzente. Frage: Und gibt es einen oder mehrere ausländische Akzente, die Sie besonders unsympathisch finden? (Frage nur an Personen mit Deutsch als Muttersprache; bis zu drei Nennungen möglich)

Tatsächlich bildet auch dieses Diagramm, wenngleich gewissermaßen mit dem Vorzeichen der negativen Bewertung, Prominenzen ab. Insgesamt gibt es deutlich weniger Nennungen, und es werden deutlich weniger verschiedene Akzente genannt als bei der positiven Frage. Die weitaus meisten Befragten geben an, keinen Akzent, welcher es auch sei, unsympathisch zu finden. Eine größere Zahl von Nennungen entfällt im Wesentlichen auf nur drei Gruppen: den türkischen Akzent (17,2 Prozent der Befragten), den russischen Akzent (13,3 Prozent) und den polnischen Akzent (8,5 Prozent). Die hohen Werte an dieser Stelle korrespondieren mit den relativ niedrigen Werten für diese Gruppen in Diagramm 1.

Man kann nun die Gesamtstichprobe nach verschiedenen Kriterien weiter aufschlüsseln, indem man sie in einzelne Untergruppen unterteilt und die Antworten für die jeweiligen Untergruppen gesondert ausweist. Eine solche Aufschlüsselung der Antworten auf die Frage nach Sympathie bzw. Antipathie für fremdsprachige Akzente nach Alter bieten Tabellen 1 und 2. Hier sind die Antworten der jüngeren Befragten (18 bis 29 Jahre), einer mittleren Altersgruppe (30 bis 59 Jahre) und der älteren Befragten (ab 60 Jahre) wiedergegeben.

	18-29 Jahre (N=246)	30-59 Jahre (N=959)	60+ Jahre (N=630)
Französisch	38,0%	37,0%	33,7%
Italienisch	19,8%	22,2%	19,4%
keinen	15,6%	17,0%	17,3%
Englisch	16,9%	9,9%	6,5%
Spanisch	15,5%	10,1%	6,7%

Tabelle 1: Sympathische Akzente (nach Alter)

Der französische Akzent wird in allen Altersgruppen mit Abstand am häufigsten genannt; es folgt der italienische Akzent. Signifikante Unterschiede innerhalb der Gruppen gibt es nur beim englischen und beim spanischen Akzent, die jeweils von den Befragten der jüngeren Altersgruppe deutlich positivere Werte erhalten (englischer Akzent: 16,9 Prozent, spanischer Akzent: 15,5 Prozent) als von den beiden anderen Altersgruppen. Das Englische hat eine hohe Präsenz und ein hohes Prestige besonders in denjenigen Alltagsbereichen, die sich durch eine programmatische Jugendlichkeit auszeichnen (wie etwa die Elektronikindustrie oder die stark angelsächsisch dominierte Musikindustrie, die ja zugleich ein kulturelles Gesamtsetting transportieren); insofern ist es nicht überraschend, dass der englische Akzent in der jüngeren Altersgruppe deutlich häufiger genannt wird. Beim Spanischen ist ein ähnlicher Generationeneffekt zu sehen; dazu passt beispielsweise, dass Spanisch in jüngerer Zeit als Wahl-Schulfremdsprache an Bedeutung gewonnen hat.

	18-29 Jahre (N=246)	30-59 Jahre (N=959)	60+ Jahre (N=630)
keinen	43,2%	49,5%	47,6%
Russisch	16,1%	16,2%	10,8%
Türkisch	26,7%	10,2%	6,4%
Polnisch	4,0%	7,6%	7,5%
Französisch	8,0%	1,1%	0%

Tabelle 2: Unsympathische Akzente (nach Alter)

Einen klaren Generationeneffekt sieht man auch bei der komplementären Frage nach den unsympathischen Akzenten. In der jüngeren Altersgruppe nennen über ein Viertel der Befragten den türkischen Akzent; der Unterschied zwischen

der jüngeren und der älteren Altersgruppe ist hier statistisch hoch signifikant. Auch beim französischen Akzent, der in der jüngeren Altersgruppe immerhin von 8,0 Prozent der Befragten genannt wird, ist der Unterschied zwischen der jüngeren und der älteren Altersgruppe statistisch hoch signifikant; allerdings steht diesen Nennungen, anders als beim türkischen Akzent, der höchste Wert überhaupt bei den sympathischen Akzenten (38,0 Prozent) gegenüber. Ferner ist zu berücksichtigen, dass in der jüngeren Altersgruppe insgesamt absolut wesentlich mehr fremdsprachige Akzente genannt werden und daher die Prozentwerte auch höher ausfallen.⁸

Inwieweit hier tatsächlich Sympathie bzw. Antipathie für ein mit fremdsprachigem Akzent gesprochenes Deutsch abgefragt wurde, ist nur anhand der Zahlen kaum zu beurteilen. Tatsächlich ist durchaus damit zu rechnen, dass, trotz der dezidierten Frageformulierung, auch allgemeinere Sympathie-Konzepte, die sich an übergeordneten Stereotypen orientieren, abgerufen werden. Dadurch aber, dass die Fragen offen formuliert waren, ist sichergestellt, dass die Antworten das aktive Wissen der Befragten spiegeln und damit alltagsweltliche Prominenzen abbilden. Muster mit höherer Präsenz fordern stärker zu Bewertungen – positiv wie negativ – heraus. Dass Bekanntheit und Nähe bei der Sympathieverteilung ein entscheidender Faktor ist, zeigt sich besonders deutlich, wenn man die Antworten nach der Herkunft der Befragten aufschlüsselt. In Tabelle 3 sind die Nennungen für einzelne Bundesländer nach ihren Nachbarschaften gruppiert.

	ehem. DDR (N=428)	NI, NW (N=520)	SH, HH (N=94)	RP, SL, BW (N=285)	BY (N=249)
Französisch	32,1%	41,0%	31,2%	38,5%	32,5%
Italienisch	10,5%	22,7%	9,1%	26,4%	31,7%
kein Akzent	18,2%	15,5%	21,6%	14,2%	16,9%
Englisch	13,1%	12,0%	7,4%	7,5%	4,7%
Spanisch	4,2%	12,4%	3,1%	15,0%	10,3%
Niederländisch	7,2%	10,6%	12,2%	4,4%	3,4%
...					
Russisch	7,2%	3,2%	2,7%	2,6%	4,2%
Dänisch	2,9%	4,0%	22,0%	1,9%	0,8%
...					
Polnisch	2,6%	2,7%	2,3%	2,3%	1,6%

Tabelle 3: Sympathische Akzente (nach Regionen)

⁸ In den Tabellen werden die Prozente bezogen auf die Zahl der Befragten ausgewiesen. Da Mehrfachantworten möglich waren, kann die Summe der angegebenen Prozentzahlen mehr als 100 betragen. Je mehr Einzelantworten in einer Gruppe insgesamt gegeben werden, desto höher sind tendenziell auch die Einzelwerte.

Auch hier gilt, dass dem französischen Akzent durchgängig die höchsten Sympathiewerte zugeschrieben werden; im Weiteren unterscheiden sich die einzelnen Teilgruppen aber zum Teil erheblich voneinander. Auf einige Aspekte sei kurz hingewiesen: Deutliche Nachbarschaftseffekte sind bei den „kleinen“ Nachbarsprachen mit bundesweit gesehen geringer medialer Präsenz zu verzeichnen. So nennen beispielsweise in den nördlichen Bundesländern (Schleswig-Holstein, Hamburg) fast ein Viertel der Befragten den dänischen Akzent, der in den übrigen Ländern nur eine marginale Rolle spielt. Ähnlich, wenngleich nicht ganz so markant, sind die Verhältnisse in Bezug auf das Niederländische: Die höchsten Werte für Deutsch mit einem niederländischen Akzent werden in den Grenzländern Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (10,6 Prozent) und den Nordsee-Anrainern Schleswig-Holstein und Hamburg (12,2 Prozent) erreicht. Der Effekt ist auch beim großen Nachbarn Italien erkennbar: In Bayern nennen 31,7 Prozent der Befragten Deutsch mit einem italienischen Akzent (der damit fast mit dem französischen Akzent gleichzieht), in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen hingegen sind es lediglich 22,7 Prozent, und in den ostdeutschen Ländern⁹ und im Norden kommt der italienische Akzent nur auf Werte um 10 Prozent.

Auffällig ist schließlich, dass der russische Akzent in Ostdeutschland mit (freilich vergleichsweise niedrigen) 7,2 Prozent den höchsten Wert erreicht; das dürfte allerdings weniger mit geographischer Nähe als mit anderen Formen alltagsweltlicher (historischer) Präsenz des Russischen zusammenhängen, die anscheinend bei einigen Befragten zu positiven Bewertungen Anlass gibt.¹⁰ Die Nachbarschaft zu Polen wiederum schlägt sich in Ostdeutschland zumindest nicht in positiven Bewertungen nieder.¹¹

3. Welche Sprachen Schüler sympathisch finden

Der Blick auf die Daten der Repräsentativerhebung hat gezeigt, dass es bei der Frage nach Sympathie und Antipathie für fremdsprachige Akzente einerseits bundesweit recht klare Muster gibt, die sich durchaus als Reflexe der Prominenz einzelner Sprachen lesen lassen, und dass andererseits eine Binnendifferenzierung der Stichprobe sowohl regionale Unterschiede als auch klare Alterseffekte

⁹ Mecklenburg-Vorpommern, Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Sachsen sowie der Ostteil Berlins.

¹⁰ Dazu passt auch, dass bei der entsprechenden Frage nach unsympathischen Akzenten der russische Akzent in Ostdeutschland weniger oft genannt wird als in den westlichen Bundesländern (13,5 Prozent im Osten gegenüber 19,2 Prozent im Westen).

¹¹ Immerhin wird der polnische Akzent aber im Osten bei den unsympathischen Akzenten mit 6,5 Prozent etwas seltener genannt als im Westen (dort sind es 9,0 Prozent).

erkennbar werden lässt. Ein klarer Befund ist die in allen Gruppen durchgängige Sympathie für den französischen Akzent. Dezidiert unsympathisch finden die meisten Befragten keinen Akzent; die Akzente aber, die genannt werden, sind die der Sprachen der großen Migrationsminderheiten, Türkisch, Russisch, auch Polnisch, und zwar von den jüngeren Befragten häufiger als von den älteren.

Solche Muster entlang verschiedener Teilstichproben lassen sich auch für andere Spracheinstellungen finden.¹² Allerdings erreichen ab einer gewissen Granularität des Zuschnitts der Untergruppen die einzelnen Teilstichproben nicht mehr zuverlässig die für statistische Aussagen erforderliche Mindestgröße. Im Rahmen des hier beschriebenen Forschungsprojekts wurde daher in Ergänzung zur Repräsentativumfrage im Winter 2010 eine weitere Erhebung durchgeführt. Befragt wurden Schüler der 9. und 10. Jahrgangsstufe, analog zu ausgewählten Themenkomplexen der Repräsentativumfrage, zu ihren Einstellungen zum Deutschen, zu Dialekten und zu anderen Sprachen. In der Repräsentativumfrage wird auch ein gewisser Anteil von Personen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch erfasst (nämlich 8,6 Prozent; das entspricht in etwa ihrem Anteil an der gesamten Wohnbevölkerung); doch gerade über diese Gruppe sind, weil sie sehr heterogen ist, statistische Aussagen schwierig. Aus diesem Grund wurde für die Schüler-Erhebung eine Mannheimer Realschule ausgewählt, nahe der Innenstadt, die sich durch einen weit überdurchschnittlich hohen Anteil von Schülern, die familiär in Migrationskontexten stehen, auszeichnet. Die Erhebung erbrachte 254 verwertbare Fragebögen.¹³ Komplementär dazu wurde derselbe Fragebogen auch an zwei Schulen am Niederrhein eingesetzt, an einer Realschule im Kreis Wesel und an einem Gymnasium im Kreis Kleve, ebenfalls in den 9. und 10. Klassen; hier kamen 256 Fragebögen zusammen.¹⁴ Insgesamt ergab sich also ein vergleichsweise großes Sample von 510 Fragebögen; in den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Auswertung derjenigen Teile des Fragebogens, die die Bewertung anderer Sprachen und ihrer Sprecher zum Gegenstand hatten, präsentiert.¹⁵

12 Vgl. die Analysen in Gärtig/Plewnia/Rothe 2010.

13 Im soziodemographischen Teil des Fragebogens wurden die Schüler gebeten anzugeben, welche Sprachen sie selbst beherrschten, verbunden mit der Möglichkeit, die eigene Kompetenz einzuschätzen und die einzelnen Sprachen als „Muttersprache“ und „Vatersprache“ zu kennzeichnen. 166 von den Mannheimer Schülern, d.h. 65,6 Prozent, gaben eine andere Sprache als Deutsch als Mutter-/Vatersprache (oder als weitere Mutter-/Vatersprache neben Deutsch) an.

14 Den Schulleitungen und den beteiligten Lehrkräften sei an dieser Stelle für ihre freundliche und überaus bereitwillige Unterstützung herzlich gedankt.

15 Natürlich sind alle Aussagen zunächst einmal nur Aussagen über die drei untersuchten Schulen (von denen die eine ja gezielt wegen ihres vom Durchschnitt abweichenden Profils ausgewählt wurde)

Ein Fragenpaar des Fragebogens zielte, in Anlehnung an die entsprechenden Fragen der Repräsentativumfrage, auf Sympathie bzw. Antipathie für andere Sprachen ab (Diagramme 3 und 4). Die Frage war ebenfalls offen formuliert; die Schüler wurden, weil im Weiteren auch Sprecherstereotype erhoben werden sollten, nicht nach Akzenten, sondern direkt nach Sprachen gefragt.

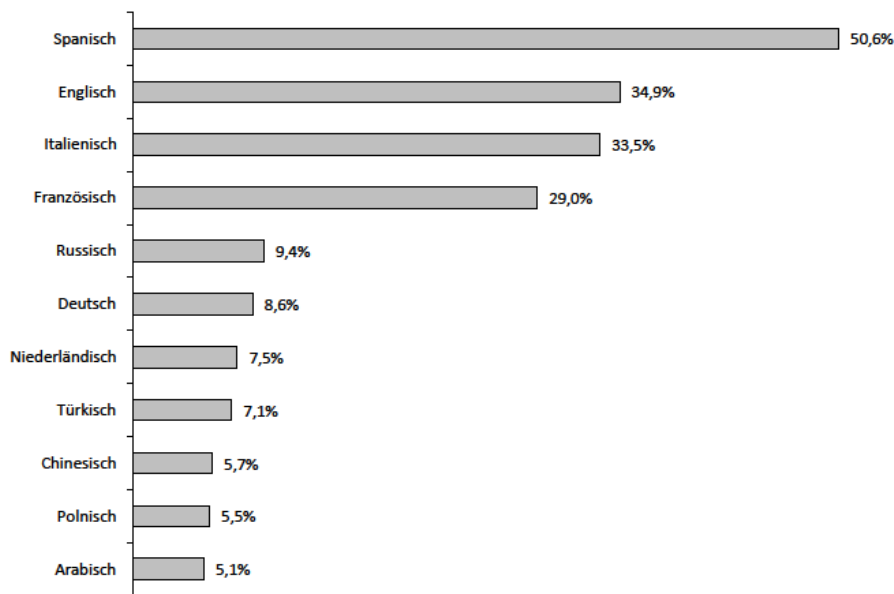


Diagramm 3: Sympathische Sprachen.

Frage: Gibt es Sprachen, die du besonders sympathisch findest? (bis zu drei Nennungen möglich)

Die Schüler zeigen sich insgesamt auskunftsfreudiger als die Befragten der Repräsentativumfrage, d.h. es werden insgesamt deutlich mehr Sprachen genannt. Das Grundmuster ähnelt aber im Großen und Ganzen demjenigen der bundesweit befragten Erwachsenen. Genannt werden als erstes die großen Nachbarsprachen Spanisch, Englisch, Italienisch und Französisch (Spanisch mit großem Vorsprung, Französisch – vermutlich mit einem gewissen „Pflichtsprachen-Malus“ – weiter hinten); die weiteren Sprachen, insbesondere die Migrantensprachen, folgen erst in größerem Abstand. Ob man den Wert für Deutsch (8,6 Prozent) als hoch oder niedrig beurteilen will, hängt von der Perspektive ab; sicher

und damit – anders als bei der Repräsentativumfrage, über die oben berichtet wurde – nur mit Einschränkungen generalisierbar.

hat eine Rolle gespielt, dass aus Schülerperspektive der Begriff „Sprache“ zunächst einmal prägnant als „Fremdsprache“ verstanden wird und der Gedanke an Deutsch nicht sehr nahe liegt.

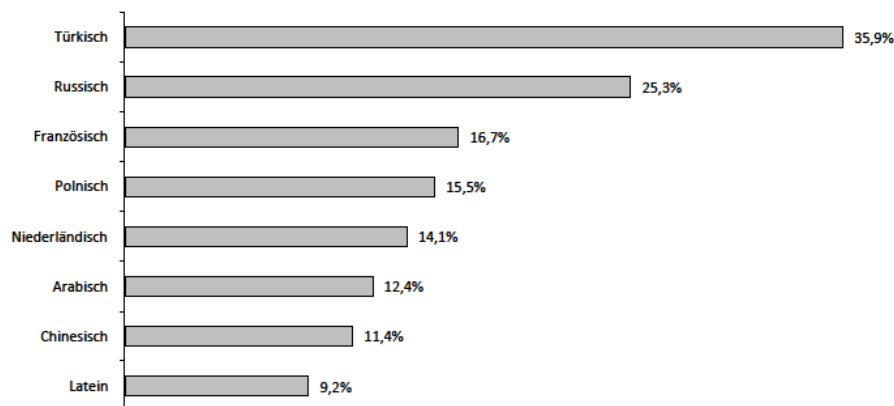


Diagramm 4: Unsympathische Sprachen. Frage: Gibt es Sprachen, die du besonders unsympathisch findest? (bis zu drei Nennungen möglich)

Das Antwortverhalten bei den unsympathischen Sprachen ähnelt demjenigen der jüngeren Generation der Repräsentativumfrage (vgl. oben Tabelle 2), ist jedoch in manchem noch etwas prononcierter. Dominant genannt werden die Migrantensprachen Türkisch (35,9 Prozent) und Russisch (25,3 Prozent), auch Polnisch (15,5 Prozent) und Arabisch¹⁶ (12,4 Prozent); hinzu kommen Französisch (16,7 Prozent) und Latein (9,2 Prozent) als unpopuläre und als schwer geltende Schulfremdsprachen.

Ähnlich wie bei der bundesweiten Umfrage, bei deren Auswertung unterhalb der Gesamtergebnisse regionale und altersbedingte Unterschiede nachweisbar sind, ist natürlich auch hier mit Nähe- und Bekanntheitseffekten zu rechnen. Aufschlussreich ist daher eine Binnendifferenzierung der Daten nach Erhebungsorten, wie sie Tabelle 4 bietet.

16 1,8 Prozent der befragten Mannheimer Schüler geben Arabisch als Muttersprache an.

Sympathische Sprachen			Unsympathische Sprachen		
	Mannheim	Niederrhein		Mannheim	Niederrhein
Spanisch	46,9%	54,3%	Türkisch	28,7%	43,0%
Englisch	32,7%	37,1%	Russisch	16,9%	33,6%
Italienisch	29,1%	37,9%	Französisch	18,1%	15,2%
Französisch	24,0%	34,0%	Polnisch	9,8%	21,1%
Russisch	10,2%	8,6%	Niederländisch	9,4%	18,8%
Niederländisch	3,1%	11,7%	Arabisch	16,1%	8,6%
Türkisch	11,4%	2,7%	Chinesisch	15,7%	7,0%
Polnisch	4,7%	6,3%	Latein	2,0%	16,4%
Arabisch	8,7%	1,6%			

Tabelle 4: Sympathische und unsympathische Sprachen (nach Erhebungsorten)

Das unterschiedliche Profil der Erhebungsorte schlägt sich erkennbar in den Antworten nieder. Besonders deutlich zeigt es sich beispielsweise bei der Bewertung des Niederländischen, das sowohl bei den sympathischen als auch bei den unsympathischen Sprachen bei den beiden niederrheinischen Schulen wesentlich höhere Werte erhält als in Mannheim (11,7 Prozent gegenüber 3,1 Prozent bzw. 18,8 Prozent gegenüber 9,4 Prozent); hier ist klar erkennbar, wie Präsenz – in diesem Fall durch geographische Nachbarschaft – zu Bewertungen, gleich ob positiv oder negativ, motiviert. Ein entsprechender Effekt zeigt sich in Mannheim in Bezug auf die Migrantensprachen, die offenkundig eine höhere alltagsweltliche Relevanz haben: Türkisch wird hier wesentlich positiver bewertet als am Niederrhein (sympathisch: 11,4 Prozent gegenüber 2,7 Prozent) bzw. weniger negativ (unsympathisch: 28,7 Prozent gegenüber 43,0 Prozent); Analoges gilt für Russisch, das in Mannheim etwas häufiger als sympathische und deutlich seltener als unsympathische Sprache genannt wird als am Niederrhein. Polnisch ist in Mannheim weniger unsympathisch (9,8 Prozent in Mannheim gegenüber 21,1 Prozent am Niederrhein); Arabisch hat in beiden Listen, bei Sympathie und bei Antipathie, in Mannheim deutlich höhere Werte. Einen gewissen Sonderfall stellt Latein dar; es spielt nur bei den unsympathischen Sprachen eine gewisse Rolle, doch man darf annehmen, dass hier weniger die Sprache als das Unterrichtsfach bewertet wird. Dass Latein anscheinend am Niederrhein viel weniger geschätzt wird als in Mannheim, ist in Wahrheit ein Schularteneffekt: Von allen Nennungen für Latein kamen nur 17,0 Prozent von den Schülern der beiden Realschulen, wo Latein ja praktisch keine Rolle spielt; der größte Teil der Nennungen (83,0 Prozent) stammte von den Gymnasiasten.

Die in Tabelle 4 dokumentierten Unterschiede zwischen den beiden Erhebungsorten hängen also einerseits – wie bei der Bewertung des Niederländischen – mit regionalen Faktoren zusammen. Andererseits deuten sie darauf hin, dass die Zusammensetzung der Stichproben, die ja in unterschiedlicher Weise heterogen sind, eine Rolle spielt. In Gesamtdarstellungen mit Durchschnittswerten werden kleinere Teilgruppen von größeren unweigerlich majorisiert; es lohnt sich daher, die Daten noch genauer aufzuschlüsseln. Für diese Untersuchung wurde gezielt ein Kontext von Mehrsprachigkeit gesucht; folglich kann die individuelle Distanz zu den hier bewerteten Sprachen sehr unterschiedlich sein, d.h. es handelt sich keineswegs nur um Distanzbewertungen, sondern unter Umständen auch um Eigenbewertungen. Weist man die Antworten gesondert nach Sprechergruppen aus, ergibt sich ein differenziertes Bild (Tabellen 5 bis 8).

In Tabelle 5 sind zunächst die Antworten derjenigen Schüler, die als Mutter-/Vatersprache keine andere Sprache als Deutsch angegeben haben, zusammengefasst.

Sympathische Sprachen		Unsympathische Sprachen	
Spanisch	54,6%	Türkisch	41,8%
Englisch	39,2%	Russisch	31,4%
Italienisch	34,6%	Polnisch	17,3%
Französisch	31,7%	Französisch	16,0%
Niederländisch	10,8%	Niederländisch	15,0%
		Latein	13,1%

Tabelle 5: Sympathische und unsympathische Sprachen (Deutsch; N=306)

Die Unterschiede zum Gesamtdurchschnitt (Diagramme 3 und 4) sind zunächst nicht besonders hoch. Das ist auch nicht weiter verwunderlich, macht die Gruppe doch den mit Abstand größten Teil der Stichprobe aus (60,0 Prozent). Die Werte für die genannten Sprachen sind durchgängig etwas höher, bei den sympathischen ebenso wie bei den unsympathischen Sprachen. Das lässt bereits erwarten, dass sich bei den anderen Teilgruppen für beide Teilfragen ein etwas anderes Antwortverhalten zeigt.

Tabelle 6 bietet die Antworten derjenigen Schüler, die (auch) Russisch als Mutter-/Vatersprache angeben.

Sympathische Sprachen		Unsympathische Sprachen	
Spanisch	64,3%	Türkisch	64,3%
Russisch	64,3%	Französisch	28,6%
Englisch	35,7%	Arabisch	28,6%
Französisch	28,6%	Chinesisch	21,4%
Italienisch	21,4%	Polnisch	14,3%
Deutsch	14,3%		

Tabelle 6: Sympathische und unsympathische Sprachen (Russisch; N=1417)

Nicht sehr überraschend ist, dass, als ein Beleg positiver Eigenbewertung, Russisch (zusammen mit Spanisch, das in allen Gruppen vorne liegt) am häufigsten genannt wird. Deutsch erreicht hier mit 14,3 Prozent den höchsten Wert von allen Teilgruppen. Dass Niederländisch nicht vorkommt, hat wiederum damit zu tun, dass die meisten Russisch-Sprecher – 71,4 Prozent – aus Mannheim kommen. Bei den unsympathischen Sprachen wird Türkisch als die Sprache der anderen großen Migrantengruppe mit großem Abstand am häufigsten genannt; auch Arabisch ist hier – wie übrigens auch bei den Polnisch-Sprechern (vgl. Tabelle 7) – sehr prominent. Russisch spielt bei den unsympathischen Sprachen erwartungsgemäß keine Rolle; Polnisch wird zwar in 14,3 Prozent der Fälle genannt, liegt damit aber unter dem Durchschnitt von 18,6 Prozent.

Positive Eigenbewertungen sind auch bei den Schülern mit Polnisch als Mutter-/Vatersprache erkennbar (Tabelle 7).

Sympathische Sprachen		Unsympathische Sprachen	
Spanisch	50,0%	Türkisch	54,5%
Polnisch	45,4%	Französisch	31,8%
Englisch	40,9%	Arabisch	22,7%
Italienisch	31,8%	Niederländisch	18,2%
Chinesisch	13,6%		
Japanisch	13,6%		

Tabelle 7: Sympathische und unsympathische Sprachen (Polnisch; N=2218)

- 17 Die Zahl derjenigen, die hier Russisch als Mutter-/Vatersprache angeben, ist sehr klein und liegt an der Untergrenze des statistisch Auswertbaren. Die tatsächliche Zahl der Russisch-Sprecher dürfte höher liegen; bei der Gruppe der Aussiedler ist nach Aussage einer Lehrkraft zu vermuten, dass – obwohl die Befragung natürlich anonym war – Schüler, die einem russischsprachigen Kontext entstammen, diesen aus Prestige Gründen, um nicht als „Ausländer“ wahrgenommen zu werden, nicht kenntlich machen. Analoges gilt für Polnisch (Tabelle 7).
- 18 Auch diese Gruppe ist nicht sehr groß, insofern sind die Zahlen mit Bedacht zu interpretieren. Vgl. im Übrigen Anmerkung 16.

Auch hier ist Spanisch die sympathischste Sprache; es folgt Polnisch mit 45,4 Prozent, dann, etwas über dem Gesamtdurchschnitt, Englisch mit 40,9 Prozent. Entschieden ist wiederum die Ablehnung des Türkischen (54,5 Prozent); auch Arabisch wird überdurchschnittlich oft genannt. Russisch hingegen nennt von den Polnisch-sprachigen Schülern kein einziger, Polnisch auch nicht.

Die sehr deutliche Ablehnung des Türkischen durch die Russisch- und Polnisch-Sprecher, aber auch durch die einsprachig-deutsche Mehrheit, hat keine ganz klare Entsprechung in der Gruppe der Türkisch-sprachigen Schüler (Tabelle 8).

Sympathische Sprachen		Unsympathische Sprachen	
Spanisch	31,3%	Französisch	17,5%
Türkisch	30,0%	Russisch	16,3%
Englisch	25,0%	Polnisch	11,3%
Französisch	23,8%	Chinesisch	11,3%
Italienisch	22,5%	Arabisch	8,8%
Arabisch	18,8%	Serbisch	8,8%

Tabelle 8: Sympathische und unsympathische Sprachen (Türkisch; N=80)

Zwar werden hier bei den unsympathischen Sprachen Russisch an zweiter und Polnisch (zusammen mit Chinesisch) an dritter Stelle relativ prominent genannt, doch die Zahlen sind insgesamt erheblich niedriger als in den anderen Teilgruppen,¹⁹ und die Antipathie ist nicht so klar fokussiert. Arabisch wird sogar von 18,8 Prozent als sympathisch bezeichnet (und nur von 8,8 Prozent als unsympathisch).

Offenbar gibt es innerhalb der verschiedenen Minderheiten erhebliche Unterschiede in der gegenseitigen Wahrnehmung. Bemerkenswert ist, dass das Türkische von den anderen Minderheiten in weit stärkerem Maße negativ gesehen wird, als dies umgekehrt aus der Sicht der Sprecher des Türkischen für andere Migrantensprachen gilt.

¹⁹ Das hängt auch damit zusammen, dass die Zahl derjenigen, die zu dieser Frage keine Angaben machen, mit 36,3 Prozent deutlich höher liegt als bei den anderen Gruppen (nur Deutsch: 15,0 Prozent, Russisch: 7,1 Prozent, Polnisch: 13,6 Prozent).

4. Welche Sprachen sich Schüler wünschen würden

Eine andere Möglichkeit der Annäherung an die Einstellungen gegenüber anderen Sprachen besteht darin, Wunschfremdsprachen zu erfragen, und zwar mit der Implikation, dass die Kompetenz in den ausgewählten Sprachen erstens vollständig gegeben und zweitens vollkommen anstrengungslos erworben ist (so dass Distanz und vermutete Kompliziertheit einer Sprache keine Gegenargumente sind).²⁰ Die Ergebnisse zeigt Diagramm 5.

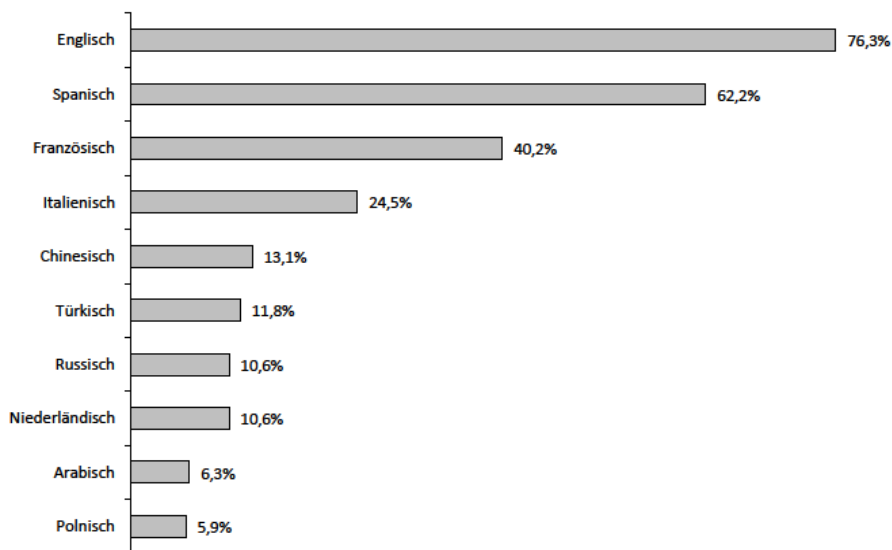


Diagramm 5: Gewünschte Sprachen. Frage: Wenn du den Wunsch frei hättest, drei Sprachen (außer Deutsch) perfekt zu können, welche würdest du aussuchen? (Das können auch Sprachen sein, die du schon kannst, aber nicht Deutsch.) (bis zu drei Nennungen möglich)²¹

- 20 Die Vorstellung eines Kompetenzerwerbs sozusagen durch Zauberei scheint als Gedankenspiel für die Schüler so abwegig nicht zu sein; jedenfalls haben nur 20 Schüler (3,9 Prozent) diese Frage überhaupt nicht beantwortet.
- 21 In einem Pretest hatte sich gezeigt, dass der Begriff „Sprache“ zumindest im schulischen Kontext im ersten Zugriff überwiegend prägnant als „Fremdsprache“ gelesen wird; der Status von Deutsch war daher vielfach unklar. Für die Mehrheit der Schüler – auch für diejenigen mit einer anderen (oder weiteren) Muttersprache als Deutsch – war die Kompetenz im Deutschen so selbstverständlich, dass an Deutsch in diesem Zusammenhang nicht gedacht wurde. Um solche Missverständnisse – und entsprechende Unklarheiten bei der Auswertung – zu vermeiden, wurde Deutsch dann explizit ausgeschlossen. (Deutsch wurde dann auch tatsächlich von nur einem Schüler genannt.) Allerdings ergibt sich aus dieser Festlegung eine gewisse interpretatorische Schwierigkeit in Bezug auf die Fälle, in denen Schüler mit einer anderen Muttersprache diese nennen bzw. gerade nicht nennen (vgl. unten Anmerkung 24).

Dass Englisch von mehr als drei Vierteln der Befragten (76,3 Prozent) am häufigsten genannt wird, ist wenig überraschend; allerdings hätte man auch einen noch höheren Wert erwarten können, wenn man etwa die Tatsache in Rechnung stellt, dass in der Repräsentativumfrage 95,6 Prozent der Befragten auf die Frage, welche Fremdsprachen in der Schule unterrichtet werden sollten, Englisch nennen.²² Es folgt das bei der Sympathie-Frage oft genannte Spanisch (62,2 Prozent), dann, mit einem höheren Wert als bei der Sympathie-Frage (vgl. oben Diagramme 3 und 4), Französisch (40,2 Prozent). Welches im Einzelnen die Beweggründe waren, die zur Nennung der einen oder anderen Sprache geführt haben, lässt sich natürlich aus den Zahlen nicht direkt ablesen. Prinzipiell ist davon auszugehen, dass hier sowohl Sympathie- und Prestige-Faktoren als auch utilitaristische Erwägungen eine Rolle spielen. Letztere dürften zweifellos für die Mehrzahl der Chinesisch-Nennungen ausschlaggebend gewesen sein; der Vergleich mit der Sympathie-Frage (vgl. Diagramm 3) zeigt, dass auch Englisch von seiner ökonomischen und politischen Bedeutung profitiert, während umgekehrt Italienisch zwar für 33,5 Prozent der Schüler sympathisch ist, sich aber nur 24,5 Prozent wünschen, es perfekt zu können.

Türkisch, Russisch, Arabisch und Polnisch werden erst mit größerem Abstand als Wunschsprachen genannt. Natürlich spiegelt sich auch hier die Zusammensetzung der Stichprobe, insofern mit dem Effekt der positiven Eigenbewertungen der Minderheiten zu rechnen ist; die Tabellen 9 bis 12 zeigen daher die Ergebnisse wieder gesondert nach den einzelnen Sprechergruppen.

Gewünschte Sprachen	
Englisch	82,0%
Spanisch	67,3%
Französisch	43,1%
Italienisch	25,8%
Niederländisch	15,7%
Chinesisch	13,1%
Russisch	8,2%
Türkisch	5,2%
Polnisch	4,6%

Tabelle 9: Gewünschte Sprachen (Deutsch; N=306)

Die Zahlen der Nur-Deutsch-Muttersprachler unterscheiden sich vom Durchschnitt nicht erheblich; die Unterschiede ergeben aber ein klares Muster. Jeweils

²² Vgl. Gärtig/Plewnia/Rothe 2010: 253-257.

geringfügig höher als beim Gesamtdurchschnitt sind die Werte der Sprachen auf den vorderen Listenplätzen (Englisch, Spanisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch). Es sind dies die Sprachen der (west-)europäischen Nachbarn. Chinesisch, das viele wohl als Wirtschaftssprache der Zukunft vermuten, liegt auf dem Niveau des Durchschnitts. Niedriger sind die Werte der Minderheitensprachen bzw. die der Sprachen der ost- und südosteuropäischen Länder;²³ für Türkisch ist der Wert nicht einmal halb so hoch wie der Gesamtdurchschnitt.

Ganz anders sehen die Ergebnisse erwartungsgemäß für die Teilgruppe aus, die (auch) Russisch als Mutter-/Vatersprache angibt (Tabelle 10).

Gewünschte Sprachen	
Englisch	78,6%
Russisch	71,4%
Spanisch	50,0%
Französisch	35,7%
Chinesisch	14,3%
Portugiesisch	14,3%

Tabelle 10: Gewünschte Sprachen (Russisch; N=1424)

Am häufigsten genannt wird auch hier Englisch (etwas häufiger als im Gesamtdurchschnitt, etwas seltener als in der Gruppe der Nur-Deutsch-Muttersprachler); es folgt mit 71,4 Prozent Russisch. Diese sehr positive Eigenbewertung zeugt von einer hohen Sprachloyalität zumindest der befragten Schüler.²⁵ Spanisch und Französisch werden seltener gewünscht; Türkisch und Polnisch werden von keinem einzigen Schüler genannt.

Die Schüler mit Polnisch als Mutter-/Vatersprache hingegen nennen Russisch als Wunschsprache durchaus, wenngleich mit 9,1 Prozent noch etwas seltener

23 Für Bosnisch, Kroatisch, Serbisch und Griechisch ist dasselbe Muster erkennbar; da die Zahlen insgesamt jedoch sehr klein sind, werden sie hier nicht im Detail referiert. Arabisch wird nur von 1,0 Prozent der Befragten genannt.

24 Zum Problem der niedrigen Probandenzahl vgl. oben Anmerkung 16.

25 Dass Russisch hier vergleichsweise oft gewünscht wird, könnte auch damit zu tun haben, dass die eigene Kompetenz von den Schülern als defizitär wahrgenommen wird; diese Deutung würde auch zu den Untersuchungen von Tanja Anstatt zu den Spracheinstellungen von russischsprachigen Jugendlichen passen (vgl. Anstatt 2011: 110-111). Damit ist natürlich noch nichts über die Sprachloyalität der anderen Gruppen gesagt. Die Tatsache, dass Türkisch von den türkischsprachigen Schülern weniger häufig gewünscht wird als Russisch von den russischsprachigen Schülern, wäre demnach nicht ein Indiz für eine geringere Sprachloyalität der türkischsprachigen Schüler, sondern würde eher daran liegen, dass diesen ihre Türkisch-Kompetenz vielfach so selbstverständlich ist, dass sie sozusagen nicht gewünscht zu werden braucht. (Aus diesem Grund wurde Deutsch auch explizit aus den wünschbaren Sprachen ausgeschlossen.)

als der Gesamtdurchschnitt, aber auch etwas häufiger als die Schüler, die nur Deutsch als Mutter-/Vatersprache angeben (Tabelle 11).

Gewünschte Sprachen	
Spanisch	63,6%
Englisch	59,1%
Polnisch	50,0%
Französisch	27,3%
Chinesisch	27,3%
Italienisch	13,6%
Russisch	9,1%
Arabisch	9,1%
Türkisch	4,5%

Tabelle 11: Gewünschte Sprachen (Polnisch; N=22)

In dieser Gruppe (und nur in dieser) ist Spanisch noch vor Englisch die meistgenannte Sprache; Polnisch hat mit 50,0 Prozent den dritten Platz inne. Französisch und Italienisch werden seltener genannt als im Gesamtdurchschnitt, Chinesisch deutlich und Arabisch etwas häufiger.²⁶

Bei den Türkisch-Sprechern steht wiederum Englisch vor Spanisch; das Türkische wird häufiger als im Durchschnitt und als bei allen anderen Gruppen genannt (Tabelle 12).

Gewünschte Sprachen	
Englisch	71,3%
Spanisch	55,0%
Türkisch	41,3%
Französisch	41,3%
Arabisch	25,0%
Italienisch	15,0%
Chinesisch	15,0%
Russisch	6,3%

Tabelle 12: Gewünschte Sprachen (Türkisch; N=80)

Allerdings wird Türkisch hier nur von 41,3 Prozent der Türkisch-Sprecher genannt; das ist zwar wesentlich mehr als in allen anderen Gruppen, aber für eine Eigenbewertung erstaunlich niedrig. Deutlich häufiger genannt wird auch Arabisch (25,0 Prozent gegenüber 6,3 Prozent im Gesamtdurchschnitt), seltener hin-

²⁶ Allerdings ist auch hier bei der Interpretation die relativ niedrige Probandenzahl zu berücksichtigen.

gegen Italienisch (15,0 Prozent gegenüber 24,5 Prozent im Gesamtdurchschnitt). Russisch (6,3 Prozent) und besonders Polnisch (1,3 Prozent) liegen jeweils deutlich unter den Durchschnittswerten und auch unter den Werten der Gruppe der Nur-Deutsch-Muttersprachler.

Obgleich mit dieser Frage durchaus andere Dinge abgefragt wurden als mit den Sympathie-Fragen, sind ähnliche Muster erkennbar. Für diejenigen, die nur Deutsch als Muttersprache haben, sind offenbar vor allem die großen (west-)europäischen Sprachen attraktiv; die Sprachen der in Deutschland präsenten Migranten werden nur selten als Wunschsprachen genannt. Deren Prestige ist auch innerhalb der anderen Teilgruppen sehr unterschiedlich verteilt. Selbst bei den Eigenbewertungen gibt es deutliche Differenzen; am niedrigsten sind hier die Werte der Sprecher des Türkischen.

5. Sprachgefallen

Die bisher vorgestellten Fragen waren offen formuliert, d.h. die Probanden konnten und mussten bei ihren Antworten eigene Formulierungen wählen. Auf diese Weise ist es möglich, aktiv präsente Wissensbestände abzufragen. Die Auswertung offener Fragen ist jedoch vergleichsweise mühsam, weil die Antworten oft relativ heterogen ausfallen und jede Antwort einzeln erfasst und katalogisiert werden muss. Das Verfahren stößt zudem an seine Grenzen, wenn es darum geht, Graduierungen zu erfassen, weil die Probanden nur zwischen Nennung und Nichtnennung entscheiden können. Aus diesem Grund wurde den Schülern ein anders perspektivierter Fragenblock vorgelegt, bei dem für eine Liste von Sprachen (Deutsch, Polnisch, Italienisch, Russisch, Französisch, Spanisch, Türkisch und Englisch) jeweils auf einer Fünferskala von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ angegeben werden sollte, wie gut die betreffenden Sprachen den Schülern gefallen. Zu den Antworten lassen sich Mittelwerte bilden;²⁷ die Ergebnisse für die hier fokussierten Sprachen zeigt Diagramm 6.

²⁷ Dabei wird für die Diagramme für „sehr gut“ der Wert 2 gesetzt, für „gut“ 1, für „teils/teils“ 0, für „schlecht“ -1 und für „sehr schlecht“ -2.

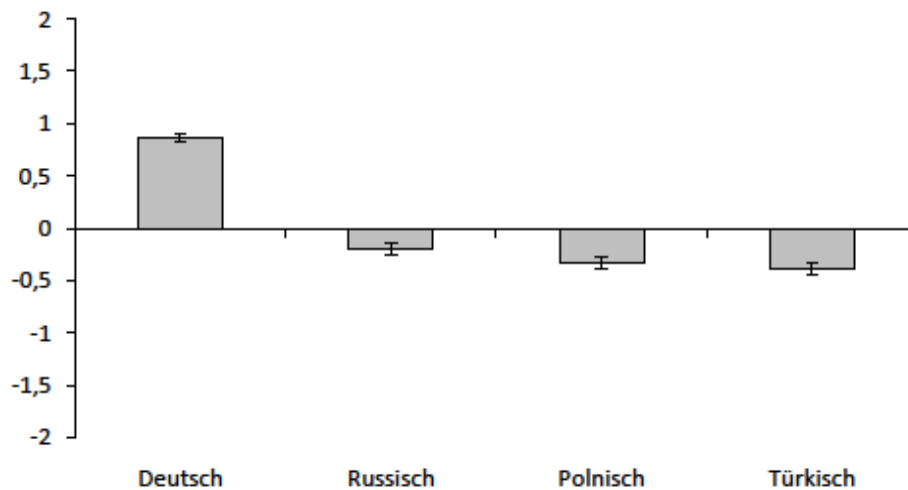


Diagramm 6: Sprachgefallen (ausgewählte Sprachen)²⁸. Frage: Bitte bewerte nun einige Sprachen danach, wie gut sie dir gefallen. Wie gut gefällt dir ...? Tabelle: Deutsch/Polnisch/Italienisch/Russisch/Französisch/Spanisch/Türkisch/Englisch (Antwortmöglichkeiten jeweils: sehr gut, gut, teils/teils, schlecht, sehr schlecht, weiß nicht)

Diagramm 6 zeigt die Ergebnisse der Mittelwerte für die gesamte Stichprobe. Der Vergleich macht augenfällig, dass Deutsch mit einem Mittelwert von 0,86 insgesamt klar besser bewertet wird als die übrigen drei Sprachen; Türkisch schneidet hier mit $-0,39$ am schlechtesten ab.²⁹ Diese Bewertungen sind relativ deutlich und sicher, es gibt bei diesem Frageblock nur sehr wenig Ausfälle: Die Frage nach Deutsch wurde ausnahmslos von allen Schülern beantwortet, bei

28 Statistik: Welch $F(3, 1072)=156,62$, $p<0,001$, $\eta^2=0,15$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: MD=2,14 (SED=0,04), MPol=3,33 (SEPol=0,05), $t(922)=-17,56$, $p<0,001$, $r=0,50$; MD=2,14 (SED=0,04), MTü=3,39 (SETü=0,07), $t(845)=-16,10$, $p<0,001$, $r=0,48$; MD=2,14 (SED=0,04), MRu=3,2 (SERu=0,06), $t(900)=-14,83$, $p<0,001$, $r=0,44$. – Den statistischen Berechnungen (hier sowie bei den folgenden entsprechenden Diagrammen) liegen jeweils folgende Variablenwerte zugrunde: Sprachgefallen jeweils 1=„sehr gut“, 2=„gut“, 3=„teils/teils“, 4=„schlecht“, 5=„sehr schlecht“; Stereotype jeweils 1=„sehr freundlich“/„sehr gebildet“/„sehr temperamentvoll“, 2=„freundlich“/„gebildet“/„temperamentvoll“, 3=„teils/teils“, 4=„unfreundlich“/„ungebildet“/„ruhig“, 5=„sehr unfreundlich“/„sehr ungebildet“/„sehr ruhig“. Als Post-hoc-Tests werden bei der ANOVA der Bonferroni-Test und GT2 nach Hochberg und beim Welch-Test die Werte nach Games-Howell berechnet. Verwendete Abkürzungen: Nied=Niederrhein, Ma=Mannheim, D=Deutsch, nD=L-nur Deutsch, Pol=Polnisch bzw. L-Polnisch, Ru=Russisch bzw. L-Russisch, Tü=Türkisch bzw. L-Türkisch, tD=typischer Deutscher, tRu=typischer Russe, tTü=typischer Türke.

