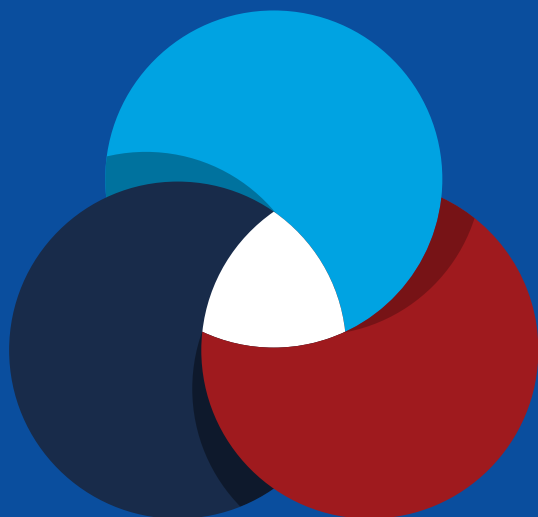


Schnittstelle Germanistik

ISSN 2748-369X

1 · 2 · 2021

Forum für Deutsche Sprache,
Literatur und Kultur
des mittleren und östlichen Europas



Universitätsverlag
WINTER
Heidelberg



Schnittstelle Germanistik, Jahrgang 1 (2021), Ausgabe 2
© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Schnittstelle Germanistik

Forum für Deutsche Sprache,
Literatur und Kultur
des mittleren und östlichen Europas

Band 1 · Heft 2 · 2021

Herausgeber und Redaktion

Steffen Höhne (Weimar-Jena)

Kálmán Kovács (Debrecen)

Alja Lipavic Oštir (Maribor)

Alexander Mionskowski (Vilnius)

Mari Tarvas (Tallinn)

Manfred Weinberg (Prag)



Universitätsverlag
WINTER
Heidelberg

Schnittstelle Germanistik, Jahrgang 1 (2021), Ausgabe 2

© 2021 Universitätsverlag WINTER GmbH Heidelberg

Publikationsserver des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache

URN: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:mh39-125058>

Herausgeber

PROF. DR. STEFFEN HÖHNE, Herder-Forschungsrat Marburg, Deutschland
steffen.hoehne@hfm-weimar.de

DR. KÁLMÁN KOVÁCS, Universität Debrecen, Ungarn
kovacs.kalman@arts.unideb.hu

PROF. DR. ALJA LIPAVIC OŠTIR, Universität Maribor, Slowenien
alja.lipavic@um.si

DR. ALEXANDER MIONSKOWSKI, Universität Vilnius, Litauen
alexander.mionskowski@flf.vu.lt

DR. MARI TARVAS, Estnische Musik- und Theaterakademie, Estland
mari.tarvas@gmail.com

PROF. DR. MANFRED WEINBERG, Karls-Universität Prag, Tschechien
manfred.weinberg@ff.cuni.cz

Wissenschaftlicher Beirat

PROF. DR. CRISTINA FOSSALUZZA, Ca' Foscari-Universität Venedig, Italien
cristina.fossaluzza@unive.it

PROF. DR. SAMBOR GRUCZA, Universität Warschau, Polen
sambor.grucza@uw.edu.pl

PROF. DR. DIETER HEIMBÖCKEL, Universität Luxemburg
dieter.heimboeckel@uni.lu

DR. ANASTASIJA KOSTIUČENKO, Universität Greifswald, Deutschland
anastasija.kostiucenko@uni-greifswald.de

PROF. DR. ION LIHACIU, Alexander Ioan Cuza-Universität Iași, Rumänien
lihaciu@uaic.ro

PROF. DR. PÉTER MAITZ, Universität Bern, Schweiz
peter.maitz@germ.unibe.ch

PROF. DR. IULIA-KARIN PATRUT, Europa-Universität Flensburg,
Deutschland
iulia-karin.patrut@uni-flensburg.de

PROF. DR. PETRO RYCHLO, Jurij-Fedkovič-Universität Černivci, Ukraine
peter.rychlo@gmail.com

DOC. DR. JOZEF TANCER, J. A. Comenius-Universität Bratislava, Slowakei
jozef.tancer@uniba.sk

PROF. DR. STEPHAN WOLTING, Adam Mickiewicz-Universität Poznań, Polen
wolting@amu.edu.pl

PROF. DR. TOMISLAV ZELIĆ, Universität Zadar, Kroatien
tzelic@unizd.hr

Redaktion

PROF. DR. MANFRED WEINBERG

Ústav germánských studií, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova
v Praze (Institut für germanische Studien, Karls-Universität Prag,
Philosophische Fakultät), Náměstí Jana Palacha 2, 11638 Praha 1.