29 Die Werte für die anderen abgefragten Sprachen, die im Diagramm nicht abgebildet sind, liegen erwartungsgemäß sämtlich im positiven Bereich: Spanisch 1,37, Englisch 1,24, Italienisch 0,99 und Französisch 0,33.

Türkisch sind es nur 2,5 Prozent fehlende Werte, bei Russisch nur 3,7 Prozent; lediglich bei Polnisch ist der Wert mit 5,7 Prozent etwas höher.

Die Mittelwerte geben bereits ein einigermaßen klar konturiertes Bild der Bewertung der untersuchten Sprachen. Allerdings wird durch diese Form der Darstellung bei extrem unterschiedlichem Antwortverhalten innerhalb der Gruppe eine etwaige Heterogenität verdeckt, weil positive und negative Antworten gewissermaßen miteinander verrechnet werden. Tatsächlich gibt es durchaus (wie bereits bei den bisherigen Analysen zu erkennen war) einen gewissen Grad an Heterogenität im Antwortverhalten der Schüler. Das zeigt ein Blick auf die Standardabweichungen zu den einzelnen Sprachen (Diagramm 7).

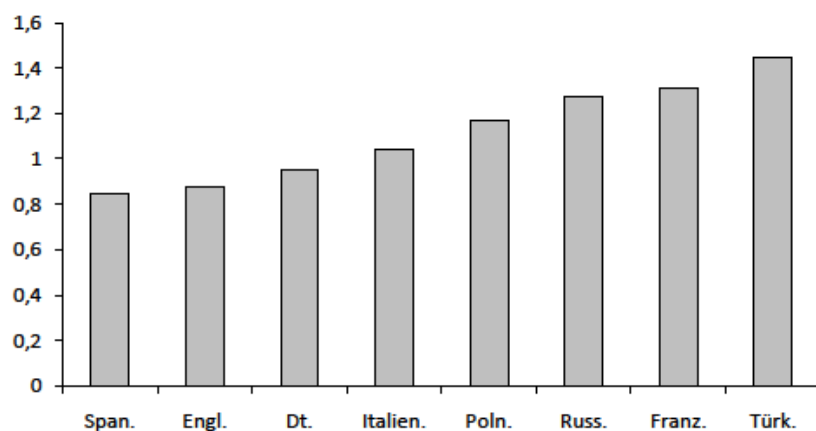


Diagramm 7: Sprachgefallen/Standardabweichungen

Das Maß der Standardabweichung gibt an, wie hoch die Streuung aller Werte um den Mittelwert ist. Je „einiger“ sich die Befragten sind, desto niedriger fällt die Standardabweichung aus; je stärker die Antworten divergieren, desto höher ist die Standardabweichung. In Diagramm 7 sieht man, dass die Standardabweichung bei der Bewertung des Spanischen am niedrigsten ist; auch die Urteile über Englisch und Deutsch fallen relativ einhellig aus. Der Wert bei Französisch dagegen ist der zweithöchste. Dies passt zu den Antworten auf die Sympathie-Fragen (vgl. oben Diagramme 3 bzw. 4 und Tabellen 4 bis 8), wo Spanisch und auch Englisch ja durchgängig positiv bewertet wurden, Französisch hingegen eher umstritten war. Hoch ist die Standardabweichung auch bei Polnisch, Russisch und Türkisch, d.h. hinter den ohnehin niedrigen Mittelwerten gibt es auch eine große Varianz im Antwortverhalten.

Die unterschiedlich hohen Standardabweichungen legen nahe, die Daten nach Untergruppen weiter aufzuschlüsseln. Diagramm 8 bietet zunächst (analog zu Tabelle 4) eine Differenzierung nach Erhebungsorten.

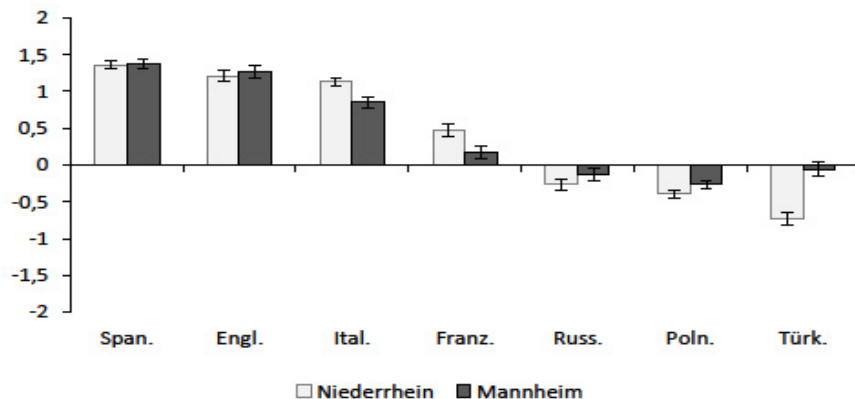


Diagramm 8: Sprachgefallen (nach Schulen)³⁰

Statistisch signifikant sind die Unterschiede zwischen den beiden Schulen am Niederrhein und der Mannheimer Schule bei Italienisch und Französisch, hochsignifikant sind sie bei Türkisch, das vom Durchschnitt der Mannheimer Schüler wesentlich weniger schlecht bewertet wird als von den Schülern vom Niederrhein (-0,06 gegenüber -0,73).³¹ Nach den Ergebnissen in Abschnitt 3 und 4 ist zu erwarten, dass diesen Differenzen Effekte der Eigenbewertungen zugrunde liegen. In den Diagrammen 9 bis 12 werden daher die Antworten für die einzelnen Sprachen separat dargestellt, wobei wiederum jede Sprechergruppe gesondert ausgewiesen wird.

30 Statistik: Spanisch: $M_{\text{Nied}}=1,64$ ($SE_{\text{Nied}}=0,05$), $M_{\text{Ma}}=1,62$ ($SE_{\text{Ma}}=0,05$), $t(498)=0,29$, n.s., $r=0,01$; Englisch: $M_{\text{Nied}}=1,79$ ($SE_{\text{Nied}}=0,06$), $M_{\text{Ma}}=1,73$ ($SE_{\text{Ma}}=0,05$), $t(506)=0,71$, n.s., $r=0,03$; Italienisch: $M_{\text{Nied}}=1,87$ ($SE_{\text{Nied}}=0,06$), $M_{\text{Ma}}=2,15$ ($SE_{\text{Ma}}=0,07$), $t(499)=-3,12$, $p<0,01$, $r=0,14$; Französisch: $M_{\text{Nied}}=2,53$ ($SE_{\text{Nied}}=0,08$), $M_{\text{Ma}}=2,82$ ($SE_{\text{Ma}}=0,09$), $t(496)=-2,54$, $p<0,05$, $r=0,11$; Russisch: $M_{\text{Nied}}=3,27$ ($SE_{\text{Nied}}=0,08$), $M_{\text{Ma}}=3,13$ ($SE_{\text{Ma}}=0,08$), $t(485)=1,24$, n.s., $r=0,06$; Polnisch: $M_{\text{Nied}}=3,4$ ($SE_{\text{Nied}}=0,07$), $M_{\text{Ma}}=3,27$ ($SE_{\text{Ma}}=0,08$), $t(476)=1,24$, n.s., $r=0,06$; Türkisch: $M_{\text{Nied}}=3,73$ ($SE_{\text{Nied}}=0,08$), $M_{\text{Ma}}=3,06$ ($SE_{\text{Ma}}=0,1$), $t(464)=5,23$, $p<0,001$, $r=0,24$.

31 Für Russisch und Polnisch gilt im Prinzip dasselbe, nur werden (wegen des durch das kleine N relativ hohen Standardfehlers) die Unterschiede nicht signifikant.

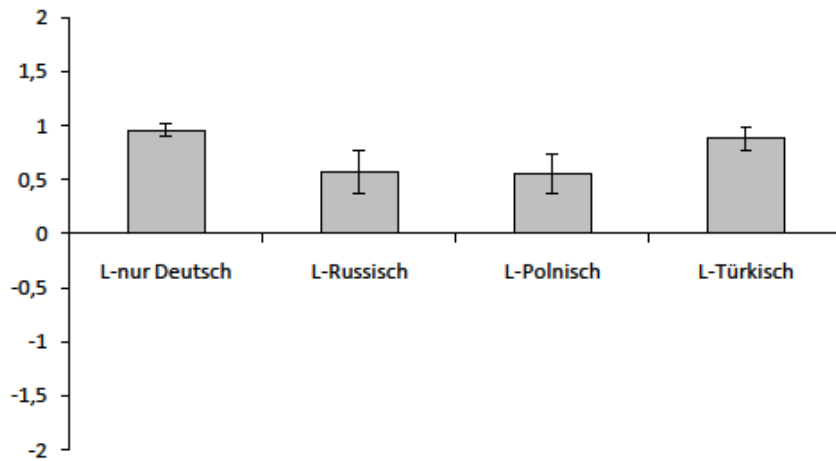


Diagramm 9: Sprachgefallen Deutsch (nach Sprechern)³²

Wie bereits die niedrige Standardabweichung (vgl. Diagramm 7) vermuten ließ, fallen die Antworten der einzelnen Teilgruppen recht ähnlich aus. Das Deutsche wird von den Schülern unabhängig von ihrer Erstsprache/ihren Erstsprachen im Großen und Ganzen gleich bewertet, und zwar in gleicher Weise positiv; die Unterschiede sind nicht signifikant.

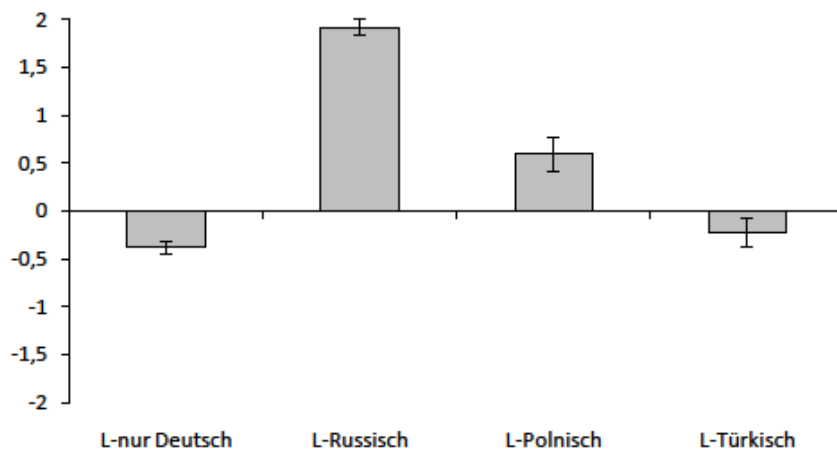


Diagramm 10: Sprachgefallen Russisch (nach Sprechern)³³

32 Statistik: ANOVA $F(3, 417)=2,15$, n.s., $\eta^2=0,02$; Post-hoc-Tests: Keiner der Mehrfachvergleiche ist signifikant.

33 Statistik: Welch $F(3, 58)=171,6$, $p<0,001$, $\eta^2=0,13$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{nd}=3,38$ ($SE_{nd}=0,07$), $M_{pol}=2,41$ ($SE_{pol}=0,18$), $t(27)=4,98$, $p<0,001$, $r=0,69$; $M_{nd}=3,38$

Ganz anders sieht die Situation bei den Minderheitensprachen aus. Diagramm 10 zeigt die Bewertungen für das Russische. Von denjenigen, die nur Deutsch als Erstsprache haben, wird Russisch leicht negativ bewertet ($-0,38$); die Eigenbewertungen hingegen sind mit $1,92$ klar positiv (und damit so hoch wie die keiner anderen Gruppe; vgl. unten Diagramm 13). Positiv wird Russisch, in einer Art innerslawischen Solidarität, auch von den Polnisch-Sprechern bewertet (mit $0,59$), während der Wert der Türkisch-Sprecher leicht negativ ist ($-0,22$).

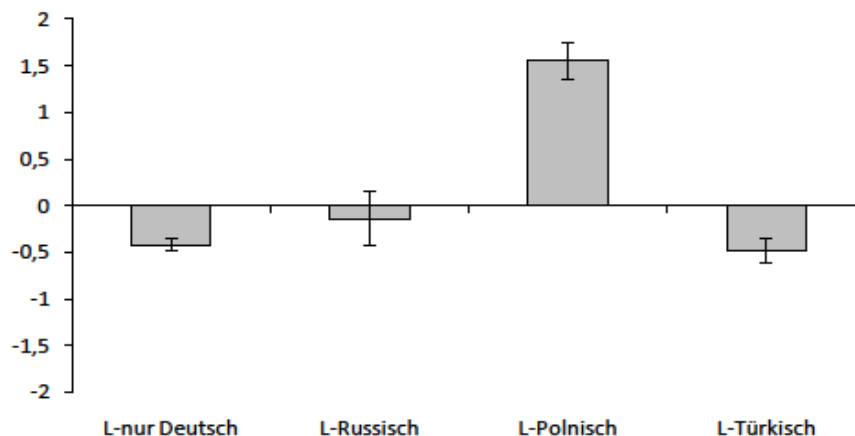


Diagramm 11: Sprachgefallen Polnisch (nach Sprechern)³⁴

Der Effekt der positiven Eigenbewertung zeigt sich auch sehr deutlich beim Polnischen. Denjenigen Schülern, die auch Polnisch sprechen, gefällt Polnisch gut ($1,55$), alle anderen bewerten es negativ. Das gilt auch für die Russisch-Sprecher (die sich also sozusagen nicht richtig revanchieren), deren Wert aber immerhin, abgesehen von den Polnisch-Sprechern selber, mit $-0,14$ der höchste ist.

Russisch und Polnisch werden also insgesamt sehr ähnlich bewertet: von der jeweils eigenen Gruppe klar positiv, von allen anderen hingegen leicht negativ. Das Bild, das sich für die Bewertung des Türkischen ergibt, zeigt Diagramm 12.

($SE_{nD}=0,07$), $M_{Ru}=1,08$ ($SE_{Ru}=0,08$), $t(38)=22,94$, $p<0,001$, $r=0,97$; $M_{nD}=1,08$ ($SE_{nD}=0,08$), $M_{Pol}=2,41$ ($SE_{Pol}=0,18$), $t(28)=-6,74$, $p<0,001$, $r=0,79$; $M_{Ru}=1,08$ ($SE_{Ru}=0,08$), $M_{Tu}=3,22$ ($SE_{Tu}=0,15$), $t(81)=-12,7$, $p<0,001$, $r=0,82$; $M_{Pol}=2,41$ ($SE_{Pol}=0,18$), $M_{Tu}=3,22$ ($SE_{Tu}=0,15$), $t(52)=-3,43$, $p<0,01$, $r=0,43$.

34 Statistik: ANOVA $F(3, 394)=23,16$, $p<0,001$, $\eta^2=0,15$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{nD}=3,42$ ($SE_{nD}=0,06$), $M_{Pol}=1,45$ ($SE_{Pol}=0,19$), $t(26)=9,56$, $p<0,001$, $r=0,88$; $M_{Ru}=3,14$ ($SE_{Ru}=0,29$), $M_{Pol}=1,45$ ($SE_{Pol}=0,19$), $t(34)=5$, $p<0,001$, $r=0,65$; $M_{Pol}=2,41$ ($SE_{Pol}=0,18$), $M_{Tu}=3,22$ ($SE_{Tu}=0,15$), $t(91)=-7,85$, $p<0,001$, $r=0,64$.

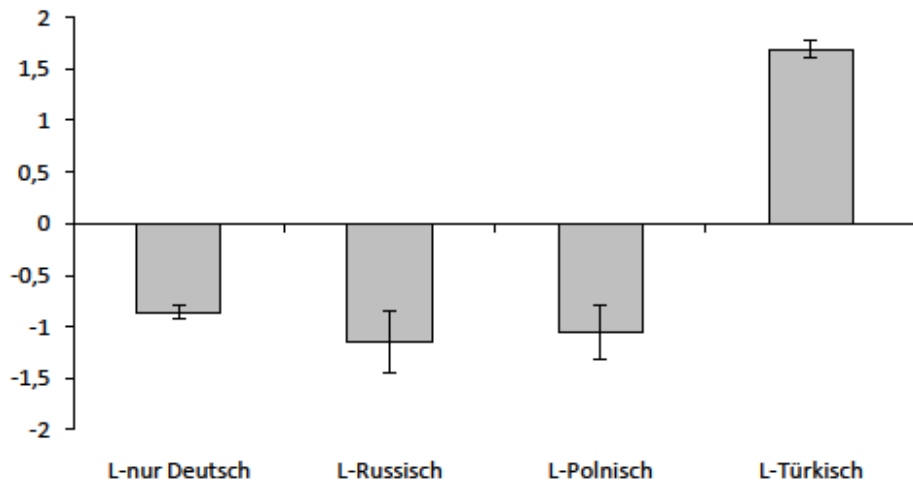


Diagramm 12: Sprachgefallen Türkisch (nach Sprechern)³⁵

Im Prinzip zeigt sich auch hier dasselbe Muster. Die Sprecher des Türkischen – und nur sie – bewerten das Türkische sehr positiv (mit 1,69), alle anderen Gruppen bewerten es negativ. Beim Russischen und Polnischen waren die Fremdbewertungen jedoch nur leicht negativ, hier sind sie klar negativ. Am wenigsten ablehnend äußern sich noch die Schüler mit nur Deutsch als Erstsprache (mit –0,86), noch einmal deutlich distanzierter urteilen die Polnisch-Sprecher (mit –1,05) und die Russisch-Sprecher (mit –1,15; dies ist der niedrigste Wert überhaupt von allen Teilfragen und Teilgruppen). Türkisch scheint bei den Schülern in noch stärkerer Weise zu polarisieren, als dies bei den beiden anderen fokussierten Minderheitensprachen der Fall ist.

In Diagramm 13 sind noch einmal die jeweiligen Eigenbewertungen aus den Diagrammen 9 bis 12 gegenübergestellt.

35 Statistik: Welch $F(3, 37)=204,6$, $p<0,001$, $\eta^2=0,48$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{nD}=3,86$ ($SE_{nD}=0,07$), $M_{Tu}=1,31$ ($SE_{Tu}=0,08$), $t(197)=24,45$, $p<0,001$, $r=0,87$; $M_{Ru}=4,15$ ($SE_{Ru}=0,30$), $M_{Tu}=1,31$ ($SE_{Tu}=0,08$), $t(14)=9,25$, $p<0,001$, $r=0,92$; $M_{Pol}=4,05$ ($SE_{Pol}=0,27$), $M_{Tu}=1,31$ ($SE_{Tu}=0,08$), $t(23)=9,84$, $p<0,001$, $r=0,90$.

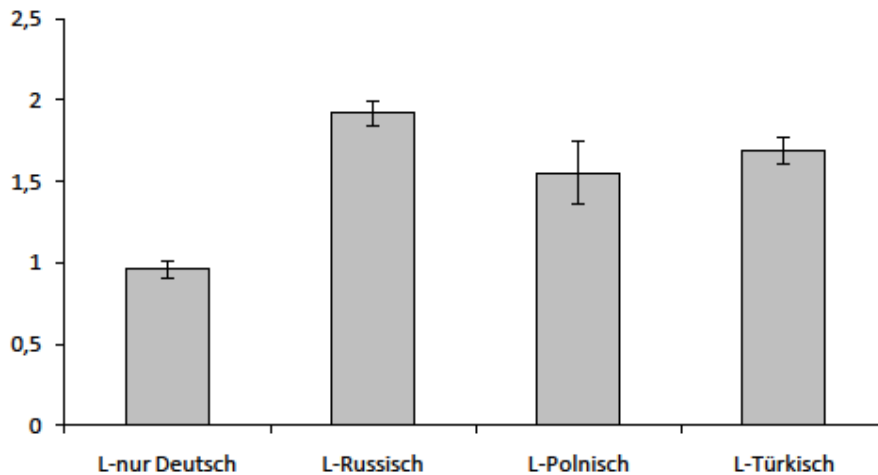


Diagramm 13: Sprachgefallen/Vergleich der Eigenbewertungen³⁶

Man sieht sehr deutlich, dass die Eigenbewertungen derjenigen, die (auch) eine andere Erstsprache als Deutsch haben, wesentlich positiver ausfallen als die Eigenbewertungen derjenigen, die nur Deutsch als Erstsprache haben – wobei es aber in der generell positiven Bewertung des Deutschen einen breiten Konsens zu geben scheint, der keine Extrembewertungen der Eigengruppe erforderlich macht (vgl. Diagramm 9). Anders ist dies bei den Minderheitensprachen; sie leben gewissermaßen von den positiven Eigenbewertungen, die jeweils zugleich weitgehend isoliert sind. Der Wert der Russisch-Sprecher ist der höchste; die Unterschiede innerhalb dieser drei Gruppen sind jedoch statistisch nicht signifikant.

6. Sprecherstereotype

Mit den in den bisherigen Abschnitten beschriebenen Fragen wurde versucht, die Einstellungen von Schülern zu anderen Sprachen direkt zu erfassen; die Ergebnisse geben ein einigermaßen klar konturiertes Bild. Allerdings ist durchaus zweifelhaft, dass derartige Antworten als Resultate intensiver sprachreflexiver Prozesse zu interpretieren sind; ebenso wenig kann man erwarten, dass sich die abgegebenen Urteile auf isoliert wahrgenommene und kontextfrei bewertete

36 Statistik: Welch $F(3, 50)=41,11$, $p<0,001$, $\eta^2=0,12$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{Tu}=4,69$ ($SE_{Tu}=0,08$), $M_{nD}=3,96$ ($SE_{nD}=0,05$), $t(154)=7,49$, $p<0,001$, $r=0,52$; $M_{Pol}=4,55$ ($SE_{Pol}=0,19$), $M_{nD}=3,96$ ($SE_{nD}=0,05$), $t(325)=2,85$, $p<0,05$, $r=0,16$; $M_{Ru}=4,92$ ($SE_{Ru}=0,08$), $M_{nD}=3,96$ ($SE_{nD}=0,05$), $t(26)=10,27$, $p<0,001$, $r=0,90$.

Sprachen beziehen. Da Sprache nicht isolierbar ist und nicht von ihren Sprechern zu trennen ist, ist davon auszugehen, dass die Aussagen der Schüler zumindest mitgesteuert sind durch den Rückgriff auf allgemeinere Konzepte, in denen die Sprachnamen mit bestimmten kulturellen Wissensbeständen und Stereotypen und eben auch mit Erfahrungen mit oder Vorstellungen von zugehörigen Sprechergruppen verbunden sind. Natürlich werden bei der Frage nach dem Sprachgefallen zwangsläufig auch – oder vielleicht sogar primär – andere Aspekte als nur die ohnehin schwer greifbare Ästhetik einzelner Systemebenen einer Sprache mitbewertet (was auch plausibel machen mag, dass die Frage nach dem Sprachgefallen für die Probanden offenbar leicht zu beantworten war). Die daraus resultierenden Unschärfen sind unvermeidlich; sie können jedoch gemildert werden, indem man die direkt sprach(en)bezogenen Fragen um ein komplementäres Set an sprecherbezogenen Fragen erweitert.

In Ergänzung zu den in Abschnitt 3 bis 5 vorgestellten Fragen wurde daher mit Hilfe von semantischen Differenzialen (nach Osgood/Suci/Tannenbaum 1957) nach einzelnen Sprecherstereotypen gefragt. Die Schüler sollten mehrere „typische“ Sprecher anhand von drei Eigenschaften bewerten. Dazu wurden ihnen fünfstufige bipolare Skalen, deren Pole durch antonyme Adjektive bezeichnet waren, vorgelegt. Es handelt sich um die Merkmale *freundlich/unfreundlich*, *gebildet/ungebildet* und *temperamentvoll/ruhig*.³⁷ Dabei stehen die Merkmale *freundlich/unfreundlich* sowie *temperamentvoll/ruhig* für die Stereotype konstituierende sogenannte „Wärme“-Kategorie, das Merkmal *gebildet/ungebildet* gehört der „Status“-Kategorie an (vgl. Fiske et al. 2002).

Die beiden erstgenannten Merkmale (*freundlich/unfreundlich* und *gebildet/ungebildet*) spannen eine Skala auf, deren Pole sich hinsichtlich ihrer unterstellten sozialen Erwünschtheit klar in eine positive und eine negative Ausformung übersetzen lassen; hier ist eine eindeutige Wertung impliziert. Beim zweiten Merkmal der „Wärme“-Kategorie (*temperamentvoll/ruhig*) ist dies anders: Beide Skalen-Enden können, je nach sozialem Kontext, als positive Eigenschaft gewertet werden.

In Diagramm 14 sind die Mittelwerte³⁸ der drei abgefragten Eigenschaften für den „typischen Deutschen“, den „typischen Russen“ und den „typischen Türken“ dargestellt.

37 Dieselben Differenziale sind bereits in der Repräsentativstudie in Bezug auf Dialektsprecher (der „typische Bayer“ und der „typische Sachse“) abgefragt worden; vgl. Plewnia/Rothe 2011.

38 In den Diagrammen wird für „sehr freundlich (usw.)“ der Wert 2 gesetzt, für „freundlich (usw.)“ 1, für „teils/teils“ 0, für „freundlich (usw.)“ –1 und für „sehr freundlich (usw.)“ –2.

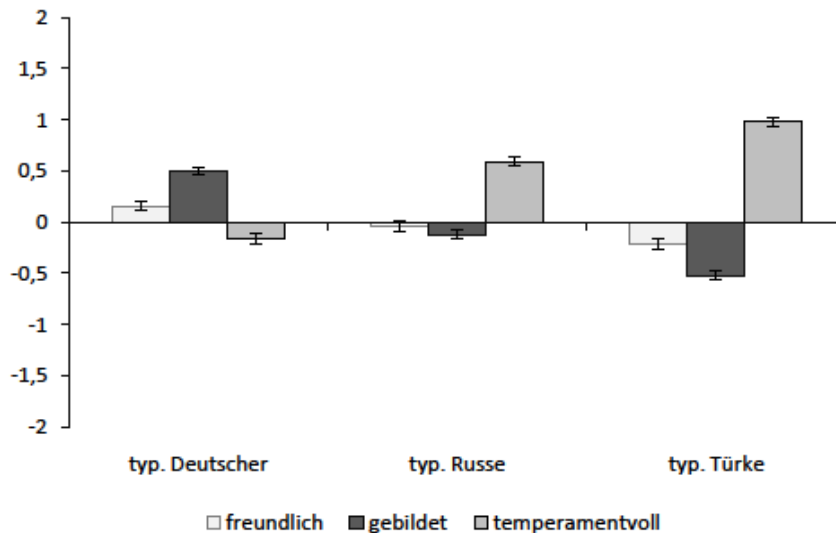


Diagramm 14: Sprecherstereotype³⁹ Frage: Stelle dir nun typische Sprecher dieser Sprachen vor: der typische Deutsche (bzw. der typische Russe/Italiener/Türke/Franzose). Wie freundlich (bzw. wie gebildet/wie temperamentvoll) findest du den typischen Deutschen (bzw. den typischen Russen/Italiener/Türken/Franzosen)? (Antwortmöglichkeiten jeweils: sehr freundlich, freundlich, teils/teils, unfreundlich, sehr unfreundlich, weiß nicht bzw. sehr gebildet, gebildet, teils/teils, ungebildet, sehr ungebildet, weiß nicht bzw. sehr temperamentvoll, temperamentvoll, teils/teils, ruhig, sehr ruhig, weiß nicht)

Beim Merkmal *freundlich/unfreundlich* liegen die Bewertungen für die drei typischen Sprecher am engsten beieinander; der „typische Deutsche“ wird mit 0,16 leicht positiv bewertet, der „typische Russe“ und der „typische Türke“ leicht negativ (–0,04 bzw. –0,21). Dasselbe Grundmuster, jedoch stärker ausgeprägt, findet sich beim „Status“-Merkmal *gebildet/ungebildet*; hier wird insbesondere der „typische Deutsche“ deutlich positiver (0,5) und der „typische Türke“ deutlich negativer (–0,52) bewertet. Im nominell negativen Bereich liegt beim „typischen Deutschen“ lediglich das dritte Merkmal, *temperamentvoll/ruhig* (–0,16), wobei damit allerdings, anders als bei *unfreundlich* und *ungebildet*, keine sozial negati-

39 Statistik: *freundlich*: Welch $F(2, 968)=14,75$, $p<0,001$, $\eta^2=0,02$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{tD}=3,16$ ($SE_{tD}=0,04$), $M_{tRu}=2,96$ ($SE_{tRu}=0,05$), $t(975)=3,07$, $p<0,01$, $r=0,10$; $M_{tTü}=3,16$ ($SE_{tD}=0,04$), $M_{tTü}=2,79$ ($SE_{tTü}=0,06$), $t(935)=5,33$, $p<0,001$, $r=0,17$; *gebildet*: Welch $F(2, 927)=159,67$, $p<0,001$, $\eta^2=0,17$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{tD}=3,5$ ($SE_{tD}=0,03$), $M_{tRu}=2,88$ ($SE_{tRu}=0,04$), $t(952)=11,46$, $p<0,001$, $r=0,35$; $M_{tD}=3,5$ ($SE_{tD}=0,03$), $M_{tTü}=2,48$ ($SE_{tTü}=0,05$), $t(864)=16,93$, $p<0,001$, $r=0,50$; $M_{tRu}=2,88$ ($SE_{tRu}=0,04$), $M_{tTü}=2,48$ ($SE_{tTü}=0,05$), $t(923)=6,08$, $p<0,001$, $r=0,20$; *temperamentvoll*: ANOVA $F(2, 1406)=157,86$, $p<0,001$, $\eta^2=0,18$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{tD}=2,84$ ($SE_{tD}=0,05$), $M_{tRu}=3,59$ ($SE_{tRu}=0,05$), $t(929)=-11,52$, $p<0,001$, $r=0,35$; $M_{tD}=2,84$ ($SE_{tD}=0,05$), $M_{tTü}=3,98$ ($SE_{tTü}=0,05$), $t(959)=-17,13$, $p<0,001$, $r=0,48$; $M_{tRu}=3,59$ ($SE_{tRu}=0,05$), $M_{tTü}=3,98$ ($SE_{tTü}=0,05$), $t(924)=-5,89$, $p<0,001$, $r=0,19$.

ve Zuschreibung verbunden sein muss. Umgekehrt ist dies auch dasjenige Merkmal, bei dem der „typische Russe“ (0,59) und stärker noch der „typische Türke“ (0,98) klar positiv bewertet werden. Es ist denkbar, dass es sich hier zumindest teilweise um eine kompensatorische Bewertung handelt.⁴⁰

Für die Ermittlung der in Diagramm 14 abgebildeten Mittelwerte wurden die Antworten aller Schüler zugrunde gelegt. Auch hier ist natürlich mit Reflexen der Zusammensetzung der Stichprobe zu rechnen. Diagramm 15 zeigt die zugehörigen Standardabweichungen.



Diagramm 15: Sprecherstereotype/Standardabweichungen

Am niedrigsten ist die Standardabweichung mit einem Wert von 0,76 beim „Status“-Merkmal *gebildet/ungebildet* in Bezug auf den „typischen Deutschen“; am höchsten ist sie mit 1,22 beim Merkmal *freundlich/unfreundlich* in Bezug auf den „typischen Türken“. In der Tendenz gilt das auch für die übrigen Merkmale: Beim „typischen Deutschen“ ist die Standardabweichung niedriger, beim „typischen Türken“ (bei dem alle Werte über 1 liegen) ist sie höher, der „typische Russe“ liegt dazwischen.

Aufschlussreich ist es in diesem Zusammenhang auch, sich die Quote der fehlenden Antworten bzw. der Enthaltungen anzusehen. Bei allen Befragungen werden einzelne Fragen von einem gewissen Prozentsatz der Befragten nicht beantwortet. Die entsprechenden Werte sind in Diagramm 16 wiedergegeben.

⁴⁰ Zum Phänomen kompensatorischer Ausgleichsbewertungen (etwa die Aufwertung in der Wärme-kategorie nach Abwertung in der Statuskategorie) vgl. z.B. Yzerbit/Provost/Corneille 2005 sowie Judd et al. 2005.

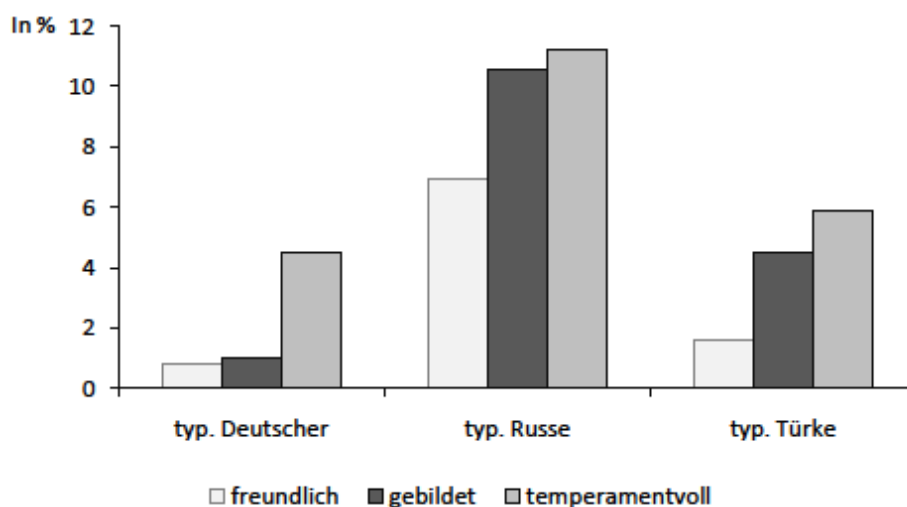


Diagramm 16: Sprecherstereotype/Fehlende Werte

Die Werte unterscheiden sich einerseits entlang der drei Sprecherstereotype, andererseits entlang der drei abgefragten Merkmale. Für das Merkmal *freundlich/unfreundlich* gibt es für alle Sprecher die niedrigsten Ausfallwerte (d.h. die Antwort „weiß nicht“ oder keine Angabe). Gewisse Schwierigkeiten haben die Schüler hingegen mit der Anwendung der Kategorie *temperamentvoll/ruhig*; hier finden sich jeweils die höchsten Fehlwerte (zwischen 4,5 Prozent beim „typischen Deutschen“ und 11,2 Prozent beim „typischen Russen“). Die Bewertung des „typischen Deutschen“ bereitet offenbar die geringste Mühe; hier sind für die Merkmale *freundlich/unfreundlich* und *gebildet/ungebildet* fast keine und für das Merkmal *temperamentvoll/ruhig* nur wenige Ausfälle (4,5 Prozent) zu verzeichnen. Etwas höher sind die Ausfälle beim „typischen Türken“ (zwischen 1,6 und 5,9 Prozent), am höchsten sind sie beim „typischen Russen“ (beim Merkmal *freundlich/unfreundlich* geben 6,9 Prozent, bei den Merkmalen *gebildet/ungebildet* und *temperamentvoll/ruhig* 10,6 bzw. 11,2 Prozent keine Antwort). Für den „typischen Deutschen“ und auch für den „typischen Türken“ sind anscheinend bei den meisten Schülern zuverlässig abrufbare Konzepte vorhanden, während ein Bild des „typischen Russen“ bei Vielen weniger stabil verankert zu sein scheint.⁴¹

⁴¹ Eine ähnliche Beobachtung war beim Vergleich der Bewertung von Dialektsprechern in der Repräsentativerhebung zu machen; hier waren beim Vergleich von „typischem Deutschen“, „typischem

In den folgenden drei Diagrammen werden die Daten wieder nach Sprechergruppen aufgeschlüsselt; in Diagramm 17 sind die Bewertungen des „typischen Deutschen“ für die drei abgefragten Eigenschaften abgebildet.

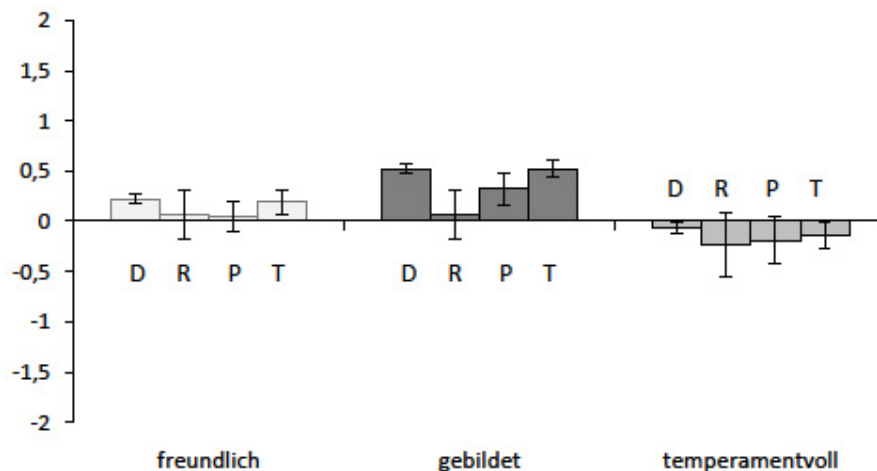


Diagramm 17: Sprecherstereotype: der „typische Deutsche“⁴²

Der linke Säulenblock zeigt die Mittelwerte der Antworten für das Merkmal *freundlich/unfreundlich*, der mittlere für *gebildet/ungebildet*, der rechte für *temperamentvoll/ruhig*.⁴³ Insgesamt unterscheiden sich die Bewertungen der einzelnen Gruppen nicht erheblich. Bei *freundlich/unfreundlich* sind alle Mittelwerte leicht im positiven Bereich (von 0,05 bis 0,22), für *gebildet/ungebildet* sind die Werte noch etwas höher (die Gruppe der Russisch-Sprecher weicht mit einem Wert von nur 0,07 etwas ab, leidet aber auch, weil sie relativ klein ist, unter einem höheren Standardfehler). Analoges gilt für *temperamentvoll/ruhig*, wo die Werte, diesmal leicht im nominell negativen Bereich, ebenfalls sehr eng beieinander liegen (-0,06 bis -0,23).

Bayern“ und „typischem Sachsen“ die Ausfälle für den „typischen Sachsen“ besonders hoch (vgl. Plewnia/Rothe 2011).

42 Statistik: *freundlich*: ANOVA $F(3, 414)=0,35$, n.s., $\eta^2=0,003$; Post-hoc-Tests: Keiner der Mehrfachvergleiche ist signifikant; *gebildet*: ANOVA $F(3, 412)=1,96$, n.s., $\eta^2=0,01$; Post-hoc-Tests: Keiner der Mehrfachvergleiche ist signifikant; *temperamentvoll*: Welch $F(3, 37)=0,24$, n.s., $\eta^2=0,002$; Post-hoc-Tests: Keiner der Mehrfachvergleiche ist signifikant.

43 „D“: Schüler, die nur Deutsch als Erstsprache angeben, „R“: Schüler, die (auch) Russisch als Erstsprache angeben, „P“: Schüler, die (auch) Polnisch als Erstsprache angeben, „T“: Schüler, die (auch) Türkisch als Erstsprache angeben.

Das Bild des „typischen Deutschen“ ist also, zumal wenn man die geringe Zahl der fehlenden Werte mitberücksichtigt (vgl. Diagramm 16), insgesamt ziemlich konsensuell. Bei den Bewertungen des „typischen Russen“ (Diagramm 18) gibt es hingegen auffällige Unterschiede.

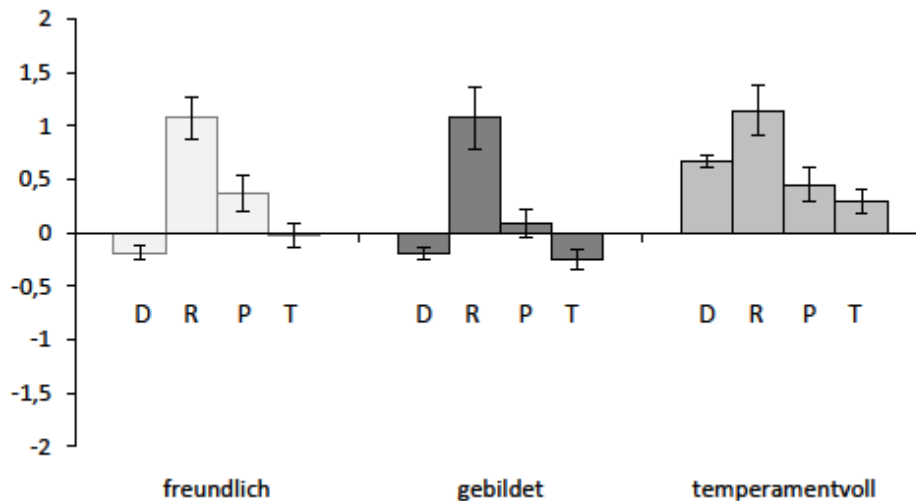


Diagramm 18: Sprecherstereotype: der „typische Russe“⁴⁴

Hier sieht man sehr deutlich den Effekt der Eigenbewertungen, der auch bei den Sprachsympathiefragen bereits zum Tragen kam. Von der Gruppe der Schüler mit nur Deutsch als Erstsprache wird der „typische Russe“ auf der Skala von *freundlich* bis *unfreundlich* leicht im Negativen gesehen (mit $-0,19$), während die Russisch-Sprecher selbst den „typischen Russen“ entschieden für freundlich halten (mit einem Mittelwert von $1,07$). Nur von den Polnisch-Sprechern kommt auch eine verhalten positive Bewertung ($0,36$), während die Türkisch-Sprecher distanzierter urteilen ($-0,03$). Ähnlich sieht es beim Merkmal *gebildet/ungebildet* aus, nur dass die Heterostereotype hier noch etwas stärker in den negativen Be-

44 Statistik: *freundlich*: ANOVA $F(3, 386)=8,43$, $p<0,001$, $\eta^2=0,06$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{ND}=3,19$ ($SE_{ND}=0,06$), $M_{Ru}=1,93$ ($SE_{Ru}=0,20$), $t(292)=4,42$, $p<0,001$, $r=0,25$; $M_{Ru}=1,93$ ($SE_{Ru}=0,20$), $M_{Tu}=3,03$ ($SE_{Tu}=0,12$), $t(86)=-3,94$, $p<0,01$, $r=0,39$; *gebildet*: ANOVA $F(3, 368)=10,98$, $p<0,001$, $\eta^2=0,08$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{ND}=3,2$ ($SE_{ND}=0,05$), $M_{Ru}=1,93$ ($SE_{Ru}=0,29$), $t(276)=5,37$, $p<0,001$, $r=0,31$; $M_{Ru}=1,93$ ($SE_{Ru}=0,29$), $M_{Pol}=2,91$ ($SE_{Pol}=0,13$), $t(18)=-3,12$, $p<0,01$, $r=0,59$; $M_{Ru}=1,93$ ($SE_{Ru}=0,29$), $M_{Tu}=3,25$ ($SE_{Tu}=0,10$), $t(84)=-5,17$, $p<0,001$, $r=0,49$; *temperamentvoll*: ANOVA $F(3, 363)=4,57$, $p<0,01$, $\eta^2=0,04$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{ND}=2,33$ ($SE_{ND}=0,06$), $M_{Tu}=2,71$ ($SE_{Tu}=0,11$), $t(329)=-2,88$, $p<0,05$, $r=0,16$; $M_{Ru}=1,86$ ($SE_{Ru}=0,23$), $M_{Tu}=2,71$ ($SE_{Tu}=0,11$), $t(77)=-3,19$, $p<0,05$, $r=0,34$.

reich reichen (bis $-0,25$ bei den Türkisch-Sprechern). Einzig beim Merkmal *temperamentvoll/ruhig* sind Eigen- und Fremdbewertungen ähnlich gerichtet.

Schon bei den Fragen zu Sprachsympathie und Sprachgefallen war erkennbar, dass die Sprachen der Migrationsminderheiten generell einen schweren Stand haben und dass dies im besonderen Maße für das Türkische gilt (vgl. oben Diagramm 12). Dieser Sachverhalt zeigt sich auch sehr deutlich bei der Bewertung der Sprecherstereotype. Diagramm 19 bildet die Bewertungen für den „typischen Türken“ nach Sprechergruppen ab.

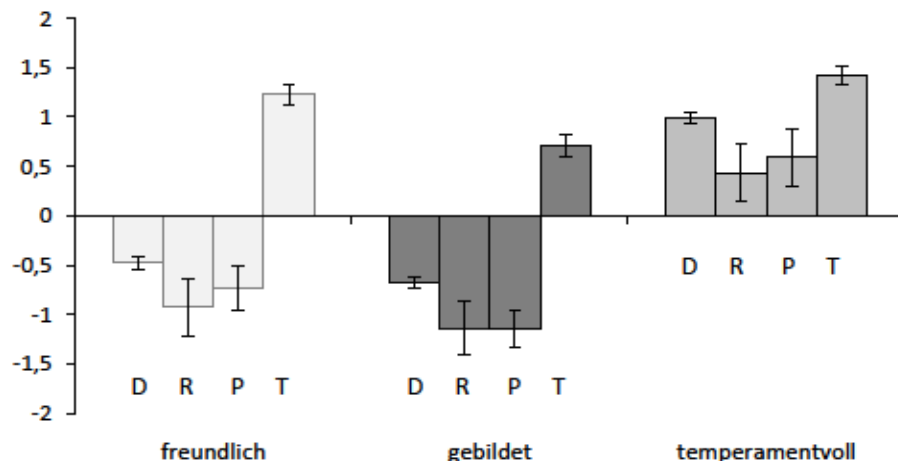


Diagramm 19: Sprecherstereotype: „der typische Türke“⁴⁴⁵

Das Muster für den „typischen Türken“ ähnelt im Prinzip demjenigen für den „typischen Russen“, mit dem Unterschied allerdings, dass die Distanzen zwischen Eigenbewertungen und Fremdbewertungen bei den Merkmalen *freundlich/unfreundlich* und *gebildet/ungebildet* erheblich größer sind, weil die Fremdbewer-

45 Statistik: *freundlich*: ANOVA $F(3, 408)=64,10$, $p<0,001$, $\eta^2=0,32$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{nD}=3,48$ ($SE_{nD}=0,06$), $M_{Tu}=1,77$ ($SE_{Tu}=0,1$), $t(140)=14,64$, $p<0,001$, $r=0,78$; $M_{Ru}=3,93$ ($SE_{Ru}=0,29$), $M_{Tu}=1,77$ ($SE_{Tu}=0,1$), $t(91)=8,09$, $p<0,001$, $r=0,64$; $M_{Pol}=3,73$ ($SE_{Pol}=0,23$), $M_{Tu}=1,77$ ($SE_{Tu}=0,1$), $t(99)=-8,69$, $p<0,001$, $r=0,66$; *gebildet*: ANOVA $F(3, 396)=53,63$, $p<0,001$, $\eta^2=0,29$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{nD}=3,68$ ($SE_{nD}=0,05$), $M_{Tu}=2,29$ ($SE_{Tu}=0,12$), $t(362)=11,81$, $p<0,001$, $r=0,53$; $M_{Ru}=4,14$ ($SE_{Ru}=0,28$), $M_{Tu}=2,29$ ($SE_{Tu}=0,12$), $t(90)=6,10$, $p<0,001$, $r=0,54$; $M_{Pol}=4,14$ ($SE_{Pol}=0,19$), $M_{Tu}=2,29$ ($SE_{Tu}=0,12$), $t(98)=7,52$, $p<0,001$, $r=0,60$; *temperamentvoll*: Welch $F(3, 40)=7,93$, $p<0,001$, $\eta^2=0,06$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{nD}=2,01$ ($SE_{nD}=0,06$), $M_{Tu}=1,58$ ($SE_{Tu}=0,09$), $t(358)=3,58$, $p<0,001$, $r=0,19$; $M_{Ru}=2,57$ ($SE_{Ru}=0,29$), $M_{Tu}=1,58$ ($SE_{Tu}=0,09$), $t(89)=4,07$, $p<0,05$, $r=0,40$.

tungen noch entschiedener im negativen Bereich liegen.⁴⁶ Der Vergleich der Diagramme 18 und 19 zeigt, dass die einzelnen Gruppen mit einem sehr unterschiedlichen Prestige ausgestattet sind und dass auch das Verhältnis der Minderheiten untereinander nicht symmetrisch ist. Der „typische Deutsche“ bekommt einvernehmlich von allen Gruppen eine tendenziell positive Bewertung. Klare Unterschiede zwischen Eigen- und Fremdbewertungen gibt es hingegen beim „typischen Russen“ und beim „typischen Türken“. Der „typische Russe“ wird (bezogen auf die Fremdbewertungen) leicht, der „typische Türke“ klar negativ bewertet. Insbesondere gibt es eine Asymmetrie innerhalb der Minderheiten. Besonders negative Bewertungen erfährt der „typische Türke“ von den Russisch- und den Polnisch-Sprechern, d.h. die Russisch- und die Polnisch-Sprecher bewerten den „typischen Türken“ noch einmal deutlich negativer, als die Türkisch-Sprecher den „typischen Russen“ bewerten.

Diagramm 20 bietet noch einmal eine Gegenüberstellung der Eigenbewertungen.

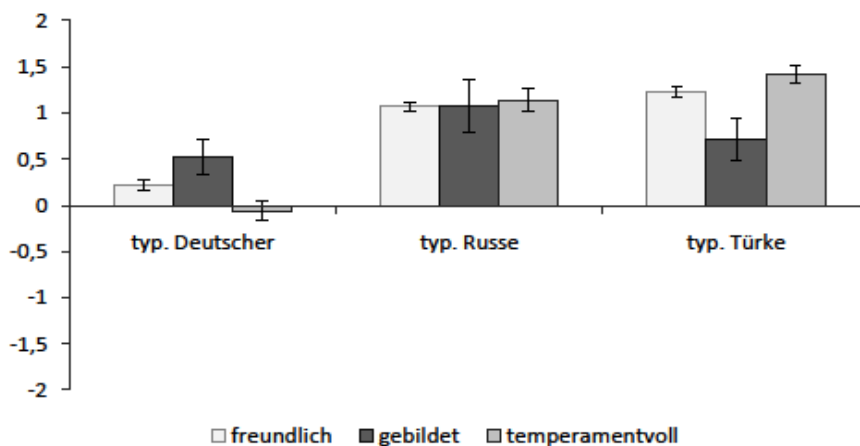


Diagramm 20: Sprecherstereotype/Vergleich der Eigenbewertungen⁴⁷

46 Dabei ist das Muster sogar stabiler, weil es beim „typischen Türken“ insgesamt weniger fehlende Werte gibt (vgl. Diagramm 16) und weil auch dadurch, dass die Teilgruppe der Türkisch-Sprecher größer ist, der Standardfehler bei den Eigenbewertungen geringer ausfällt.

47 Statistik: *freundlich*: ANOVA $F(2, 394)=44,13$, $p<0,001$, $\eta^2=0,18$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{Tu}=4,23$ ($SE_{Tu}=0,10$), $M_{nD}=3,22$ ($SE_{nD}=0,05$), $t(381)=8,96$, $p<0,001$, $r=0,42$; $M_{Ru}=4,07$ ($SE_{Ru}=0,20$), $M_{nD}=3,22$ ($SE_{nD}=0,05$), $t(316)=3,52$, $p<0,01$, $r=0,19$; *gebildet*: Welch $F(2, 32)=2,73$, n.s., $\eta^2=0,02$; signifikante Post-hoc-Tests: Keiner der Mehrfachvergleiche ist signifikant; *temperamentvoll*: ANOVA $F(2, 383)=87,47$, $p<0,001$, $\eta^2=0,31$; signifikante Post-hoc-Tests und entsprechende t-Tests: $M_{Tu}=4,42$ ($SE_{Tu}=0,09$), $M_{nD}=2,94$ ($SE_{nD}=0,06$), $t(370)=12,70$, $p<0,001$, $r=0,55$; $M_{Ru}=4,14$ ($SE_{Ru}=0,23$), $M_{nD}=2,94$ ($SE_{nD}=0,06$), $t(307)=4,71$, $p<0,001$, $r=0,26$.

Im linken Balkenblock sind die Mittelwerte der Bewertungen des „typischen Deutschen“ durch die Schüler, die nur Deutsch als Erstsprache haben, aufgetragen, im mittleren die Bewertungen für den „typischen Russen“ durch die Russisch-Sprecher und im rechten die Bewertungen für den „typischen Türken“ durch die Türkisch-Sprecher. Die beiden Minderheitengruppen zeigen eine höhere Eigengruppenloyalität als die Nur-Deutsch-Sprecher; sie bewerten jeweils sich selber deutlich besser, als die Nur-Deutsch-Sprecher den „typischen Deutschen“ bewerten. (Der Unterschied zwischen den Russisch-Sprechern und den Türkisch-Sprechern beim Merkmal *gebildet/ungebildet* wird statistisch nicht signifikant; das ist auf den relativ hohen Standardfehler bei der Gruppe der Russisch-Sprecher zurückzuführen.)

7. Die verschiedenen Sprachen

Sprachen sind verschieden. Diese Feststellung, zu deren Beweis es lediglich der Evidenz des Augenscheins bedarf, ist an sich trivial; sie hat jedoch Weiterungen, wenn man sich bewusst macht, dass die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus nicht nur beispielsweise Gegenstand grammatisch-typologischen Interesses ist, sondern auch bestimmte alltagsweltliche und damit soziale Implikationen trägt. Sprache ist immer ein sehr starkes Unterscheidungs-, das heißt – im Wortsinne – Diskriminationsmerkmal; als solches wird sie von Sprechern genutzt. Sprachen haben ein unterschiedliches soziales Prestige; der Frage, wie sich die verschiedenen Prestigelagen in Deutschland verteilen, sind wir in diesem Beitrag nachgegangen. Die Ergebnisse lassen sich in drei Punkten zusammenfassen:

1. Von den zirka 5000 bis 6000 Sprachen der Welt ist für die Sprecher in Deutschland nur ein sehr kleiner Teil – einige Dutzend – kognitiv und sozial relevant. Für diese wenigen Sprachen zeigt sich allerdings bezüglich des Prestiges ein ziemlich klares Muster. Bei der im Rahmen unseres Projekts durchgeführten Repräsentativumfrage werden auf die offene Frage nach sympathischen fremdsprachigen Akzenten dominant die Sprachen der großen (west-)europäischen Nachbarn des Deutschen (Französisch, Italienisch, Englisch, Spanisch) genannt; bei den unsympathischen Akzenten entfällt eine größere Zahl von Nennungen auf Russisch, Türkisch und Polnisch. Dieses Muster bestätigt sich grosso modo bei den von uns befragten Schülern.

2. Zu ganz ähnlichen Ergebnissen führt bei den befragten Schülern auch die Aufforderung, eine Reihe vorgegebener Sprachen zu bewerten; besonders schlecht schneiden wiederum die Sprachen der größeren Migranten­gruppen ab. Dasselbe Muster erbringt die Frage nach Sprecherstereoty­pen: der „typische Deutsche“ wird im Schnitt positiv, der „typische Türke“ im Schnitt negativ bewertet.
3. Differenziert man die Antworten nach Sprechergruppen, zeigt sich ein mehrschichtiges Bild. Einerseits sind die Selbstbewertungen durchgängig positiv. Andererseits gelten die Negativstereotype, die die Mehrheitsgrup­pe gegenüber den einzelnen Minderheiten zeigt (die Deutsch-Sprecher bewerten die Türkisch- und die Russisch-Sprecher negativ), auch für ge­rade diese Minderheiten (d.h. auch die Türkisch-Sprecher bewerten die Russisch-Sprecher negativ und umgekehrt). Die am stärksten negativen Bewertungen entfallen konsequent auf das Türkische bzw. den „typischen Türken“.

Diese Befunde, nach denen insbesondere den beiden größten Sprachminderhei­ten in Deutschland, den Sprechern des Russischen und des Türkischen, durch­gängig (außer bei ihren jeweiligen Eigengruppen) ein sehr geringes Prestige zuerkannt wird, sind zwar in Bezug auf die Schüler-Daten nicht repräsentativ, aber dennoch aufschlussreich und in der Tendenz zweifellos aussagekräftig. Bei­spielsweise wird so unmittelbar plausibel, warum etwa Vorstöße zur Einrichtung deutsch-türkischer Gymnasien (nach dem Vorbild der sehr erfolgreichen – und prestigeträchtigen – deutsch-französi­schen Gymnasien) in weiten Teilen der Be­völkerung auf ein sehr verhaltenes Interesse stoßen.

Welche integrations- oder bildungspolitischen Konsequenzen nun aus diesen Daten zu ziehen wären, ist nicht ohne weiteres zu beantworten. Eine kohärente Sprachenpolitik sollte sie jedenfalls berücksichtigen.

8. Literatur

- ANSTATT, TANJA (2011): „Russisch in der zweiten Generation. Zur Sprachsituation von Jugendlichen aus russischsprachigen Familien in Deutschland.“ In: Eichinger, Ludwig M. / Plewnia, Albrecht / Steinle, Melanie (Hgg.): *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration*. Tübingen: Narr (= Studien zur deutschen Sprache 57), 101-128.
- EICHINGER, LUDWIG M. / GÄRTIG, ANNE-KATHRIN / PLEWNI, ALBRECHT / ROESSEL, JANIN / ROTHE, ASTRID / RUDERT, SELMA / SCHOEL, CHRISTIANE / STAHLBERG, DAGMAR / STICKEL, GERHARD (2009): *Aktuelle Spracheinstellungen in Deutschland. Erste Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativumfrage*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- FISKE, SUSAN T. / CUDDY, AMY J. / GLICK, PETER / XU, JUN (2002): „A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition.“ In: *Journal of Personality and Social Psychology* 82.6, 878-902.
- GÄRTIG, ANNE-KATHRIN / PLEWNI, ALBRECHT / ROTHE, ASTRID (2010): *Wie Menschen in Deutschland über Sprache denken. Ergebnisse einer bundesweiten Repräsentativerhebung zu aktuellen Spracheinstellungen*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache (= amades 40).
- GÄRTIG, ANNE-KATHRIN / ROTHE, ASTRID (2009): „Über Liebe zum Deutschen, Sympathie für Dialekte und Sorge um Sprachentwicklung. Was die Menschen in Deutschland über Sprache denken.“ In: *Sprachreport* 3/2009, 2-11.
- JUDD, CHARLES M. / JAMES-HAWKINS, LAURIE / YZERBYT, VINCENT / KASHIMA, YOSHIHISA (2005): „Fundamental Dimensions of Social Judgment: Understanding the Relations Between Judgments of Competence and Warmth.“ In: *Journal of Personality and Social Psychology* 98.6, 899-913.
- OSGOOD, CHARLES E. / SUCI, GEORGE J. / TANNENBAUM, PERCY H. (1957): *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- PLEWNI, ALBRECHT (2011): „Sprachkontakt: Einflüsse anderer Sprachen auf das Deutsche.“ In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/New York: de Gruyter (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19), 439-447.

- PLEWNIA, ALBRECHT / ROTHE, ASTRID (2009): „Eine Sprach-Mauer in den Köpfen? Über aktuelle Spracheinstellungen in Ost und West.“ In: *Deutsche Sprache* 37.2/3, 235-279.
- PLEWNIA / ROTHE (2011): „Von gebildeten Deutschen, freundlichen Sachsen und temperamentvollen Bayern. Einstellungen zu Varietäten und ihren Sprechern.“ In: Christen, Helen / Patocka, Franz / Ziegler, Evelyn (Hgg.): *Struktur, Gebrauch und Wahrnehmung von Dialekt. Beiträge zum 3. Kongress der Internationalen Gesellschaft für Dialektologie des Deutschen (IGDD), Zürich, 7.-9. September 2009*. Wien: Praesens, 179-207.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2010): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2009*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt (= Fachserie 1, Reihe 2.2).
- YZERBYT, VINCENT / PROVOST, VALÉRIE / CORNEILLE, OLIVIER (2005): „Not Competent but Warm ... Really? Compensatory Stereotypes in the French-speaking World.“ In: *Group Processes & Intergroup Relations* 8.3, 291-308.

Roberta V. Rada (Budapest)

Auslandsgermanistiken in der mittelosteuropäischen Region

1. Einleitung

Im Sinne des Rahmenthemas der Tagung sollen in diesem Beitrag ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige allgemeinen sprachpolitischen Aspekte der Auslandsgermanistik in der mittelosteuropäischen Region angesprochen werden, die jedoch vorwiegend anhand von ungarischen Beispielen erläutert werden.

Der Begriff „Auslandsgermanistik“ bedarf einer Erklärung, zumal dieser in der einschlägigen Fachliteratur recht kontrovers gedeutet wird (vgl. DaF 2004, 2005, 2006). Doch muss (u.a. aus Platzgründen) an dieser Stelle auf die ausführliche Darstellung der einschlägigen Diskussion über den Sinn und die Notwendigkeit einer Unterscheidung zwischen Inlands- und Auslandsgermanistik verzichtet werden. Für die Zwecke des Beitrags wird unter Auslandsgermanistik die Germanistik außerhalb des deutschsprachigen Raumes, d.h. in den nicht deutschsprachigen Ländern verstanden. Denkt man dabei etwa an die Germanistiken in den mittelosteuropäischen Ländern¹, so ist nicht zu übersehen, dass es dabei durchaus um Länder gehen kann, die über verbreitete deutsche Kulturtraditionen verfügen. Die in diesem Sinne bestimmte Auslandsgermanistik ist trotz des gemeinsamen Gegenstandes (d.i. die deutsche Sprache, Literatur Kultur und die Landeskunde der deutschsprachigen Länder) durch Vielfalt und Heterogenität gekennzeichnet, die sich aus Faktoren, wie unterschiedlicher kultureller-sprachlicher Hintergrund der Studierenden, unterschiedliche Funktionsbestimmungen, Fachrichtungen, fachliche Aufgliederungen, Traditionen in Lehre und Forschung, unterschiedliche Manifestationen usw. (vgl. Fabricius-Hansen 2006) ergeben. Die Germanistik in Ungarn ist beispielsweise eine sprach- und literaturwissenschaftlich orientierte germanistische Philologie, die – historisch bedingt – an deutsche und österreichische Vorbilder angelehnt worden ist. Der erste deutsche Lehrstuhl in Ungarn² wurde 1784 von Kaiser Joseph II. an der Pester Universi-

1 Mittelosteuropäisch bzw. Mittelosteuropa werden im Weiteren gelegentlich als MOE abgekürzt.

2 Mit Ungarn ist am Ende des 18. Jahrhunderts das Königreich Ungarn als Teil der Habsburgermonarchie gemeint.

tät³ gegründet, übrigens als zweiter in Europa nach Wien 1753. Bis zum zweiten Weltkrieg galt Deutsch im Hochschulbereich (auch in der öffentlichen Bildung) als die wichtigste Fremdsprache (vgl. Rainer 2001: 1544). Das soziokulturelle Umfeld der ungarischen Germanistik ist auch nicht typisch ausländisch. Einerseits hängt das mit der unmittelbaren geografischen Nähe zu Österreich und mit der tausendjährigen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Nachbarschaft der beiden Sprachgemeinschaften zusammen. Andererseits war Deutsch in der Realität Ungarns bis zum zweiten Weltkrieg stark verankert (vgl. Vizkelety 2009). All das hat nicht nur das Lernen und die Kenntnis der deutschen Sprache in Ungarn, sondern auch die Position der Germanistik im Lande positiv beeinflusst. Die Germanistik gilt daher in Ungarn nicht als eine exotische Fremdphilologie. Das beweist u.a., dass die Arbeitssprache in der Ausbildung im Hochschulwesen immer schon Deutsch war und ist. Gerade angesichts der großen Bandbreite solcher regions- und kulturspezifischer Charakteristika ist es angebracht und vielmehr angemessen über Auslandsgermanistiken (im Plural) zu sprechen. Es gilt zu betonen, dass die Auslandsgermanistik als Teil einer einheitlichen Germanistik zu betrachten ist, die durch ihre andersartige Optik und Perspektivik diese (wie auch die Inlandsgermanistik) motivieren und befruchten kann und daher nicht als eine „geschwächte“ Germanistik abgewertet werden darf.

Berachtet man die Auslandsgermanistik als Wissenschaft, ist sie – soweit das von einem Insider⁴ richtig beurteilt werden kann – im Großen und Ganzen in Ordnung. Ein Blick in Verlagskataloge mit Neuerscheinungen (z.B. Peter Lang Verlag) mag dies beweiskräftig unterstützen. Die Auslandsgermanistik in der Lehre, also die Germanistik als akademisches Fach bzw. das Germanistikstudium als eine Ausprägung des institutionalisierten DaF-Unterrichtes im Ausland, etwa in MOE, steht jedoch zur Zeit vor großen Herausforderungen.

2. Die sprachpolitische Dimension des DaF-Unterrichtes

Dass der Fremdsprachunterricht schlechthin eine sprachpolitische Dimension hat, ist seit langem bekannt. Unter Sprachenpolitik wird im weiten Sinne „jede öffentliche Beeinflussung des Kommunikationsradius von Sprachen (Sprachförderung, Spracherhaltung, Sprachenkampf, Sprachdurchsetzung, Sprachimperialismus, Sprachkolonialismus)“ (Christ 1995: 75) verstanden. Der FSU ist

3 Budapest entsteht erst 1873 durch die Vereinigung der Städte Pest, Buda und Óbuda unter dem Namen Budapest.

4 An dieser Stelle wird auf die Gedanken von Piroska Kocsány (Universität Debrecen) Bezug genommen.

aus mindestens drei allgemeinen Gründen in sprachenspolitischer Hinsicht bedeutsam (Christ 1995: 75, vgl. auch Ammon 2010): 1) Er vergrößert die Reichweite einer Sprache und damit auch den Kommunikationsradius ihrer Sprecher, 2) er verändert das Gewicht, den Einfluss einer Sprache, und 3) er stellt durch die Entscheidung, nach der bestimmte Sprachen als Fremdsprachen in einem Land unterrichtet werden (und andere nicht), immer eine politische Parteinahme dar. So können bestimmte Fremdsprachen und ihr Unterricht politisch erwünscht oder nicht erwünscht sein. Denken wir an die Einführung des Russischen als Pflichtfremdsprache an den ungarischen Schulen nach dem zweiten Weltkrieg. So kann und wird der Unterricht bestimmter Fremdsprachen bewusst gefördert, propagiert, aufgezwungen oder be- bzw. verhindert.

Eine der Äußerungsformen einer solchen Sprachenpolitik ist die Politik zur Verbreitung und Stützung von Fremdsprachen durch den institutionalisierten Unterricht, die auch Schulsprachen- oder allgemeiner Fremdsprachenpolitik genannt und als Teil der allgemeinen Bildungspolitik eines Landes angesehen wird. Die Schulsprachen- oder Fremdsprachenpolitik schlägt sich in Entscheidungen nieder, die sich darauf beziehen, welche Fremdsprachen und in welcher Reihenfolge im schulischen FSU vermittelt werden sollen, ob dieser Unterricht freiwillig oder verpflichtend ist, ob und in welchem Umfang FS-Kenntnisse für weitergehende Studien oder zum Erwerb eines Hochschuldiploms verlangt werden, und dergleichen mehrere. Sprachenpolitische Entscheidungen regeln z.B. im Rahmen von Hochschulgesetzen, auch die Struktur, die Länge, die Voraussetzungen und allgemeinen Ziele des Germanistikstudiums. Diese sprachenspolitischen Entscheidungen stehen in wechselseitigem Verhältnis mit Faktoren, die die Aufnahmebereitschaft einer Fremdsprache (vgl. Hessky 1995) beeinflussen.

3. Faktoren der Aufnahmebereitschaft einer Fremdsprache

Diese manifestieren sich auf verschiedenen politischen oder individuellen Ebenen, sind miteinander oft verschränkt, lassen sich daher nicht immer eindeutig von einander abgrenzen und spielen in verschiedenen Ländern eine unterschiedliche Rolle (vgl. Ammon 1991, Christ 1995, Hessky 1995, Földes 2003). In Bezug auf das Deutsche als FS in der MOE-Region werden folgende Faktoren hervorgehoben:

- a) Der soziale Bedarf an FS-Kenntnissen, der daran gemessen werden kann, welche FSn etwa für die wirtschaftliche Entwicklung des Landes, im Han-

del und Tourismus usw., wichtig sind. Um beispielsweise neue Technologien kennen zu lernen, bevorzugt man in Ungarn, wie auch weltweit, das Englische als FS. Aber in zahlreichen ungarischen Niederlassungen berühmter deutscher Firmen, wie Audi in Győr, werden Deutschkenntnisse – und nicht nur auf Managerebene – verlangt.

- b) Die Sprachkonstellation des Landes determiniert den Status, den eine bestimmte Sprache als FS im Lande der Lernenden innehat. Dem Deutschen kamen und kommen in der MOE-Region recht vielfältige Funktionen zu: Deutsch war im 18. Jh. beispielsweise in Ungarn Verkehrs- und Amtssprache, sie funktionierte auch als Bildungssprache im Unterricht und in der Wissenschaft. Zur Zeit gilt sie als Fremdsprache, Zweitsprache aber auch die Muttersprache von deutschsprachigen Minderheiten (Földes 2013: 225 ff.). Das Vorhandensein einer deutschsprachigen Minderheit trägt zur Förderung des DaF bei, weil Deutschstämmige als Angehörige der deutschen Minderheit eine verstärkte Neigung zur Wahl ihrer Muttersprache im schulischen FS-Angebot oder im Studium haben.
- c) Individuelle Bedürfnisse von Lernenden beeinflussen die Aufnahmebereitschaft einer Fremdsprache dominant. In Ungarn wählt man das Deutsche oft aus familiären Gründen (z.B. wenn die Familie Bekannte und/oder Freude in einem deutschsprachigen Land hat). Die Beschäftigung mit der deutschen Sprache beruht jedoch in erster Linie auf Motiven pragmatischer-ökonomischer Natur, wie praktische Verständigung im Beruf, regionale Mobilität, Hoffnung auf besseres Einkommen und gehobenen Lebensstil in einem deutschsprachigen Land. Germanistik als Studienfach wird oft gewählt, um das/die einmal in das Deutschlernen investierte Geld und Zeit nicht zu vergeuden.
- d) Politische Veränderungen wirken auch auf das Interesse am FS-Lernen aus. Nach der politischen Wende 1989/90 wurde in Ungarn das Russische als obligatorische erste FS abgeschafft. Dafür mussten die SchülerInnen eine sog. westliche FS, wie Deutsch oder Englisch wählen. Daraus ergab sich ein enorm großes Interesse für Deutsch, ein riesiger Zuwachs an Lernern des Deutschen und gleichzeitig ein großer Bedarf an DeutschlehrerInnen. Die Gesamtzahl der Deutsch Lernenden (in allen Schultypen) belief sich im Schul- bzw. akademischen Jahr 1990/91 auf ca. 400.000 (vgl. die Daten bei Földes 1993: 229 ff.).
- e) Lehr- und Lerntraditionen der betreffenden FS im jeweiligen Land können auch als relevant erachtet werden. In Ungarn haben DaF und Germanistik

eine langjährige reiche Tradition (vgl. Einleitung), es stehen nicht nur qualifizierte DaF-Lehrkräfte, sondern auch entsprechende Lehrmaterialien zur Verfügung.

- f) Das Prestige einer Sprache widerspiegelt die allgemeine Bewertung und Einschätzung einer Sprache. Es äußert sich in Wertzuschreibungen, wie: eine Sprache gilt als mehr oder weniger schön oder wohlklingend, als leicht oder schwierig zu erlernen, als nützlich und weniger nützlich. Die Einschätzung einer Sprache ist aufs engste mit der Beurteilung der entsprechenden Sprachgemeinschaft verbunden. Letztere beruht auf dem „Bild, das von der Welt der Zielsprache im Land der Lernenden vorhanden ist und propagiert wird“ (Neuner 1996: 212) und wird auch Image genannt (vgl. Spaniel 2004). Das Image betrifft u.a. den Lebensstandard im Land, die Leistungsstärke seiner Wirtschaft (vgl. ökonomische Stärke einer Sprache bei Ammon 2010), enthält zahlreiche Klischees und stereotype Vorstellungen über das Aussehen der Bewohner, über ihren Charakter, ihre Gastronomie. In der Wahrnehmung von Deutschland sind nach Földes (2003: 93 ff.) zwei voneinander unabhängige Richtungen zu beobachten. Die eine ist „philosophisch-literarischer Art“, sie speist von der deutschen Geistesgeschichte und ist mit positiven Werturteilen verbunden. Die andere ist eher „politisch-ethnischer Art“, bezieht sich auf die deutsche Mentalität, hierbei überwiegen eher negative **Momente. – kiegészíténi.**

Das Image eines Landes bildet sich auf der Basis von Primär- und Sekundärerfahrungen heraus (solche sind die Schule und die Medien der FS) (Spaniel 2004: 166). Ausländer, die wenig bzw. nur indirekte Informationen über Deutschland oder über andere deutschsprachigen Länder haben, schätzen ihre Reputation weltweit überwiegend als problematisch ein. Diejenigen dagegen, die z.B. Deutschland persönlich besucht haben, Kontakte mit Deutschen pflegen, die deutsche Sprache beherrschen, eventuell in Deutschland studiert haben, sehen Deutschland in einem günstigeren Licht. Je mehr man mit einem Land vertraut ist, um so differenzierter ist das Bild über dieses Land. Das positive Verhältnis zu Deutschland und zur deutschen Kultur kann die Verbreitung des DaF wesentlich fördern.

- g) Kontakte zu den deutschsprachigen Ländern sind zur Zeit dank Internet und anderen Medien eine Selbstverständlichkeit, doch auch die geografi-

sche Nähe von Ungarn zu den deutschsprachigen Ländern, insbesondere im westlichen Landesteil wirkt vorteilhaft auf die Wahl des DaF aus.

- h) Die Spracheinstellungen der native speaker zu ihrer Muttersprache, in unserem Falle der Deutschsprachigen zu ihrer deutschen Muttersprache (vgl. Eichinger et al. 2012) und die Sprachförderungs politik der deutschsprachigen Staaten im Rahmen ihrer auswärtigen Sprachenpolitik (z.B. die Tätigkeit der Goethe-Institute in den MOE-Ländern, vgl. Hunold in diesem Band) müssen auch zu den Einflussfaktoren gezählt werden.

4. Die aktuelle Situation von DaF in den MOE-Ländern

Um die aktuelle Lage des DaF und der Hochschulgermanistik in der MOE-Region angemessen beschreiben und beurteilen zu können, muss die Situation nach der politischen Wende 1989/90 unter die Lupe genommen werden. Földes (2003: 91) unterstreicht in Bezug auf diese Zeitperiode „... dass sich Deutsch in MOE seit der Wende – zumindest in numerischer Hinsicht – einer beachtenswerten Konjunktur erfreut.“ In Ungarn wuchsen aus verschiedenen schon erwähnten Motiven (vgl. oben) die Rolle der deutschen Sprache und die Zahl der Deutschlernenden erheblich an. Als Folgen sind nicht nur der akute Mangel an DeutschlehrerInnen, sondern auch der Überfluss an RussischlehrerInnen, die plötzlich ohne jegliche Berufsperspektive da standen, zu verzeichnen. Um diesen Bedarf decken zu können, griff man in Ungarn zu einer Notlösung. Zum einen startete man zusätzlich zur traditionellen 5jährigen Ausbildung mit der Unterstützung der Weltbank eine 3jährige Deutschlehrerausbildung, zum anderen begann die Umschulung der RussischlehrerInnen zu DeutschlehrerInnen. Zu diesem Zweck sind neue Lehrstühle der deutschen Sprache und Literatur gegründet worden. Deutsch florierte, zog von Jahr zu Jahr Tausende von Studierenden an. Das Deutschstudium wurde an den ungarischen Hochschulen und Universitäten zu einem Massenbetrieb (vgl. Hessky 2008), es gab (z.B. an der Eötvös-Loránd-Universität in Budapest) Jahrgänge mit 150-170 StudentInnen der Germanistik. Im akademischen Jahr 1999/2000 wählten insgesamt 4743 Studierende das Fach Deutsch (Földes 2003: 86).

Kurz nach der Jahrtausendwende macht sich jedoch die Konkurrenz des Englischen in MOE bemerkbar. Obwohl 2003 Földes noch feststellt, dass das Deutsche „auch als erste Fremdsprache eine Rolle spielt und von Fall zu Fall sogar vor dem Englischen rangiert“ (Földes 2003: 92), räumt er gleichzeitig ein: „Allerdings ist die relative Wachstumsdynamik des Englischen in MOE [...] in der Regel we-

sentlich größer und nimmt kontinuierlich und unübersehbar zu“ (ebd.). Dieser Zuwachs des Englischen geschieht im Wesentlichen auf Kosten des Deutschen. Die Zahl der GermanistikstudentInnen beträgt 2011/2012 in Ungarn 1468, die der Studierenden des Englischen fast das dreifache, 3648 (www.oktatas.hu)

Für heute hat sich die Situation von DaF in Ungarn radikal verändert. „Nach einem (vorübergehend) auflebenden Interesse für Deutsch hat sich für heute die Reihenfolge eingespielt: Englisch – Deutsch – Französisch, und danach folgen weitere Sprachen. Prototypischer Weise ist also der DaF-Unterricht in Ungarn gegenwärtig als Unterricht der zweiten Fremdsprache zu betrachten“ (Hessky 2013: 37).

Deutsch (bzw. Germanistik) ist im ungarischen Hochschulwesen von einem großen Fach zu einem mittleren bzw. an Universitäten und Hochschulen auf dem Lande zu einem kleinen Fach geworden. Den Rückgang der Studentenzahl sollen nur zwei Eckdaten illustrieren. Im akademischen Jahr 2001/2002 betrug die Zahl der GermanistikstudentInnen landesweit noch 4552, im Jahr 2008/2009 schrumpft diese Zahl auf 2440, im akademischen Jahr 2012/2013 gab es in Ungarn 1588 Studierende der Germanistik⁵ (www.oktatas.hu).

5. Herausforderungen in der Förderung von DaF im Hochschulbereich

Im nächsten Schritt gilt zu fragen, worauf der abnehmende Einfluss, die mangelnde Attraktivität des DaF, insbesondere im Hochschulbereich zurückzuführen ist, vor welchen Herausforderungen also die Germanistik in MOE steht. Abgesehen von dem Vormarsch des Englischen als Lingua franca sollen folgende Aspekte hervorgehoben werden:

- a) Veränderung des traditionellen Wertesystems. Dies schlägt sich zum einen in dem abnehmenden Einfluss und in der ins Negativ geschlagenen Bewertung der philologisch geprägten, humanen Bildung durch die Gesellschaft nieder. Als Folge ist ein Prestigeverlust der geisteswissenschaftlichen Fächer zu verzeichnen. Zum anderen werden auch die traditionellen Werte des FSU in Frage gestellt. FS-Kenntnisse sind für die heutigen Studierenden kein Ziel, sondern lediglich ein Mittel geworden. Bedingt durch

⁵ Ein solcher drastischer Rückgang der Studentenzahlen kann nicht alleine mit demografischen Gründen erklärt werden.

das veränderte Wertesystem hat sich auch die Mentalität der Studierenden verändert. Mit guten Deutschkenntnissen wählt man z.B. in Ungarn nicht einfach ein Germanistikstudium, sondern man studiert prestigeträchtigere Fächer wie Jura, Medizin, Informatik oder Wirtschaftswissenschaften. Gute Deutschkenntnisse bedeuten bessere Chancen für ein Auslandsstipendium bzw. für eine Stelle im In- oder Ausland (vgl. Pusztai 2009).

Von den FS-Philologien wird an den Universitäten eine praxisorientierte Ausbildung verlangt. Die auf BA-Niveau erworbenen Kenntnisse sollen nach dem Studienabschluss auf dem Arbeitsmarkt unmittelbar umgesetzt werden (können). Statt Anwendung hochkarätiger Forschungsergebnisse der germanistischen Linguistik und Literaturwissenschaft (vgl. das sog. Humboldtsche Modell europäischer Universitäten) wird die Vermittlung praktischer Fertigkeiten in den Bereichen Fremdenverkehr, Administration usw. benötigt (vgl. Kertész 2008, Bassola 2008). In dieser Situation hat nur ein ganz kleiner Teil der Studierenden ein ausgeprägtes Interesse für und einen Bedarf an einem theoretisch-wissenschaftlich orientiertem Universitätsabschluss in Germanistik oder einer Promotion, wodurch der wissenschaftliche Nachwuchs nicht gesichert ist. Im gegenwärtigen Ungarn besteht für die meisten Post-DoktorandInnen kaum eine Chance auf eine vernünftige akademische Anstellung. Es muss natürlich einleuchten, dass der Arbeitsmarkt heute jährlich nicht Abertausende von Experten aufnehmen kann und will, die in verschiedenen Facetten der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft forschungsorientiert geschult worden sind. Hingegen sind als potentielle zukünftige Arbeitskräfte junge Leute mit sehr guten FS-Kenntnissen benötigt (vgl. Földes 2005: 199).

- b) Veränderung der finanziellen Rahmenbedingungen. Zur Zeit herrschen in Ungarn recht ungünstige finanzielle Rahmenbedingungen für die Germanistik. Im Rahmen des Hochschulgesetzes 2005 (vgl. Kostrzewa/V. Rada 2010) verzichtet der Staat auf die Dominanz bei der Verteilung finanzieller Quellen und leistet lediglich eine eingeschränkte Finanzierung in Form einer normativen Unterstützung, wobei er jedes Jahr für jedes Fach die Zahl der finanzierten Studienplätze festlegt. Die fehlenden Quellen sollen von den Hochschuleinrichtungen aus Drittmitteln (z.B. durch die EU oder durch Stiftungen finanzierte Forschungsprojekte, wobei die Möglichkeit der Bewerbungen für solche Forschungsprojekte im geisteswissenschaftlichen Bereich von Jahr zu Jahr geringer wird) finanziert werden. Diese Verordnung zwingt somit die Universitäten dazu, wie wirtschaftliche Un-

ternehmen profitorientiert zu denken und zu handeln (vgl. Kertész 2008: 33 ff.). Gewünscht sind Kooperationen mit wirtschaftlichen Unternehmen, die bereit sind, einen finanziellen Beitrag für Forschung und/oder Lehre zu leisten. Auch hierbei haben es geisteswissenschaftliche Fächer besonders schwierig. In der ungarischen Germanistik können bereits Versuche dieser Art erwähnt werden. Am Germanistischen Institut der Eötvös Loránd Universität ist seit zwei Jahren eine fakultative Spezialisierung als Teil der BA-Ausbildung mit dem Schwerpunkt „Deutsch im Beruf“⁶ gestartet worden. Die besten Studierenden dieser Spezialisierung erhalten dank eines Kooperationsvertrags zwischen der ELTE und AUDI Hungaria in Győr die Möglichkeit ein Praktikum bei der Firma zu absolvieren.

- c) Veränderung der organisatorischen Rahmenbedingungen. Dies meint die Reduzierung der Hochschullandschaft, wie Institutszusammenlegungen, bei denen deutsche Lehrstühle in größere Einheiten, z.B. Institute für Übersetzung und Dolmetschen aufgehen mussten. Zahlreiche deutsche Lehrstühle sind aber einfach aufgehoben, zahlreiche Stellen im Bereich Germanistik gekürzt worden.
- d) Einführung der modularisierten Studiengänge (Bachelor und Master) des Bologna-Modells im Dienste der EU-Konformität. Durch die praxisorientierte sechssemestrige Bachelor-Ausbildung entsteht nicht nur bei den DozentInnen eine Kluft zwischen Lehre und Forschung, sondern es muss auch gefragt werden, ob wir es noch mit einer universitären Ausbildung zu tun haben. Bis heute überlegt man sich, welches Ausbildungskonzept für die Germanistik in Ungarn zukunftsfähig ist, wie man das herkömmlich, philologisch orientierte Modell mit einem pragmatischen Modell sinnvoll integrieren könnte. Und zwar so, dass man dabei noch über eine Germanistik sprechen darf. Es besteht die Gefahr, die Institute für Germanistik zu guten Sprachschulen zu degradieren.

Ein weiteres Problem ist, dass Studierenden mit einem BA-Diplom auch keine ausreichenden theoretischen Grundlagen für die MA-Ausbildung erhalten. Die Zeit mit vier Semestern auf der MA-Stufe ist viel zu kurz, um die von der BA-Stufe mitgebrachten Defizite nachzuholen (Bassola 2008: 18.)

⁶ Im Rahmen dieser Spezialisierung werden Kurse über Wirtschafts- und Rechtssprache, Fachübersetzung und Präsentationstechnik angeboten.

e) Probleme im schulischen Deutschunterricht und in der Lehrerausbildung

Die oben erwähnten mangelnden sprachlichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Studienanfänger können auf Defizite im schulischen DaF-Unterricht zurückgeführt werden.⁷ Der universitäre Sprachunterricht muss nämlich auf einer niedrigen Ebene ansetzen, weil die Voraussetzungen für einen akademischen Sprachunterricht nur rudimentär vorhanden sind. Ohne qualifizierte DeutschlehrerInnen bleiben die Defizite im schulischen Deutschunterricht aufrechterhalten, wodurch ein Teufelskreis entsteht. Krumm (2012: 55) weist auf ein weiteres Problem hin, das mit dem Ausbildungskonzept im Lehramtstudium zusammenhängt. Es geht darum, dass in der Ausbildung von FS-LehrerInnen die Erkenntnisse und Konzepte der Wissenschaften, die das Lehren und Lernen von FS erforschen, kaum Eingang gefunden hätten. Er betont, dass die herkömmliche Ausbildung eine „einseitige philologische Ausrichtung“, „praxisfern“ sei, gekennzeichnet durch „mangelnde pädagogische, methodische und interkulturelle Kompetenz“ (ebd.). Krumm plädiert daher für die Auflösung des Widerspruchs zwischen Ausbildungsinhalt und Berufsfeld in der Lehrerausbildung und für eine sofortige Innovation im FS-Unterricht.

6. Statt Fazit: Zukunftschancen des Deutschen und der Germanistik in MOE

Die Zukunftschancen des Deutschen und der Germanistik in der MOE-Region sollen zunächst im Kontext des in der EU präferierten Mehrsprachigkeitskonzeptes abgewogen werden. Sprachen lernen ist eine lebenslange Angelegenheit, Mehrsprachigkeit fördern heisst früh beginnen. In Ungarn verbindet man die Chance für den Zuwachs des Deutschen mit dem frühen Beginn des Deutschlernens, bereits im Kindergarten. In Ungarn gibt es gegenwärtig eine Nachfrage nach einsprachigen Gruppen in den Kindergärten, in denen auch der Kindergartenalltag auf Deutsch gestaltet wird.⁸ Im Kontext der Mehrsprachigkeit ist es auch

7 Hessky (2013: 37) führt hierbei zwei Gründe an: 1) Die Verlagerung und Beschränkung des bildungspolitischen Zieles und der Funktion des FSU auf das Sprechen-Können (i.S.v. Sich-verständigen-Können), wobei Wissen als faktisches und technologisches Wissen (Sprachinhalte, grammatisch-stilistische Regularitäten, Wörterbuchbenutzung usw.) aus den Augen verloren ist. 2) Auf das Fach wirkte auch der Wandel in der dominanten didaktisch-methodischen Konzeption, die ausschließliche Bevorzugung der sog. kommunikativen Methode negativ aus.

8 Gespräch mit Dr. Gisela Gíbtner und Dr. Rainer Paul, Vertretern des Goethe-Instituts Budapest, (25. Juni 2014) am Germanistischen Institut der Eötvös Loránd Universität über die Möglichkeiten der Lehrerfortbildung in Ungarn.

wichtig den FS-Lernern in MOE bewusst zu machen, das Englisch ein Muss und Deutsch ein Plus ist. Englisch funktioniert als Mittel der globalen Kommunikation, als Lingua franca und weltweit gebrauchte Wissenschaftssprache, d.h. Lingua academica, weswegen auch sein Erlernen garantiert werden muss. Krumm (2012: 54) betont jedoch, dass auch die deutsche Sprache in dieser Region ihren legitimen Platz hat. Deutsch eignet sich und sollte als regionale Kontaktsprache für die Kommunikation zwischen mittelosteuropäischen Nachbarn verwendet werden.⁹

Im Sinne des Barcelona-Prinzips Muttersprache + 2 Fremdsprachen ist daher für die MOE-Region die Sprachlern-Reihenfolge Deutsch die erste und Englisch die zweite Fremdsprache zu empfehlen (vgl. Földes 2009: 25). Das Englische sollte aus dem Grunde nicht als obligatorisch erste FS unterrichtet werden, weil dadurch die Illusion geweckt wird, dass keine weitere FS erlernt werden muss (vgl. Knipf-Komlósi 2009: 29).

Hinsichtlich der Zukunft der Germanistik spielt im Kontext der Wissenschaften auch der Aspekt ihrer Legitimation eine wesentliche Rolle. Die Germanistik als Wissenschaft muss „zumindst ein Stück“ auch „ihre gesellschaftliche Nützlichkeit beweisen, wenn sie weiterhin öffentlich finanziert werden will, wenn junge Leute das Fach studieren wollen“ (Krumm 2012: 53). Es muss dafür gesorgt werden, dass die StudentInnen der Germanistik hervorragend Deutsch (sprechen und schreiben) lernen und dass exzellente, begehrte DeutschlehrerInnen gebildet werden. In erster Linie ist hervorragende Ausbildungsqualität notwendig, denn „für die Gesellschaft sind Sprachkenntnisse und die Qualität der ausgebildeten Lehrkräfte immer auch ein Indiz dafür, ob die Wissenschaft gut ist oder nicht.“ (Krumm 2012: 52). Zusätzlich müssen Deutschlehrer- und Germanistikverbände sprachpolitisch aktiv bleiben bzw. noch aktiver sein, aber erst die Qualität der geleisteten Arbeit „legitimiert auch die sprachpolitischen Forderungen“ betont Krumm (ebd. 54) Dazu ist Kräftevereinigung (vgl. Kegelmann (2008) und Kertész (2008)) nötig. Zum ersten soll durch Zusammenarbeit zwischen germanistischen Lehrstühlen, Instituten innerhalb des eigenen Landes fachinterne Interessenvertretung realisiert werden (z.B. regelmäßiger Austausch von Erfah-

⁹ Dazu prädestinieren das Deutsche nach Földes (2009: 24): die Nachbarschaftslage vieler MOE-Länder zum deutschen Sprachgebiet und dadurch ein direkter Kontakt mit deutschen Muttersprachlern. Die deutsche Sprache und der DaF-Unterricht blicken auf eine lange und reiche Tradition in MOE zurück, in den MOE-Ländern gilt die Germanistik als etabliertes akademisches Fach mit international guter Reputation und hoher akademischer Leistung. Deutschsprachige Länder gelten als wichtige Wirtschaftspartner, Investoren in MOE.

rungen in Arbeitsgruppen, Zusammenarbeit zwischen germanistischen Lehrstühlen, Instituten innerhalb des eigenen Landes. Dies soll durch Kooperation mit den Vertretern anderer Wissenschaftsbereiche (zum Beispiel mit Naturwissenschaftlern) ergänzt werden. Die Zusammenarbeit mit der Inlandsgermanistik, d.h. mit der deutschen, österreichischen Germanistik, in Form der Teilnahme an gemeinsamen Forschungsprojekten kann auch zur Legitimation des Faches wesentlich beitragen. Die Auslandsgermanistiken sollen selbstverständlich auch versuchen, sich erfolgreich in den Europäischen Forschungsraum zu integrieren, an laufenden internationalen Projekten teilzunehmen bzw. solche zu initiieren, selbst wenn es auch außerordentlich energie- und kraftaufwändig ist.