E-Mail: manfred.weinberg@ff.cuni.cz

Die Publikation wurde vom Deutschen Akademischen
Austauschdienst (DAAD, www.daad.de/deutsche-sprache)
aus Mitteln des Auswärtigen Amtes (AA) gefördert.

Die Zeitschrift erscheint hybrid als Print und kostenfreie Online-Version
und unterliegt einem Peer-Review-Verfahren.

Die für „Schnittstelle Germanistik“ bestimmten Manuskripte sind an
einen der Herausgeber zu senden. Für die Einrichtung der Manuskripte
ist ein Merkblatt maßgebend, das bei der Redaktion erhältlich ist.
Keine Gewähr für Postverluste. Honorar wird nicht gezahlt.

Erscheinungsweise:

2 Hefte jährlich mit einem Gesamtumfang von ca. 400 Seiten.

Bezugspreise Print:

Jahresabonnement € 38,- zzgl. Versandkosten. Einzelheft € 20,-

Abbestellungen mit einmonatiger Kündigungsfrist zum Jahresende.

Nachdruck nur mit ausdrücklicher Genehmigung durch den Verlag.

ISSN 2748-369X

e-ISSN 2748-3703

Printed in Germany.

Universitätsverlag Winter GmbH Heidelberg,

Postfach 106140, D-69051 Heidelberg

Druck: Memminger MedienCentrum, D-87700 Memmingen

Schnittstelle Germanistik. Forum für Deutsche Sprache, Literatur und Kultur des mittleren und östlichen Europas Heft 2: *Sprachkontakte*

Inhalt

Alja Lipavac Oštir (Maribor/Trnava) und Heiko F. Marten (Riga):
Zum Geleit 7

Wissenschaftliche Beiträge

Maris Saagpakk/Marianne Laura Saar (Tallinn): Widerspiegelung
der Mehrsprachigkeit des historischen Baltikums in den *Briefen
eines baltischen Idealisten an seine Mutter* von Georg Julius von
Schultz und ihre Übermittlung in der Übersetzung ins Estnische 11

Lina Plaušinaitytė (Vilnius): Der Gebrauch der litauischen Sprache in
der Presse der deutschen Minderheit im Litauen der Zwischenkriegszeit 31

Tanja Mencigar (Maribor): Dilemmata beim Gebrauch von Endonymen
und Exonymen am Beispiel von Reiseführern für die *Burgenstraße* 57

Csaba Földes (Erfurt): Phraseologische Sprachkontaktprozesse und
-phänomene in einem ungarndeutschen Vereinsblatt 81

Aleksandra Šćukanec/Mia Durbek (Zagreb): Überlegungen zum Deut-
schen und zu anderen Sprachen in Sprachbiografien mehrsprachig
aufgewachsener Personen 99

Katarina Tibaut (Maribor): „Ich *muss* Deutsch lernen.“ Wie erleb(t)en
Personen mit Fluchterfahrung den Deutscherwerb? 123

Elli Mack (Nikšić)/Nadine Vollstädt (Berlin/Zagreb)/Gorica Vujović
(Nikšić): Besonderheiten des Spracherwerbs Deutsch in Montenegro
– das Phänomen ‚Fernsehkind‘ 145

Klaus Geyer (Odense): Dreimal Deutsch in der mehrsprachigen
Corona-Kommunikation in Dänemark 167

Heiko F. Marten (Riga): Deutsch in seinem ‚äußeren Kreis‘:
Das Konzept Ergänzungssprache der Gesellschaft 195