Last but not least soll die Kooperation, die Vernetzung mit anderen Auslandsgermanistiken, hauptsächlich in der MOE-Region erwähnt werden, deren Erwägung das deklarierte Ziel dieser Konferenz war.

Literatur

AMMON, ULRICH (1991): *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.

AMMON, ULRICH (2010): „Die Verbreitung des Deutschen in der Welt“. In: Krumm, Hans Jürgen / Fandrych, Christina / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2 Halbbd. Berlin/New York: de Gruyter (HSK 35.2), 1368-1381.

BASSOLA, PÉTER (2008): „Wohin steuert die ungarische Germanistik?“ In: Tichy, Ellen / Masát, András (Hgg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2007*. Budapest/Bonn: DAAD-GUG, 18-20.

CHRIST, HERBERT (1995): „Sprachenpolitische Perspektiven“. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarbeitete und erweiterte Ausgabe Tübingen/Basel: Francke, 75-81.

EICHINGER, LUDWIG M. / PLEWNIA, ALBRECHT / SCHOEL, CHRISTIANE / STAHLBERG, DAGMAR (Hrgg.) (2012): *Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive*. Tübingen: Narr (= Studien zur Deutschen Sprache 61).

FABRICIUS-HANSEN, CATHRINE (2006): „Auslandsgermanistik – Germanistik im Ausland?“ In: *Deutsch als Fremdsprache 2006/2*, 67-70.

- FÖLDES, CSABA (2003): „Deutsch als leichte und sympathische Sprache?“ In: Stickel, Gerhard (Hg.): *Deutsch von außen*. Berlin/New York: de Gruyter (= Jahrbuch des IDS 2002), 74-98.
- FÖLDES, CSABA (2005): „Germanistik und ihre Variationen an der Schwelle neuer Herausforderungen im europäischen Hochschulraum“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2005/4, 195-202.
- FÖLDES, CSABA (2009): „Germanistikunterricht in Ungarn und Deutsch als europäische Lingua franca“. In: Böttger, Lydia / Masát, András (Hgg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. Budapest/Bonn: DAAD – GUG, 22-25.
- FÖLDES, CSABA (2013): „Deutschunterricht im didaktischen Bezugsraum zwischen Mutter-, Fremd- und Zweitsprache. Fachgeschichtliche und sprachpolitische Reflexionen anhand des Beispiels Ungarns“. In: Grucza, Franciszek (Hg.): *Vielheit und Einheit in der Germanistik weltweit*. Akten des XII. Internationalen Germanistikerkongresses Warschau 2010. Frankfurt/M. etc.: Peter Lang (= Publikationen der Internationalen Vereinigung für Germanistik, IVG 18), 225-233.
- HESSKY, REGINA (1995): „Die Rolle der großen Verkehrssprachen in Ostmitteleuropa am Beispiel Ungarns“. In: Wodak, Ruth / de Cilla, Rudolf (Hgg.): *Sprachenpolitik in Mitteleuropa*. Wien: Passagen Verlag, 63-74.
- HESSKY, REGINA (2013): „DUfU und DaF – Vergangenheit und Zukunft. Subjektive Reflexionen zum fünfundzwanzigjährigen Jubiläum“. In: *Deutschunterricht für Ungarn* 25/2013, 36-42.
- KATSCHTHALER, KARL (2009): „Germanistikunterricht in Ungarn und Deutsch als europäische Lingua franca“. In: Böttger, Lydia / Masát, András (Hgg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. Budapest/Bonn: DAAD – GUG, 26-27.
- KEGELMANN, RENÉ (2008): „Nicht ganz subjektive Bemerkungen zum Zustand der Germanistik in Ungarn nebst einigen Vorschlägen“. In: Tichy, Ellen / Masát, András (Hgg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2007*. Budapest/Bonn: DAAD-GUG, 21-24.
- KERTÉSZ, ANDRÁS (2008): „Sind germanistische Forschungen noch zu retten? Bemerkungen zur Situation der Geisteswissenschaften im Ungarn der Jahrtausendwende“. In: Tichy, Ellen / Masát, András (Hgg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2007*. Budapest/Bonn: DAAD – GUG, 30-44.
- KNIPF-KOMLÓSI, ELISABETH (2009): „Germanistikunterricht in Ungarn und Deutsch als europäische Lingua franca“. In: Böttger, Lydia / Masát, András (Hgg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. Budapest/Bonn: DAAD – GUG, 28-30.

- KOSTRZEWA, FRANK / V. RADA, ROBERTA (Hgg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2012): „Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer: Überlegungen aus europäischer Perspektive“. In: Feld-Knapp, Ilona (Hg.): *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn*. Budapest: Typotex Kiadó - Eötvös-József-Collegium, 53-74
- NEUNER, GERHARD (1996): „Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch. Überlegungen zur Didaktik und Methodik und zur Lehrmaterialentwicklung für die 'Drittssprache Deutsch'“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1996/4, 211-217.
- PUSZTAI, GÁBOR (2009): „Tiefflug ohne Absturz. Zukunftsperspektiven der Germanistik in Ungarn.“ In: Böttger, Lydia / Masát, András (Hgg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. Budapest/Bonn: DAAD – GUG, 31-34.
- RAINER, PAUL (2001): „Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ungarn.“ In: *Deutsch als Fremdsprache. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft*. Berlin/New York: de Gruyter, 1544-1551.
- SPANIEL, DOROTHEA (2004): „Deutschland-Images als Einflussfaktor beim Erlernen der deutschen Sprache“. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2004/3, 166-172.
- VIZKELETY, ANDRÁS (2009): „Zur Geschichte des Deutschen als 'lingua franca' in Ost-Mitteleuropa“. In: Böttger, Lydia / Masát, András (Hgg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. Budapest/Bonn: DAAD – GUG, 17-21.
- www.oktatas.hu/felsooktatas/felsooktatasi_statistikak [2.02.2013]

Zrinjka Glovacki-Bernardi (Zagreb)

Germanistik in Kroatien

In ihrer 139-jährigen Geschichte wurde die Germanistik in Kroatien durch Kontinuität, Verbindung von Lehre und Forschung und hohes Ansehen gekennzeichnet. Žmegač meint, zur Kontinuität gehöre in erster Linie der Umstand, dass das Germanistikstudium in Zagreb auch in den schwersten Jahren totalitärer Herrschaft ohne wesentliche Zugeständnisse an die politischen Vorstellungen realisiert wurde. Ein weiteres Merkmal der kroatischen Germanistik in der Zeit nach 1945 war – nach Žmegač – die Offenheit für Auslandskontakte, vor allem mit Österreich und der Bundesrepublik Deutschland. Im Gegensatz zu den benachbarten Ostblockstaaten konnten sowohl die Dozenten als auch die Studierenden österreichische und deutsche Universitäten besuchen. Aus diesen Ländern kamen auch die ersten Gäste, Professoren und Schriftsteller, die Vorträge hielten und Beziehungen zu den kroatischen Kollegen knüpften (Žmegač 1995: 115ff.).

Heute werden germanistische Studienprogramme in der Republik Kroatien an vier von sechs Universitäten angeboten: an der Universität Josip-Juraj Strossmayer in Osijek; an der Universität Rijeka, an der Universität Zadar. An der Universität Zagreb werden germanistische Curricula an zwei Fakultäten realisiert – an der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät und am Lehrstuhl für Deutschlehrerbildung der Fakultät für Lehrerbildung. Das Modell der Studien in Osijek, Rijeka, Zadar und an der Philosophischen Fakultät in Zagreb ist 3 + 2 beziehungsweise ein BA und ein MA Abschluss. Alle genannten Studien sind Präsenzstudien; der Abschluss der BA Studien ist unterschiedlich – in Zagreb erfolgt er kumulativ, in anderen Curricula ist eine Abschlussarbeit vorgesehen; eine Masterarbeit als Abschluss der MA Studien ist in allen Programmen festgesetzt. Das Studienmodell an der Fakultät für Lehrerbildung ist 5 + 0 beziehungsweise ein MA Abschluss. Die Abteilung für Germanistik an der Philosophischen Fakultät in Zagreb bietet darüber hinaus auch ein postgraduales Spezialisierungsstudium der interkulturellen Geschäftskommunikation Deutsch-Kroatisch.

Im Jahre 1896 hatte die Germanistik an der Universität Zagreb im ersten Semester vier Studierende, darunter zwei Frauen – die später anerkannte Germanistin Camilla Luzerna und die bekannte kroatische Schriftstellerin Jagoda Truhelka. Sechs Jahre später, 1902, betrug die Zahl der Studierenden zwischen

20 und 25. Bei einer Gesamtzahl von 180 Studierenden an der Philosophischen Fakultät studierten also etwa 13% Germanistik. (Sedlar 1941) Heute beträgt die Studentenzahl an der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät in Zagreb 460. Die Anzahl der Studierenden ist durch einen Numerus Clausus bestimmt, das heißt, dass in einem akademischen Jahr 80 Studierende in das erste Semester zugelassen werden, das sind etwa 8% der Studierenden an der gesamten Fakultät.

Die Anzahl der Studierenden in Osijek beträgt 246, in Rijeka 85, in Zadar 217. Der Lehrstuhl für Deutschlehrerbildung an der Fakultät für Lehrerbildung in Zagreb zählt 80 Studierende.

Die Germanistik in Zagreb hatte schon im Jahre 1902 einen ordentlichen Universitätsprofessor. In Osijek unterrichten heute drei ordentliche Universitätsprofessoren, zwei außerordentliche, fünf DozentInnen, eine Oberassistentin und zwei Lektorinnen am Lehrstuhl für deutsche Sprache und angewandte Linguistik und am Lehrstuhl für deutsche Literatur. In Rijeka lehren zwei außerordentliche ProfessorInnen, eine Dozentin, eine Oberassistentin, zwei Lektorinnen (keine Lehrstühle). Die Germanistik in Zadar hat drei ordentliche UniversitätsprofessorInnen, einen außerordentlichen Professor, vier DozentInnen, drei Lektorinnen am Lehrstuhl für deutsche Sprache und am Lehrstuhl für deutsche Literatur. Die Abteilung für Germanistik an der Philosophischen Fakultät in Zagreb hat fünf Lehrstühle – den Lehrstuhl für deutsche Sprache, den Lehrstuhl für deutsche Literatur, den Lehrstuhl für Didaktik des Deutschunterrichts, den Lehrstuhl für deutsche Übersetzungswissenschaft und den Lehrstuhl für Niederlandistik, an denen drei ordentliche UniversitätsprofessorInnen, vier außerordentliche ProfessorInnen, drei DozentInnen, vier OberassistentInnen und acht Lektorinnen unterrichten. Der Lehrstuhl für Deutschlehrerbildung an der Fakultät für Lehrerbildung hat einen ordentlichen Universitätsprofessor, zwei außerordentliche Professorinnen, einen Dozenten, drei Lehrbeauftragte und zwei Oberassistentinnen.

Im Jahre 1897 wurde Dr. Tropsch, Universitätssuplent für deutsche Sprache und Literatur an der Universität Zagreb, zum Mitglied der Kommission für Lehramtsprüfungen berufen, wodurch das hohe Ansehen des Germanistikstudiums bestätigt wurde. Auf diese Weise wurde nämlich den Studierenden der Germanistik ermöglicht, sich in Zagreb der Lehramtsprüfung in deutscher Sprache und Literatur zu unterziehen während für viele andere Gegenstände die Verpflichtung bestand, die Lehramtsprüfung an einer österreichischen Universität abzulegen. Der Lehrstuhl für Germanistik an der Universität Zagreb hatte

also schon Ende des 19. Jahrhunderts das Recht, die Kandidaten zu Professoren der deutschen Sprache und Literatur zu ernennen, gleichstehend jenen, die diese Prüfung an einer österreichischen Universität abgelegt hatten (Sedlar 1941, S. 282).

Das Lehramtsstudium ist heute ein wichtiger Bestandteil aller germanistischen Curricula in Kroatien. Die Zahl der Lehramtsstudierenden beträgt in Osijek 72, in Rijeka 40, in Zadar 52, in Zagreb 40 an der Germanistik und 80 an der Fakultät für Lehrerbildung. Das Studium an der Fakultät für Lehrerbildung unterscheidet sich von anderen germanistischen Lehramtsstudien in Kroatien. Es ist kein selbständiges Studium sondern das zweite Fach (ca 136 ECTS-Anrechnungspunkte oder 42,3% des Gesamtstudiums) im Rahmen der Klassenlehrerausbildung für die sechs Fächer des Primarbereichs für die Klassen 1 bis 4; es handelt sich um ein 5-jähriges integriertes Studium des Fachlehramtes Deutsch an der achtjährigen kroatischen Pflichtschule für die Altersgruppe 6/7 bis 14/15 Jahren.

Andere Profile, die in germanistischen Curricula kroatischer Universitäten angeboten werden, sind Übersetzerstudium in Osijek und Zadar; in Zagreb wird ein Übersetzer- und Dolmetscherstudium realisiert sowie Kulturwissenschaftliche Germanistik.

Die Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät in Zagreb bietet auch ein postgraduales Studium an – das zweisemestrige Spezialisierungsstudium der interkulturellen Geschäftskommunikation Deutsch – Kroatisch. Es ist ein interdisziplinäres Aufbaustudium im Rahmen des life-long-learning Programms, das auf wissenschaftlichen Theorien und angewandten Disziplinen gründet. In das Studium sind neben Wissenschaftlern auch Experten mit Erfahrung aus der Praxis in einschlägigen Bereichen eingebunden. Die Grundlagen des Studiums bilden die kontrastive Linguistik (kontrastive Textologie), Textlinguistik (spezifische Textsorten), Rhetorik, Psycholinguistik, linguistische Anthropologie, Soziolinguistik, Diskursanalyse und Kulturwissenschaften.

In Osijek, Rijeka und an der Philosophischen Fakultät in Zagreb sollen neuimmatrikulierte Studierende über eine Sprachkompetenz von B2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen verfügen; in Zadar und am Lehrstuhl für Deutschlehrerausbildung erwartet man von den Studierenden die Sprachkompetenz auf der Ebene B1. Die Ausgangskompetenz mit BA Abschluss ist C1 in Osijek, Rijeka und an der Philosophischen Fakultät in Zagreb; die Ausgangskompetenz mit MA Abschluss ist C2 in Osijek, Rijeka und an der Philosophischen Fakultät in Zagreb. Das fünfjährige integrierte Studium Fachlehramt

Deutsch hat als Ausgangskompetenz die Ebene C1. In Zadar wurde die Ausgangskompetenzen nicht bestimmt.

Über Motivationen und Gründe zur Wahl des Germanistikstudiums wurden Studierende in Osijek und Zagreb befragt. Die meisten Studierenden in Osijek haben sich für das Germanistikstudium aus Vorliebe für Sprachen entschieden und/oder speziell für die deutsche Sprache, ein weiterer Grund ist das Interesse an der deutschen Literatur sowie der Wunsch Deutschlehrer/Deutschlehrerin zu werden.

Die Studierenden an der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät in Zagreb sind für ihr Studium vor allem durch persönliche Interessen motiviert sowie durch gute Berufseinstiegsmöglichkeiten. Die Qualität und das Ansehen dieses Studiums spielen auch eine wichtige Rolle.

Der DaF-Unterricht in Kroatien hat eine zwei Jahrhunderte alte, ununterbrochene Geschichte. In der „Ratio educationis totiusque rei litterariae per regnum Hungarie et provinciam eidem adnexas „ aus dem Jahre 1777 wurde die sprachliche und religiöse Verschiedenheit der ungarischen Provinzen berücksichtigt und die Wahl der Unterrichtssprache sollte sich nach der Bevölkerung der betreffenden Gegend richten – so lernten zweisprachig die Kinder Lesen und Schreiben, abwechselnd Kroatisch und Deutsch. Ein Stundenplan aus dem Jahr 1777 zeigt, dass leistungsfähigere Kinder in der zweiten Klasse weiter Deutsch lernten. In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren die Methoden des Deutschunterrichts an kroatischen Schulen ausschließlich die Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Die Kontinuität blieb auch nach 1945 erhalten, weil Deutsch ohne Unterbrechung an Grund- und Mittelschulen unterrichtet wurde. Seit dem Jahr 2003 ist im kroatischen Bildungssystem die erste Fremdsprache ein Pflichtfach ab der ersten Klasse der Grundschule. Deutsch ist mit 10% vertreten. Ab der vierten Klasse wird eine zweite Fremdsprache als Wahlfach angeboten, Deutsch ist auf dieser Stufe mit 25-30% vertreten. Die Fachmittelschule für Gastgewerbe in Zagreb bietet z.B. Deutschunterricht nach CLIL (Content and language integrated learning) an. Abgesehen von den genannten Sprachmaßnahmen hat Kroatien keine deklarierte Sprachenpolitik.

Die Curricula kroatischer Germanistikstudien basieren auf der Verbindung von Forschung und Lehre. Im Gegensatz zur ersten Periode, in der sich nach Žmegač die Kompetenz vorwiegend auf germano-kroatische Themen beschränkte (Žmegač 1995), forschen kroatische Germanisten heute in Bereichen Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Didaktik, Translatologie sowie Kulturwissenschaften mit folgenden Forschungsschwerpunkten:

Osijek – Allgemeine und angewandte Sprachwissenschaft (mediävistische Themen; deutsch-kroatische Sprachkontakte; Syntax der deutschen Gegenwartsprache; Kontrastive Syntax Deutsch-Kroatisch; Dependenzgrammatik; Sprachbewusstheit; Struktur der kommunikativen Kompetenz; frühes Fremdsprachenlernen; Lehrkräfteausbildung auf universitärer Ebene; Kompetenzbereich der Fremdsprachenlehrer; Textlinguistik; Semiotik; Rhetorik; Grammatik im Deutschunterricht; Phraseologie; Diskursanalyse; Computerlinguistik; Korpuslinguistik; Parömiologie; Psycholinguistische und kognitive Aspekte des Übersetzens; Übersetzen literarischer Texte; Komparativer Ansatz beim Übersetzen; das Esseker Deutsch); Literaturwissenschaft (Das Drama des 20. Jhs.; Mitteleuropa; Trivilliteratur; Theorie der Literaturgeschichte; Kulturologie; Filmologie; Theaturologie; Komparatistik; Intermedialität; Neue Methoden der Literaturwissenschaft; Hypertextualität; Deutsch-kroatische Literaturkontakte; Kulturtransfer; Feministische und psychoanalytische Theorie)

Rijeka – Translatologie

Zadar – Translatologie, Lexikographie, Phraseologie, Parömiologie

Zagreb – Germanistik: Kontaktlinguistik, Soziolinguistik, Pragmalinguistik, Sprachbiographien, Neurolinguistik, Computerlinguistik, Konnektionismus, Genderforschung, Textlinguistik, Ökologuistik, Sprachgeschichte, Sprachwandel, Diachrone Dialektologie, Grammatographie, Translatologie, Lexikographie, Erst- und Zweitspracherwerb, Empirische Unterrichts-Kognitionsforschung, Geschichte des Deutschunterrichts in Kroatien, Sprachbewusstheit, Volkstheater und Volksstück, Gattungsgeschichte und Gattungstheorie, Komparatistische Literaturforschung, Historische Kulturwissenschaft, Kulturtransfer, Intertextualität, Literarische Sozialisation, Dokumentarroman in der letzten Hälfte des 20. Jhs., Fiktionalitätstheorie, historische Diskursanalyse, Jugoslawien-Konflikt und Erinnerungskultur, Literaturtransfer im südosteuropäischen Raum, Kulturelle Kodierung der Liebe, Literatur- und Kultursoziologie, Moderneforschung

Lehrstuhl für Deutschlehrerbildung: interkulturelles Lernen im Fremdsprachen- und DaF-Unterricht, frühes Fremdsprachenlernen, Lehrwerkanalyse, Europäische Mehrsprachigkeit/Sprachenpolitik, Sprache der Neuen Medien und ihr Potenzial für den DaF-Unterricht, Fachsprache (Bereich der Erziehungswissenschaften)

Kroatische Germanisten sind und waren an kroatischen und bilateralen europäischen Forschungsprojekten beteiligt:

Osijek: Deutsche Literatur aus Slawonien; Deutscher Journalismus in Mitteleuropa; Deutsche Wandergruppen in Mitteleuropa; Projekt „Kochbuch der deut-

schen Grammatik“ (Unterstützung der Donauschwäbischen Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg)

Laufende Projekte: Korpuslinguistische Analyse der studentischen schriftlichen Produktionen; Die mutter- und fremdsprachliche Textkompetenz

Zadar: Deutsch-serbokroatische kontrastive Grammatik (IDS), Deutsch-serbokroatische konfrontative Grammatik (Humboldt-Universität Berlin), Sprichwort-Minima im deutschen und kroatischen Sprachraum (Universität Bochum/Karls-Franzens Universität Graz), Widespread Idioms in Europe and Beyond (Steinfurt/Trier), GRALIS-Internationales Projekt Ivo Andrić im europäischen Kontext (Karls-Franzens-Universität Graz); Kroatisch-deutsches Wörterbuch, eine neue Konzeption; Kontrastive Erforschung der kroatischen und der deutschen Lexik; Translation CD_JEP 17057-2002 (Tempus-Projekt)

Zagreb – Germanistik : Österreichisch-kroatische Sprachbeziehungen in der Neuzeit, besonders seit dem 18. Jahrhundert (mit der Universität Wien); Kroatisch-deutsche Sprachbeziehungen; Kroatisch-deutscher Sprachkontakt; Deutsch und Kroatisch im Kontakt – soziokulturelle Aspekte und Kommunikationsparadigmen; Bilinguales Partikelhandbuch Deutsch-Kroatisch (mit der Universität Salzburg); Interkulturelle Kommunikation und Übersetzen, OPTIMALE (Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe); Deutsch lehren und lernen in Kroatien ; Didaktische und psycholinguistische Aspekte des kroatisch-deutschen Sprachkontakts; Deutsch-kroatische Literaturbeziehungen; Gedächtnis und Identität. Kroatisch-deutschsprachiger Kulturtransfer; Symbolräume und ihre Grenzen. Kulturbeziehungen zwischen Kroatien und dem deutschsprachigen Gebiet im mitteleuropäischen Kontext (mit der Uni Wien); Erinnerung und Literatur. Tendenzen in der Geschichtsdichtung und in der Literatur der Erinnerung des 20. Jhs (Uni Köln); Narrative im postimperialen Kontext. Das Entstehen der Nation und der mitteleuropäische Literaturraum (Uni Wien)

Laufende Projekte: TransStar Europa (Tübingen, Karls-Universität Prag, Universität Lodz, Universität Zagreb, Universität Ljubljana, Schewtschenko-Universität Kiev, Literaturhaus Stuttgart, Goethe-Institut Kiev, Collegium Bohemicum/Usti nad Labem, Villa Decious/Krakau) ; Deutsche Lehnwörter im Kroatischen – ein sprechender Dialektatlas (mit der Universität Salzburg)

Lehrstuhl für Deutschlehrausbildung: TEMPUS-Projekt Learning for Europe; TEMPUS-Projekt Modernizing Teacher Education in a European Perspective, Entwicklung der interkulturellen Kompetenz in der kroatischen Pflichtschule

Die Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb veröffentlicht die Zeitschrift *Zagreber Germanistische Beiträge* und die Reihe *Neue Zagreber Germanistische Studien*. Die Zeitschrift *Zagreber Germanistische Beiträge* ist ein Jahrbuch für kulturwissenschaftliche Germanistik. Ihr Anspruch besteht in der Fruchtbarmachung regionaler Erfahrungen, Kontexte, Wissensbestände und Netzwerke für die Modellierung allgemeiner kulturwissenschaftlicher Fragestellungen. Der regionale Bezug und der unikale Standort sollten zu deren besonderer Profilierung führen durch die Perspektive auf die Verflechtungen, Wechselwirkungen und des Transfers mit dem deutschsprachigen Raum.

In der Reihe *Zagreber Germanistische Studien* sind drei Titel erschienen – Viktor Žmegač: *Die Musik im Schaffen Thomas Manns* (1959), Emilija Grubačić: *Untersuchungen zur Frage der Wortstellung in der deutschen Prosadichtung der letzten Jahrzehnte* (1965, eine der ersten Studien zur Ausklammerung), Stanko Žepić: *Morphologie und Semantik der deutschen Nominalkomposita* (1970).

Seit dem Jahre 2005 erscheint die Reihe *Neue Zagreber Germanistische Studien* mit folgenden Titeln

Bd.1 Velimir Piškorec, *Germanizmi u govorima đurđevečke Podravine* (Germanismen in den Dialekten von Podravina in der Umgebung von Đurđevac), 2005

Bd. 2 Theo Binder, *Njemačke posuđenice u hrvatskom govoru Osijeka* (Die deutschen Lehnwörter in der kroatischen Esseger Mundart), 2006 (vergriffen)

Bd. 3 Velimir Petrović, *Esekerski rječnik – Essekerisches Wörterbuch*, 2008 (vergriffen)

Bd. 4 Zrinjka Glovacki-Bernardi (Hrsg.) *Deutsch in Südost-und Mitteleuropa – Kommunikationsparadigmen im Wandel*, 2011.

Literatur

BOBINAC, MARIJAN (1998): „Universitätsgermanistik in Kroatien.“ In: Gruzca, Franciszek (Hg.): *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa – Geschichte, Stand, Ausblicke*. Warszawa: Graf. Punkt (= Publikationen des Verbands Polnischer Germanisten), 46-58.

GLOVACKI-BERNARDI, ZRINJKA (1998): „Deutschlernen und Deutschunterricht in Kroatien.“ In: Gruzca, Franciszek (Hg.): *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa – Geschichte, Stand, Ausblicke*. Warszawa: Graf. Punkt (= Publikationen des Verbands Polnischer Germanisten), 80-85.

HÄUSLER, MAJA (1998): *Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Kroatien seit dem 18. Jahrhundert*. Frankfurt a. Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Peter Lang (= Schriften zur Deutschen Sprache in Österreich).

SEDLAR, ANTUNT (1941): „Germanistik in Kroatien.“ In: *Mitteilungen der Akademie zur wissenschaftlichen Erforschung und zur Pflege des Deutschtums*, 2, 281-289.

ŽMEGAČ, VIKTOR (1995): „Zur Geschichte der Germanistik in Kroatien.“ In: König, Christoph (Hg.): *Germanistik in Mittel-und Osteuropa 1945-1992*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 111-120.

Iwona Bartoszewicz (Wrocław/Polen)

Die Germanistik in Wrocław/Polen – das wissenschaftlich-didaktische Profil

1. Einiges zur Geschichte der Germanistik in Polen

Die Gründe für die besonderen, engen Beziehungen zwischen Deutschland und Polen sind unterschiedlicher Art. Durch die geographische Lage der beiden Länder und durch ihre nicht selten recht komplizierte gemeinsame Geschichte sind sich Deutsche und Polen nähergekommen, vielleicht sogar näher als sie vermuten.

Dieser Art Beziehungen setzen das Bestehen intensiver Kontakte und gemeinschaftliches Handeln in verschiedenen Lebensbereichen voraus. Bei ihrer Analyse kommen wichtige Aspekte in Frage. Dazu gehören selbstverständlich nicht nur diejenigen Situationen, in welchen alltägliche Notwendigkeiten und Bedürfnisse mit Hilfe von Lexikoneinheiten fremder Herkunft verbalisiert werden. Es handelt sich um etwas unvergleichbar Wichtigeres: um Stimuli, die das Entstehen, das sich Entwickeln und das sich Verbreiten der westeuropäischen Kultur bestimmen. Materielle Güter sowie geistige und künstlerische Schöpfungen sind nicht nur als Manifestationen einer Kultur zu verstehen. Sie machen die gegenseitige Beeinflussung und dadurch die Bereicherung der Zielkulturen möglich. Die Dynamik der Entwicklung von nationalen Kulturen wird auch durch diese Komponenten determiniert.

Die Warschauer kennen einen Witz und seine Autorschaft lässt sich höchstwahrscheinlich einem der Einwohner der schönen Stadt an der Weichsel zuschreiben. In diesem Witz antworten die Breslauer auf die Frage, welche Stadt sie meinen, wenn sie von der Hauptstadt sprechen, „Berlin“. Die Tatsache, dass Berlin und Warszawa von Wrocław gleich weit entfernt sind, es sind ca. 320 Kilometer, scheint in diesem Fall vielleicht nicht ohne Bedeutung zu sein.

Es ist nicht unsere Absicht, in diesem Beitrag über die historischen Hintergründe der deutsch-polnischen Beziehungen zu sprechen. Diese Beziehungen sind ein Faktum, und sie reichen von der indoeuropäischen Vergangenheit, über die gegenseitigen Beziehungen im frühmittelalterlichen Europa bis hin zur Ostexpansion, um endlich im 18. Jhd., dem Jahrhundert der drei Teilungen Polens (1772, 1793 und 1795) zwischen Russland, Österreich und Preußen, ihre aus pol-

nischer Sicht ganz besonderen, überwiegend negativen Konnotationen zu bekommen.

Nach Niekra gab es in Polen 1939 vor dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges an folgenden Universitäten germanistische Institute: „Kraków (ab 1851), Lwów (ab 1851), Poznań (ab 1919), Warszawa (ab 1918), Wilno (1928/29/30) und Lublin [...] seit 1937/38 [...]“ (Niekra o.J.:30).

Der Erste, vor allen Dingen aber der Zweite Weltkrieg bilden hier einen in jeder Hinsicht besonderen Kontext, der in der Nachkriegszeit (nach 1945) das anfänglich geringe Interesse an einem Studium der Germanistik determiniert hat.

Unter den im Vorkriegspolen tätigen Germanisten ist wegen seiner großen Verdienste als Gründer der modernen polnischen Germanistik vor allem Prof. Zygmunt Łempicki, Leiter des Germanistischen Seminars an der Universität Warszawa, zu nennen. Łempicki hatte bereits schon in den 20er Jahren des 20. Jhd.-s die Germanistik als Fremdphilologie gewürdigt und sie als historisch-kulturwissenschaftliches Studium des deutschen Sprachraumes definiert (Vgl.: Niekra o.J.: 30). Prof. Łempicki wurde 1943 im deutschen KZ Auschwitz ermordet.

2. Die führenden Germanistiken in Polen

Abgesehen von den Auswirkungen der historischen und politischen Entwicklung (Polen wurde aufgrund der politischen Entscheidungen der Siegermächte in den sog. Ostblock integriert), wirkte sich überdies dieser schmerzliche und unersetzliche Verlust negativ auf die Wiederaufnahme der Germanistik nach dem Zweiten Weltkrieg aus, so dass sich die Warschauer Germanistik im Unterschied zu den Lehrstühlen in Poznań, Kraków, Lublin und Wrocław, die schon nach 1945 unterschiedlich erfolgreich ihre Tätigkeit wieder aufgenommen hatten, in einer besonders ungünstigen Lage befand. Die Situation in Warszawa war, da wissenschaftliche Lehrkräfte fehlten, nicht einfach – es gab dort, wie Wiktorowicz schreibt, lediglich zwei wissenschaftlich-didaktische Mitarbeiter (mit dem wissenschaftlichen Grad eines Doktors) und nur eine Handvoll Studenten. Die Germanistik an der Universität Warszawa wurde 1952 geschlossen. Erst 1960, acht Jahre später, wurde sie wieder eröffnet.

Auch die Germanistik in Kraków wurde 1949 nach dem Tode von Prof. Adam Kleczkowski geschlossen und erst Ende der 60er Jahre wieder eröffnet (vgl. Niekra o.J.: 31).

Die polnischen germanistischen Lehrstühle in Lemberg und Wilno existierten aus verständlichen Gründen nicht mehr. Unter diesen verständlichen Gründen

verstehen wir die Verschiebung der Staatsgrenze Polens nach Westen. Das war eine der vielen politischen und territorialen Regelungen im Rahmen der am 2. August 1945 gefassten Potsdamer Beschlüsse.

Gleichzeitig wurden in Polen drei neue staatliche Universitäten gegründet: in Lublin (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej), in Wrocław (bis 1990 Bolesław-Bierut-Universität), in Toruń (Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika) und in Łódź. Die polnische Germanistik bekommt im Laufe der Zeit neue Zentren. Es sind Wrocław, Poznań und Warszawa. Bevor es aber dazu kam, konnten nach 1950, wie Papiór schreibt, nur die Germanistiken an den Universitäten in Poznań und Wrocław ihre didaktisch-wissenschaftlichen Funktionen erfüllen (Papiór 1998: 542).

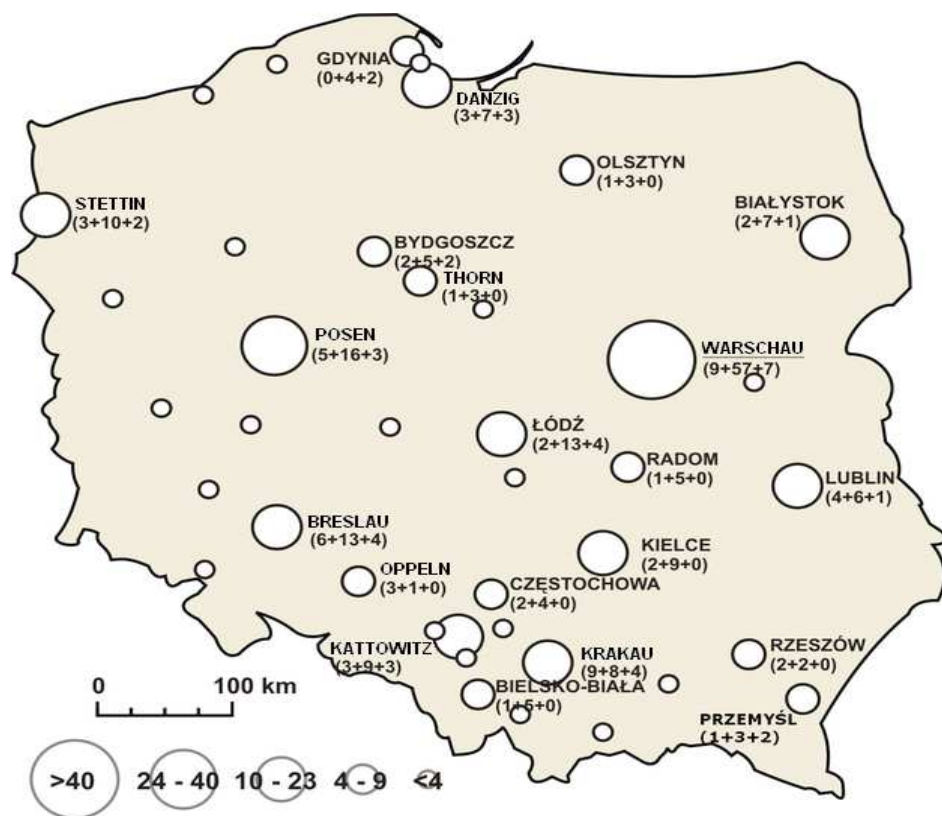


Bild 1 – Karte der Hochschulstandorte in Polen mit grafischer Darstellung der jeweiligen Studentenzahlen (in 1.000) (In Klammern: Anzahl der staatlichen Hochschulen in Trägerschaft des Ministeriums für Wissenschaft und Hochschulwesen + Anzahl der privaten Hochschulen + Anzahl der sonstigen staatlichen Hochschulen)

Seit den 70er und 80er Jahren des 20. Jhd.s gibt es an nahezu allen polnischen Universitäten germanistische Institute. Nach der polnischen Wende 1989, genauer gesagt im Jahre 1990, ist durch die Verordnung des polnischen Bildungsministeriums die Liste der Hochschulen, die in ihrem didaktischen Programm Fremdsprachen, darunter auch Deutsch anbieten, um die Sprachkollegs (Fremdsprachenlehrerkollegs) erweitert worden. Ihre Hauptaufgabe bestand darin, den Mangel an Fremdsprachenlehrern (etwa für Englisch, Deutsch und Französisch) zu beheben.

Die staatlichen Sprachkollegs arbeiteten bis zum Jahr 2015. Ihre Aufgabe bestand darin, angehende Deutschlehrer in einem sechssemestrigen BA-Studium auszubilden. Den Lehrern, die andere Fächer unterrichtet haben, haben die Kollegs die Umqualifizierung als Deutschlehrer ermöglicht.

2015 werden die Fremdsprachenlehrerkollegs geschlossen, die sich gegen eine Neuaufstellung ihres didaktischen Profils entschieden haben. Letztlich wurden die Sprachkollegs durch diese sogenannte Neuaufstellung zumeist in Fachhochschulen umgewandelt, deren didaktisches Angebot nichts mehr mit dem ursprünglichen gemein hat. Diese Hochschulen richten sich bei der Ausrichtung ihrer didaktischen Struktur zum Teil nach den Bedürfnissen und Erwartungen der lokalen Wirtschaft bzw. gehen mit der Mode. So kann man dort z.B. Kosmetologie, Gartenbau und Landschaftsarchitektur studieren.

Die Folgen dieser kurzsichtigen Politik, an der das polnische Bildungsministerium seinen nicht geringen Anteil hat, lassen sich jetzt schon erkennen. Deutschlehrer sind noch immer besonders im Westen und Süden Polens gefragt.

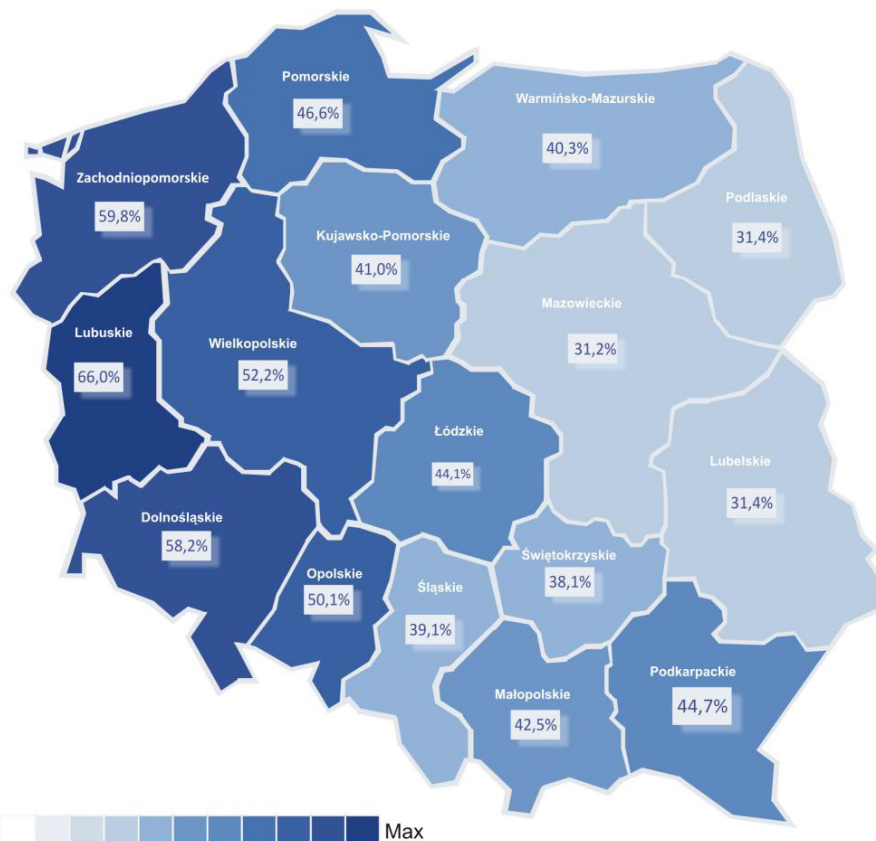


Bild 2 – Prozentueller Anteil des Deutschunterrichts in polnischen Schulen in den einzelnen Wojewodschaften im Schuljahr 2009/2010 (http://www.ore.edu.pl/phocadownload/edukacja_jezykowa/raport%20polsko-niemiecki_all1.pdf [01.03.2015].)

Vor allen Dingen im Westen Polens, wo die wirtschaftlichen Beziehungen zwischen Polen und seinem großen Nachbarland es mit sich bringen, dass Germanistikabsolventen eine Beschäftigung finden, nimmt das Interesse an einem Studium der Germanistik nicht ab, obwohl eine steigende Zahl von Erstsemesterstudenten ohne Vorkenntnisse im Deutschen festzustellen ist. Dabei aber muss zugleich auch betont werden, dass es für Germanisten gute, wenn nicht sehr gute Einstellungschancen gibt.

Die leitenden germanistischen Institute in Polen sind folgende (vgl. dazu Kurnicki/Bartoszewicz 2013):

1. Das Institut für Germanistik der Kazimierz-Wielki-Universität Bydgoszcz
2. Das Institut für Germanische Philologie an der Katholischen Johannes Paul II Universität Lublin
3. Das Institut für Anthropozentrische Linguistik und Kulturologie an der Universität Warszawa
4. Das Institut für Germanistik an der Universität Szczecin
5. Die Germanistik an der Universität Gdańsk
6. Das Institut für Germanistik und Angewandte Linguistik an der Maria-Curie-Skłodowska-Universität Lublin
7. Das Institut für Germanische Philologie an der Universität Łódź
8. Das Institut für Germanische Philologie an der Universität Wrocław
9. Die Germanistik an der Universität Rzeszów
10. Das Institut für Germanistik an der Schlesischen Universität Katowice
11. Das Institut für Germanistik an der Universität Zielona Góra

3. Germanische Philologie an der Universität Wrocław

Die Gründung einer polnischen Germanistik im nun polnischen Wrocław (früher Breslau) bedeutete im Jahr 1945 das Schaffen einer neuen Studienrichtung in einer Stadt, in der man bis 1950 die gesamte Bevölkerung infolge von Vertreibung und Ansiedlung „ausgetauscht“ und die sprachlich und symbolisch fixierten Spuren der deutschen Präsenz beseitigt hatte. Andererseits musste der neu organisierte Lehrstuhl an die in Breslau bis 1945 bestehende Tradition der deutschen Germanistik anknüpfen, allein durch die Tatsache, dass der Gründer des neuen, polnischen germanistischen Lehrstuhls, Jan Piprek, polnischer Oberschlesier war und 1908 an der Germanistik in Breslau studiert hatte (Żarski 2011, 63-93). Zum zweiten stammten viele Studenten der Anfangszeit aus Oberschlesien, nicht viel anders also als zu deutschen Zeiten, als die Universität die Rolle einer Landesuniversität spielte. Ein wichtiger Faktor waren auch die Bibliothekssammlungen, vor allem die unzerstört gebliebene Bibliothek des „Deutschen Instituts“ (so hieß seit 1927 das germanistische Institut in Breslau, Kunicki/Bartoszewicz 2013: 11), die eine sofortige Aufnahme von Lehre und Forschung ermöglichte.

1969 wurde das Institut für Germanistik gegründet. Die neue Forschungs- und Lehrstelle bekam viel komfortablere Räumlichkeiten im renovierten Gebäude des ehemaligen Oberlandesgerichtes am ehemaligen Ritterplatz (Plac Biskupa Nankiera 15).

Das Institut umfasste anfänglich drei literaturwissenschaftliche und zwei sprachwissenschaftliche Lehrstühle.

4. Das wissenschaftlich-didaktische Profil der Germanistik in Wrocław

Die politische Wende des Jahres 1989 fiel mit entscheidenden Veränderungen am Institut zusammen. 1992 starb der berühmte polnische Germanist, Literaturforscher und langjährige Institutsleiter, Prof. Marian Szyrocki. Zum neuen Direktor wurde für ein Jahr Prof. Norbert Morciniec gewählt und auf ihn folgte Prof. Eugeniusz Tomiczek, der das Institut von 1974 bis 2012 verwaltungstechnisch leitete.

Die Wende brachte zwei grundsätzliche Veränderungen am Institut: Zum einen kam es zu einem Generationenwechsel. Die zweite Generation der Breslauer Germanisten wurde bereits durch die dritte abgelöst, was Mitte der 90er Jahre mit einer großen Zahl an Habilitationen einherging.

Das Institut wurde erweitert und besteht aus Lehrstühlen und Forschungsstellen, an denen 19 Professoren, Habilitierte sowie 39 Doktoren und 20 Doktoranden ihren wissenschaftlich-didaktischen Aufgaben nachgehen:

- Lehrstuhl für Geschichte der deutschen Literatur bis 1848.
- Lehrstuhl für die Literatur Deutschlands, Österreichs und der Schweiz des 19. und 20. Jahrhunderts
- Lehrstuhl für Allgemeine Linguistik
- Lehrstuhl für Deutsche Sprache
- Lehrstuhl für Zeitgenössische Literatur und Kultur Deutschlands und der Schweiz
- Lehrstuhl für Österreichische Literatur
- Lehrstuhl für die Kultur der deutschsprachigen Länder und Schlesiens
- Lehrstuhl für Glottodidaktik
- Lehrstuhl für Literaturdidaktik
- Forschungsstelle für Skandinavistik
- Forschungsstelle für Translatork
- Forschungsstelle für Medienlinguistik
- Forschungsstelle für die Sozialgeschichte der deutschen Literatur
- Forschungsstelle für Literatur-Ästhetik
- Forschungsstelle für Neue Medien und Literatur

Die jungen Professoren sind vor allem in internationalen Gremien aktiv. Sie koordinieren internationale Projekte (zum Beispiel zur Geschichte des Verlagswesens in Breslau in Zusammenarbeit mit dem Bundesinstitut für Osteuropafor- schung in Oldenburg) und organisieren Forschung und Lehre am Institut. Der DAAD fördert seit 2014 die Partnerschaft zwischen dem Institut für Germanische Philologie an der Universität Wrocław und dem Germanistischen Seminar an der Universität Heidelberg.

Die Breslauer Germanisten organisieren jedes Jahr ca. 15 Konferenzen und Werkstätten, und nehmen an zahlreichen wissenschaftlichen Projekten teil. In Wrocław werden linguistische, literarische und interdisziplinäre Zeitschriften und Reihen herausgegeben:

- die älteste germanistische Fachzeitschrift „Germanica Wratislaviensia“ (seit 1957)
- „Linguistische Treffen in Wrocław“
- „Studia Linguistica“
- „Studia Translatorica“
- „Schlesische Gelehrtenrepublik“
- „Schlesische Grenzgänger“
- „Orbis Linguarum“
- „Silesia Nova“
- „Scientiarum Primitiae“
- „Dissertationes Selectae“

Es gibt allerdings auch problematische Entwicklungen wie zum Beispiel die Mo- dularisierung der Studiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses und allgemein ein nachlassendes Sprachniveau bei den Studierenden. Zu den heiß diskutier- ten Problemen gehören auch die sogenannte Parametrisierung der Veröffentli- chungen, die Verlegung der wissenschaftlichen Aktivitäten auf die Drittmittelbe- schaffung, Erscheinungen also, die auch an den deutschen Universitäten wohl- bekannt sind.

Auffallend ist allerdings die größere finanzielle Selbständigkeit des Insti- tuts im Vergleich mit analogen deutschen Einrichtungen. Der Status der polni- schen Germanisten änderte sich im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte erheblich. Wurden sie früher auch von deutscher Seite als Propagatoren und Mittler der deutschen Kultur und der deutschen Sprache in Polen angesehen, so werden sie von den deutschen Kollegen durchaus als konkurrenzfähige Wissenschaftler

und Lehrkräfte wahrgenommen. Es verschwinden die für das Institut so bedeutenden Boni wie zum Beispiel Buchspenden von Seiten deutscher Stiftungen¹. Andererseits bleibt die Unterstützung des Instituts insbesondere seitens des DAADs und der Humboldt-Stiftung nach wie vor bestehen. Ein besonderes Problem der letzten Jahre ist es, die Studierendenzahlen konstant hoch zu halten und neue Studierende zu gewinnen, insbesondere da das Interesse für die deutsche Sprache landesweit abnimmt und die Zahl der Studienanfänger infolge des demographischen Tiefs kontinuierlich sinkt. Man darf aber hoffen, dass dieses traditionsreiche Institut, das auf eine stolze Tradition zurückblicken kann und in eine sichere Zukunft geht, viel zur Entwicklung der Germanistik (nicht mehr im Sinne einer „Auslandsgermanistik“) beitragen wird (Vgl. Kunicki/Bartoszewicz 2013: 16).

Literatur

- BARTOSZEWICZ, IWONA/SZCZĘK, JOANNA (Gasthgg.) (2013): *Germansitik in Polen (I)*. *Tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung* 1.
- BARTOSZEWICZ, IWONA/SZCZĘK, JOANNA (Gasthgg.) (2013): *Germansitik in Polen (II)*. *Tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung* 3.
- DŁUŻNIEWSKI, STANISŁAW et al.: *Nauczane języka niemieckiego w Polsce. Raport przeglądowy 1990-2010*. Warszawa 2011, Raporthttp://www.ore.edu.pl/phocadownload/edukacja_jezykowa/raport%20polsko-niemiecki_all1.pdf [01.03.2015].
- KUNICKI, WOJCIECH (1998): „Zur (literaturwissenschaftlichen) Germanistik in Polen unter besonderer Berücksichtigung der germanistischen Studien in Wrocław.“ In: Grucza, Franciszek (Hg.): *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke*. Warszawa: Graf-Punkt, 178-191.
- KUNICKI, WOJCIECH/BARTOSZEWICZ, IWONA (2013): „Zur Geschichte der Germanistik in Wrocław (1945 – 2013)“. In: Bartoszewicz, Iwona/SzczęK, Joanna (Gasthgg.): *Germansitik in Polen (II)*. *Tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung* 3, 9-16.
- NIKRA, URSZULA (o.J.): *Germanistikstudium in Polen und Studienfach Deutsch als Fremdsprache in Deutschland. Ein Vergleich*. Manuskript.
- PAPIÓR, JAN (1998): „In- und Auslandsgermanistik. Gedanken zur Begriffsbestimmung.“ In: Grucza, Franciszek (Hg.): *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke*. Warszawa: Graf-Punkt, 527-540.

1 2010 bekam das Institut zum letzten Mal eine Bücherspende von der Humboldt-Stiftung.

WIKTOROWICZ, JÓZEF: *Historia germanistyki na Uniwersytecie Warszawskim (1917-2004)*. http://www.germanistyka.uw.edu.pl/?page_id=71[03.05.14].

ŻARSKI, KRZYSZTOF (2011): „Jan Piprek (1887-1970)”. In: Kunicki, Wojciech/Zybura, Marek (Hgg.): *Germanistik in Polen, Zur Fachgeschichte einer literaturwissenschaftlichen Auslandsgermanistik – 18 Porträts*. Osnabrück: fibre Verlag , 63-93.

Bericht zur Lage der Germanistik in Rumänien

Was macht eine moderne Sprache aus? Wie auf allen Märkten gibt es auch auf dem Markt für Sprachen Angebote unterschiedlicher Art. (Ludwig M. Eichinger 2008, Kultursprachen. Bemerkungen zur herrschenden Sprachlage)

1. Germanistik in Rumänien

Das Angebot für ein Studium der deutschen Sprache an geisteswissenschaftlichen Fakultäten ist auf dem rumänischen Markt der Sprachen breit gefächert. Es umfasst neben dem klassischen Studium der deutschen Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft häufig auch - oder in manchen Fällen ausschließlich - interdisziplinäre, berufsorientiertere Studienprogramme, da für das Fach Fragen des Gegenwartsbezugs, Überlegungen zum späteren Berufsfeldangebot, Anpassung an die Nachfrage aus vielen Gründen, die weiter unten präsentiert werden sollen, unumgänglich geworden sind. Germanistik hat folglich in Rumänien nach Überlebensstrategien gesucht. Die Lehre an einer Germanistik-Abteilung schließt außerdem oft auch sogenannte studienbegleitende Lehrveranstaltungen zur deutschen Sprache an nicht-philologischen Fakultäten der Universität mit ein. Diese DaF-Lehrveranstaltungen werden jedoch im Folgenden nicht berücksichtigt.

Das Studium der deutschen Sprache an einer sprachenorientierten Fakultät ist gegenwärtig in Rumänien ein weit gefasster Begriff. Das Rahmencurriculum für *Germanistik* umfasst traditionsgeprägt obligatorische Lehrveranstaltungen in Form von Vorlesungen und Seminaren zu verschiedenen Teilgebieten der germanistischen Linguistik (Grammatik der Gegenwartssprache, deutsche Sprachgeschichte, vergleichende Sprachwissenschaft), zur Literaturwissenschaft (chronologisch, oder in manchen Fällen nach Gattungen studiert), zur Landeskunde deutschsprachiger Länder und zur Fachdidaktik. Zusätzlich werden Wahlpflichtvorlesungen zu sprachwissenschaftlichen, literaturwissenschaftlichen und kulturellen Themen angeboten, sowie intensive Gruppenarbeit in Seminaren zur Verbesserung der Kompetenzen (Schreiben, Sprechen, Übersetzen). Die rumänische Germanistik ist zunächst „in einem philologischen Konzept verankert und

gilt eher als umfassend berufsvorbereitend als gezielt berufsbildend“ (Stănescu 2010: 1772).

Überhaupt wird ein Studium der deutschen Sprache in Rumänien, vorerst ungeachtet der Zusammensetzung des Faches, an 10-12 staatlichen Universitäten (in București, Brașov, Cluj, Constanța, Craiova, Iași, Oradea, Sibiu, Suceava, Timișoara, ferner in Baia Mare oder Pitești) und an drei privaten Universitäten (zwei in București und eine in Oradea) angeboten. Die Form der Angebote ist jedoch sehr unterschiedlich, wie ferner dargelegt werden soll.

Es ist zunächst vielleicht nicht irrig, von einem scheinbaren Widerspruch zu sprechen, wenn von den (aktuellen) Immatrikulationszahlen auf das Interesse an einem Studium der deutschen Sprache und Literatur an rumänischen Universitäten geschlossen wird. Denn die Nachfrage nach einem traditionellen Germanistik-Studium bei Studienanwärtern, die die deutsche Sprache bereits gut beherrschen, allerdings an den verschiedenen Universitäten in unterschiedlichem Umfang und auch abhängig von der geographischen Lage und der Präsenz deutscher Firmen in der Region, reicht von klein bis mäßig, bei Kandidaten ohne Vorkenntnisse des Deutschen jedoch von groß bis zu sehr groß. Darüber hinaus hängt es von den Zielen und der Organisationsform des Faches Deutsch an den geisteswissenschaftlichen Fakultäten der verschiedenen Universitäten ab. Die Zahlen, die im Anhang angeführt werden, sind daher in einen besonderen Kontext einzubetten.

Dieses Paradox der rumänischen Germanistik ist durch mehrere Aspekte zu begründen. Zu Beginn sei die differenzierte Einordnung eines germanistischen Studiums genannt: als fremdsprachliche Philologie innerhalb einer Fakultät für Fremdsprachen und fremde Literaturen (wie an der Universität Bukarest), oder im Rahmen einer *Facultate de Litere*, wie an all den anderen Universitäten des Landes. Selbst *Litere*-Fakultäten sind landesweit uneinheitlich organisiert, von einer ausschließlich der Rumänistik gewidmeten Fakultät (București), bis hin zu Organisationsformen, die entweder mehrere Fremdsprachenphilologien innerhalb einer einzigen Abteilung miteinschließen, oder separat eine germanistische Abteilung nebst weiteren Fremdsprachen, aber auch nebst Fächern wie Journalismus, Theaterwissenschaft, Theologie anbieten. Fremdsprachen- und *Litere*-Fakultäten haben jedoch gemeinsam, dass sie einen Abschluss in jeweils zwei einzelsprachlichen Philologien ermöglichen (z.B. Germanistik und Anglistik/Rumänistik etc., Sinologie/Slavistik etc. und Germanistik). Eine Kombination von Sprachen ist frei wählbar. Ein Germanistik-Studium wird daher als *Haupt*- oder

Nebenfach (A- oder B-Fach) angeboten. In Bukarest sind es 32-33 Sprachen, die jährlich oder turnusmäßig zur Auswahl stehen. Ein Lehramt-Studium wird ausschließlich im Rahmen eines philologischen Studienprogramms organisiert.

Durch die Unterscheidung zwischen A- und B-Fach werden nicht nur die Optionen des angehenden Studierenden, sondern auch der Umfang des germanistischen Studiums in Hinblick auf die Anzahl der gebotenen Lehrveranstaltungen, meist auch Sprachkenntnisse auf unterschiedlichen Sprachniveaus beschrieben. Es sind nicht viele Deutsch als B-Fach-Studierende, die die deutsche Sprache bereits in der Schule erlernt haben; es sei denn, die Universität bietet – wie in Braşov – nur ein B-Fach Deutsch an. In der Mehrheit sind es Anfänger mit Null-Kenntnissen in Deutsch.

Die Immatrikulation wird entweder anhand des Abiturabschlusses oder über eine Aufnahmeprüfung entschieden. Für das A-Fach wird das Sprachniveau für den Studienbeginn auf B1/B2 festgelegt. Dies ist in den verschiedenen Regionen des Landes jedoch unterschiedlich möglich. Bewerber mit Deutschkenntnissen, die das B-Fach Deutsch wählen, müssen ihrerseits mindestens das Sprachniveau B1 erreicht haben. Ab Herbst 2014 wird an der Universität Bukarest experimentell auch ein A-Fach-Studium mit Null-Kenntnissen Deutsch angeboten. Da die Finanzierung vorwiegend nach Anzahl der Studierenden im Hauptfach erfolgt, ist das Fach Germanistik gezwungen, nach Lösungen für eine bessere Heranziehung von Förderungsmitteln zu suchen.

Daher reicht das Angebot der Fremdsprachen- oder *Litere*-Fakultäten von dem oben beschriebenen philologischen Studium bis hin zu einem Studium der deutschen Sprache und Kultur, eingebettet in praxisnahe Programme. Landesweit besteht jedoch weder eine einheitliche Auffassung dieser berufsorientierten Studiengänge, noch eine Einheitlichkeit in deren Bezeichnung. Als sehr gefragt gilt der *Studiengang für Konferenzdolmetscher und Übersetzer*. Dieses Programm ist ein Angebot der germanistischen Abteilung in Bukarest, oder einer Sonderabteilung für Moderne Angewandte Fremdsprachen in Cluj. Der pluridisziplinäre Studiengang *Moderner Angewandter Fremdsprachen* (LMA, Limbi moderne aplicate) ist ebenso unterschiedlich zugeordnet. Hier werden allgemein Lehrveranstaltungen zur deutschen Grammatik und zur Landeskunde des deutschsprachigen Raumes, Seminare zum Erwerb, zur Entwicklung und Übung schriftlicher und mündlicher Sprachkompetenzen, Vorlesungen in Wirtschaftswissenschaft, Rechtswissenschaft, Medienwissenschaften, in der Öffentlichkeits-, Terminologie- und Übersetzungsarbeit, aber auch Praktika in Firmen, die mit der deutschen Sprache arbeiten, geboten (s. auch DAAD-Bericht 2010). LMA kann

sich aber schwerpunktmäßig auch eher auf Übersetzungswissenschaften und Terminologiearbeit beschränken. Die Zusammenfassung der Studienprogramme richtet sich daher im Folgenden nach der Bezeichnung und nicht nach den Inhalten des Faches, da diese schwerpunktmäßig in unterschiedlichen Bereichen angesiedelt sind.

Immatrikulationszahlen sind des Weiteren in dem Kontext demographischer Entwicklungen, der abnehmenden Geburtenrate der letzten zwanzig Jahre zu interpretieren. Andererseits existiert für Studieneinrichtungen die Grundvoraussetzung, für Studierende die Notwendigkeit, ein germanistisches Studium zeitgerecht einbetten zu können. In diesem Kontext ist die größere Nachfrage in den beiden Studienrichtungen für Dolmetscher und Übersetzer und Moderne Angewandte Fremdsprachen zu verstehen. Nicht zuletzt ist die besondere Lage der rumänischen Germanistik, mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen der Studierenden, auf das breit gefächerte Angebot im Unterricht der deutschen Sprache in Schulen zu beziehen. Dass gerade dieser Punkt ausschlaggebend ist, wird im Folgenden zu zeigen versucht. Denn schließlich handelt es sich um eine wechselseitige Bedingtheit von Germanistik, ungeachtet dessen, wie breit man das Fach anlegt und wie man es landesspezifisch definiert, und von in der Schule angebotenen Deutsch-Unterricht bzw. vom Spracherwerb.

2. Vorbereitung auf das Germanistik-Studium

Deutsch wird an den Schulen Rumäniens in ganz verschiedenen Formen unterrichtet. Das Angebot reicht von Deutsch als Fremdsprache in rumänischen Schulen, wo es auch Klassen mit Intensivunterricht Deutsch oder bilingualem Unterricht gibt, über allgemeinbildende Schulen mit deutschen Abteilungen, bis hin zu Schulen, in denen Deutsch als Muttersprache gelehrt wird. Deutsch als Muttersprache oder *fast-DaM-Unterricht*, sowie das große Interesse für die deutsche Sprache in der rumänischen Bevölkerung sind zum einen historisch durch das Vorhandensein der deutschen Minderheit in Siebenbürgen und im Banat erklärbar. Andererseits ist das Interesse für Fremdsprachen in Rumänien allgemein groß, der Fremdsprachenunterricht erfreut sich einer aufmerksamen Sprachpolitik, der Früherwerb von Fremdsprachen eines großen Interesses seitens der Eltern. Das Angebot fremdsprachlicher Kindergärten variiert aufgrund der Nachfrage der Eltern, jedoch ist in vielen Städten die Nachfrage, und daher auch das Angebot zur deutschen Sprache, dominant.

2.1

Zu den Siedlungsgebieten der Rumäniendeutschen gehören Siebenbürgen, das Banat, die Sathmarer Gegend, Oberwischau und die Bukowina. Deutschsprachige Schulen blicken auf eine lange Tradition zurück, denn sie hatten für die zugewanderten Deutschen eine zentrale, ja sogar existenzielle Bedeutung, sie waren vor allem für die Siebenbürger Sachsen eine Voraussetzung für ihre Leistungen und ihren Fortbestand als Gruppe. Dieses Schulwesen entstand in den Grundzügen schon nach ihrer Einwanderung im 12. Jahrhundert. Bereits Ende des 14. Jahrhunderts studierten zahlreiche siebenbürgisch-sächsische Studenten an europäischen Universitäten. Nach König (1996: 104) haben zwischen 1377 und 1530 1.019 Siebenbürgische Sachsen in Wien studiert, was für ein hohes Bildungsniveau dieser Schulen spricht. Die Blütezeit des deutschsprachigen Schulwesens in Siebenbürgen reichte von der zweiten Hälfte des 19. bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts. Die deutsche Volksgruppe, die um das Jahr 1900 mit 230.000 Menschen nur acht Prozent der Bevölkerung darstellte, unterhielt fast 300 Schulen aller Art, sodass sie um die Jahrhundertwende eine Spitzenstellung in Europa inne hatte, was die Dichte des Schulnetzes anbelangte.

Verfassungsrechtlich wird in Rumänien allen Minderheiten der Unterricht in der Muttersprache gewährt. In den amtlichen Publikationen wird vom „Minderheitenschulwesen“ und von „Minderheitenschulen“ gesprochen, im Schulgesetz vom „Unterricht in den Sprachen der nationalen Minderheiten“. Im Vergleich zu Deutsch als Fremdsprache (DaF), das in rumänischen Schulen gelehrt wird, gibt es in diesen Schulen Lehrpläne für Deutsch als Muttersprache (DaM), auch wenn aufgrund der Zusammensetzung der Schülerschaft zunehmend auch Methoden des Fremdsprachenunterrichts eingesetzt werden. Die Auswanderungswelle in den letzten Jahrzehnten hat dazu geführt, dass gegenwärtig über 90 Prozent der Schüler dieser Klassen Rumänisch als Muttersprache haben (u.a. in Bottesch 2010). Die Bezeichnung „muttersprachliche Schulen und Abteilungen“ deutet darauf hin, dass es bei diesen Schulen um die Förderung der Minderheit geht, die durch das Demokratische Forum der Deutschen, ihre politische Selbstvertretung in Rumänien, unterstützt wird. Somit tritt nach der Aussage von Martin Bottesch, Vorsitzender des Siebenbürgen-Forums, eine Minderheit, aus deren Reihen weniger als 10% der Schüler entstammen, als Fürsprecherin des ganzen staatlichen deutschsprachigen Schulnetzes in Rumänien auf.

Eine Besonderheit der deutschen Schule in Siebenbürgen war die Tatsache, dass sie vor allem nach 1850 auch Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache

offen waren (König 1996: 119). Daher ist auch heute eine wichtige Voraussetzung für den Fortbestand der muttersprachlichen deutschen Schulen, dass sie ihr Niveau halten oder sogar verbessern, um dadurch auch für rumänische Schüler attraktiv zu bleiben. Diese Zielsetzung ist eng verbunden mit der Lehrerversorgung, mit der Lehreraus- und Fortbildung. Gut ausgebildete Lehrer waren schon immer eine der Stärken des siebenbürgischen Schulsystems. In den letzten zwanzig Jahren sind jedoch viele gut ausgebildete Lehrer ausgewandert, in Rente gegangen, ausgetreten.

2.2

In dem Vortrag, den Martin Bottesch am 24. September 2014 in Berlin vor dem Ausschuss für Angelegenheiten der Europäischen Union des Deutschen Bundestages präsentierte, ging er vor allem auf die derzeitige Situation und Rolle des deutschsprachigen Schulwesens ein. Folgende Zahlen geben einen Eindruck von der Ausdehnung des deutschsprachigen Schulnetzes im heutigen Rumänien: Im Schuljahr 2013/14 gab es 138 Kindergärten mit insgesamt 6.206 Kindern, 61 allgemeinbildende Schulen mit deutschsprachigen Abteilungen, wobei in den acht Klassenstufen und der Vorbereitungsklasse insgesamt 13.376 Schüler und Schülerinnen eingeschrieben waren. Dazu kommen noch deutschsprachige Klassen an 21 Lyzeen mit insgesamt 3269 Schülern. Das ergibt eine Gesamtzahl von über 22.800 Kindern und Jugendlichen die in dem letzten Schuljahr in Rumänien in deutscher Sprache ausgebildet wurden (Schulstatistik der Schulkommission Siebenbürgen). Auch wenn diese nur ca. 0,5 des rumänischen Schulnetzes darstellen, sind sie nicht zu unterschätzen, da die etwa 800 Absolventen deutschsprachiger Lyzeen, die das Abitur ablegen und danach größtenteils studieren, begehrte Fachkräfte für die Wirtschaft werden, vor allem auch für die in Rumänien entstandenen Niederlassungen aus dem deutschsprachigen Raum (Bottesch 2014: 3). Der Standort Rumänien ist für deutsche Firmen besonders attraktiv, weswegen sich das deutsche Schulwesen auch heute bei der rumänischen Mehrheitsbevölkerung großer Beliebtheit erfreut. Leider fehlt es diesen Schulen oft an qualifiziertem Lehrernachwuchs.

2.3

In den rumänischen Schulen wird Deutsch sowohl als erste, wie auch als zweite Fremdsprache gelehrt. Ab dem Schuljahr 2012/13 wird die erste Fremdsprache schon in der Klasse 0 eingeführt, ab der dritten Klasse kann man eine zwei-

te Fremdsprache lernen, verpflichtend ist diese jedoch erst ab Klasse 5. Neu ist auch die Möglichkeit, ab Klasse 9 eine dritte Fremdsprache zu wählen. Insgesamt lernten im Schuljahr 2013-2014, laut Angaben von Sorin Giurumescu, Fachinspektor für Deutsch im rumänischen Bildungs- und Forschungsministerium (MEC), 173.000 Schüler Deutsch als Fremdsprache. Davon haben ca. 24% der Schüler Deutsch als erste Fremdsprache, d.h. sie beginnen damit ab der Grundschule, 75% der DaF-Lerner beginnen ab der Klasse 5 und für ca. 1% der Schüler ist Deutsch ab Klasse 9 die dritte Fremdsprache. Deutsch nimmt nach Englisch und Französisch den dritten Platz im Fremdsprachenangebot ein.¹

2.4

Normalerweise sind laut Lehrplan für jede der zwei Fremdsprachen 2 Wochenstunden vorgesehen, doch es gibt landesweit in etwa 50 Schulen auch Klassen mit „bilingualem“ oder „intensivem“ Unterricht für Deutsch als Fremdsprache mit 3 bis 6 Wochenstunden, wobei auch Landeskunde, sowie Geschichte und/oder Geografie in deutscher Sprache unterrichtet werden. Laut Giurumescu gab es in den letzten Jahren jedoch immer wieder finanzielle Schwierigkeiten, da der Unterricht nicht mit Klassen, sondern nur in kleineren Gruppen stattfinden konnte. Der Auflösung dieser Klassen hat man jedoch offiziell mit dem Argument der bilateralen Vereinbarungen mit Deutschland entgegengewirkt, da in vielen dieser Schulen die Sprachdiplomprüfung DSD II abgenommen wird.

Am Ende der 8. Klasse erreichen die DaF-Schüler das Niveau A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, wobei diejenigen mit Deutsch als erster Fremdsprache zwar ein höheres Sprachniveau erlangen, jedoch im Schnitt unter dem B1-Niveau bleiben. Am Ende der 12. Klasse wird ein Niveau zwischen B1 und B2 erwartet, das durch eine Sprachprüfung (*Examen de certificare a competențelor lingvistice de comunicare într-o limbă străină*) zertifiziert wird, bei der alle 4 Kompetenzen geprüft werden. Jedoch wird von den Lehrern oft bemängelt, dass das erwartete Niveau nicht sehr realistisch sei, da die durch den Lehrplan vorgesehene Gesamtstundenanzahl für Niveau B2 nicht ausreicht. Dazu wird an einigen Schulen im Land mit Unterstützung der *Zentralstelle für Auslandsschulwesen* (ZfA) die Prüfung für das DSD Sprachdiplom (B2/C1) abgenommen. Bei dieser Prüfung, die als Nachweis der sprachlichen Voraussetzun-

¹ Englisch lernen 2.120.000 Schüler, die meisten als erste Fremdsprache und Französisch 1.544.000, die meisten als zweite Fremdsprache). Nach Deutsch kommt Spanisch mit 15.000 Schülern. Die Daten wurden auf Nachfrage von Fachinspektor Sorin Giurumescu zur Verfügung gestellt.

gen für das Studium in Deutschland gilt, hat Rumänien sehr gut abgeschnitten, die Nachfrage nach diesem Diplom ist in rumänischen Schulen sehr groß.

Zurzeit ist in den Schulen ein anwachsendes Interesse an Deutsch zu bemerken, ein wichtiges Hindernis auf diesem Weg ist jedoch der Lehrermangel. Folgende Punkte entsprechen allgemeinen Beobachtungen zur kritischen Lage des Deutschunterrichts in Rumänien und wurden auch im Rahmen der Sitzung der konsultativen Kommission (s. Kap. 4.2) Anfang des Jahres 2014 analysiert. Es ist offensichtlich, dass Absolventen der Germanistik, auch wenn sie während ihrer Ausbildung an der Universität auch ein pädagogisches Modul in Vorbereitung auf ein Lehramt absolviert haben, sich eher für einen Arbeitsplatz in der freien Wirtschaft entscheiden. Gründe dafür sind die schlechte Bezahlung und der daraus resultierende niedrige soziale Status. Viele junge Deutschlehrer wandern nach der Definitivatsprüfung (i.e. das 2. Staatsexamen) in die Industrie ab, vor allem die mit guten Deutschkenntnissen. Außerdem steht in vielen Schulen kein volles Lehrdeputat für Deutsch zur Verfügung, so dass die Lehrer an mehreren Schulen unterrichten und zwischen den Schulen pendeln. Daher bleiben immer weniger Lehrer, nämlich diejenigen, die entweder hingebungsvoll arbeiten können, weil sie durch die Familie finanziell unterstützt werden, oder jene, die keine bessere Alternative gefunden haben. Dies hat zur Folge, dass das Sprachniveau der Deutschlehrer sinkt, unausweichlich auch das ihrer Schüler. Einige dieser Schüler sind zukünftige Germanistik-Studierende, vor allem im A-Fach. Durch die Aufnahmeprüfung sollten sie auf Niveau B1 eingestuft werden, entsprechen diesem jedoch immer weniger.

Die Sicherung des Lehrernachwuchses, der Lehrerausbildung und der Lehrerfortbildung, ist folglich der Schlüssel zur Qualitätssicherung des Deutschunterrichts in den Schulen. Die deutschsprachigen Länder haben durch Ausstattungshilfen, durch die Fortbildung von Lehrern, durch Gewährung von Stipendien für Studierende und Lehrer, sowie durch ein Lehrereinsatzprogramm (Zentralstelle für Auslandsschulwesen, ZfA) einen wichtigen Beitrag zur Förderung und Stabilisierung deutschsprachiger Schulen und des DaF-Unterrichts im rumänischen Schulsystem geleistet. Die Grundversorgung muss jedoch natürlich aus Rumänien erfolgen.

3. Motivation und Gründe zur Wahl eines Germanistik-Studiums

Das wachsende Interesse für Deutsch auf dem Arbeitsmarkt hat dazu geführt, dass an den Universitäten die Anzahl der Germanistik-Studenten im B-Fach stark gestiegen ist. Das sind meist Abiturienten, die keinen Deutsch-Unterricht in der Schule hatten und die beim Abschluss eines Germanistik-Studiums bestenfalls Niveau B1plus schaffen, meist aber knapp auf B1 kommen. Anzustreben wäre für ein dreijähriges BA-Studium ein Sprachniveau B2. Daher ist es fragwürdig, inwieweit diese Studienabgänger als Lehrer einen erfolgreichen Deutschunterricht garantieren können.

Studierende mit Vorkenntnissen des Deutschen hingegen kommen von B1/B2/C1 auf das Niveau C1/C2. Das sind meist Studierende der Germanistik im A-Fach, in wenigen Fällen auch im Nebenfach, in einer gesondert angebotenen Fortgeschrittenen-Gruppe.

Es ergibt sich die Frage, warum Abiturienten, die gut Deutsch sprechen, wenig Interesse für ein Germanistik-Studium aufweisen. Die Erfahrung zeigt, dass Schüler mit B2/C1-Kenntnissen im Ausland oder an heimischen Hochschulen mit Sonderprogrammen in deutscher Unterrichtssprache ('deutschsprachige Studiengänge') studieren. So bietet z.B. die Universität Babeş-Bolyai in Cluj 13 Studienrichtungen in deutscher Sprache. Ähnliches gilt für die Wirtschaftsakademien in Bucureşti, Cluj, Timișoara, für die Polytechnischen Universitäten in Bucureşti, Timișoara, Cluj etc. Ein Abschluss an diesen Bildungseinrichtungen kann den Abgängern einen guten Platz auf dem hiesigen Arbeitsmarkt sichern.

Die Gründe für die Wahl eines Germanistik-Studiums sind wohl für alle Länder aus Mittel- und Osteuropa ähnlich. Das hat zum einen mit der wirtschaftlichen Bedeutung des Deutschen im heutigen europäischen Kontext, mit den in Rumänien ansässigen Firmen, die Deutsch als Kommunikationssprache verwenden, mit dem Status des Deutschen in Europa in den Bereichen Wissenschaft und Technik, mit besseren Berufschancen auf dem Arbeitsmarkt zu tun. Deutschland gilt derzeit als größter Investor in Rumänien. Zum anderen sind es studienbezogene Gründe, wie die von den deutschsprachigen Ländern gebotenen Austausch- und Stipendienprogramme für Studierende, Doppeldiplome mit deutschen Partnerhochschulen, Möglichkeiten, im Ausland weiter zu studieren, Chancen auf Mitarbeit an internationalen Projekten. Die Berufschancen auf dem rumänischen Arbeitsmarkt reichen von der Öffentlichkeitsarbeit, von Dolmetscher- und Übersetzertätigkeiten, von Arbeit in internationalen Firmen und im

Bankwesen bis hin zur Arbeit im Verlagswesen, in Stiftungen und kulturellen Einrichtungen. Traditionsmäßig gingen Germanistik-Absolventen in die Lehrtätigkeit (früher über 60 Prozent), heutzutage sind es wenige, die sich für den Lehrberuf entscheiden (ca. 10 Prozent), auch wenn der Großteil von ihnen das Modul zur Lehrerausbildung in Theorie und Praxis (im A- und B-Fach) absolviert hat. Die Gründe dafür hängen vor allem mit der schlechten Vergütung zusammen.

4. Ausblick in Lehre und Forschung

4.1

Das Studium der deutschen Sprache und Literatur ist im Bachelor-Programm an zehn staatlichen und an drei privaten Universitäten in Rumänien möglich. Germanistik ausschließlich als B-Fach bieten die Universitäten in Braşov, in Constanţa und in Craiova an. MA-Programme werden in Bucureşti, Braşov, Cluj, Iaşi, Sibiu und Timişoara angeboten. Gegenstand des Fachs in diesen MA-Programmen sind interkulturelle sprachliche und literarische Kommunikationsstrategien (Bukarest), oder deutsche Kultur im europäischen Kontext (Cluj, Iaşi, Timişoara). Ein Kulturstudium Deutschland und Österreich wird in Sibiu als Masterprogramm angeboten.

Ein Dolmetscher- und Übersetzer-Programm wird von den Universitäten in Bucureşti und in Cluj getragen. Ferner werden Programme für Moderne Angewandte Fremdsprachen (LMA) in Bucureşti, Braşov, Cluj, Craiova, Iaşi, Sibiu, Timişoara organisiert. Ein (ergänzendes) LMA-Studienprogramm mit Beteiligung der deutschen Sprache in verschiedenem Ausmaß bieten auch die Universitäten Piteşti und Baia-Mare. Das Programm für Konferenzdolmetscher und Übersetzer verfügt auf Landesebene ebenfalls über zwei Masterprogramme – in Bukarest (mit Unterstützung der Direktion Dolmetschen der Europäischen Kommission) und in Cluj. In Bukarest wird außerdem ein Masterprogramm zu Fachsprachen und Terminologien organisiert.

Des Weiteren ist an fünf Universitäten im Land ein Promotionsabschluss in Germanistik möglich: in Bukarest (in Literaturwissenschaft und in Sprachwissenschaft), Cluj (in Literaturwissenschaft), Iaşi (in Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft), Sibiu (in Literaturwissenschaft und Sprachwissenschaft, in Kooperation mit der Philipps-Universität Marburg), Timişoara (in Literaturwissenschaft). Die germanistische Lehre an den philologischen Fakultäten größerer Universitäten (in Bucureşti, Cluj, Iaşi, Sibiu, Timişoara) wird auch von Entsandten deutsch-

sprachiger Länder, durch DAAD-Lektoren, DAAD-Sprachassistenten, OeAD-Lektoren unterstützt.

Einen Überblick über die gebotenen Studiengänge gibt die Abbildung im Anhang. Die angeführten Zahlen von Studierenden stammen aus einer Studie des DAAD-Informationszentrums Bukarest für das akademische Jahr 2013-2014².

4.2

Aus der bisherigen Erfassung ist ersichtlich, dass im Studienangebot und in der Organisationsform des Faches Germanistik durch sinkende Bewerberzahlen der Praxisbezug eine bedeutende Rolle einnehmen musste. So bieten Lehrende der germanistischen Linguistik und Literaturwissenschaft Lehrveranstaltungen zu Teilbereichen der deutschen Sprache (Grammatik, Pragmatik, Kommunikationstheorien, Textlinguistik etc.) und zur deutschen Kultur auch in Programmen, die im klassischen Sinne eher als nicht-philologisch zu beschreiben sind, die aber von philologischen Fakultäten ausgeschrieben werden. Jedoch wird versucht, die Standards eines Germanistik-Studiums so weit wie möglich zu erhalten und durch berufsfeldbezogene Aspekte zu ergänzen. Dies bedeutet keinesfalls, dass sich die Germanistik als Fach in Rumänien im Schwinden befindet. Die Forschungsbereiche, von denen hier leider nicht alle aufgezählt werden können, zeigen, dass Forschung innerhalb der Germanistik einen hohen Stellenwert einnimmt.

In Literaturwissenschaft und in der Sprachwissenschaft sind zunächst Bemühungen erkennbar, Besonderheiten der deutschen Sprache in Rumänien, des Rumäniendeutschen, sowie Sprache und Werk ihrer Schriftsteller (u.a. Paul Celan, Adam Müller-Guttenbrunn, Adolf Meschendörfer, Alfred Margul-Sperber, Oskar Walter Cisek, Erwin Wittstock, Herta Müller, Aktionsgruppe Banat, Hans Bergel, Werner Söllner, Aglaja Veteranyi, Cătălin Dorian Florescu etc.) über Studien und Fachbücher bekannt zu machen. Außer den inhaltlichen Schwerpunkten Bukowina, Siebenbürgen, Banat, Bukarest, werden auch Sprachgemeinschaften, die sich in Auflösung befinden oder sogar verschwunden sind (z.B. das Dobrukscha-Deutsch), untersucht. Deutsche Kanzleisprache in Siebenbürgen, Banater Mundarten, das Siebenbürgisch-Sächsische Wörterbuch, folglich Varietätenlinguistik und Mundartenforschung sind sicherlich in der hiesigen Forschung maß-

² Der DAAD-Stelle Bukarest sei an dieser Stelle für die Unterstützung gedankt. Gedankt sei auch Dieter Müller, dem Leiter des Bukarester DAAD-Informationszentrums, und Sabine Schwager, der DAAD-Lektorin an der Universität Bukarest, für ihre hilfreichen Kommentare während des Entstehens dieses Berichtes.

gebend, jedoch sind viele Forschungsrichtungen auch ohne direkten Bezug zu den Eigenheiten des Rumäniendeutschen zu registrieren: in der Lexikografie, Fachlexikografie, zu Bilingualismus, zu grammatischen Phänomenen kontrastiv etc. Hinzu kommen auch Beschäftigungen mit der Rezeption deutschsprachiger Literatur in Rumänien, schwerpunktmäßig auch mit der Goethe-Rezeption oder mit der kritischen Ausgabe seiner Werke etc.

Unterstützt wird die germanistische Forschung in Rumänien durch deutsche und österreichische Organisationen und Stiftungen (DAAD, OeAD, Alexander von Humboldt-Stiftung, Hermann-Niermann-Stiftung, Konrad-Adenauer-Stiftung etc.), durch Forschungsinstitute (Institut für deutsche Kultur und Geschichte Südosteuropas, Deutsches Literaturarchiv Marbach, Institut für Deutsche Sprache Mannheim, Wissenschaftskolleg zu Berlin etc.) in der für das Fach kennzeichnenden Form von Forschungs- und Dokumentationsaufenthalten, gemeinsamen Projekten, Tagungs- und Arbeitskreisförderungen etc. Auf nationaler Ebene sind Projektförderungsmöglichkeiten über Programme des *uefiscdi*, der nationalen Stelle für Forschungsfinanzierung, anzuführen.

Mit der Forschung eng verbunden sind die in Rumänien entstandenen Publikationen, fünf Universitäten haben eine hauseigene Zeitschrift für germanistische Studien (Braşov, Cluj, Iaşi, Sibiu, Timişoara), vor allem aber die 1990 nach 61 Jahren wiederbelebte *Gesellschaft der Germanisten Rumäniens* (GGR) - in Hinblick auf die Optimierung von Lehre und Forschung im Bereich DaF (mit Sonderstatus) und DaM innerhalb von Themenbereichen der Interkulturalität, Imagologie, Rezeptionsgeschichte und -ästhetik, linguistischer Forschungen, der Landeskunde (s. Guţu/Stănescu 1997: 7-8). Der Germanistenverband gibt in Bukarest zwei Publikationen heraus: *Zeitschrift der Germanisten Rumäniens* und das Jahrbuch *transcarpathica*. Außerdem organisiert dieser in Zusammenarbeit mit den Germanistik-Abteilungen im Land turnusmäßig alle drei Jahre einen Kongress zum gegenwärtigen Stand der germanistischen Forschung im Lande, zu Fragen des Deutschunterrichts, zu Aspekten sprachlicher, kultureller und literarischer Interferenzen, „um Forschungsaufgaben sichtbar werden zu lassen, die die rumänische Germanistik im Zuge verstärkter vernetzter Zusammenarbeit im Bildungssystem zu bewältigen hat“ (Aufruf zum 10. Kongress im Mai 2015, Braşov).

In diesem Sinne ist auch die Arbeit der 2012 gegründeten gemischten konsultativen Kommission zur Förderung der deutschen Sprache im rumänischen Bildungssystem im Ministerium für Bildung und Forschung (MEC) zu verstehen. Die Aufgabe dieser Kommission ist die Unterstützung des Deutschunterrichts auf allen Ebenen und in allen Schulformen, einschließlich im universitären Bereich.

Mitglieder dieser Kommission sind Ministerialbeamte, Vertreter des Deutschlehrerverbandes Rumäniens, der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens, Vertreter des DAAD, des Kulturkontakts Austria, des Goethe-Instituts, des Zentrums für Lehrerbildung in deutscher Sprache in Mediaş, der deutschen ZfA – Zentralstelle für Auslandsschulwesen, sowie die Botschafter der drei deutschsprachigen Länder in Rumänien.

In dem vorliegenden Bericht zur Lage der Faches (Stand 2014) wurde eingangs die beidseitige Abhängigkeit von Germanistik und Schule im rumänischen Kontext beschrieben. Die Leistungen der Studierenden in einem Germanistik-Studium, das sich immer weniger Studierender mit guten Vorkenntnissen Deutsch erfreut, bestimmen das Niveau der Leistungen als Lehrer bzw. des Sprachunterrichts in den Schulen. Dieses wiederum bestimmt die Ausbildungsmöglichkeiten im Studium. Die wechselseitige Bedingtheit ist besonders sichtbar geworden. Sprachpolitische Initiativen, berufliche Maßnahmen (eventuell Einführung eines auf das Studium sprachvorbereitenden Jahres/Semesters, neue Angebote im Master, in der Lehrerbildung, regelmäßige Fortbildung), finanzielle Entscheidungen etc. können dennoch den Durchbruch sichern.

Literatur

Aufruf zum 10. internationalen Kongress der Gesellschaft der Germanisten Rumäniens, Braşov 2015. Online: <http://www.unitbv.ro/litere/Cercetare/Manifestaristiintifice/PortaldesX.Kongresses.aspx>

Deutschsprachige Studiengänge an Hochschulen in Rumänien. DAAD-Bericht 2010 online: http://www.bukarest.diplo.de/contentblob/2727516/Daten/812486/ddatei_univeristten_bersicht.pdf

„Interesse an deutschsprachigen Schulen weiterhin steigend. Kurzbericht der Schulkommission auf der Vertreterversammlung des DFDR.“ In: *Allgemeine Deutsche Zeitung für Rumänien*, 17.04.2014. <http://www.adz.ro/artikel/artikel/interesse-an-deutschsprachigen-schulen-weiterhin-steigend/> [9.11.2014]

Schulstatistik der Schulkommission Siebenbürgen für das Schuljahr 2013/2014. Nicht öffentlich zugänglich.

BOTTESCH, MARTIN (2010): „Deutsche Schulen in Rumänien – Geschichte und Rolle im heutigen Rumänien“. Vortrag gehalten am 5.03.2010 im Rahmen einer Veranstaltung des Comenius-Netzwerks CCLL in Hermannstadt, Rumänien. On-

- line: http://ccll-eu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Programm_Sibiu/Vortragstexte_Sibiu/100227_Deutsche_Schulen_in_Rumaenien.pdf [15.11.2014]
- BOTTESCH, MARTIN (2014): „Das deutschsprachige Schulwesen in Rumänien“. In: *Allgemeine Deutsche Zeitung für Rumänien*, 2. Oktober 2014. <http://www.adz.ro/artikel/artikel/das-deutschsprachige-schulwesen-in-rumaenien/> [1.12.2014]
- EICHINGER, LUDWIG M. (2008): „Kultursprachen. Bemerkungen zur herrschenden Sprachlage“. In: *Die Macht der Sprache*. Online-Publikation. Herausgegeben vom Goethe-Institut: <http://www.goethe.de/lhr/pro/mac/Online-Publikation.pdf> [11.11.2014]
- GUȚU, GEORGE / STĂNESCU, SPERANȚA (1997): Vorwort zu der Reihe „GGR-Beiträge zur Germanistik“. In: Guțu, George / Stănescu, Speranța (Hgg.): *Beiträge zur Geschichte der Germanistik in Rumänien*. Bukarest: Charne-Scott. (= GGR/Beiträge zur Germanistik 1), 7-8.
- KÖNIG, WALTER (1996): „Das Schulwesen der Siebenbürger Sachsen“. In: Teistler, Gisela (Hg.): *Deutsche Schulbücher aus Siebenbürgen und anderen Regionen des heutigen Rumänien – erschienen bis 1945. Bibliographie von Lese-, Realien-, Geographie-, Geschichts- und Staatsbürgerkundebüchern. Studien zur internationalen Schulbuchforschung*. Frankfurt/Main: Moritz Diesterweg. (= Studien zur internationalen Schulbuchforschung, Band 86), 103-123.
- STĂNESCU, SPERANȚA (2010): „Deutsch in Rumänien“. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. [HSK 35.2]. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 1771-1774.

Anhang: Programme für Germanistik in Rumänien, 2013-2014

Institute in:	BA (A)	BA (B)	Dolm. BA/MA	LMA	Master	Promotion	Studierende
București			✓ A, B	✓ A, B	✓ 3 Progr.		A: 68, B: 323, KDolm. 153, LMA: 152 Master: Komm. Strategien 19, KDolm. 26, LMA: 7
București (privat)		-	-	-	-	-	A: 114
Brașov	-			✓ A		-	B: 61, LMA: 42, MA: 21
Cluj			Gesonderte LMA- Abteilung, BA/MA.				A: 80, B: 67, MA: 16
Constanța	-		-	-	-	-	B: 95
Craiova	-		-		-	-	B: 96
Iași			LMA = KDolmetschen-P.				A+B:295, LMA:93, MA: 41
Oradea			-	-	-	-	57
Oradea (privat)		-	-	-		-	A: 36, MA: 9
Sibiu			-				A+B: 63, LMA: 71, MA: 20
Suceava	-		-	-	-	-	B: 116
Timișoara			Angw.Sprachwiss. (Deutsch A/B)				A: 78, AS: 62, MA: 40

Sanja Ninković (Novi Sad)

Germanistik in Serbien

1. Einleitende Worte

Der vorliegende Beitrag soll die einstige und heutige Germanistik in Serbien beschreiben, aber auch Zukunftsperspektiven derselben erörtern. Nachdem zahlenmäßig die Institute bzw. Institutionen an denen Germanistik bzw. Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, Lehrpersonal sowie Studierendenzahl, samt deren Sprachkompetenz erfasst werden, werden auch Daten zu den spezifischen Profilen in den Curricula und zu den Beweggründen der StudentInnen hinsichtlich ihrer Wahl des Germanistikstudiums geboten. Zu guter Letzt werden sprachpolitische Maßnahmen, Forschungsschwerpunkte, Projekte (abgeschlossene und laufende) und Perspektiven der Germanistik in Serbien dargestellt.

2. Germanistik in Serbien: Zahlen und Fakten

2. 1 Germanistik-Institute

Die Geschichte der Germanistik in Serbien beginnt Anfang des 19. Jahrhunderts mit der vom serbischen Aufklärer Dositej Obradović¹ begründeten *Großen Schule* (serb. *Velika škola*) in Belgrad (1808), an welcher, unter anderen, auch die deutsche Sprache gelehrt wurde und zu welcher die Philosophische Fakultät gehörte, von der sich im Jahre 1960 die Philologische Fakultät abzweigte (vgl. Kovač / Ninković 2014: 42).

Die Entstehung des ersten Germanistikzentrums in Serbien ist mit der Gründung der Belgrader Universität (1905)² verbunden, weshalb man sagen kann, dass es schon Anfang des 20. Jahrhunderts zur „Institutionalisierung der Germanistik“ (Bekić 1995: 223) in Serbien gekommen ist (vgl. http://sh.wikipedia.org/wiki/Filološki_fakultet_Univerziteta_u_Beogradu#Razvoj_filolo.C5.A1kih_disciplina_u_Srbiji).

- 1 Dositej Obradović (1730-1811), Schriftsteller und Philosoph, war ein großer serbischer Reformator und Aufklärer.
- 2 Krivokapić führt aber an, dass sich die serbische Germanistik schon 1904, demnach ein Jahr vor der Gründung der Universität in Belgrad, konstituiert hat (vgl. Krivokapić 2007: 257).