Berichte

Klaus Geyer (Odense)/Heiko F. Marten (Riga)/Marie-Luise Meier
(Tartu)/Alexander Mionskowski (Vilnius)/Claudia Rehwagen (Tampere): Sägen am absteigenden Ast? – Das Projekt *UniStart Deutsch@NBL* untersucht die Zukunftsaussichten des Deutschstudiums in den nordischen und baltischen Ländern 219

Marko Pajević (Tartu): Tagungsbericht: Mehrsprachigkeit und das Politische in deutschsprachiger und baltischer Kultur 231

Andine Frick/Aigi Heero (Tallinn): Interdisziplinäres Projekt *Deutsch macht Schule* (2020) 239

Rezensionen

Odile Schneider-Mizony (Strasbourg): Ulrich Ammon/Gabriele Schmidt: *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*.
Berlin, München, Boston (Walter de Gruyter) 2019 251

Katarina Tibaut (Maribor): Brigita Kacjan/Saša Jazbec/Anna Leskovich/Vlasta Kučič (Hgg.): *Brücken überbrücken in der Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft*.
Hamburg (Dr. Kovač) 2020 257

Abstracts 261

Style sheet 273

Verzeichnis der Beiträger und Beiträgerinnen 275

Zum Geleit

Liebe Leserinnen und Leser, liebe Kolleginnen und Kollegen,

nachdem das erste Heft der *Schnittstelle Germanistik. Forum für Deutsche Sprache, Literatur und Kultur des mittleren und östlichen Europas* einen literaturwissenschaftlichen Schwerpunkt hatte, folgt hiermit die zweite Nummer mit sprachwissenschaftlicher Ausrichtung. Ähnlich wie das erste Heft deckt das zweite ein großes Spektrum der Zielregion ab – vom Baltikum über Tschechien, Ungarn und Slowenien bis nach Kroatien und Montenegro. Im Sinne der thematischen Offenheit der *Schnittstelle Germanistik* und des Austausches mit der Germanistik in den Ländern des DACHL, in Nachbarregionen sowie weltweit haben einige Beiträge zudem einen Bezug zu Ländern außerhalb der Kernregion.

Verbindendes Motiv der Beiträge sind Kontakte der deutschen Sprache mit Sprachen aller Art. Sprachkontakte werden hierbei in Anlehnung an z. B. das Internationale Handbuch *Language Contact* von 2019 aus der HSK-Reihe (Band 45), das von Jeroen Darquennes, Joe Salmons und Wim Vandenbussche herausgegeben wurde, in einem breiten Sinne verstanden – die Beiträge behandeln Ergebnisse der Forschung zu sprachstrukturellen Themen, zu individuellen Prozessen und Wahrnehmungen des Sprachkontaktes wie zu sozio-linguistischen Bereichen. Wir freuen uns, dass die angenommenen Aufsätze ein entsprechend breites Spektrum abdecken – Deutsch im Kontakt mit Ungarisch, Kroatisch, Litauisch, Estnisch und anderen Sprachen der Region aus synchroner wie diachroner Perspektive. Theoretisch und methodologisch greifen die Beiträge z. B. aktuelle Tendenzen der Phraseologismenforschung, individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit, Sprachbiographien, Sprache und Migration, Sprachenpolitik, Linguistic Landscapes, Sprachgebrauch in der Presse oder onomastische Themen auf. Thematische Bedingung für die Aufnahme in das Heft war lediglich der Bezug zur deutschen Sprache in allen ihren Varietäten bzw. zu Sprachräumen, in denen Deutsch eine Kontaktsprache ist.

Die Beiträge von Katarina Tibaut (Maribor) und Aleksandra Šćukanec und Mia Durbek (Zagreb) basieren auf Interviews zu individueller Mehrsprachigkeit und den sie beeinflussenden gesellschaftlichen Bedingungen bei Flüchtlingen in Österreich sowie Kroatien, die in Deutschland bzw. der Schweiz aufgewachsen und im Erwachsenenalter wieder nach Kroatien gezogen sind. Maris Saagpakk und Marianne Laura Saar (Tallinn) sowie Lina Plaušinaitytė (Vilnius) beschäftigen sich mit historischen Aspekten der Mehrsprachigkeit im Baltikum – mit Mehrsprachigkeitspraktiken und ihrer Thematisierung in den