Neben dem Belgrader Germanistikzentrum³, welches die älteste serbische Auslandsgermanistik repräsentiert, existieren heute noch zwei weitere: Das 1954 in Novi Sad⁴ an der Philosophischen Fakultät gegründete Germanistikzentrum,⁵ welches bis 1993 *Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur* hieß, heute als *Institut für Germanistik* bekannt ist, und das jüngste Germanistikzentrum, welches erst seit 1996 an der Fakultät für Philologie und Künste in Kragujevac existiert – zuerst als Abteilung der Philologischen Fakultät in Belgrad, ab 2002 eigenständig als *Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur* besteht (vgl. Kovač / Ninković 2014: 42). Diese drei Germanistikzentren sind akkreditierte Institute an welchen sowohl auf der Bachelor-Ebene (BA) als auch auf der Master-Ebene (MA) Germanistik unterrichtet wird. Ein viertes Germanistik-Institut wurde 2002 in Novi Pazar gegründet, welches aber bis dato nicht akkreditiert werden konnte.



Philosophische Fakultät Novi Sad

- 3 Das Belgrader Institut für Germanistik setzt sich aus drei Lehrstühlen zusammen: Deutsche Sprache, Skandinavische Sprachen und Holländische Sprache.
- 4 Novi Sad (dt. Neusatz), die zweitgrößte Stadt Serbiens, befindet sich im Norden des Landes und gilt als der administrative Sitz der autonomen Provinz Vojvodina.
- 5 Die Philosophische Fakultät in Novi Sad feiert in diesem Jahr ihr 60-jähriges Jubiläum. Das Institut für Germanistik ist eines der ältesten Institute an dieser Fakultät und feiert ebenfalls sein 60-jähriges Bestehen.



Philologische Fakultät Belgrad

Neben den genannten Germanistik-Instituten in Belgrad, Novi Sad und Kragujevac gibt es in Serbien nicht-philologische Fakultäten, an denen Deutsch als Fremdsprache (vor allem auf der BA-Ebene) unterrichtet wird: In Belgrad wird Deutsch an acht, in Novi Sad an sechs und in Kragujevac, wo Englisch und Russisch präferiert werden, an keiner der zwölf Fakultäten unterrichtet. An diesen Fakultäten wird Deutsch in Form von Wahlpflichtkursen angeboten, die in den meisten Fällen zur Erlangung des A1/A2 (Anfänger-Sprachniveau), seltener des B1 Sprachniveaus des Europäischen Referenzrahmens führen.

2.2 Germanistik-Studierende

Jedes Schuljahr werden, nach Ablegen einer Zulassungsprüfung, welche üblicherweise schriftlich und mündlich erfolgt, 90 (in Belgrad) bzw. 60 (in Novi Sad) bzw. 30 (in Kragujevac) Germanistik-Studierende, vorwiegend Frauen, auf der BA-Ebene immatrikuliert.⁶ Auf der MA-Ebene können, laut Immatrikulationsord-

⁶ An allen drei Universitäten sind die Studienrichtungen, so auch das Germanistikstudium, mit Numerus clausus belegt. Bis zur Gründung der Novosader Germanistik schrieben ungefähr 200 Neuimmatrikulierte jedes Jahr Germanistik in Belgrad ein (vgl. Djukanović 2001: 1660).

nung, in Kragujevac maximal 25, in Novi Sad maximal 30 und in Belgrad, wo es kein rein germanistisches Masterstudium, sondern den Masterstudiengang *Sprache, Literatur und Kultur* gibt, maximal 60 StudentInnen pro Schuljahr aufgenommen werden.⁷

Die Sprachkompetenz der Erstsemestrigen ist unterschiedlich: Während jene StudentInnen, welche meist in Deutschland, manch einer in Österreich und wenige in der Schweiz ihren Schulabschluss gemacht haben, das Sprachkompetenzniveau C1/C2 besitzen und somit mit Leichtigkeit den in deutscher Sprache abgehaltenen Vorlesungen folgen können,⁸ stellt es für einige der StudentInnen, welche nach eigenem Bekunden in einem Schnellkurs kurz vor der Immatrikulation Deutsch gelernt haben und deren Sprachkompetenz auf dem nicht beneidenswerten Niveau A2 des Europäischen Referenzrahmens liegt, eine große Anstrengung dar, etwa Pflichtlektüren und Sachbücher in deutscher Sprache zu lesen, aber auch den Vorlesungen, die auf deutsch vorgetragen werden, zu folgen. Glücklicherweise besitzt der durchschnittliche Germanistik-Studierende, der die große Mehrzahl aller Germanistik-StudentInnen darstellt, ein Sprachkompetenzniveau B1/B2, womit ein erfolgreicher Start in die Welt des Germanistikstudiums gewährleistet ist.

Im Hinblick auf das Outcome kann, im Durchschnitt, auf der BA-Ebene von einem soliden C1 Niveau gesprochen werden, während man auf der MA-Ebene, bei der das Input bei B2/C1 liegt, als Outcome das Niveau C1/C2 des Europäischen Referenzrahmens zu erwarten ist.

2.3 Germanistik-Lehrpersonal

An der Universität Belgrad sind am Lehrstuhl für deutsche Sprache 18 Lehrbeauftragte tätig, davon sechs ProfessorInnen, zwei Dozenten, acht wissenschaftliche MitarbeiterInnen, und je ein deutscher (DAAD) und österreichischer Lektor. Am Institut für Germanistik der Universität Novi Sad sind zur Zeit (nur) eine Professorin, vier Dozentinnen, acht wissenschaftliche MitarbeiterInnen und zwei ös-

7 Tatsächlich werden, im Durchschnitt, an der Novosader Germanistik 15-20, in Belgrad ungefähr 30 und in Kragujevac etwa zehn Studierende im Masterstudiengang eingeschrieben.

8 Viele dieser Studierenden wurden entweder in einem der genannten deutschsprachigen Länder geboren und wuchsen dort auf, oder sie übersiedelten mit ihrer Familie in Zeiten der Jugoslawien-Krise in einen dieser Staaten, blieben dort für einige Jahre und besuchten deutschsprachige Schulen. Ihre Deutschkenntnisse sind im Allgemeinen sehr gut, schwanken aber in puncto mündliche (welche meistens auf dem Niveau eines Muttersprachlers liegt) und schriftliche Kompetenz (welche oft zu wünschen übrig lässt).

terreichische Lektoren⁹, insgesamt 15 Lehrbeauftragte engagiert. Das Lehrpersonal am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur der Universität Kragujevac repräsentieren (nur) eine Professorin, drei Dozentinnen und acht wissenschaftliche Mitarbeiter, insgesamt zwölf Lehrbeauftragte.¹⁰

Um an den genannten Lehrstühlen bzw. am Germanistik-Institut als Lehrbeauftragter tätig sein zu dürfen, muss man als Professor und Dozent den Doktorgrad und im Anschluss darauf die Habilitation erlangt haben, als wissenschaftlicher Mitarbeiter den Masterstudien-Abschluss (gilt für AssistentInnen) oder den Bachelor-Abschluss (gilt für Lektoren) vorweisen können.

Die ausländischen Lektoren besitzen zwar immer zumindest einen BA-Studienabschluss, dieser ist aber selten ein Germanistik-Abschluss. Sie sind vorwiegend für die Sprachübungen, welche die Sprachkompetenz der StudentInnen fördern (d. h. Konversations- und Aufsatzübungen), zuständig, halten daneben auch (in Belgrad und Novi Sad) landeskundliche Kurse (deutsche und österreichische Landeskunde).

Die einheimischen Lektoren sind oft für die Übersetzungs- und Grammatikübungen verantwortlich. Nicht selten besitzen sie muttersprachliche Sprachkompetenzen, da viele von ihnen eine Zeit lang in Deutschland oder Österreich gelebt haben.

3. Thematische Ausrichtungen

Die Belgrader und Novosader Germanistik-Institute erfuhren im Laufe der Zeit einige Änderungen bezüglich des Lehrplans und -Programms, hauptsächlich zum Ziele der qualitativen Verbesserung des Bildungsprofils, wobei sich die größte Änderung, ohne Zweifel, auf die 2006 vollzogene Reform des Hochschulstudiums und der Lehrcurricula als Folge des Anpassungsversuchs an die Bologna-Richtlinien bezieht (vgl. Kovač / Ninković 2014: 43). Das, was keiner Änderung unterzogen wurde, ist die Studiendauer: Das Grundstudium dauert in Serbien, in allen drei Germanistik-Zentren, acht und das Masterstudium zwei Se-

9 Jahrelang konnte das Novosader Germanistikinstitut jedes Schuljahr einem DAAD- und einem österreichischen Lektor (für kurze Zeit auch einem Robert-Bosch-Lektor) Gastfreundschaft gewähren, weshalb es seit 1955 immer – mit Ausnahme der Zeit von 1991 bis 1997 – mindestens einen deutschen Lektor gab. Leider wurde dem Institut für das Schuljahr 2014/15 kein DAAD-Lektor zugeteilt.

10 Das Problem des Mangels an habilitierten Professoren und Dozenten ist am Germanistik-Institut in Novi Sad und insbesondere am Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur in Kragujevac stärker ausgeprägt als am Lehrstuhl für deutsche Sprache in Belgrad. Das jahrelange Nachwuchsdefizit am novosader Institut für Germanistik konnte im letzten Schuljahr gesenkt werden.

mester.¹¹ Nach dem Grundstudium erhält man den Titel *Philologe*, während man nach dem Masterstudium *Diplom-Philologe* ist. Dies deutet darauf hin, dass es innerhalb der serbischen Germanistik keine spezifischen Profile gibt – alle Germanistik-StudentInnen erfahren eine Ausbildung zu (Diplom-)Philologen. Dementsprechend bietet das Germanistik-Studium in Belgrad, Novi Sad und Kragujevac seinen Studierenden die Möglichkeit, „[...]breitgefächerte Kenntnisse auf dem Gebiet der Germanistik, die sie als Kenner der deutschen Sprache, Literatur und Kultur legitimieren“ zu erlangen“ (ebd.). Die Lehrveranstaltungen umfassen Vorlesungen und Übungen aus Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Kursen. In den ersten zwei Semestern des BA-Studiums werden auch Einführungskurse gehalten, im dritten und vierten Semester werden deutsche und österreichische Landeskunde¹² (als getrennte Kurse) unterrichtet, da es, um eine Sprache in all ihren Facetten lernen zu können, auch der Kenntnis über das entsprechende Land und deren Einwohner bedarf, während im zweiten Teil des Grundstudiums der Methodik und Didaktik mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Innerhalb des Masterstudienganges gibt es in Novi Sad und Kragujevac zwei Grundrichtungen: Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft.¹³ Die StudentInnen entscheiden sich gleich am Anfang des MA-Studiums, welche dieser beiden Richtung sie einschlagen möchten. Dementsprechend müssen sie mit sprachwissenschaftlichen bzw. mit literaturwissenschaftlichen Kursen und den dazugehörigen Prüfungen rechnen. Unabhängig von der Master-Studienrichtung, müssen alle StudentInnen der MA-Ebene (zumindest in Novi Sad) Methodik-Wahlpflichtkurse besuchen.¹⁴

Während die Sprach- und Literaturwissenschaft bei allen drei Germanistiken in Serbien den Schwerpunkt des Grundstudiums bilden, gibt es einige Kurse, die entweder an zwei von drei, oder nur an einem Germanistik-Zentrum des Landes unterrichtet werden. Für Belgrad und Kragujevac wäre es die nicht nur in Ser-

11 Am Institut für Germanistik in Novi Sad gab es von 1993 bis 2005/2006 Magisterstudien (vor 1993 nur an der Belgrader Universität existierend), danach den Masterstudiengang.

12 Bis Ende der 80er Jahre wurden im Deutschunterricht an serbischen Schulen und an den germanistischen Instituten kaum oder nur sporadisch landeskundliche Informationen bezüglich der Kultur und der Lebensweise der Deutschen und Österreicher bereitgestellt (vgl. Djukanović 2001: 1660).

13 Anfänglich, als sich die Germanistik in Serbien etablierte, wurde der deutschen Literatur der Vorrang gegeben. In den ersten Jahren bzw. Jahrzehnten beschäftigte sich die serbische Auslandsgermanistik vor allem mit der Literaturwissenschaft und -geschichte. Erst in den sechziger und siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts „errang der Bereich Sprachgermanistik Eigenständigkeit gegenüber der Literaturwissenschaft“ (Žiletić 2005).

14 Im Masterstudiengang gab es an der novosader Germanistik einen Kurs aus Wirtschaftsdeutsch, der aber, nicht etwa aus Mangel an Interessierten, aus dem Lehrprogramm gestrichen werden musste.

bien immer beliebter werdende Translationwissenschaft, für Kragujevac weiters auch die DaF-Didaktik.

4. Motivationsimpulse und Wahlgründe

Warum treten jedes Jahr in Serbien viele junge Menschen den Weg eines Germanisten an? Welche Beweggründe stehen dahinter? So gerne die Autorin dieses Beitrags auch behaupten würde, dass es grundsätzlich die Liebe zur deutschen Sprache ist, welche die (zukünftigen) Germanistik-StudentInnen dazu bewegt, Germanistik in Serbien zu immatrikulieren, nichts desto trotz muss bemerkt werden, dass die Studierenden andere Gründe zur Wahl des Germanistikstudiums anführen: Zum einen die große Wahrscheinlichkeit, relativ schnell einen Arbeitsplatz als Lehrkraft in einer Schule zu finden,¹⁵ zum anderen die Hoffnung auf eine gutbezahlte Arbeitsstelle an den potenziellen, (geografisch) nahe liegenden Arbeitsmärkten Deutschlands oder Österreichs nach Studiumabschluss. Nicht zuletzt ist es auch das relativ große Stipendienangebot welches starke Motivationsimpulse auf zukünftige Germanistik-Studierende ausübt.

5. Sprachpolitische Maßnahmen

Die Sprachpolitik, welche in Serbien bzw. dem einstigen Jugoslawien der Nachkriegszeit vorherrschte, orientierte sich – wie in den meisten sozialistischen Staaten jener Zeiten – vor allem am Russischen, zum Teil auch am Französischen und seltener am Englischen (vgl. Djukanović 2001: 1659). Die russische Sprache wurde sehr protegiert und die deutsche, welche ohnehin schon an die Peripherie gerückt wurde, bewusst gemieden, in erster Linie aus politischen Gründen, was die Folge der damals noch frischen Wunden der historischen Ereignisse war.¹⁶ Erst um 1950 wurde auch das Deutsche als vierte Fremdsprache in die serbischen Schulen eingeführt, hinkte aber aufgrund teils falscher, teils inkonsequen-

15 Die meisten Germanistik-Absolventen arbeiten an (Grund- oder Mittel-)Schulen, weshalb die obligatorischen Methodikkurse, die im Grund- und Masterstudium zwei- bzw. einsemestrig angeboten werden, von großem Nutzen sind (vgl. Kovač / Ninković 2014: 43). Es muss aber zugegeben werden, dass in Anbetracht der angeführten Tatsache bezüglich der Anstellung in Schulen und an Gymnasien mehr Methodik- und Didaktikkurse bzw. Übungen aus diesem Bereich wünschenswert wären.

16 Man bedenke dabei, dass um 1810 Deutsch die einzige (!) Fremdsprache war, die als Pflichtfach an serbischen Schulen unterrichtet wurde (vgl. Djukanović 2001: 1659).

ter Sprachpolitik bis in die 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts dem Russischen, Französischen und Englischen hinterher (vgl. ebd.: 1659f).¹⁷

Russisch wird heute an serbischen Schulen nur noch selten unterrichtet – es gilt beinahe als *exotisch*, Russisch zu lehren und zu lernen. Auch an den Universitäten ist das Interesse an der russischen Sprache in den letzten Jahren zugunsten des Deutschen, Spanischen, Italienischen etc. deutlich zurückgegangen (in den letzten zwei bis drei Jahren erfreuen sich interessanterweise die Anfängerkurse der chinesischen Sprache großer Aufmerksamkeit).

Seit mehr als zehn Jahren sind zwei Fremdsprachen an serbischen Grundschulen obligatorisch und Deutsch wird an beinahe allen diesen Schulen als zweite Fremdsprache vier Jahre, d. h. von der fünften bis achten Klasse, gelehrt. Auch in den Gymnasien ist Deutsch vorrangig die zweite Fremdsprache.¹⁸ Daneben gibt es auch einige Gymnasien in Serbien (in Belgrad und Novi Sad), an denen spezielle Abteilungen bzw. Klassen formiert wurden, in denen die Schüler ihrem Unterricht größtenteils in deutscher Sprache folgen müssen (etwa im weitbekannten Novosader Gymnasium „Jovan Jovanović Zmaj“). Mit der vom Staat vorgeschriebenen Pflicht der Einführung einer zweiten Fremdsprache in serbische Schulen erhielt somit die deutsche Sprache die Chance, eine feste Position im Bildungssystem einzunehmen.

Wenn von sprachpolitischen Maßnahmen, welche zur Förderung und Stärkung der deutschen Sprache in Serbien beitragen, die Rede ist, dürfen folgende Aktionen, Initiativen und Förderungsmaßnahmen nicht außer Acht gelassen werden: „Initiative PASCH“ („Schulen: Partner der Zukunft“), „Tag der deutschen Sprache“, Eröffnung und Förderung von Sprachinstituten (z. B. Goethe Institut in Belgrad, Goethe-Gesellschaft in Belgrad), Gründung des serbischen Deutschlehrerverbandes, Zusammenarbeit mit dem Deutschen akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Auslandsamt der deutschen Botschaft als wertvolle Partner zur Stärkung der Position des Deutschen in Serbien, sowie Fortbildungskurse und Seminare für Deutschlehrer. Nicht zu vergessen sind Aufführungen von Theatergruppen germanistischer Studenten und Wettbewerbe für Schüler, die jährlich veranstaltet werden, da derartige Veranstaltungen ebenfalls ihren Beitrag zur Stärkung des Deutschen in Serbien liefern (vgl. Djukanović 2001: 1664).

17 Laut Professor emeritus Dr. Zoran Žiletić wurde die deutsche Sprache „nach der Machtergreifung Miloševićs in die Ecke getrieben infolge des ohrenbetäuenden antideutschen Pflichtgehabes der Medien.“ (Žiletić 2005).

18 Ungefähr 100.000 Schüler lernen heute in Serbien Deutsch als Fremdsprache; das sind etwa um ein Sechsfaches weniger Schüler als jene, die Englisch lernen, aber noch immer mehr Schüler, als jene, die Französisch oder Russisch lernen.

Die Stellung einer (Fremd-)Sprache in einem Land hängt größtenteils von der Sprachpolitik dieses Landes ab bzw. davon, wie viel (oder wenig) sich der Staat um die Förderung dieser (Fremd-)Sprache engagiert. Im Falle Serbiens kann leider nicht behauptet werden, dass das Engagement des Staates bezüglich der deutschen Sprache auf dem höchstmöglichen Niveau liegt. Serbien, man muss es klar sagen, unterstützt viel mehr die englische Sprache, d. h., dass sich die Germanistik hierzulande nicht allzu großer Unterstützung seitens des Staates erfreuen kann. Serbien fördert zweifelsohne den Gedanken, dass Englisch als erste Fremdsprache gelernt werden MUSS. Zugegebenermaßen ist die englische Sprache eine weltweit ausgesprochen anerkannte Wissenschafts- und Forschungssprache, dennoch ist die deutsche Sprache *in Europa* die meistgesprochene Sprache und die serbischen (vor allem MA-)Studierenden (der Philologischen oder Philosophischen, aber auch der nicht-philologischen Fakultäten, wie etwa der Technischen, Medizinischen, Landwirtschaftlichen etc. Fakultät) bewerben sich für Stipendien vor allem an deutschen und österreichischen und nicht etwa an britischen oder amerikanischen Universitäten.

Es sind überall, zumindest in Europa, schwierige Zeiten für die Wissenschaft und Kultur eingetreten. Trotzdem bleibt zu hoffen, dass der Staat zukünftig der serbischen Germanistik, die bis jetzt gewissermaßen stiefmütterlich behandelt wurde, die gebührende Aufmerksamkeit widmen wird.

6. Forschung und Projekte

Es würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen, würden alle Projekte, Forschungen, deren Schwerpunkte und Ergebnisse angeführt werden. Aus diesem Grund werden an dieser Stelle (nur) die wichtigsten Daten angegeben, die einen guten Einblick in die einstigen und heutigen Forschungsschwerpunkte, sowie in abgeschlossene und laufende Projekte gewährleisten sollen.

Der Schwerpunkt der serbischen Auslandsgermanistik lag bis in die sechziger Jahre des vorigen Jahrhunderts vor allem im Bereich der Literaturwissenschaft. Frühestens in den 60er, spätestens in den 70er Jahren kann sich auch die Sprachwissenschaft durchsetzen und es entstehen zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten aus diesem Bereich. Vor allem der Valenzforschung und der Gesprächsanalyse widmeten die damaligen sprachwissenschaftlich orientierten Professoren, Dozenten und Mitarbeiter ihre Aufmerksamkeit.

In den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts arbeiteten jugoslawische Germanisten und das Institut für deutsche Sprache Mannheim mit Ulrich Engel an

der Spitze an zahlreichen Projekten zusammen (vgl. Bekić 1995: 229; Djukanović 2001: 1660). Dank dieser hervorragenden Teamarbeit entstand die *Deutsch-Serbokroatische Kontrastive Grammatik*, welche den ersten derartigen Vergleich der deutschen mit einer slawischen Sprache darstellt (Djukanović 2001: 1665).

Teilweise parallel zum Aufstieg der Sprachwissenschaft erfolgte die Zuwendung zur Didaktik bzw. Methodik der deutschen Sprache, aber auch zur Forschung der ausländischen und insbesondere der deutschen Literaturen, was seitens der autonomen Provinz Vojvodina finanziert wurde. Zu dieser Zeit ragten auch viele Belgrader und Novosader Germanisten als exzellente Übersetzer hervor.¹⁹

Den heutigen Schwerpunkt in der serbischen Auslandsgermanistik zu bestimmen ist schwierig, da die drei Germanistik-Zentren Serbiens, so viele sie auch Berührungspunkte haben mögen, unterschiedliche Forschungsschwerpunkte setzen. Die Novosader Germanistik beschäftigt sich in den letzten Jahren mit Vorliebe mit Kontrastiver Linguistik und (Fremdsprachen-)Didaktik bzw. -Methodik, daneben aber auch mit Literaturwissenschaft und, nur in Ansätzen, mit Übersetzungswissenschaft. Die Belgrader und Kragujever Germanistiken sind der Translatologie mehr gewidmet, insbesondere die erstere. Der Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur in Kragujevac hat seit einigen Jahren auch einen neuen Forschungsschwerpunkt, nämlich Literaturdidaktik, welche zwar auch am Institut für Germanistik in Novi Sad und am Belgrader Lehrstuhl für deutsche Sprache erforscht wird, jedoch in einem geringeren Maße. Die Ergebnisse dieser Forschungsschwerpunkte konnten in viele wissenschaftliche Arbeiten der drei Germanistik-Zentren Serbiens eingeflochten werden.

Dass auch im neuen Jahrhundert gute internationale Teamarbeit geschätzt und gefördert wird, beweist das neueste Projekt an dem mehrere Belgrader Germanisten, eine Novosader Germanistin und ein ebenfalls Novosader Serbist zusammen mit Prof. Dr. Dr. mult. Ulrich Engel arbeiten.²⁰ Es handelt sich um die *Kontrastive Grammatik Deutsch-Serbisch*, deren drei von insgesamt fünf geplanten Teilen zwischen 2012 und 2014 erschienen sind.

Die serbische Auslandgermanistik kann sich zahlreicher Projekt- und Forschungspartner rühmen. Hier seien nur einige ehemalige und gegenwärtige an-

19 So zum Beispiel der Novosader Professor Dr. Tomislav Bekić (1935-2008), der zahlreiche Werke aus dem Deutschen ins Serbische übersetzte und einen großen Beitrag zur Germanistik in Serbien leistete.

20 An der *Kontrastiven Grammatik* arbeiteten und arbeiten folgende Belgrader und Novosader Germanisten mit: Smilja Srdić, Annette Djurović, Sanja Ninković und Branko Ivanović. Einen großen Beitrag leistete ebenfalls der Novosader Serbist Milivoj Alanović.

geführt: IdS Mannheim, PH Ludwigsburg, Universität Halle, Universität Regensburg, PH Freiburg, Universität Frankfurt an der Oder, Universität Graz, Universität Szeged, DAAD, Donauschwäbische Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg in Stuttgart, Universität Trier, Universität Klagenfurt u.v.m.

Durch die zahlreichen internationalen Projekte (etwa REFLESS TEMPUS Projekt, Erasmus Mundus, darunter v. a. Basileus und JoinEU-SEE, das Projekt der Theaterpädagogik (DSKS), Deutsch-serbisches Substantivvalenzwörterbuch, Deutsch-serbische Kontrastive Grammatik, Selbstreferentialität in Lyrischen Texten, Filmanalyse und -geschichte, Widespread Idioms in Europe and Beyond: A Cross-linguistic and Cross-cultural Research Europäische - Gesellschaft für Phrasologie, Zürich, Studienbegleitender Unterricht in SOE, germanistische Sommerakademien in Sibiu/Rumänien u.v.m.) und Forschungspartner hatten und haben viele Professoren, Dozenten und wissenschaftliche Mitarbeiter der Novosader, Belgrader und Kragujever Germanistik die Gelegenheit, deutsche und österreichische Universitäten zu besuchen und nicht wenige von ihnen konnten Vorträge an den genannten Partnerschaftsuniversitäten halten. Andererseits konnten vor allem die älteren zwei Germanistik-Zentren in Serbien zahlreichen Professoren und Dozenten eminenten wissenschaftlicher Institute aus Deutschland und Österreich, sowie vielen Autoren aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz, die an gut besuchten Literaturabenden oder in Workshops ihre Werke präsentierten, ihre Gastfreundschaft anbieten.

Durch die internationale Vernetzung der drei serbischen Germanistiken haben auch die StudentInnen die Möglichkeit, wertvolle Erfahrungen zu sammeln, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten zu verbessern und, nicht zuletzt, auch StudentInnen aus den deutschsprachigen Ländern kennen zu lernen. Denn aufgrund der genannten Projekte und Forschungs-Partnerschaften konnten und können nicht nur GermanistInnen, DeutschlehrerInnen, sondern gleichfalls StudentInnen aus Serbien deutsche und österreichische Stipendien erhalten, welche sie selbstverständlich gerne nutzen, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern bzw. zu vervollkommen. Es ist meistens die einzige Gelegenheit für die StudentInnen, an einer deutschen oder österreichischen Universität zu studieren und für die GermanistInnen und DeutschlehrerInnen, ihre Sprachkenntnisse zu erneuern und neue und relevante Informationen und Neuerscheinungen zu erfahren bzw. zu sammeln (vgl. Djukanović 2001: 1665).²¹

21 Besonders wichtig für die Novosader und Kragujever Germanistik ist die Zusammenarbeit mit der Donauschwäbischen Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg (DSKS) in Stuttgart – mit deren Hilfe ein Partnerschaftsvertrag zwischen der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg und den

7. Aussicht und Perspektiven

Die Germanistik in Serbien hat insbesondere in den letzten zehn Jahren einen Zuwachs an Interessenten gewonnen. Serbische Schulen, vor allem jene in der Vojvodina, ermöglichen es, Deutsch, zumindest als zweite Fremdsprache, zu erlernen. Aufgrund dessen sind die absolvierten Germanistik-Studierenden in einer günstigen Lage und bekommen in der Regel in kurzer Zeit eine Anstellung im Bildungswesen (vgl. Kovač / Ninković 2014: 46).

Es soll ab Herbst 2015 zur Einführung neuer Abteilungen in serbischen Gymnasien kommen, an denen spezielle Deutschklassen formiert werden sollen (z. B. in den Gymnasien Isidora Sekulić und Svetozar Marković in Novi Sad), was sicherlich dazu beitragen wird, dass das Deutsche in Serbien eine höhere Stellung erlangt. Des Weiteren bestehen seit Jahren Pläne, eine Gliederung des Germanistik-Studiums durchzuführen, sodass es ab dem fünften Semester, also in der zweiten Hälfte des Studiums, in drei Module (Philologie, Lehramt und Übersetzung) eingeteilt werden würde. Das Novosader Germanistik-Institut versuchte dies noch 2005/2006 zu verwirklichen, doch fehlte damals das nötige Verständnis und Interesse für ein derart aussichtsvolles Vorhaben, welches, ohne Zweifel, zur Spezialisierung der präferierten Fachgebiete führen würde.

Für langanhaltend gute Aussichten wäre es von großer Bedeutung, noch mehr Studenten- und Lehrpersonal-Stipendien von deutschen und österreichischen Universitäten und Hochschulen, sowie mehr Bücherspenden zu erhalten, aber auch einen regen Germanisten- und Deutschlehreraustausch zu fördern. Doch auch ein gut funktionierendes Bildungssystem würde viel dazu beitragen, die Entwicklung der Germanistik und des Deutschen im Allgemeinen zu optimieren. Nur so kann, vielleicht, eines Tages Deutsch der Bevorzugung des Englischen in Serbien entgegentreten und seine gebührende Stelle einnehmen.

Universitäten in Novi Sad und Kragujevac unterzeichnet werden konnte, im Rahmen dessen schon viele Germanistik-DozentInnen die Gelegenheit hatten, die PH Ludwigsburg zu besuchen – da sie von der DSKS großzügige Bücherspenden erhielten und in verschiedenen Aktivitäten im Sinne der Pflege der deutschen Sprache und Kultur finanziell unterstützt wurden und weiterhin werden. Dank der Stiftung können regelmäßig einsemestrige Stipendien an StudentInnen aus Novi Sad und Kragujevac vergeben und länderübergreifende Projekte ins Leben gerufen werden (vgl. Kovač / Ninković 2014: 44f). Die DSKS organisierte schon mehrere Male germanistische Sommerakademien in Sibiu (Rumänien); die Teilnehmer (Studierende wie Lehrende) kommen aus mehreren SOE-Ländern und haben die einzigartige Gelegenheit, Informationen und Erfahrungen unter sich auszutauschen (vgl. ebd.: 45).

Literatur

- BEKIĆ, TOMISLAV (1995): „Germanistik in Serbien“. In: Christoph König (Hg.): *Germanistik in Mittel- und Osteuropa, 1945-1992*. Berlin / New York: de Gruyter, 222-230.
- DJUKANOVIĆ, JOVAN (2001): „Deutschunterricht und Germanistikstudium in der Bundesrepublik Jugoslawien“. In: Helbig, Gerhard (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*. Volume 2. Berlin / New York: de Gruyter, 1659-1666.
- KRIVOKAPIĆ, MIRKO (2007): „Srpska germanistika od 1904. do naših dana - prilog istoriji književnonaučne germanistike u Srbiji“. In: Bojović, Zlata (Hg.): *Prilozi za književnost, jezik, istoriju i folklor*, Vol. 73, iss. 1-4, 257-266.
- KOVAČ, ROBERT / NINKOVIĆ, SANJA (2014): „Deutsche Sprache und Kultur und Deutschlehrausbildung in Serbien“. In: *Germanistische Beiträge 34*. Sibiu / Hermannstadt: Universitätsverlag, 37-49.
- ŽILETIĆ, ZORAN (2005): Die ersten hundert Jahre der serbischen Germanistik. Anlässlich der hundertsten Wiederkehr ihres Gründungstages. URL: <http://www.drustvosns.org/obrazovanje/tekst/ersten%20hundetr%20jahre.html>. [03. 05. 2014].

Internetquellen

http://sh.wikipedia.org/wiki/Filološki_fakultet_Univerziteta_u_Beogradu#Razvoj_filolo.C5.A1kih_disciplina_u_Srbiji. [03. 05. 2014].

Martina Kášová (Prešov, Slowakei)

Germanistik in der Slowakei – Probleme und Perspektiven

0. Einleitung

Mit der Germanistik passiert etwas, das uns Deutschlehrern, Germanisten und Bewunderern der deutschen Sprache und Kultur nicht gefällt, etwas, das immer intensiver nicht nur unter Fachleuten, sondern auch in der Öffentlichkeit diskutiert wird, etwas, das eine radikale Lösung braucht. Mein Beitrag versucht daher, den aktuellen Stand der Germanistik in der Slowakei vor dem Hintergrund der Entwicklung seit der Wende zu reflektieren.

In der Zeit nach der Wende und direkt nach dem EU-Beitritt der Slowakei (2004) gehörte die deutsche Sprache zu den stärksten europäischen Sprachen in der Slowakei, sie wurde an fast allen Schultypen angeboten und war unter den Lernenden sehr beliebt und gefragt.

Heute ist leider eine starke Abnahme dieses Interesses sowohl in den Schulen als auch an den Universitäten zu beobachten. Zugleich muss die aktive und bewusste Vernachlässigung der deutschen Sprache seitens der deutschen und österreichischen Sprachpolitik konstatiert werden. Die Nachfrage nach Deutsch in der Slowakei stagniert.

Die Gründe hierfür sind vielfältig:

Unter Slowaken gilt Deutsch als eine schwierige Sprache (mit dem Begriff ‚schwierig‘ sind vor allem sog. unerlernbare morphologische Regeln gemeint). Im Gegenteil dazu gilt Russisch, das nach der Wende streng abgelehnt wurde, als eine einfache(re) Sprache (einerseits handelt es sich um eine slawische Sprache und andererseits hat diese Sprache in der Slowakei eine lange Tradition, da sie zu kommunistischer Zeit die stärkste Fremdsprache war). Deswegen wird Russisch heutzutage von vielen Schülern und Studenten bevorzugt und erlebt einen Aufschwung. Die prorussische Politik des aktuellen slowakischen Premierministers Róbert Fico spielt dabei auch eine bedeutende Rolle. Selbstverständlich dürfen wir die Hegemonie des Englischen, das als eine universelle Sprache gilt, nicht vergessen. Und nicht zuletzt gibt es eine weitreichende Kampagne des slowakischen Schulministeriums, die sehr bewusst und absichtlich für ein

naturwissenschaftliches Studium wirbt und damit das geisteswissenschaftliche Studium abwertet.

Leider muss ich mit großem Bedauern feststellen, dass sich die Germanistik in der Slowakei in einer prekären Situation, einer tiefen Krise und einer unlösbaren (?) Lage befindet. Daher stellt sich die Frage, ob wir Deutschlehrer und Germanisten die Perspektiven unseres Faches für die Zukunft als negativ bezeichnen müssen, oder ob es doch eine Chance gäbe, den jetzigen Stand und die negative Entwicklung zu verändern.

1. Zahlen und Fakten

Der demografische Wandel bildet den ersten Grund für die komplizierte Situation. Die Folgen des starken Rückgangs der Geburtenrate nach der Wende sind an den Universitäten gerade in diesen Jahren deutlich zu spüren. Die Studenten, die zu dem noch starken¹ 80er-Jahrgang (1989) gehörten, haben ihr Studium bereits abgeschlossen. Diese Situation ist in vielen Ländern Mittel- und Osteuropas sehr ähnlich, wenn auch nicht gleich.

Gegenläufig zu der ungünstigen demographischen Entwicklung und der sinkenden Nachfrage nach Deutsch wuchs die Anzahl der *Germanistikinstitute* auf den heutigen Stand – 10 Institute an 8 Universitäten.

In der Zeit vor der Wende wurde das Studium der Germanistik in der Slowakei, das mit der Lehrerausbildung verbunden war, nur an zwei philosophischen Fakultäten angeboten – an der Comenius-Universität in Bratislava und an der Pavol-Jozef-Šafárik-Universität in Prešov. Die deutsche Sprache hätte man auch an einigen ehemaligen pädagogischen Fakultäten studieren können. Da aber sowohl die Studentenzahlen² als auch die Fachkombinationen³ sehr streng von der staatlichen, d.h. kommunistischen Macht reguliert wurden, waren die Zahlen der ausgebildeten Deutschlehrer (Germanisten⁴) an die Nachfrage angepasst, teilweise gab es sogar einen Mangel.

1 Laut Statistik wurden in den 80er Jahren jährlich ca. 80.000 Kinder geboren. Ab der Wende gehen diese Zahlen auf ca. 50.000 Neugeborenen jährlich zurück.

2 Ende der 80er Jahre waren es ca. 20 Studierende pro Studienjahr in beiden germanistischen Arbeitsstätten (in Prešov 10 pro Studienjahr).

3 Meist vorgeschriebenes Zweifachstudium (in Prešov z.B. Deutsche Sprache und Literatur und Slowakische Sprache und Literatur).

4 In diesem Beitrag werden die beiden Begriffe als Synonyme verstanden.

Nach der Wende wurden viele neue Universitäten und Hochschulen gegründet, so dass der jetzige Stand die Zahl 40 erreicht hat⁵ (vgl. die Einwohnerzahl: Zum 31.12.2013 hatte die Slowakei 5 415 949 Einwohner⁶. Davon Bratislava 618.380, Westslowakei 1.836.664, Mittelslowakei 1.347.233 und Ostslowakei 1.613.672). Nicht an allen Hochschulen und Universitäten wird Germanistik angeboten, die Zahl der Fakultäten, die ein Germanistikstudium anbieten, ist jedoch über dem notwendigen Niveau.

Im westlichen Teil der Slowakei sind es 6 Arbeitsstätten, davon traditionell 2 in *Bratislava* (Preßburg):

Comenius-Universität Bratislava:

1. Philosophische Fakultät: Lehrstuhl für Germanistik, Niederlandistik und Skandinavistik
2. Pädagogische Fakultät: Institut für philologische Studien – Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur

Ähnliche Lehrstühle gibt es in *Trnava* (Tyrnau):

1. Universität St. Kyrill und Method Trnava: Philosophische Fakultät – Lehrstuhl für Germanistik
2. Trnavaer Universität in Trnava: Pädagogische Fakultät – Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur

Je ein Institut in *Komárno*/ Komárom (Komorn): János-Selye-Universität Komárno: Pädagogische Fakultät - Lehrstuhl für moderne Philologie – Sektion Germanistik

und in *Nitra* (Neutra): Konstantin Universität in Nitra: Philosophische Fakultät

- Lehrstuhl für Germanistik
- Lehrstuhl für Translationswissenschaft

5 Davon sind 20 öffentliche Hochschulen und Universitäten, 3 staatliche Hochschulen und Universitäten, 13 private Hochschulen und Universitäten und 4 sog. ausländische Hochschulen und Universitäten mit dem Sitz in Tschechien (<http://www.minedu.sk/vysoke-skoly-v-sr/>). Davon gibt es 21 mit der philosophischen und geisteswissenschaftlichen Orientierung und 19 mit der pädagogischen Lehramt-Orientierung (<https://www.portalvs.sk/sk/>). Öffentliche Hochschulen sind öffentlich-rechtliche Institutionen mit einer Selbstverwaltung. Sie können mittels Gesetz sowohl gegründet als auch aufgelöst werden. Staatliche Hochschulen sind militärische, polizeiliche und medizinische Hochschulen. Private Hochschulen werden von einer juristischen Person mit dem Sitz in der Slowakei oder in einem Staat der EU gegründet.

6 <http://slovak.statistics.sk>

Im mittleren Teil der Slowakei sind es 2 Arbeitsstätten, davon die erste in *Banská Bystrica* (Neusohl): Matej-Bel Universität: Philosophische Fakultät – Lehrstuhl für Germanistik und die zweite in *Ružomberok* (Rosenberg): Katholische Universität in Ružomberok: Philosophische Fakultät – Lehrstuhl für Germanistik

Im östlichen Teil der Slowakei gibt es auch 2 Arbeitsstätten, davon die erste traditionelle in *Prešov* (Eperies): Prešover Universität in Prešov: Philosophische Fakultät – Institut für Germanistik und die zweite neu gegründete in *Košice* (Kaschau): Pavol-Jozef-Šafárik-Universität Košice: Philosophische Fakultät – Lehrstuhl für Germanistik.

Mit der steigenden Anzahl der germanistischen Institute ist die Zahl der *Institutsmitarbeiter* verbunden, die jedoch nicht konstant ist. Dieses Schwanken⁷ hängt sowohl mit der Unterfinanzierung der universitären Ausbildung, v.a. der geisteswissenschaftlichen Fächer, als auch mit den Sparmaßnahmen im Rahmen der jeweiligen Universitäten zusammen. Gleichzeitig ist die ungenügende Unterstützung der Forschungsaktivitäten an den Universitäten ein Grund. Derzeit sind an den erwähnten Universitäten 105 Lehrkräfte beschäftigt. Davon sind 9 Professoren (2 Emeriti, 3 Professoren aus Deutschland, 4 germanistische Garanten⁸ und 1 Professorin). Die zweite Gruppe bilden die 25 habilitierten Mitarbeiter und die zahlreichen promovierten Fachassistenten. Die dritte Gruppe bilden die Assistenten ohne einen PhD-Abschluss, Doktoranden, die an der Lehre beteiligt sind, sowie ausländische Lektoren. ~~Die zweite Gruppe bilden die habilitierten Mitarbeiter (25) und den Großteil die Fachassistenten mit einem PhD-Abschluss. Dazu kommen noch die Assistenten ohne einen PhD-Abschluss, Doktoranden (15), die an der Lehre beteiligt sind, sowie ausländische Lektoren.~~ Im Land sind mehrere DAAD- und OeAD-Lektoren tätig, allerdings nicht nur an den geisteswissenschaftlichen Fakultäten. Es gibt zurzeit in der Slowakei 6 DAAD-Lektorate (2 in Bratislava, eins in Nitra, eins in Banská Bystrica, ein neues in Trnava und eins in Prešov), nur eine besetzte Sprachassistentenstelle (Košice) und die DAAD-Langzeitdozentur in Bratislava sowie

7 Die erstellte Zahlenübersicht kann nur begrenzt Repräsentativität beanspruchen, da sich die Zahlen inzwischen verändert haben können. Zudem kann dieser Stand von der diesjährigen Akkreditierung stark beeinflusst werden.

8 Germanistische Garanten“ sind habilitierte Germanisten, meist Muttersprachler, die als externe Lehrbeauftragte die inhaltliche und wissenschaftliche Qualität eines germanistischen Studienganges garantieren sollen, wenn ein Institut selbst nicht genug habilitierte Mitarbeiter hat.

7 OeAD-Lektorate. In Bratislava existieren drei OeAD-Lektorate, in Prešov, Košice, Banská Bystrica und Nitra jeweils eines.

Darüber hinaus gibt es an den Hochschulen und Universitäten Lehrstühle, die den allgemeinen Fremdsprachenunterricht vermitteln. Hier sind insbesondere die technischen, wirtschaftlichen und landwirtschaftlichen Universitäten und Hochschulen zu nennen, da auch sie einen Arbeitsplatz für Germanisten bieten und ausländische deutschsprachige Lektoren beschäftigen.

Wie vorher erwähnt, geht die Nachfrage nach Deutsch zurück. Nach dem Aufschwung nach der Wende ist in den letzten Jahren ein starker Rückgang zu beobachten⁹. Die Zahl der *Germanistik-Studierenden* (v.a. der Lehramtsstudierenden) befindet sich auf einem sehr niedrigen Niveau, wird jedoch noch tiefer sinken. Verglichen mit der Zeit vor der Wende liegt sie jedoch viel höher. Laut Prognosen wird die Situation der sinkenden Studentenzahlen noch mindestens 5-7 Jahre andauern¹⁰. Eine ideale Situation gab es in der Slowakei Mitte der 90er Jahre, da die Interessenten nach Jahren vorgeschriebener russischer Sprache die Möglichkeit hatten, frei und ohne zentrale Steuerung andere Sprachen zu studieren.

Die heutige Lage wird durch die sog. Pro-Kopf-Finanzierung seitens des Ministeriums für Schulwesen erschwert, so dass sich die Universitäten gezwungen sehen, möglichst viele Studierende¹¹ für die jeweiligen Studienprogramme zu gewinnen.

	Studierendenzahl/ Zahl der Lehramtstudierenden						Summe
	Lehramt		Total	Kultur		Total	
	Bc.	Mgr.		Bc.	Mgr.		
Bratislava FF	19	7	26	114	54	168	367
Bratislava PdF	112	61	173	-	-	-	
Trnava UCM	-	-	-	53	39	126	
Trnava PdF	61	34	95	-	-	-	

9 Insgesamt ist die Zahl der Studenten im letzten Jahr in der Slowakei um ca. 20 000 gesunken (www.uips.sk/prehlady-skol/prehlad-vysokych-skol).

10 Diese Feststellung widerspricht der allgemeinen Statistik, dass in der SK an den Universitäten 60% der Abiturienten studieren, und 120.000 Jugendliche bis zum 29. Lebensjahr arbeitslos sind.

11 Zum 31.10.2013 studierten an den Universitäten und Hochschulen in der Slowakei 192.471 Studierende in allen drei Stufen (Bachelor-, Master- und Doktorandenprogramm) und in allen Formen (Direkt- und Fernstudium), eingerechnet sind auch alle Nationalitäten (<http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---vysoke-skoly>). Insgesamt studieren an den slowakischen Universitäten und Hochschulen 60% der Abiturienten der weiterführenden Schulen (der Durchschnitt der EU beträgt 20%).

Komárno	23	12	35	-	-	-	35
Nitra	72	35	107	66	35	101	208
Banská Bystrica	46	37	83	102	40	142	225
Ružomberok	32	14	46	17	-	17	63
Košice	83	16	99	-	-	-	99
Prešov	70	15	85	63	11	74	159
	518	231	749	415	179	594	1343

Tab. 1 Studierendenzahlen¹²

2. Sprachkompetenz der Studierenden

Generell ist die Sprachkompetenz der Input-Studierenden sehr schwach. Die meisten kommen zwar mit Abitur¹³, das jedoch keine aussagekräftige Bestätigung der Sprachkenntnisse mehr bildet¹⁴ (offiziell wird ein Einstieg auf dem Niveau B2 erwartet, da aber die Interessenten keine Aufnahmeprüfungen machen müssen¹⁵, sind einige auf dem Niveau A2 oder sogar A1.2). Über bessere Sprachkenntnisse verfügen diejenigen Studenten, die auch ein Sprachzeugnis erworben oder eine längere Zeit im Ausland verbracht haben. Den Gegenpol bilden die Studenten, die meist aus Fachschulen kommen und – wie einige selbst bestätigt haben – an der Universität die Sprache erst erlernen möchten.

Im Laufe des Studiums ist eine Steigerung des Niveaus zu beobachten. In den MA-Jahrgängen sind die besseren Leistungen zu erwarten, vor allem wegen der positiven Einstellung der Studenten.

Mit der Pro-Kopf-Finanzierung hängt sehr eng die *Frage der Qualität* zusammen. Die Fakultäten und Institute sind auf die Studenten angewiesen, die Qualität der Outcoming-Studenten kann deswegen nicht garantiert werden. Damit hängen mindestens noch zwei weitere Faktoren zusammen: Zum einen die gesellschaftlich schwache Bewertung des Lehrerberufs allgemein und die damit verbundenen niedrigen Löhne im Schulwesen; zum anderen die Möglichkeiten

12 Die Tabelle zeigt den aktuellen Stand zum 31.10.2013. In: <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---vysoke-skoly>).

13 Ca. 1300 Schüler haben dieses Jahr das Abitur nicht bestanden, 260 mehr als im vorigen Jahr. Der Problempunkt sind vor allem die Fremdsprachen. Dieses Jahr maturierten 8000 in Deutsch und 5 in Italienisch. In: SME, 12.7.2014, Nr. 159, Jg. 22, S. 4.

14 Dies hängt wiederum mit der Sprachpolitik des Ministeriums für Schulwesen und mit dem „unglücklichen“ Gesetz vom Abbau der zweiten Pflichtsprache zugunsten der technischen Fächer zusammen. Davon profitieren die Sprachschulen, die boomen, weil der Arbeitsmarkt in Deutschland und in Österreich die Interessenten mit Deutschkenntnissen bevorzugt.

15 Die Aufnahmeprüfungen waren vor der Wende und kurz danach für alle ein Muss.

der Qualitätsmessung¹⁶, die heutzutage an den Universitäten heftig diskutiert werden.

3. Motivationen und Gründe für die Wahl des Germanistikstudiums

Die Gründe, warum sich die Studenten für das Studium der Germanistik entscheiden, können in folgende Gruppen eingeteilt werden:

- Positive Erfahrungen in *deutschsprachigen Ländern* (z.B. im Bereich der mittelschulischen Mobilitätsprogramme: COMENIUS AQUA); Interesse/Gefallen an Deutschland und der deutschen Mentalität und Kultur.
- Positive Lernerfahrungen mit der *deutschen Sprache*: gute Vorkenntnisse (Deutsches Sprachdiplom/ DSD) dank einer langen bzw. intensiven Lernerbiographie (seit der Grund-/ Mittelschule und/ oder an einem bilingualen Gymnasium); dank eines Deutschunterrichts mit hohem Niveau und/ oder motivierten Lehrern, die den Studenten die Sprache beigebracht haben und sie inspiriert/ motiviert haben.
- Die Notwendigkeit, die deutsche Sprache aus *beruflichen Gründen* zu beherrschen. Deutschland ist ein starker Handelspartner: Hoffnung auf Arbeit in einer deutschen (oder österreichischen) Firma in der Slowakei; durch Erhöhung der bisherigen Qualifikation allgemein eine bessere Position auf dem Arbeitsmarkt; Gründung einer eigenen Sprachschule; Deutschlehrerberuf¹⁷.
- Die *allgemeine Notwendigkeit*, eine weitere Fremdsprache zu sprechen: Englisch ein Muss – Deutsch, als meistgesprochene Muttersprache Europas, ein Plus.
- Studenten haben *Lust* am Sprachenlernen: Sie finden Inhalte des Fremdsprachenunterrichts interessant und relevant; Deutsch als komplizierte, aber dennoch strukturierte systematische Sprache bietet eine Herausforderung.

16 Dabei geht es um die Qualitätsmessung der Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Studium und zum Ausüben des Dolmetscher- oder Lehrerberufs der Input-/ Output-Studenten sowie um die Evaluation der Lehrtätigkeit der Hochschullehrer.

17 Allerdings wollen nur sehr wenige Studenten, die ein Lehramtsstudium absolvieren, nach dem Abschluss als Lehrer arbeiten.

4. Allgemeine thematische Ausrichtung und spezifische Profile in den Curricula

Nach dem Bologna-Konzept werden folgende Studienprogramme angeboten: Deutschlehrausbildung (traditionelles Lehramtsstudium¹⁸, meist Zweifachstudium, evtl. Einfachstudium in der Bachelor- und Masterstufe¹⁹), Übersetzen und Dolmetschen²⁰ und/ oder Deutsche Sprache und Kultur²¹ (meist Zweifachstudium, evtl. Einfachstudium in der Bachelor- und Masterstufe); darüber hinaus können Deutsch in der Fachkommunikation²² oder Interkulturelle und Transkulturelle Kommunikation²³ als Nicht-Lehramt-Programme gewählt werden.

Nicht alle Institute bieten alle Programme an. An acht Arbeitsstätten wird Germanistik als Hauptfach²⁴ angeboten, während Deutsch auch an den anderen Universitäten und Fachhochschulen nur im Wahlpflichtbereich oder Optionalbereich angeboten wird. ~~als Pflichtwahl oder Wahlfach studiert werden kann.~~

Aus dem eben Gesagten geht hervor, dass die Studiengänge Lehramt und Übersetzen/Dolmetschen im Bachelor- und Masterprogramm, im Direkt- und im Fernstudium, in den Curricula nicht zuletzt deshalb unter unterschiedlichen Benennungen präsentiert werden, weil sich die Arbeitsstätten zumindest formal voneinander unterscheiden wollen,

~~Aus dem eben Gesagten geht hervor, dass die Lehrerausbildung und/ oder Übersetzen und Dolmetschen im Bachelor- und Masterprogramm, im Direkt- und im Fernstudium, unterschiedlich bezeichnet werden kann, um sich einerseits voneinander zu unterscheiden, andererseits um sich den Anforderungen des Arbeitsmarktes anzupassen. Auch aus dem zuletzt erwähnten Grund will man in den Curricula solche Fächer anbieten, wie etwa Fachkommunikation, Fachübersetzung, Korpuslinguistik, Kultur und Geschichte, die Sprache der Werbung, die Sprache der Institutionen (EU) u.a. Immer mehr strebt man danach, das Germanistikstudium mit den „marktpreferierten“ Nicht-Lehramt-Studiengängen zu verbinden, wie etwa Marketing und Management, soziale Be-~~

18 Das traditionelle Lehramtsstudium ist eine hybride Form der in Deutschland und Österreich bekannten germanistischen Ausbildung und Deutsch als Fremdsprache (DaF)/ Deutsche Sprache und Literatur.

19 Für das Bachelor-Studium werden 180 ECTS Kreditpunkte vergeben, für das Master-Studium 120.

20 Angeboten in Banská Bystrica, Bratislava (Philos. Fak.), Nitra und Prešov.

21 Angeboten in Ružomberok.

22 In Trnava.

23 In Bratislava (Päd. Fak.).

24 In der Slowakei werden im Zweifachstudium obligatorisch zwei gleichwertige Fächer studiert.

ratung, mitteleuropäische Studien, Medienkommunikation u.a.²⁵. Diese Verbindung ist aber nicht so einfach umzusetzen, da man für jedes Studienprogramm einen Garanten braucht, d.h. einen inaugurierten Professor, der in einem so kleinen Land nicht immer leicht zu finden ist.

Mit den unterschiedlichen Angeboten sind auch die germanistischen *Forschungsschwerpunkte* verbunden, die teilweise ähnlich sind und sich doch voneinander unterscheiden. Die jeweiligen Themen, v. a. die linguistischen, werden meist kontrastiv erforscht, um die Ähnlichkeiten und Unterschiede beider Sprachen bestens für den Unterrichtsprozess auszunutzen und so den Studenten das Erlernen der Sprache zu erleichtern.

Im Rahmen der synchronischen Linguistik wird z.B. kontrastiv gearbeitet, wenn die Suprasegmente (Pause, Satzaccent, Melodie) im Deutschen und im Slowakischen experimentalphonetisch untersucht werden; oder im Rahmen der diachronischen Linguistik, wenn beispielsweise folgende Themen erforscht werden: Deutsche Sprachgeschichte (diachronisch auf die Epoche des Frühneuhochdeutschen, diatopisch auf die Slowakei konzentriert); historische Rechtslinguistik und -lexikographie (linguistische Analyse und lexikographische Aufarbeitung deutschsprachiger Rechtskodizes aus dem Gebiet der Slowakei); Kontaktlinguistik (mit dem Schwerpunkt „deutsche Wörter im Slowakischen“); interkulturelle Onomastik (Namensgut deutscher Herkunft in der Slowakei) und die Übersetzung spätmittelalterlicher Schriftquellen ins Slowakische (v. a. Rechtstexte und chronikalische Werke).

Im Rahmen der Literaturwissenschaft geht es um die Forschung im Bereich der neueren deutschen Literaturwissenschaft (18. - 21. Jahrhundert); um die deutschsprachige Literatur von Frauen; um Literatur und Medien; um die publizistische und literarische Produktion deutschsprachiger Frauen aus dem Gebiet der heutigen Slowakei u.a.

Im Rahmen der Kultur- und Sprachwissenschaften sind folgende Schwerpunkte zu erwähnen: Soziale und kulturelle Bedingungen für die publizistische und literarische Tätigkeit deutschsprachiger Frauen aus dem Gebiet der heutigen Slowakei; historische Presse; interkulturelle Kommunikation u.a.

Im Rahmen der Translatologie geht es um deskriptive, theoretische und angewandte Untersuchungen im Bereich des Simultan- und Konsekutivdolmets-

25 Das Philologiestudium ermöglicht, dass die Absolventen nach dem Abschluss in anderen Bereichen angestellt werden können. Es handelt sich v.a. um die öffentliche Verwaltung, den Wirtschaftsbe-
reich aber auch den IKT-Bereich, wo die Sprachkenntnisse angewendet werden können.

chens; um die Übersetzer- und Dolmetscherausbildung; die Dolmetschdidaktik; das Fachübersetzen und die Phraseologie.

5. Abgeschlossene und laufende Projekte

Sowohl abgeschlossene als auch laufende Projekte hängen einerseits mit der fachlichen Ausrichtung der Institutsmitglieder und andererseits mit der Region und Tradition zusammen. Man kann nicht alle Projekte erwähnen, die an den jeweiligen Instituten durchgeführt worden sind, es folgt jedoch eine kurze Auswahl.

In der Linguistik konzentrierten sich die Forschungsprojekte²⁶ kurz nach der Wende v.a. auf die kontrastive Linguistik wie Grammatik, Syntax und Morphologie (Nitra, Trnava) oder Sprachgeschichte (Prešov, Bratislava). Etwas später bildeten sich Schwerpunkte in Textlinguistik, Pragmalinguistik und Lexikologie (Prešov); Fachsprache (Banská Bystrica, Bratislava, Prešov); Phonetik (Banská Bystrica, Prešov) und Phraseologie (Trnava, Bratislava). Dann rückten Semantik und Wortbildung (Prešov, Banská Bystrica); Lexikographie (Komárno); Korpuslinguistik (Trnava) und Sprachgeschichte und Phonetik (Košice) in den Mittelpunkt der Forschung.

Die literaturwissenschaftliche²⁷ Forschung konzentrierte sich auf die Erforschung der deutschsprachigen Literatur aus dem Gebiet der heutigen Slowakei, der österreichischen Literatur, der Literatur der DDR und der Migrantenliteratur (Phil. Fak. Bratislava); der österreichischen Literatur, der Kinder- und Jugendliteratur und der Literaturtheorie (Päd. Fak. Bratislava) und der Komparatistik und der Literaturtheorie (Trnava).

Im Rahmen der Translatologie²⁸ gab es Projekte, die v.a. in Banská Bystrica und Nitra durchgeführt worden sind.

Gegenwärtig liegen die literarischen Forschungsschwerpunkte in Banská Bystrica auf der Literatur der DDR, der Literatur der BRD und der Literatur des 18. und 19. Jahrhunderts; in Nitra beschäftigt man sich mit der neueren deutschen Literatur und der Kinder- und Jugendliteratur; mit Literaturtheorie, Migrantenliteratur und Komparatistik beschäftigt man sich in Ružomberok; mit deutschsprachiger Schweizer Literatur, Literaturtheorie, österreichischer Literatur und

26 Mehr dazu in Slowakische Zeitschrift für Germanistik 2011.

27 Mehr dazu in Slowakische Zeitschrift für Germanistik 2012.

28 Mehr dazu in Slowakische Zeitschrift für Germanistik 2012.

Komparatistik in Prešov und mit der deutschsprachigen Literatur aus dem Gebiet der heutigen Slowakei in Košice.

Die philosophischen Institute in Bratislava und Košice konzentrieren sich v.a. auf die Erforschung der regionalen und ortsgebundenen Phänomene, z.B. die Hauptstadt und ihre multikulturelle Tradition mit Blick auf Geschichte und Gegenwart. Auswahl an aktuellen Forschungsarbeiten: *Bratislava und Multilinguismus, Druck in den Jahren 1764-1836 in Bratislava* und *Modernisierungstendenzen im multikulturellen Bratislava* (Philosophische Fakultät Bratislava). *Dialekte der Zipser Deutschen/ Karpatendeutschen* (Košice) und *Kaschauer Zeitung – Kultur und Sprache der deutschen Minderheit auf dem Gebiet der Ostslowakei* (Košice).

Die pädagogische Fakultät in Bratislava konzentriert ihre Forschung auf die Methodik und Didaktik, da die Absolventen im Lehrerberuf arbeiten werden. So wird z.B. der Einfluss der ersten Fremdsprache auf das Erlernen der zweiten Fremdsprache erforscht: *Deutsch versus Englisch*. Die Forschung hängt mit der Vorbereitung der neuen Unterrichtsmaterialien zusammen: *Deutsch als Fremdsprache, Online-Unterricht, E-Learning* usw. Zu den Aufgaben des Lehrstuhls gehört auch das Werben für den Einsatz deutscher Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht: *Bücheromanie kommt*.

In Komárno konzentriert man sich auf die interkulturelle Linguistik (*V4-Projekt Veszprém –Komorn – Opole/Ungarn – Slowakei – Polen*). Kontinuierlich wird auch an einem lexikografischen Projekt und an dem Projekt *Ein Bildungsportal für Studenten und Lehrer von ungarischen Schulen in der Slowakei* gearbeitet. Im Rahmen des Projektes werden Online-Kurse vorbereitet.

Die Forschung in Banská Bystrica konzentriert sich weiterhin auf das Übersetzen und Dolmetschen (*Von den Übersetzungskonventionen zu den -normen im juristischen Diskurs*) und auf die Literatur (*Generationsspezifika autobiographischer Prosa ostdeutscher Schriftsteller nach 1989*).

Die Prešover Forschung konzentriert sich auf die Lexikographie (Teilnahme an der Gestaltung eines *sechssprachigen Wörterbuchs der Mehrwortbenennungen*) und auf lexikalisch-onomasiologische Paradigmen im Deutschen und im Slowakischen. In der Literaturforschung bildet v.a. die Erforschung der deutschsprachigen Schweizer Literatur im Projekt *Transtextuality, Intermediality and Metafictionality in Peter Stamm's „Agnes“* den Schwerpunkt.

Die Forschung in Nitra betrifft die Terminologie (*Kollaborative Bildung der terminologischen Dateien mit Web*), die Didaktik (*Schlüsselkompetenzen des angehenden Lehrens*) und die Sprachwissenschaft (*Linguistisches Intervenzprogramm*).

Eine stark ausgeprägte didaktische Forschung und Projekte, die mit der Lehrerausbildung zusammenhängen, laufen an fast allen Instituten, die eine Lehrerausbildung anbieten, u.a. *Regionalisierte Lehrwerke und interkultureller Dialog* und *Eine Internet-Lernplattform für das Sprachenlernen* (Trnava).

6. Sprachpolitische Maßnahmen

Nach der Wende gab es mehrere Versuche, den Fremdsprachenunterricht effektiver zu gestalten. Man hatte sich zum Ziel gesetzt, die Mehrsprachigkeit an allen Schultypen zu unterstützen. Das Gesetz zur Bildung und Erziehung Nr. 245/2008 GB wurde im Juli 2008 vom Parlament verabschiedet (federführend war der damalige Minister für Schulwesen Ján Mikolaj), im September 2008 in Kraft gesetzt und später durch das Gesetz Nr. 37/2011 geändert und ergänzt. Die erste Fremdsprache wurde ab der 3. Grundschulklasse unterrichtet, die zweite ab der 7. Klasse. Die Schüler hatten die Möglichkeit, zwischen Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch, Russisch oder Italienisch zu wählen. An den Mittelschulen sollte man die früher gewählten Sprachen fortsetzen. Der nächste Minister für Schulwesen Eugen Jurzyca (SDKÚ-DS) setzte die Priorität des Englischen durch und plante auch das Erlernen der zweiten Fremdsprache zu reduzieren. Auch während der Amtszeit des nächsten Ministers für Schulwesen Dušan Čaplovič (Smer) wurde offen darüber diskutiert, dass es wichtig sei, die zweite Sprache an den Fachschulen²⁹ (Mittelschulen) zu streichen, um mehr Zeit für die praktischen Fächer zu schaffen und so die Beschäftigungsmöglichkeiten der Absolventen zu erhöhen. Das Erlernen von zwei Fremdsprachen sei nur an Gymnasien vorgesehen. Genauso wie seine Vorgänger hat auch Dušan Čaplovič Englisch forciert. Sogar die Lehrer sind der Meinung, für unsere Schüler seien praktische Fächer von Bedeutung, nicht zwei Fremdsprachen. Zurzeit gibt es nur eine niedrige Zahl an Schulen, in denen Deutsch als erste Sprache unterrichtet wird. Sogar die Experten befürchten, dass die deutsche Sprache aus den Schulen verschwinden und zusammen mit Latein und Französisch als eine „vergessene“³⁰ Sprache gelten wird.

Am Wortlaut des Schulgesetzes kann man ablesen: Das Ziel der Erziehung und Bildung ist es, den Schülern die englische Sprache und mindestens noch eine weitere Sprache beizubringen. Englisch ist also wortwörtlich erwähnt. Un-

29 <http://hn.hnonline.sk/slovensko-119/caplovic-skrta-druhy-cudzi-jazyk-546500>

30 Nur 10% der Studenten, die an den Mittelschulen zu den besten gehörten, studieren auf Lehramt an den Philosophischen und Pädagogischen Fakultäten. Die anderen entscheiden sich für die anderen Fächer, da das Bruttoeinstiegsgehalt der Lehrer demotivierend wirkt.

ter diesen Voraussetzungen ist es wirklich schwierig, die Schüler für das Erlernen einer anderen Sprache zu motivieren. Über den Erhalt, die Verstärkung oder Reduzierung von Angeboten an Fremdsprachenunterricht entscheiden leider in der Regel die Beamten. Es können aber keine starren Reihenfolgen für das Erlernen der Fremdsprachen seitens des Ministeriums angeordnet werden.

Die letzte Änderung des Schulgesetzes stammt vom März 2014, in der es um die Auflösung der Zertifikate oder der sog. „Staatsprüfung“ an der Sprachschule als Ersatz für das Abitur geht. Diese Zertifikate werden nicht mehr als gleichgesetzter Beweis der Sprachkompetenz der Interessenten gelten.

Der ehemalige Minister ist für seine negative Einstellung zu den geisteswissenschaftlichen Fächern bekannt. Nach seiner Meinung studieren mehr Studenten auf Lehramt, als sich der Arbeitsmarkt erlauben könne. Es würden deswegen dafür nur 3 Fakultäten³¹ reichen. In diesem Zusammenhang muss erwähnt werden, dass sich die Situation mit der Amtsübernahme des jetzigen Ministers Peter Pellegrini (Smer-SD) (im Amt seit 3.7.2014) beruhigt hat. Die ehemalige Abgeordnete des slowakischen Parlaments Beáta Brestenská (ANO) (2002-2006) vertritt die Meinung, die Kommunisten hätten in den 80er Jahren die Unterschiede zwischen den pädagogischen, philosophischen und naturwissenschaftlichen Fakultäten eingeebnet, was wieder geändert werden müsse.

Zurzeit läuft an den slowakischen Universitäten und Hochschulen die allgemeine Akkreditierung, deren Ziel es ist, die Qualität der Universitäten zu bewerten und die qualitätsarmen Hochschulen aus dem Ausbildungssystem zu verabschieden. Das Ergebnis wird mit Spannung erwartet.

7. Perspektiven

Es gibt dennoch manches Potenzial im derzeit stagnierenden germanistischen (und DaF-) Ausbildungsbereich. Die Perspektiven öffnen sich im Zusammenhang mit der Ansprache neuer Zielgruppen, d.h. es müssen Absolventen und/ oder Studierende anderer Fachrichtungen einbezogen werden. Gemeint ist die medizinische Ausbildung und die Altenpflege, da viele Slowaken an Kliniken und in Altersheimen in Deutschland und Österreich beschäftigt werden, wofür sie die Sprache beherrschen und auch fachsprachliche Deutschkenntnisse vorweisen müssen.

Diese Tendenz betrifft auch den Wirtschaftsbereich, also Betriebs- und Volkswirtschaftler. In der Slowakei sind ca. 400 deutsche Firmen ansässig, in denen

31 Sendung „O päť minút dvanásť“ 01.02.2014.

die Fähigkeit, in deutscher Sprache zu kommunizieren, ein Plus darstellt. Dies bezieht sich auf die fachsprachliche und interkulturelle Kommunikation, die Rhetorik, die Werbesprache, die Handelskorrespondenz u.a.

Die Beherrschung der deutschen Sprache ist auch im Bereich des Archivwesens von Bedeutung. Das Lesen von Archivmaterialien, z.B. von mittel- und frühneuhochdeutschen Texten, ist für Historiker ein Muss. Bei der Beschäftigung mit der mitteleuropäischen Literatur, Kultur und Geschichte ist es auch allgemein von Vorteil, das Deutsche als eine wichtige europäische Sprache zu beherrschen. Die Studenten sind zudem bereit, diese zu lernen.

Die germanistischen Institute sollten im Bereich der Weiterbildung aktiver sein und eine kompetente Hilfe im Bereich der Didaktik und Methodik für die Lehrer anbieten, die keine oder nur geringe Möglichkeiten haben, zu neuer Literatur und neuen Unterrichtsmethoden zu greifen. Ein ähnliches Angebot könnte auch die Weiterbildung der ausgeschulten Dolmetscher und Übersetzer betreffen.

Nicht zuletzt wäre die Gruppe der Angestellten auf allen Ebenen der städtischen, regionalen und staatlichen Selbstverwaltung zu nennen sowie all diejenigen, die in Kontakt mit dem deutschsprachigen Raum stehen. Für sie wäre die interkulturelle Kommunikation, Rhetorik, Korrespondenz und Stilistik, aber auch Politik und Landeskunde ein Unterrichtsthema.

Nicht vergessen darf man auch die folgenden zwei Gruppen, die von potentiell Interesse sind: Einerseits die Senioren, die an den sog. Universitäten der Dritten Generation studieren und andererseits die ausländischen Studenten, die in der Slowakei vor allem aus der Ukraine kommen.

8. Zum Schluss

Zwar hat das Erlernen von Fremdsprachen d.h. auch der deutschen Sprache in der Slowakei eine lange Geschichte und Tradition, ihre derzeitige Position im Land ist jedoch unsicher. Im 13. Jh. wurde hier Latein unterrichtet, Johann Amos Comenius hatte die Idee, mit dem Lateinischen im 12. Lebensjahr zu beginnen. Mathias Bel unterstützte das Erlernen der deutschen Sprache, und auch die ungarische Sprache wurde in allen Volksschulen jeden Grades obligatorischer Lehrgegenstand³². Deutsch ist in der Slowakei eine Nachbarsprache und zugleich Begegnungssprache vor Ort. Bis heute existieren traditionelle „Inseln“, wo deutsch

32 http://archive.org/stream/ungarischesverwa00mr/ungarischesverwa00mr_djvu.txt

gesprochen wird: Der Zipser Raum in der Ostslowakei, das Hauerland in der Mittelslowakei sowie Pressburg und Umgebung.

Auch in den verschiedenen Programmen der EU wird ein Ziel festgeschrieben: Jeder Bürger der EU soll außer der Muttersprache noch zwei weitere Sprachen³³ lernen und folglich auch sprechen können. Das ist doch eigentlich in der hiesigen Region keine Neuigkeit. Wurde dieses Erbe – die Dreisprachigkeit Slowakisch, Ungarisch, Deutsch (nicht nur) der Donaumonarchie – vergessen? Oder hat Englisch – das moderne „Esperanto“ – wirklich einen so enormen Einfluss auf die Meinungsbildung und den damit verbundenen Rückgang des Deutschlernens?

Eines ist klar: Die heutige Situation hängt mit drei wichtigen Veränderungen zusammen. Mit dem bildungspolitischen Wandel nach 1989, dem demographischen Wandel und auch mit dem Wertewandel der letzten Jahre. Dies hat zur Folge:

1. zu viele Universitäten & Rückgang der Bewerberzahlen
2. zu viele Studierende & wenige qualifizierte Lehrer
3. zu viele Studierende & hohe Arbeitslosigkeit

Deutschland und Österreich müssen gezielt diese entstandene Lücke kompensieren. Sie müssen sich auch bemühen, die Sprache zu pflegen. Der politische Wille sowohl von Seiten Deutschlands und Österreichs als auch von Seiten der Slowakei ist von großer Bedeutung. Deutschland ist der wichtigste Handelspartner der Slowakei, die wirtschaftlichen Beziehungen spielen eine große Rolle. Die damit verbundene Förderung der deutschen Sprache und des interkulturellen Verstehens hat eine klare pragmatische Funktion, wenn auch selbst die deutschen Topmanager Englisch sprechen.

Man kann diesen Vortrag mit den Worten von Hans-Jürgen Krumm beschließen:

„Deutsch ist eine europäische Sprache, nicht nur, weil es die Muttersprache der größten Sprechergruppe innerhalb der EU ist, sondern auch, weil es durch die Lage der deutschsprachigen Länder in der Mitte Europas,

33 Die Erfahrungen zeigen jedoch, dass sich die Situation geändert hat. Heute geht es eher um die Kombination Muttersprache, Englisch und eine weitere Fremdsprache.

durch die deutsche Vereinigung, durch die Monarchie und die Neutralität Österreichs eine Brückensprache zwischen West und Ost darstellt.“³⁴

Literatur

- ADAMCOVÁ, LÍVIA (2011): „Kontrastive Phonetik Deutsch-Slowakisch“. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* Jg.3, Heft 2, 37-42.
- BOHUŠOVÁ, ZUZANA (2012): „Germanistische Translationswissenschaft in Banská Bystrica“. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* Jg.4, Heft 1, 9-34.
- ĎURICOVÁ, ALENA (2011): „Untersuchungen zu deutschen Fachsprachen in der Slowakei“. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* Jg.3, Heft 2, 76-83.
- JAMBOR, JÁN (2012): „Zur literaturwissenschaftlichen Reflexion...“. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* Jg.4, Heft 1, 35-44.
- KOZMOVÁ, RUŽENA (2011): „DaF-Grammatik in der Slowakei“. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* Jg.3, Heft 2, 9-27.
- KRUMM, HANS-JÜRGEN (2008): *Was hat der Deutschunterricht mit der europäischen Sprachenpolitik und den Sprachen der Minderheiten und Migranten zu tun?* www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/scilt/slr/issues/17/Krumm.pdf [15.05.2014].
- MIKULÁŠOVÁ, ANDREA / MIKULÁŠ, ROMAN (2012): „Anmerkungen zur wissenschaftlichen Reflexion der österreichischen Literatur...“. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* Jg.4, Heft 1, 45-60.
- PAPSONOVÁ, MÁRIA (2011): „Die Sprachgeschichts- und Mundartforschung in den beiden letzten Jahrzehnten“. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* Jg.3, Heft 2, 28-36.
- SCHUPPENER, GEORG (2010): „Demografischer Wandel – Was wird aus der Auslandsgermanistik?“. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* Jg.2, Heft 2, 7-14.
- SISÁK, LADISLAV (2011): „Semantik und Wortbildung in Forschung und Lehre in der Slowakei (1990-2011)“. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* Jg.3, Heft 2, 54-65.
- ŠIMON, LADISLAV (2012): „Zu slowakischen Übersetzungen der deutschsprachigen Literatur seit 1990“. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* Jg.4, Heft 1, 61-70.

34 <http://www.strath.ac.uk/media/faculties/hass/scilt/slr/issues/17/Krumm.pdf>

VAJČKOVÁ, MÁRIA (2011): „Zur slowakischen germanistischen Phraseologie und stilistik nach der Wende“. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* Jg.3, Heft 2, 43-53.

ZEMANÍKOVÁ, NADEŽDA (2012): „Literatur aus der DDR...“. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* Jg.4, Heft 1, 80-89.

ŽITNÝ, MILAN (2012): „Komparatistik im Kontext der slowakischen Germanistik“. In: *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* Jg.4, Heft 1, 71-79.

http://archive.org/stream/ungarischesverwa00mr/ungarischesverwa00mr_djvu.txt [15.05.2014].

<http://hn.hnonline.sk/slovensko-119/caplovic-skrta-druhy-cudzi-jazyk-546500> [15.05.2014].

<http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---vysoke-skoly>) [15.05.2014].

<http://slovak.statistics.sk> [15.05.2014].

<https://www.portalvs.sk/sk/> [15.05.2014].

Lenka Vaňková (Ostrava)

Germanistik und die deutsche Sprache in der Tschechischen Republik: Bestandsaufnahme und Perspektiven

1. Entwicklung der Germanistik in Tschechien nach 1989

Die tschechische Germanistik hat seit ihrer Entstehung vor fast 130 Jahren¹ einen langen Weg zurückgelegt und besonders in den zwei Jahrzehnten nach der Wende eine intensive Entwicklung erlebt. Während sie im ersten Jahrhundert ihrer Existenz hauptsächlich Persönlichkeiten prägten, die in drei Zentren konzentriert waren – zu diesen gehörten neben der Prager Universität noch die Universitäten in Brno (Brünn)² und Olomouc (Olmütz)³ – hat sich die Situation nach dem Jahr 1989 wesentlich verändert: im Zusammenhang mit der Gründung neuer Universitäten ist eine Reihe neuer germanistischer Lehrstühle entstanden. Man kann sogar von einer Expansion sprechen, weil innerhalb von 20 Jahren die Anzahl der germanistischen Institute von vier⁴ vor 1989 existierenden Lehrstühlen auf 17 gestiegen ist (davon bestehen 12 als selbständige Institutionen, 5 als Bestandteil eines Fremdspracheninstituts).

Diese Expansion brachte selbstverständlich einen enormen Anstieg der Anzahl der im Bereich der Germanistik tätigen Mitarbeiter mit sich, wobei die meisten von ihnen zwar pädagogische Erfahrungen hatten, es fehlten ihnen jedoch Erfahrungen im wissenschaftlichen Bereich, so dass sie erst nach der Anstellung an der Universität das Promotionsstudium aufgenommen haben. Heute stellen Mitarbeiter ohne Dokortitel an den meisten Instituten eher eine Ausnahme

1 Im Jahre 1888, kurz nach der Teilung der Prager Karl-Ferdinands-Universität (1882) in eine tschechische und eine deutsche Universität, wurde an der tschechischen Philosophischen Fakultät das Seminar für deutsche Sprache und Literatur gegründet: Dieses existierte dann ein halbes Jahrhundert parallel neben dem Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur am deutschen Teil der Prager Universität, der 1849 gegründet worden war, vgl. Vodrážková-Pokorná (2006: 81).

2 An der Brünner Masaryk-Universität entstand das Seminar für Germanische Philologie im Jahre 1920.

3 In Olomouc wurde die Germanistik 1950 gegründet, sie war jedoch bis 1990 mit der Anglistik in einem Institut vereint.

4 Seit 1967 gab es einen Lehrstuhl für Germanistik auch in České Budějovice (Budweis), der besonders mit der Tätigkeit von Hildegard und Václav Bok ab dem Jahr 1976 an Bedeutung gewann.

dar. Das Promotionsstudium wurde bis vor kurzer Zeit nur an drei Universitäten angeboten: in Prag, Brno und Olomouc. Seit etwa zehn Jahren haben auch die Lehrstühle in Ostrava (Ostrau) und Opava (Troppau) das Promotionsrecht in der Linguistik, was ermöglicht hat, dass auf dem Gebiet der Germanistik eine so breite Nachwuchsbasis geschaffen wurde wie nie zuvor. Viele der Absolventen des Promotionsstudiums wurden gleich nach dem Abschluss des Studiums an den Universitäten angestellt und haben sich weiter qualifiziert: Besonders in den letzten 10 Jahren haben mehrere Kolleginnen und Kollegen habilitiert oder sie wurden zu Professorinnen/Professoren ernannt, so dass die meisten Lehrstühle die Bedingungen für die erfolgreiche Akkreditierung der Studienprogramme erfüllen. Ganz optimal ist die Lage in der Qualifikationsstruktur jedoch noch nicht überall, an einigen Lehrstühlen müssen noch Kollegen aus dem Ausland als Garanten von Studienprogrammen aushelfen.

Die Phase der intensiven Entwicklung hörte jedoch in den letzten zwei Jahren auf: Da es an fast allen Lehrstühlen zu einer deutlichen Abnahme von Bewerbern um das Studium gekommen ist und die Anzahl von Germanistikstudierenden sinkt, befinden sich heute die meisten Institute in der Lage, dass sie nicht nur fast keine neuen Mitarbeiter anstellen können, sondern eher den Kreis ihrer Angestellten reduzieren müssen.

In der Gegenwart wirken an den germanistischen Instituten in Tschechien etwa 170 Hochschullehrer (inklusive DAAD-Lektoren bzw. Assistenten und österreichischer Lektoren), d.h. durchschnittlich sind an einem Institut etwa 10-11 Germanisten angestellt. Es gibt Lehrstühle, die weniger Personal aufweisen, es gibt auch Institute, deren Mitarbeiterliste länger ist: als Beispiel können Ústí nad Labem (Aussig) oder Olomouc angeführt werden; die höhere Anzahl von Mitarbeitern ist dort dadurch bedingt, dass einige Mitarbeiter nur eine Teilzeitstelle haben oder nur im Rahmen eines Projekts angestellt sind.

Was die Anzahl von Studierenden betrifft, gibt es zurzeit an den germanistischen Instituten etwa 2700 Studierende in den BA und MA-Studiengängen:⁵ der Anteil der Lehramtsstudierenden beträgt etwa 70%. An einigen wenigen Instituten – vor allem an Pädagogischen Fakultäten – ist das Lehramtsstudium immer noch die einzige Studienausrichtung, wobei das Interesse am Lehramtsstudium stark gesunken ist. Dies ist auf das Zusammenwirken mehrerer Faktoren zurückzuführen. Eine wichtige Rolle spielen dabei nicht nur niedrige Löhne von Lehrenden und das sinkende Prestige des Lehrerberufs überhaupt, sondern

⁵ Die Anzahl ist jedoch schwer einzuschätzen, weil die genauen Angaben aus dem letzten akademischen Jahr nicht vorliegen.

auch die Tatsache, dass die Stellen an Mittelschulen Anfang des Jahrtausends fast vollständig besetzt waren, so dass es jetzt problematisch ist eine Stelle zu bekommen. An vielen Grundschulen wurde vielen Deutschlehrern sogar gekündigt, weil dort der Deutschunterricht in den letzten Jahren abgeschafft wurde. Auch die Umstrukturierung des Studiums in eine Bachelor- und Masterphase, die etwa vor zehn Jahren an den meisten Instituten vorgenommen wurde, hat sich negativ ausgewirkt in dem Sinne, dass viele Studierende nach dem Abschluss der Bachelorphase entweder direkt in die Praxis übergehen oder etwas anderes zu studieren beginnen.

Eine negative Auswirkung auf die Anzahl von Bewerbern um das Lehramtsstudium kann (vor allem für die Zukunft) ein Ende des Jahres 2013 verabschiedetes Gesetz haben, nach dem die Qualifikation eines Fremdsprachenlehrers auch durch die Absolvierung eines anderen Studienganges (also nicht unbedingt nur des Fremdsprachenstudiums) zu erwerben ist: man muss zusätzlich einen Nachweis über das Bestehen der Sprachprüfung auf dem Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen vorlegen und ein fachdidaktisches „Minimum“ absolvieren.⁶ Diese Neuerung mindert wesentlich den Wert des Lehramtsstudiums von Fremdsprachen überhaupt; außerdem ist zu erwarten, dass die fachliche Qualifikation von Deutsch-/Fremdsprachenlehrern nicht immer gewährleistet wird. Die Proteste der fachlichen Öffentlichkeit⁷ haben jedoch an der Entscheidung des Parlaments und der Regierung nichts geändert.

Probleme mit Bewerberzahlen erscheinen nicht nur im Rahmen des Lehramtsstudiums, sondern auch in anderen Studienrichtungen im Rahmen der Germanistik. Diese Situation hängt nicht nur mit der Tatsache zusammen, dass tschechische Mittelschulabsolventen andere Fächer wie z. B. Medizin oder Jura bevorzugen, sondern auch damit, dass an tschechische Hochschulen Jahrgänge mit niedrigen Geburtenraten kommen, so dass nicht nur die Germanistik, sondern auch viele andere Studienrichtungen und alle Universitäten um Studenten kämpfen müssen.⁸ Diese ungünstige Situation wird leider noch mehr als zehn Jahre andauern, weil eine Verbesserung der demographischen Situation, d.h. ein größerer Zuwachs der Bevölkerung erst in den letzten Jahren – aber leider nur vorübergehend – zu verzeichnen war.

6 Diese didaktische Ausbildung soll aus wenigstens 60 Unterrichtsstunden bestehen.

7 Auch der Germanistenverband der Tschechischen Republik hat seine negative Einstellung zu dieser Neuerung in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern an das Bildungsministerium geschickt.

8 Nach 1989 hat nicht nur die Germanistik, sondern das ganze Hochschulsystem in der Tschechischen Republik einen großen Boom verzeichnet. Zurzeit gibt es in Tschechien 27 staatliche und über 40 private Universitäten und Hochschulen.

2. Profile des Germanistikstudiums

Im Bereich der Germanistik ist die Situation umso problematischer, da in den letzten Jahren trotz der Abnahme von Mittelschulabsolventen immer neue germanistische Lehrstühle gegründet wurden, so dass die Konkurrenz immer stärker geworden ist. Unter solchen Umständen müssen die Lehrstühle darüber nachdenken, wie sie Studierende anlocken könnten, welche Studienausrichtungen für sie attraktiv sein könnten und welche Nachfrage überhaupt besteht. Während vor zwanzig Jahren die Bewerber für das Studium nur zwischen dem Lehramtsstudium (*Deutsche Sprache und Literatur*) und einem rein philologisch orientierten Studium der Germanistik wählen konnten, steht ihnen heute eine ganze Palette von Studiengängen zur Verfügung. Einige Institute haben nämlich schon auf die Situation reagiert und eher direkt an der Praxis orientierte Studienprogramme wie *Wirtschaftsdeutsch* (Pädagogische Fakultät in Olomouc und in Pardubice), *Deutsch für die unternehmerische Praxis* (Ostrava), *Deutsch für Manager* (Zlín) oder *Deutsch im Fremdenverkehr* (Opava) akkreditiert. Es gibt auch Studienprogramme, in deren Rahmen die geisteswissenschaftliche Grundlage eine wichtige Rolle spielt wie *Deutsch als Sprache der Geisteswissenschaften* (Philosophische Fakultät in Olomouc) oder *Interkulturelle Germanistik* (Ústí nad Labem). Diese Variabilität der Studienprogramme beschränkt sich aber meist nur auf die Bachelorphase. In Masterstudiengängen dominiert nach wie vor das klassische, rein philologisch orientierte Studium oder das Lehramtsstudium. In Brno und Ostrava wird auch das *Übersetzen* als Fach angeboten, das sonst nur am Prager Translatologischen Institut studiert werden kann. In der jetzigen Konkurrenzsituation sehe ich eine vielleicht noch feinere Diversifizierung der Studienprogramme als die einzige Lösung an.

Die Profile der Absolventen – vor allem in den „praxisorientierten“ Studiengängen – verändern sich: Dabei ist jedoch darauf zu achten, dass auch in den „modernisierten“ Studienfächern die philologische Basis erhalten bleibt. Inwieweit Reduktionen vorgenommen werden können, ist zurzeit Gegenstand von Diskussionen. Schon jetzt zeigt sich, dass angesichts des Niveaus der Kenntnisse der Immatrikulierten eine größere Aufmerksamkeit der Verbesserung der Sprachkompetenz gewidmet werden muss. Noch vor einigen Jahren haben die meisten Institute angeführt, dass von den Bewerbern um das Studium Sprachkenntnisse auf dem Niveau B2 erwartet werden. Diese Anforderungen mussten jedoch jetzt reduziert werden: von Institut zu Institut bewegen sich die Anforderungen zwischen A2 und B2. Die Aufnahmeprüfungen, die früher als Filter

dienten, um die schwächeren Bewerber auszusortieren, wurden entweder aufgehoben, oder an die jetzige Situation angepasst: die Testaufgaben sind viel einfacher oder es werden nur allgemeine Voraussetzungen für das Studium überprüft. Man weiß schon – und die Bewerber sind sich dessen bewusst –, dass wenn man an einem Institut abgelehnt wird, es immer die Möglichkeit gibt, an einem anderen angenommen zu werden.

Trotz dieser Probleme mit niedrigeren Eintrittskennnissen zeigen unsere Erfahrungen, dass die viel größere Motivation von Studierenden, Studienaufenthalte im Ausland und der Kontakt mit deutschen Muttersprachlern sowie mit deutschsprachigen Massenmedien Faktoren sind, die es ermöglichen, sehr schnell deutliche Fortschritte zu erreichen.

Nach wie vor wird also angestrebt, die Outcome-Sprachkompetenz der Germanistikstudierenden zu bewahren: im Bachelorstudium soll sie der Stufe C1 entsprechen, im Masterstudium der Stufe C2. Dies ist jedoch ein bei allen Studierenden schwer zu erreichendes Ideal, da die Unterschiede zwischen ihnen immer größer werden. Neben hervorragenden Studierenden gibt es an den meisten Instituten auch eine Gruppe derer, die von Anfang an Probleme mit dem Studium haben und eine intensive Betreuung benötigen; so musste wieder die Anzahl der den sprachpraktischen Übungen vorbehaltenen Stunden erhöht werden (zuungunsten von literaturwissenschaftlichen bzw. linguistischen Fachdisziplinen). Auch sind spezielle Tutorien eingeführt worden, um die Sprachkompetenz von Studierenden zu verbessern.

3. Deutsch an Grund- und Mittelschulen

Die oft mangelhafte Input-Kompetenz hängt mit der veränderten Position des Deutschen an den Grund- und Mittelschulen zusammen.

Seit der Mitte der neunziger Jahre ließ sich eine deutliche Abnahme der Zahl von Deutschlernern an den Mittelschulen beobachten, wie die Tabelle Nr. 1 darstellt. Man kann sehen, dass zwar an die Mittelschulen allgemein immer weniger Schüler kamen (infolge der demografischen Situation), doch ist der Rückgang von Lernern des Deutschen markant: ihre Anzahl ging fast um die Hälfte zurück. Dabei ist interessant, dass die Anzahl von Russischlernenden sich innerhalb von etwa zehn Jahren fast verdreifacht hat.

Sprache	2000/2001	2008/2009	2012/2013
Englisch	334 672	430 434	392 641
Deutsch	319 423	246 404	169 033
Französisch	29 062	43 797	27 224
Russisch	7 556	21 867	29 316
Spanisch	7 592	22 181	22 778
Italienisch	1 320	1 171	437
Latein	15 917	13 682	8 498

Tab. 1: Fremdsprachen an tschechischen Mittelschulen (Quelle: www.uiv.cz)

An den Grundschulen sah die Lage noch schlimmer aus. Es wurde zwar offiziell keine bestimmte Fremdsprache als erste oder zweite vorgeschrieben und den Schulen wurde die Entscheidung überlassen, welche Fremdsprache unterrichtet wird, die Praxis sah jedoch so aus, dass die Schuldirektoren (oft unter dem Druck der Eltern) nur das Englische angeboten haben. Als Argument wurde eine Vorschrift des Bildungsministeriums verwendet, nach der die Kontinuität im Fremdsprachenunterricht an den Mittelschulen nur beim Englischen garantiert werden kann. Die tschechische Fremdsprachenpolitik ging den Weg, der durch die Parole *English is enough* beschrieben werden könnte (vgl. Dovalil 2010: 43). Die Forderung, dass jeder EU-Bürger außer in der Muttersprache in zwei Fremdsprachen kommunizieren können sollte (also das Prinzip „Muttersprache + zwei Fremdsprachen“), wurde jahrelang nur proklamiert und die Entscheidung die zweite Fremdsprache als Pflichtfach einzuführen, wurde von Jahr zu Jahr verschoben.

Die zweite Fremdsprache war deshalb an den Grundschulen nur eines der Wahlfächer, was dazu führte, dass sie an vielen Schulen keine Chance hatte, sich in Konkurrenz zu solchen Fächern wie Turnen oder Handarbeiten durchzusetzen.

Der Deutschunterricht wurde an vielen Grundschulen sogar aufgehoben, was die Kündigung von Deutschlehrern in den vergangenen Jahren zur Folge hatte.⁹

Erst im Jahr 2013 hat das tschechische Bildungsministerium entschieden, die zweite Fremdsprache als Pflichtfach an den Grundschulen einzuführen. Die ersten Datenerhebungen zeigen, dass als zweite Fremdsprache Deutsch am häufigsten gewählt wurde. Ob sich diese Maßnahme auf die Verbesserung der Position des Deutschen an den Mittelschulen auswirkt, bleibt abzuwarten. Man kann jedoch nicht passiv warten. Schon in den letzten Jahren haben viele ger-

⁹ Dabei war die Situation in der Qualifizierung der Fremdsprachenlehrer beim Deutschen besser als beim Englischen.

manistische Institute sowie der Germanistenverband der Tschechischen Republik Initiativen entwickelt, um potentielle Studierende anzulocken. Es wurde nicht nur Werbung an Gymnasien und Mittelschulen gemacht, sondern es wurden direkt an manchen Lehrstühlen Veranstaltungen für Mittelschulen organisiert. Ähnlich haben Deutschlehrer an vielen Mittelschulen die Initiative ergriffen und Veranstaltungen für Schüler aus Grundschulen vorbereitet, um das Interesse am Deutschlernen zu wecken.

4. Die Ausbildung und Anforderungen der Praxis

Die Nachfrage nach Germanistikabsolventen, die zwar an Schulen in der Gegenwart niedriger ist als in den vergangenen Jahren (vgl. oben), ist besonders im wirtschaftlichen Bereich sehr groß: die Absolventen können in der Regel sowohl bei deutschen als auch tschechischen Firmen (und sogar bei amerikanischen Firmen) eine Stelle finden. Ihre Sprachkenntnisse werden geschätzt,¹⁰ und um die Vermittlung der fehlenden Fachkenntnisse kümmert sich die Firma. Von großer Bedeutung ist auch die Tatsache, dass deutsche Firmen in der letzten Zeit festgestellt haben, dass das Englische als Kommunikationssprache nicht ausreicht: Laut einer Umfrage der Deutsch-Tschechischen Industrie- und Handelskammer legen über 90 Prozent der deutschen Firmen in Tschechien großen Wert auf deutsche Sprachkenntnisse (vgl. URL1). Unter dem Motto „Deutsch für die Karriere“ hat die Deutsch-Tschechische Industrie- und Handelskammer gemeinsam mit dem Goethe-Institut ein Projekt ins Leben gerufen, welches die Zusammenarbeit von Schule und Wirtschaft entwickeln sollte und welches für Deutsch als Fremdsprache in Tschechien wirbt. Die Idee der Kampagne „Šprechtíme“¹¹ ist: „Wenn Eltern und Schüler „aus erster Hand“ unmittelbar von Firmenvertretern deutscher Betriebe in ihrer tschechischen Heimatregion erfahren, wie wichtig das Beherrschen der deutschen Sprache für eine Karriere in ihrem unmittelbaren Lebensraum sein kann, soll dadurch die Zahl der Deutsch-Lerner wieder steigen.“ (URL2).¹²

Es wird wahrscheinlich noch längere Zeit dauern, bis sich die Meinung in der Öffentlichkeit durchsetzt, dass die deutsche Sprache die berufliche Laufbahn

10 Es wird oft damit gerechnet, dass die Germanistikabsolventen auch gewisse Englischkenntnisse vorweisen können.

11 Die Bezeichnung besteht aus der Basis des deutschen Verbs sprechen (das tschechisch geschrieben wird) und der tschechischen Endung der 1. Ps. Pl. Präs. -íme: es heißt also „wir sprechen“.

12 Mehr zu dieser Werbekampagne vgl. z.B. URL3.

wesentlich beeinflussen kann,¹³ man sollte jedoch Kampagnen wie *Šprechtíme* langfristig fördern. Dabei wäre wünschenswert, synergetische Effekte auszunutzen, indem eine noch bessere Koordination und Zusammenarbeit aller beteiligten und interessierten Parteien und Institutionen erreicht würde. Eine wichtige Rolle kommt in diesem Prozess den Massenmedien zu. Aus dieser Sicht ist es sehr wichtig, dass in tschechischen Massenmedien, besonders im Rundfunk, immer häufiger Beiträge erscheinen, die darauf hinweisen, warum es nützlich ist, deutsch zu lernen. Sehr hoch ist zu schätzen, dass sich der Kampagne auch die Botschaften der BRD und Österreichs angeschlossen haben und dass ihre Meinungen in den Massenmedien häufiger präsent sind.

5. Forschungsschwerpunkte und Projekte

Nicht nur die traditionellen, sondern auch die neu gegründeten tschechischen germanistischen Institute sollten von Anfang an Einrichtungen sein, an denen nicht nur Lehre, sondern auch Wissenschaft betrieben wird. In Tschechien wird in den letzten Jahren gerade auf die Forschungsaktivitäten an einzelnen Universitäten/Fakultäten bzw. Instituten immer größerer Wert gelegt. Wissenschaftliche Leistung ist auch eines der Kriterien, die sich immer deutlicher in der Finanzierung der Institute widerspiegeln. Es wurde ein spezielles System der Bewertung wissenschaftlicher Leistungen eingeführt, das jedoch zu stark quantitative Kriterien betonte.¹⁴ Infolge der (auch internationalen) Kritik wurde dieses System einigermaßen modifiziert. Es ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass die Forschung von den Arbeitsverpflichtungen jedes tschechischen Hochschulgermanisten nicht wegzudenken ist.

Was die Forschungsschwerpunkte angeht, lag im Bereich der Linguistik lange Zeit nach der Entstehung der tschechischen Germanistik der Schwerpunkt auf der diachronen Forschung. Dies hing nicht nur mit der Tatsache zusammen, dass dank dem jahrhundertelangen Zusammenleben von Tschechen und Deutschen auf dem Gebiet Böhmens und Mährens eine reiche Materialbasis für diachrone Untersuchungen vorliegt, sondern auch damit, dass nach dem zweiten Weltkrieg in der tschechischen Gesellschaft eine allgemeine negative Einstellung zur deutschen Sprache und Kultur vorherrschte und der Zugang zur Fachliteratur und zu aktuellen Texten der deutschen Gegenwartssprache (mit Ausnahme der

13 Nach den Angaben (vgl. URL 4) soll es in der Tschechischen Republik 8000 Firmen mit deutscher Beteiligung geben, die etwa 100 000 Mitarbeiter beschäftigen.

14 Zur bibliometrischen Bewertung von Forschungsleistungen vgl. Wolf (2011).

deutschen Sprache in der DDR) erschwert wurde (vgl. Vaňková 2011b: 14ff.). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verlief die diachrone Forschung parallel zu den Untersuchungen in den deutschsprachigen Ländern¹⁵ und es hat sich gezeigt, dass sie dazu einen wesentlichen Beitrag leisten kann. Nach der Wende entwickelt sich diese Forschungsrichtung weiter: sie hat nicht nur neue Nachfolger gefunden, sondern auch neue methodologische Zugänge.

Auf dem Gebiet der deutschen Gegenwartssprache hat sich in den letzten zwanzig Jahren das Themenspektrum der Untersuchungen wesentlich erweitert, so dass die Systemanalysen nicht mehr eine so dominierende Rolle spielen wie vorher. Anhand von Betrachtungen grammatischer sowie lexikalischer Phänomene sind zahlreiche Einzelstudien entstanden, die meist korpusgestützt sind und oft die kontrastive Perspektive einschließen.¹⁶

Im Bereich der Literaturwissenschaft stand und steht im Zentrum der Aufmerksamkeit vor allem die Geschichte der deutschen Literatur in Böhmen (vgl. URL 6) und in Mähren.¹⁷

Besonders in den letzten Jahren entwickelt sich im Bereich der Germanistik auch die Didaktik erfolgreich. Eines der zentralen Themen auf diesem Gebiet ist das Konzept der Zweisprachigkeit. Zu den Erfolgen der Didaktik gehört die Akkreditierung des Promotionsstudiums (Prag, Brno), das auf großes Interesse gestoßen ist.

Nach der historischen Wende im Jahre 1989 prägten zahlreiche Projekte die germanistische Forschungslandschaft. Es handelte sich sowohl um individuelle als auch kollektive, nationale sowie international angelegte Projekte, an denen sich neben tschechischen Germanisten auch Kolleginnen und Kollegen aus Deutschland und Österreich beteiligt haben. Zu den internationalen Projekten gehörten z. B. *Sprachatlas der deutschen Mundarten in Tschechien* oder *Korpuslinguistik Deutsch-Tschechisch kontrastiv*. Nicht zu vergessen ist die Teilnahme tschechischer Germanisten am Aufbau des *Intercorps*, in dessen Rahmen parallele Korpora als Bestandteile des großen Projekts des *Tschechischen Nationalkorpus* zusammengestellt werden.

15 Vgl. die Arbeiten von Emil Skála oder Zdeněk Masařík.

16 Eine Übersicht über deutsch/tschechisch kontrastiv angelegte Arbeiten gibt die *Bibliographie zum deutsch-tschechischen Sprachvergleich* von Alena Šimečková (1997). Diese wurde ergänzt und online zur Verfügung gestellt: vgl. URL5.

17 Z.B. in Olomouc ist die Arbeitsstelle für deutschmährische Literatur entstanden, vgl. URL7.

Seit mehr als zehn Jahren wird am Projekt *Großes akademisches Wörterbuch Deutsch-Tschechisch* gearbeitet.¹⁸ Zu den Projekten, an denen Kollegen von mehreren Instituten (Ostrava, Brno, Ústí nad Labem) teilgenommen haben, zählt das Projekt *Die Ausdrucksmittel der Emotionalität im deutsch-tschechischen Sprachvergleich*. An der Universität Ostrava ist vor kurzer Zeit das *Zentrum für Fachsprachenforschung* gegründet worden. Im Rahmen von zahlreichen diachronisch angelegten Projekten wurden Editionen von in Tschechien verfügbaren handschriftlichen Texten herausgegeben. Auch literaturwissenschaftliche Forschungen wurden im Rahmen von vielen Projekten betrieben, die einerseits durch die tschechische Forschungsagentur (GA ČR), andererseits durch deutsche, österreichische und schweizerische Institutionen und Stiftungen unterstützt worden sind. Ergebnisse der Forschung werden in Form von zahlreichen Monographien, Konferenzsammelbänden und Artikeln präsentiert: in Tschechien werden mehrere rezensierte germanistische Zeitschriften herausgegeben, z. B. *Germanistica Pragensia*, *Aussiger Beiträge*. *Germanistische Schriftenreihe aus Forschung und Lehre* (Ústí nad Labem), *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, *Studia Germanistica* (Ostrava). Aktuelle Informationen über Publikationen, Veranstaltungen/Konferenzen sowie Links zu einzelnen Instituten kann man auf der web-Seite des Tschechischen Germanistenverbandes (URL 8) finden.

6. Fazit

Die tschechische Germanistik hat im letzten Vierteljahrhundert eine intensive Entwicklung durchgemacht. Es wurde eine so breite Nachwuchsbasis geschaffen wie nie zuvor. Wenn man die jetzige Situation mit der vor 1989 vergleicht, gibt es keinen Grund über ein „Fach in der Krise“ (vgl. Schuppener 2009) zu sprechen. Auch wenn man im Bereich der Lehre mit einer sinkenden Zahl von Deutschlernern zu kämpfen hat, sollten alle Möglichkeiten genutzt werden, um die geschaffene Personalbasis an den Schulen und germanistischen Lehrstühlen nicht reduzieren zu müssen.

Da die germanistischen Institute ziemlich klein sind und deshalb größere wissenschaftliche Projekte das Zusammenwirken von Germanisten aus mehreren Arbeitsstellen erfordern, sind integrative Tendenzen auf dem Gebiet der Wissen-

18 Die Ergebnisse des Projekts liegen noch nicht vor, sodass als das umfangreichste deutsch-tschechisch und tschechische-deutsche Wörterbuch jenes von Siebenschein (1936-1948) verwendet wird, vgl. Vodrážková-Pokorná (2007).

schaft stark zu fördern. Von den Desiderata der tschechischen Germanistik (vgl. Vaňková 2011b: 19) ist besonders die weitere Entwicklung der internationalen Zusammenarbeit zu betonen: die Kontakte tschechischer Germanisten mit ihren Kolleginnen und Kollegen im Ausland, die Treffen auf internationalen Konferenzen sollen für eine immer intensivere Kooperation auf wissenschaftlichem Gebiet eine Basis schaffen; darüber hinaus ist der Meinungs- und Erfahrungsaustausch von großer Bedeutung für die Bewältigung der Probleme, denen die Germanistik – nicht nur in Tschechien – in der Gegenwart entgegenseht.

Literatur

- DOVALIL, VÍTEK (2010): „Sind zwei Fremdsprachen in der Tschechischen Republik realistisch? Zu den aktuellen Problemen der tschechischen Spracherwerbsplanung.“ In: Ammon, Ulrich / Darquennes, Jeroen / Wright, Sue (Hgg.): *Sociolinguistica*, Bd. 24. Berlin/New York: Walter de Gruyter (= Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union), 44-60.
- POKORNÁ, LENKA (2000): „Česká germanistika 1953-1963.“ In: Barvíková, Hana (Hg.): *Věda v Československu v letech 1953-1963*. (= Práce z dějin vědy, Bd. I). Praha: Archiv AVČR, 279-292.
- SCHUPPENER, GEORG (2009): „Germanistik in der Tschechischen Republik – ein Fach in der Krise.“ In: Bartoszewicz, Iwona / Dalmas, Martine / Szczek, Joanna / Tworek, Artur (Hgg.): *Germanistische Linguistik extra muros. Inspirationen*. Breslau/ Dresden: Oficyna Wydawnicza ATUT-Neisse Verlag (= Linguistische Treffen in Wrocław 3. Beihefte zum Orbis Linguarum 84), 21-30.
- ŠIMEČKOVÁ, ALENA (1997): *Bibliographie zum deutsch-tschechischen Sprachvergleich*. Praha: FF UK.
- TVRDÍK, MILAN / VODRÁŽKOVÁ-POKORNÁ, LENKA (2006): *Germanistik in den böhmischen Ländern im Kontext der europäischen Wissenschaftsgeschichte (1800-1945)*. Wuppertal: Arco.
- VAŇKOVÁ, LENKA (2011a): „Die Germanistik in der Tschechischen Republik nach der Bologna-Reform.“ In: Janíková, Věra / Sorger, Brigitte (Hgg.): *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im veränderten sprachpolitischen Kontext nach der Bologna-Reform*. Brno: Tribun, 24-31.
- VAŇKOVÁ, LENKA (2011b): „Die tschechische germanistische Linguistik: ein besonderer Weg in besonderen Situationen.“ In: *Aussiger Beiträge* 5, 13-21.

VODRÁŽKOVÁ-POKORNÁ, LENKA (2007): „Einige Bemerkungen zur Geschichte des vierbändigen Deutsch-tschechischen Handwörterbuchs (1936-1948):“ In: Berglová, Eva / Vachková, Marie / Vodrážková-Pokorná, Lenka (Hgg.): *...und jedes Wort hat fließende Grenzen. Gedenkschrift für Prof. PhDr. Alena Šimečková*, CSc. Praha: Univerzita Karlova.

VODRÁŽKOVÁ-POKORNÁ, LENKA (2007): *Die Prager Germanistik nach 1882. Mit besonderer Berücksichtigung des Lebenswerkes der bis 1900 an die Universität berufenen Persönlichkeiten*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang.

WOLF, NORBERT RICHARD (2011): „Form und Inhalt nach Bologna“. In: Janíková, Věra / Sorger, Brigitte (Hgg.): *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im veränderten sprachpolitischen Kontext nach der Bologna-Reform*. Brno: Tribun, 32-51.

Internetquellen

URL1: <http://www.goethe.de/ins/cz/prj/jug/spr/inf/de8128941.htm> [2.12. 2014].

UR2: <http://www.goethe.de/ins/cz/prj/jug/spr/inf/de8128941.htm> [2.12. 2014].

URL3: <http://www.goethe.de/ins/cz/prj/jug/spr/pre/de8826526.htm> [2.12. 2014].

URL4: <http://www.goethe.de/ins/cz/prj/jug/spr/pre/adm/deindex.htm> [2.12. 2014].

URL5 : (Neue) Bibliographie zum deutsch-tschechischen Sprachvergleich, Version 1.0. Datenbank linguistischer Arbeiten zum Thema Deutsch und Tschechisch im Kontrast: <http://lexarchiv.ff.cuni.cz/lexikograficka-sekce/biblio/> [15.11.2014].

URL6: <http://german.ff.cuni.cz/page/veda-a-vyzkum> [2.11. 2014].

URL7: http://www.germanistika.upol.cz/veda_a_vyzkum.html [2.12. 2014].

URL8: www.svazgermanistu.cz [2.12. 2014].

Márta Müller (Budapest)

Philologische Tätigkeit und Forschungsprojekte des Ungarndeutschen Forschungszentrums¹

1. Einführung

Dieser Beitrag ist der Vorstellung der Tätigkeitsbereiche und der wissenschaftlichen Projekte des Ungarndeutschen Forschungszentrums (UDFZ) gewidmet. Es wird darauf eingegangen, warum das UDFZ an dem Germanistischen Institut entstanden ist, durch welche Kurse das UDFZ in die akademische Lehre am Institut bzw. in die Fortbildung der DaM-Lehrer² in Ungarn eingebunden ist sowie welche Projekte die Mitarbeiter des UDFZ betreuen.

2. Deutsche in Ungarn

In Ungarn bilden zurzeit die Deutschen die zweitgrößte Minderheit. Aus den Angaben der Volkszählung 2011 ging hervor, dass von den zehn Millionen Einwohnern des Landes etwa 132 Tausend Bürger sich zu der deutschen Minderheit in Ungarn bekannten. Die Angaben der Volkszählung sind auto-deklarativ, d.h. wir können annehmen, dass die Dunkelziffer für die Angehörige der deutschen Minderheit höher liegt.

Dt. als Muttersprache	Dt. im Familien- und Freundeskreis	Zugehörigkeit zur dt. Minderheit
38.248 Personen	95.661 Personen	131.951 Personen

Abb. 1. Angaben der Volkszählung 2011 über die deutsche Nationalität in Ungarn (KSH 2011)

Die überwiegende Mehrheit der Ungarndeutschen lebt in Transdanubien, in der westlichen Landeshälfte. Auf der Karte in Abb. 2 sind die Regionen Ungarns

- 1 Für die Impulse und Ergänzungen für die Zusammenstellung der Präsentation, die vorliegendem Beitrag zugrunde liegt, soll an dieser Stelle ein herzliches Dankeschön gerichtet werden an: Prof. Elisabeth Knipf-Komlósi, Prof. Karl Manherz und Dr. habil. Maria Erb.
- 2 „DaM“ wird in Ungarn – vor allem im tertiären Bereich – als Abkürzung für „Deutsch als Minderheitensprache“ verwendet. Im allgemeinen Schulwesen ist darüber hinaus auch die Bezeichnung „Deutsch als Nationalitätensprache“ anzutreffen.

dunkler gefärbt, in denen der Prozentsatz der Deutschen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung desselben Gebietes höher ist.

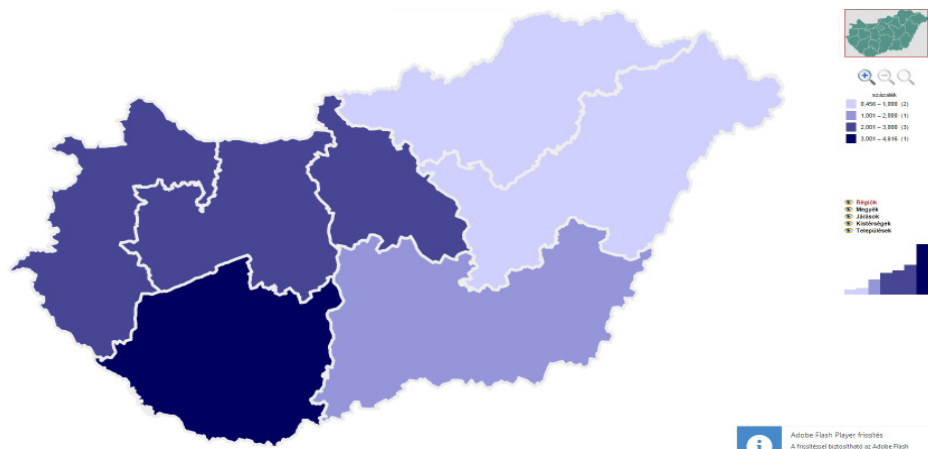


Abb. 2. Von Ungarndeutschen bewohnte Regionen des Landes (KSH 2011)

Aus der Karte wird ersichtlich, dass die Ungarndeutschen – die Nachkommen der nach der Türkenzeit durch private und von der Wiener Kammer her angelegte Ansiedlung ins Land gewanderten Kolonisten – vor allem in Süd-, Mittel- und Westtransdanubien, in Mittelungarn (im Komitat Pest und Budapest) und im Süden der Ungarischen Tiefebene³, vom Siedlungstyp her vor allem in Dörfern und Kleinstädten leben (Erb / Knipf / Müller 2012: 9).

Das UDFZ setzt sich zum Ziel, die Geschichte, Volkskunde, Sprache und Literatur dieser Deutschen in Ungarn zu archivieren, zu dokumentieren, und zu erforschen.

3. Profil des UDFZ

Das UDFZ wurde 1995 von Karl Manherz gegründet und es ist innerhalb des Germanistischen Instituts der Philologischen Fakultät der Eötvös-Loránd-Universität

³ Die hier verwendeten Gebietsbezeichnungen sind die ins Deutsche übersetzten gegenwärtigen offiziellen Regionenbezeichnungen Ungarns. In der einschlägigen Fachliteratur über die Volkskultur und den Sprachgebrauch der Deutschen finden sich für dieselben Regionen folgende Benennungen: Südungarn und die Batschka (= Südtransdanubien), Ungarisches Mittelgebirge und Budapest (= Mitteltransdanubien und Mittelungarn) sowie österreichisch-ungarische Grenzlandschaft (= Westtransdanubien).

(ELTE) angesiedelt.⁴ Bis 2006 unterstand es der Leitung von Karl Manherz, seit 2007 wird es von Maria Erb geleitet. Die Tätigkeitsbereiche des UDFZ erstrecken sich auf die akademische Lehre, d.h. die pädagogische Arbeit an der Universität, auf die Organisierung von bzw. die Teilnahme an Konferenzen, Veröffentlichung von Publikationen, die im Einklang mit den Zielsetzungen des FZ stehen, die Betreuung von Sammlungen und auf wissenschaftliche Projekte. Für seine Leistungen wurde das UDFZ 2009 von dem ungarischen Staat mit der Auszeichnung „Für die Minderheiten“ geehrt.

3.1 Pädagogische Arbeit im UDFZ

Die Professoren und Dozenten des UDFZ betreuen minderheitenspezifische Vorlesungen und Seminare in allen Studiengängen der Philologischen Fakultät, die einen DaM-Schwerpunkt haben.⁵ An der Eötvös-Loránd-Universität kann man DaM auf allen Ebenen der Ausbildung studieren: auf BA- und MA-Ebene ebenso wie in der Doktorschule. Das UDFZ bietet über die reguläre Ausbildung hinaus in folgenden Bereichen auch Weiterbildungen und studienergänzende Programme an:

- Bildungsreferentin DaM⁶;
- Mentor für Praktikanten im Bereich DaM an Grund- und Mittelschulen⁷;
- DFU, d.h. Deutschsprachiger Fachunterricht (Didaktik und Methodik für den deutschsprachigen Geschichtsunterricht)⁸.

4 Näheres zur Geschichte und zum Aufbau (Lehrstühle, Zentren, Bibliotheken) des Germanistischen Instituts s. in Autorenkollektiv (2012): 20 Jahre Germanistisches Institut Budapest. Budapest: Germanistisches Institut (= Budapester Beiträge zur Germanistik 67).

5 Die kompletten Vorlesungsverzeichnisse – freilich in ungarischer Sprache – der DaM-Studiengänge der ELTE sind auf der Homepage des Germanistischen Instituts unter folgenden Links zu finden: B.A./DaM – <https://sites.google.com/site/eltegermanisztika/oktatas/ba/tanrend-tanegyseglista-kurzuskinalat>; MA/DaM-phil. oder MA/DaM-Lehramt – <https://sites.google.com/site/eltegermanisztika/oktatas/ma/tanrend-tanegyseglista-kurzuskinalat>; Ma/DaM-ungeteiltes Lehramtstudium: <http://www.btk.elte.hu/alias-197>.

6 Informationsblatt und Vorlesungsverzeichnis unter: <https://sites.google.com/site/eltegermanisztika/oktatas/szakirny-tovbbkpzsek>.

7 Informationsblatt und Vorlesungsverzeichnis unter: <https://tanulmanyi.pk.elte.hu/tovabbkepzesppk>

8 Näheres dazu s. bei Árkossy (2005) und (2008).

Die Mitarbeiter des UDFZ beteiligen sich darüber hinaus an der Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und -dokumenten⁹ sowohl für den Universitätsbereich als auch für das ungarndeutsche Schulwesen¹⁰, sie erstellen Expertisen, organisieren Kulturveranstaltungen und betreuen landesweite Wettbewerbe im Schulfach DaM in der Sekundarstufe I und II.

3.2 Publikationstätigkeit im UDFZ

Für das UDFZ ist die regelmäßige Herausgabe von Publikationen von erstrangiger Bedeutung. Dementsprechend führt das UDFZ Reihen, in denen sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlich orientierte Schriften erscheinen können wie die:

- *Beiträge zur Volkskultur der Ungarndeutschen;*
- *Ungarndeutsche Studien;*
- *Ungarndeutsches Archiv* und
- *Ungarndeutsches Handwerk.*

Einzelmonographien der UDFZ-Mitarbeiter und Berichte über wissenschaftliche Projekte des UDFZ werden auch in der Instituts-Reihe *Budapester Beiträge zur Germanistik* verlegt.¹¹ Auch die bisher einzige ungarndeutsche pädagogische Zeitschrift *Deutsch revival* wurde – von Knipf-Komlósi und Erb – am UDFZ redigiert und mithilfe der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen herausgegeben.

3.3 Wissenschaftliche Tätigkeit im UDFZ

Das UDFZ betreut und erweitert ständig seine minderheitenspezifische Bibliothek, sein Zettel-, Ton- und Bildarchiv bzw. die internetgestützte Datenbank des Wörterbuchs der ungarndeutschen Mundarten (WUM).

Als wichtige, den Austausch und das gegenseitige Kennenlernen von Wissenschaften und Wissenschaftlern fördernde, wissenschaftsorganisierende Tätigkeit erachtet das UDFZ die Veranstaltung von minderheitenspezifischen, die Regio-

9 Zum Beispiel der Beiträge zur Sprache und Identität der Ungarndeutschen beinhaltende Band „Tradition und Innovation“ von Erb / Knipf-Komlósi (2007).

10 Zum Beispiel Erb et al (2010) oder Andrusch-Fóti / Müller (2009).

11 Zum Beispiel der über den Forschungsstand des Wörterbuch der Ungarndeutschen Mundarten berichtende BBG-Band von Erb / Knipf-Komlósi / Müller (2012).

nalität des Deutschen im Karpaten-Becken behandelnden Konferenzen am Germanistischen Institut¹². Die Einbindung des Deutschen in Ungarn in den europäischen wissenschaftlichen Diskurs wird durch die Teilnahme der Mitarbeiter des UDFZ mit Beiträgen über Forschungszentrums-Projekte bzw. mit ihren individuellen Forschungsergebnissen an internationalen Konferenzen gewährleistet.¹³

In den, von dem UDFZ durchgeführten bzw. koordinierten Forschungsprojekten zur Sprache wurde auf folgende Dimensionen des Deutschen in Ungarn fokussiert:

- Sprachinselforschung;
- Erforschung der Bewahrung von Minderheitensprachen;
- Sprachbewusstheit der Schüler an zweisprachigen Minderheitengymnasien in Ungarn;
- I. Etappe des Ungarndeutschen Sprachatlas/UDSA (Südungarn);
- II. Etappe des Ungarndeutschen Sprachatlas (Ung. Mittelgebirge);
- I. Etappe des Wörterbuchs der udt. Mundarten (Erste Probelieferung);
- II. Etappe des Wörterbuchs der udt. Mundarten (Landesweite Erhebung, thematische Lieferungen);
- Erforschung der Einstellungen und Meinungen Minderheitensprecher gegenüber den nationalen Varietäten des Deutschen bzw. gegenüber ihren Sprechern.

Von den aufgeführten Projekten besitzen wegen ihrer Relevanz für die breitere wissenschaftliche Öffentlichkeit zwei große sprachwissenschaftliche Projekte des UDFZ eine besondere Bedeutung: der UDSA und das WUM. Der erste Band des Atlas erschien in zwei Halbbänden im Jahre 2008 und 2012, letzterem folgte das Register zum ersten Band im Jahre 2013 (Brenner et al 2008, Erb 2012, Erb / Dingeldein / Unger 2013).

12 Um nur die letzten drei Jahre zu tangieren: im Jahre 2013 die Konferenz *Minderheiten/Fragen? Neuere ungarndeutsche Forschungen: Schwerpunkte, Konzepte, Perspektiven*; im Jahre 2014 die *6th Conference on the translation of dialects in multimedia – MULTIMEDIALECTRANSLATION (MMDT)* und schließlich im Jahre 2015 in Zusammenarbeit mit dem DiMOS der Regensburger Universität und der deutschsprachigen Andrassy Universität Budapest die Konferenz mit dem Titel *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa – Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung*.

13 Diese Einbindung wird durch gemeinsame Publikationen (Berend / Knipf-Komlósi 2001), durch die Mitgliedschaft im Vorstand internationaler wissenschaftlicher Gesellschaften (Knipf-Komlósi / IGDD) sowie durch die aktive Teilnahme an Konferenzen durch Vorträge und Posterpräsentationen in Europa verwirklicht.

Der UDSA ist so konzipiert, dass in ihm mundartliche Kennwörter und Wörter mit Lautkombinationen in kritischen Positionen zu finden sind, die Wesentliches über die Entwicklung der ungarndeutschen Sprachinselmundarten aussagen. Durch den Atlas können sowohl die Besonderheiten der einzelnen Ortsmundarten als auch die sprachraummäßig zusammenhängenden Mundartgruppen beobachtet werden. Die systematische Dokumentation der lautlichen und morphologischen Varianz der deutschen Mundarten in Südungarn ist beendet. Das Projekt ist aber noch nicht gänzlich vollendet, denn die elektronische Datenerfassung bzw. die Kartierung der Mundarten im Ungarischen Mittelgebirge sowie in Westungarn sind noch nicht beendet.

Das zweite große Projekt des UDFZ ist das Wörterbuch der Ungarndeutschen Mundarten. Ein Wörterbuch – zumal ein Sprachinselwörterbuch – zu konzipieren, zu schreiben ist ein langwieriger Prozess voller Herausforderungen. Um diesen Herausforderungen gerecht zu werden, wurde ein Wörterbuch-Team aus Budapest und Pécsér Dialektologen gegründet, welches sich über die gewöhnliche redaktionelle Arbeit hinaus mit der bayerischen Wörterbuchkanzlei, Prof. Heinrich J. Dingeldein aus Marburg (Hessen-Nassauisches Wörterbuch), Dr. Sigrid Haldenwang von der siebenbürgisch-sächsischen Wörterbuchkanzlei und mit der bairisch-österreichischen Wörterbuchkanzlei (WBÖ) austauscht. Das WUM ist ein semasiologisches, dokumentationslexikografisches Dialektwörterbuch, das die verschiedenen Wortschatzschichten des bäuerlichen Lebenswandels vorstellt. Zum Zwecke der Korpusbildung und Selektion wurde eine internetgestützte Datenbank der ungarndeutschen Mundarten erstellt, und parallel dazu das Konzept (Mikro- und Makrostruktur, Lemmatypen) erarbeitet (Erb / Knipf-Komlósi / Müller 2012, Knipf-Komlósi / Müller 2012, Knipf-Komlósi / Müller 2013).

Die erste Etappe des WUM wurde im Frühling 2015 abgeschlossen.¹⁴ Die in der ersten Etappe entstandenen Einträge werden in Form einer thematischen (Probe-)Lieferung im Herbst 2015 erscheinen und parallel dazu wird die zweite Etappe des WUM – samt landesweiter Erhebung und regelmäßigen Lieferungen – vorbereitet.

¹⁴ Die Vorbereitungs- und die darauf folgenden redaktionellen Arbeiten des WUM konnten mit der Unterstützung des OTKA-Programms (Projektnummer: 81342, Leiterin des Projektes: Elisabeth Knipf-Komlósi) im Jahre 2010 begonnen werden.

Literatur

- ANDRUSCH-FÓTI, MÁRIA / MÜLLER, MÁRTA (2009): *Kriaz Kaut! Grüß Gott! Ein Werischerer Dialektbuch*. Budapest: Szent István Társulat.
- ÁRKOSSY, KATALIN (2005): „Trotz Betroffenheit reflektiert mit Geschichte umgehen – Ein Schulprojekt über die Vertreibung der Ungarndeutschen nach dem Zweiten Weltkrieg.“ In: *Deutsch revival* 2005/2, 65-71.
- ÁRKOSSY, KATALIN (2008): „Integriertes Sprach- und Fachlernen: Der Deutschsprachige Fachunterricht (DFU) am Germanistischen Institut der ELTE.“ In: *Deutsch revival* 2008/5, 105-110.
- Autorenkollektiv (2012): *20 Jahre Germanistisches Institut Budapest*. Budapest: Germanistisches Institut (= Budapester Beiträge zur Germanistik 67).
- BRENNER, KOLOMAN / ERB, MARIA / MANHERZ, KARL (Hg.), in Zusammenarbeit mit Heinrich J. Dingeldein (2008): *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA). Südungarn. Erster Halbband*. Budapest.
- ERB, MARIA / HOCK-ENGLENDER, IBOLYA / HELTAI-PANYIK, ELISABETH / HEVES, FRANZ / KLEIN, ÁGNES / KNAB, ELISABETH / JÄGER-MANZ, MONIKA / MANZ, ALFRED / MÜLLER, MÁRTA / PAUL, RAINER / SEILER, HELMUT / SZAUER, ÁGNES (2010): *Wurzel und Flügel. Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen*. Budapest: LdU.
- ERB, MARIA / KNIPF-KOMLÓSI, ELISABETH (Hrsg.) (2007): *Tradition und Innovation. Beiträge zu neueren ungarndeutschen Forschungen*. Budapest: ELTE (= Ungarndeutsches Archiv 9).
- ERB, MARIA / KNIPF-KOMLÓSI, ELISABETH / MÜLLER, MÁRTA (2012): *Wörterbuch der Ungarndeutschen Mundarten. Forschungsstand*. Budapest: Germanistisches Institut (= Budapester Beiträge zur Germanistik 68).
- ERB, MARIA, in Zusammenarbeit mit HEINRICH J. DINGELDEIN (2012): *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA). Südungarn. Zweiter Halbband*. Budapest.
- HEINRICH J. DINGELDEIN / ERB, MARIA / UNGER, BERNADETT (2013): *Ungarndeutscher Sprachatlas (UDSA). Band 1 in zwei Halbbänden: Südungarn. Register*. Budapest: Germanistisches Institut.
- KNIPF-KOMLÓSI, ELISABETH / MÜLLER, MÁRTA (2013): „Sprachinselwörterbuch im 21. Jahrhundert – Das Wörterbuch der ungarndeutschen Mundarten (WUM).“ In: Lachout, Martin (Hg.): *Aktuelle Tendenzen in der Sprachwissenschaft. Ausge-*

wählte Beiträge zu den GeSuS-Linguistiktagen an der Metropolitan Universität Prag, 26.-28. Mai 2011. Hamburg: Verlag Dr. Kovač, 59-72.

KNIPF-KOMLÓSI, ERZSÉBET / MÜLLER, MÁRTA (2012): „A Magyarországi Német Nyelvjárások Tájszótára. Egy készülő nyelvjárászsiget-szótárról“ [Das Wörterbuch der Ungarndeutschen Mundarten. Über ein Sprachinselwörterbuch-Projekt]. In: *Magyar Nyelv* 108, 2012/3, 257-269.

KSH [Zentrales Statistisches Amt Ungarns] 2011. www.ksh.hu [28.02.2015].

Attila Péteri

Podiumsdiskussion – Was sollen wir tun?

In einer Podiumsdiskussion hat man nicht die Aufgabe, ein wissenschaftliches Koreferat zu halten, deshalb erlaube ich mir hier einen subjektiven Ton.

Die im Titel gestellte Frage gehört zu den prominentesten geflügelten Worten des europäischen Kulturkreises. Der erste Beleg stammt aus der Bibel (Johannes 6,28), als das Volk nach der wunderbaren Brotvermehrung verzweifelt nach Jesus suchte und als es ihn fand, gefragt hat: „Was sollen wir tun, dass wir Gottes Werke wirken?“. Sie wurde von namhaften Persönlichkeiten in verschiedenen Variationen übernommen. Zu erinnern ist an den utopisch-sozialistischen Roman des russischen Schriftstellers Tschernischewski *Что делать?* ‚Was tun?‘, in dem die Heldin vor einer Zwangsehe fliehend nach neuen, wertvolleren Formen des menschlichen Zusammenlebens sucht oder an Leo Tolstojs philosophische Abhandlung *Так что же нам делать?* ‚Was sollen wir denn tun?‘, wo der alternde Autor trotz seiner Erfolge in einer tiefen seelischen Krise sein bisheriges Schaffen unzureichend findet und eine neue Moral prophezeit. Sogar in die Bestsellerfilmbranche ist der Ausdruck eingedrungen. In der neuen amerikanischen Filmkomödie *The To Do List* befürchtet eine Highschool-Schülerin, durch ihre vorbildlichen Leistungen in der Schule gerade das „wahre Leben“ der Jugend verpasst zu haben und will mit panischem Eifer alles dringend nachholen.

Diese Frage ist meistens mit einer gewissen Krisensituation verbunden. Die bisher gut geordnete Welt bricht zusammen, der Mensch fühlt sich gezwungen, tastend und unsicher nach neuen Wegen zu suchen. Eine ähnliche Krise unseres Berufes, der Geisteswissenschaften und der philologischen universitären Lehre, erleben wir – wie es sich aus den Vorträgen der Tagung herausgestellt hat – Tag für Tag in der modernen globalisierten Welt. Wir sind uns zwar der wertvollen Traditionen der mitteleuropäischen Germanistik in Lehre und Forschung, der großen Anstrengungen und Errungenschaften unserer Vorfahren und der Werte unserer eigenen bisherigen Arbeit bewusst, doch fühlen wir die erreichten Ergebnisse bedroht, haben den Eindruck, dass wir in einem Elfenbeinturm stecken geblieben sind, während die Außenwelt an uns vorbeieilt. Ich habe versucht, eine germanistische „To-Do-Liste“ als Anregung für das weitere gemeinsame Nachdenken zusammenzustellen.

1. Keine Angst vor der tastenden Wegsuche

Besonders in der Lehre und im Unterricht ist es einfach schwierig, alte, gut bewährte Methoden zu verlassen und Gebiete anzutreten, auf denen man sich selber noch nicht so sicher fühlt. In Lehrerweiterbildungskursen wurde mir einige Male vorgeworfen, dass ich mit meinen Fragestellungen den Deutschlehrern den Boden unter den Füßen entziehe. Doch bin ich überzeugt, dass man dieses Risiko eingehen muss. Wenn man sich den Mut zur Erneuerung nimmt, wird man zwar Fehler machen, sich selbst korrigieren müssen, unangenehme Situationen erleben, jedoch auch bemerken, dass der bisherige „feste Boden“ sowieso eine Illusion war.

2. Keine Angst vor der Kultur vermittelnden Funktion der Sprache

Gedrängt durch einen eingeeengten Praktizismus, wonach jene Kenntnisse wertvoll seien, die sich unmittelbar in wirtschaftliche Vorteile umsetzen lassen, fühlen sich Fremdsprachenphilologen manchmal gezwungen, die frühere philologische Ausbildung mit einem erweiterten Sprachunterricht zu ersetzen. Man hört nur allzuoft, dass unsere Studierenden meinen, die linguistischen, literarischen und kulturellen Kenntnisse, die in der universitären Ausbildung vermittelt werden, im beruflichen Leben nicht benutzen zu können. Durch diese Anschauung werden Sprachen/Fremdsprachen zu technischen Hilfsmitteln zur Bewältigung bestimmter kommunikativer Aufgaben in der Wirtschaft, im Handel oder im Tourismus degradiert. Besonders problematisch scheint es in der gegenwärtigen Praxis des Englischunterrichts, wo sich die Sprache von ihrem kulturellen Hintergrund schon längst getrennt hat und nur als weltweit verbreitetes kulturunabhängiges Kommunikationsmittel, als allgemeine Lingua franca betrachtet wird. Umso mehr müssen sich Lehrer der anderen Fremdsprachen bemühen, nicht einfach eine andere Sprache, sondern eine andere Art des Sprachunterrichts anzubieten. Eine Fremdsprache bedeutet zugleich das Tor zu einer anderen Denkweise, zu anderen Lebenseinstellungen, Lebensstilen, zur Erweiterung unserer Denkperspektiven, unseres Horizonts, zur Bereicherung unseres Lebens. Es ist zu befürchten, dass die erwähnte Auffassung einen allgemeinen Kulturverfall heraufbeschwören, dessen Folgen auf die Dauer nicht vorauszusehen sind, haben mittlerweile erfreulicherweise auch kulturpolitische Gremien in der EU erkannt. Im Rahmen des Erasmus+-Programms läuft z.B. ein Projekt für die Erarbeitung

der Grundlagen eines Masterstudiums für literarische Übersetzung (namens „Petra-E“), an dem auch der Lehrstuhl für Niederlandistik an unserem Germanistischen Institut beteiligt ist. Auch die Übersetzung darf nicht auf Gebrauchs- und Fachtexte eingeschränkt werden, denn gerade durch die Übersetzung von Literatur, Publizistik, Feuilleton u.Ä. können die Individuen einen Einblick ins Leben und in die Kultur des anderen Volkes bekommen. Dies fördert entscheidend ein gemeinsames europäisches Bewusstsein mit Beibehaltung der eigenen nationalen Identität – eine der wichtigsten kulturpolitischen Zielsetzungen der EU.

3. Keine Angst vor Interdisziplinarität

Vor einigen Jahrzehnten bedeutete Interdisziplinarität in der Germanistik Schnittstellen der Sprach- und der Literaturwissenschaft bzw. der Sprachdidaktik. Heute spricht man in diesem Fall höchstens von Intradisziplinarität, womit die Notwendigkeit dieser Fragestellungen natürlich nicht verleugnet wird. Interdisziplinarität bedeutet vielmehr die Öffnung in Richtung der anderen philologischen Disziplinen, ja sogar in Richtung der Natur- und technischen Wissenschaften. Für einen Philologen scheint zunächst zwar recht ungewöhnlich, Laborexperimente durchzuführen, Häufigkeitsstatistiken zu erarbeiten, Diagramme zu erstellen, akustische Werte zu messen und zu berechnen usw. Die traditionellen Philologien haben jedoch mit ihren Methoden bis in die 80er Jahre des 20. Jahrhunderts ihre Grenzen erreicht. Zu neuen Erkenntnissen kann man heute besonders durch integrative Forschungsmethoden kommen, die die frühere geisteswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Denkweise zu vereinen versuchen. Die kontrastive Linguistik und die Sprachtypologie, die Psycholinguistik, die Spracherwerbsforschung, die Soziolinguistik sowie die Diskurslinguistik fokussieren auf reale, lebensnahe Probleme und Fragen der modernen Gesellschaften. Die für die gesamte moderne Philologie als Grundlagedisziplin geltende Korpuslinguistik sowie die experimentelle Phonetik (inklusive Sprechsynthese und Sprechanalyse) verwenden Methoden der technischen Wissenschaften, insbesondere der Informatik. Und über Computerlinguistik, maschinelle Übersetzung und künstliche Intelligenz haben wir noch gar nicht gesprochen. Man sollte ernsthaft überlegen, was und wie von diesen neuen Ansätzen wirklich effektiv in die Lehre umgesetzt werden soll und kann.

An unserem Institut wurden in letzter Zeit mehrere curriculare Neuerungen eingeführt, die zwar immer wieder revidiert und verbessert werden müssen, aber insgesamt ein gutes Echo gefunden haben. Ins Bachelorstudium wurden zwei

Wahlmodule von je 50 ECTS-Punkten implementiert. Im Translatologie-Modul bieten wir den Studierenden eingehende kontrastiv-linguistische und interkulturelle Kenntnisse und machen Übersetzungsübungen in verschiedenen Themen (Gebrauchstexte, Fachtexte), bis hin zu einem bescheidenen Einblick in die Problematik der literarischen Übersetzung. Im Modul „Deutsch im beruflichen Leben“ werden zuerst komplexe schriftliche Texte mit ihren sprachlichen Merkmalen und Schwierigkeiten in den Mittelpunkt gestellt, wodurch auch die schriftliche Rezeptions- und Ausdrucksfähigkeit der Studierenden gefördert wird. Später werden auch solide fachsprachliche Kenntnisse (Wirtschaftsdeutsch, Rechtssprache, Sprache der EU usw.) vermittelt, sowie ein Einblick in die technischen Hilfsmittel (Editierung, Präsentationstechnik usw.) in der Fremdsprache gewährt. Die besten Teilnehmer des Moduls können ein einmonatiges Praktikum in der Personalabteilung der Audi-Werke in Győr absolvieren. Ein drittes und auch sehr beliebtes Wahlmodul für 15 ECTS-Punkte heißt „Sprache – Mensch – Technik“. Hier werden die Studierenden in erster Linie in die Benutzung elektronischer Hilfsmittel eingeführt sowie mit den entsprechenden Methoden vertraut gemacht (Korpusrecherche, Konkordanzprogramme, phonetische Analysen, Sprechsynthese, maschinelle Übersetzung, Hypertextverwaltung usw.).

4. Keine Angst vor der Bewahrung der Philologenidentität

Während all dieser Bestrebungen dürfen wir nicht vergessen, dass wir doch Philologen sind. Philosophie und Philologie bedeuteten jahrhundertlang die Wissenschaftlichkeit schlechthin. Sie haben Europa und die europäische Kultur groß gemacht. Ohne philosophische und philologische Grundlagen gäbe es heute auch keine Natur- und technischen Wissenschaften. Wir dürfen uns keinen Minderwertigkeitskomplexen hingeben. Wenn wir auf unserer Aufgabe beharren, können wir entscheidend zur Verhinderung eines drohenden Kulturverfalls beitragen.