Briefen des deutschbaltischen Autors Georg Julius von Schultz-Bertram sowie dem Umgang mit litauischen Namen und anderen Bezeichnungen in deutschsprachigen Zeitungen im Litauen der Zwischenkriegszeit. Letzterer Beitrag schließt an den Aufsatz von Tanja Mencigar (Maribor) zum heutigen Umgang mit Endonymen und Exonymen in deutschsprachigen Reiseführern zu Tschechien an. Die Analyse von Sprachkontakthänomenen in der Presse ist auch die Grundlage des Aufsatzes von Csaba Földes (Erfurt), der die Beeinflussung von Phraseologismen durch das Ungarische in einer heutigen ungarndeutschen Zeitung analysiert. Im Übergang zum DaF-Bereich angesiedelt ist hingegen der Beitrag von Elli Mack (Nikšić), Nadine Vollstädt (Berlin/Zagreb) und Gorica Vujović (Nikšić), die das Phänomen der ‚Fernsehkinder‘ in Montenegro daraufhin untersuchen, ob das frühe Deutschlernen mithilfe des Fernsehens Einfluss auf die Sprachkompetenz bei jungen Erwachsenen hat. Heiko F. Marten (Riga) überlegt, welche Funktionen Deutsch in der heutigen Gesellschaft Lettlands hat und schlägt für eine derartige Sprachsituation die Bezeichnung als ‚gesellschaftliche Ergänzungssprache‘ vor. Klaus Geyer (Odense) greift mit seiner Analyse der deutschsprachigen Kommunikation zu Covid-19 in Dänemark schließlich ein äußerst aktuelles Thema auf, das auch Impulse für erfolgreiche Sprachpraktiken in anderen sprachlich diversen Gesellschaften im heutigen Europa geben kann.

Neben den wissenschaftlichen Aufsätzen, die nach den Qualitätskriterien der heute üblichen doppelt anonymen Begutachtung ausgewählt wurden, enthält das Heft drei Berichte – zu einer Tagung zur Mehrsprachigkeit in Tartu, zu einem interdisziplinären DaF-Projekt in Tallinn sowie zu einer Forschungsgruppe zu Sprachkompetenzen und Deutschlernmotivationen von Student/innen in den baltischen und nordischen Ländern. Das Heft wird schließlich durch zwei Rezensionen abgerundet. Auch in Hinblick auf die Vielfalt der Textsorten wird somit die Tradition der früheren DAAD-geförderten Jahrbücher und die in Heft 1 begonnene Praxis fortgeführt.

Im Sinne der Vielfalt der Themen, der Autorinnen und Autoren, der Textsorten und der geographischen Reichweite hoffen wir auf eine breite Resonanz auf die Beiträge. Abschließend möchten wir uns aber herzlich bei allen beteiligten Personen bedanken – den Herausgeberinnen und Herausgebern der *Schnittstelle Germanistik*, den anonymen Gutachterinnen und Gutachtern und, vor allem, den Autorinnen und Autoren für die angenehme Zusammenarbeit und die qualitative Arbeit an den Texten.

Alja Lipavc Oštir (Maribor/Trnava) und Heiko F. Marten (Riga)

Wissenschaftliche Beiträge

Widerspiegelung der Mehrsprachigkeit des historischen Baltikums in den *Briefen eines baltischen Idealisten an seine Mutter* von Georg Julius von Schultz und ihre Übermittlung in der Übersetzung ins Estnische¹

Maris Saagpakk/Marianne Laura Saar

1. Einleitung

Bei der deutschbaltischen literarischen Kultur handelt es sich um ein Phänomen aus der osteuropäischen Vergangenheit, in der diese Region nicht von monolingual ausgerichteten Nationalstaaten, sondern von mehrsprachigen Imperien geprägt war. Die Deutschbalten waren im 13. Jahrhundert in die Region gekommen und ließen sich nach einigen Jahrzehnten heftiger Kämpfe in den heutigen Gebieten der Staaten Estland und Lettland als Kolonialherren nieder. Der deutschbaltische Adel, die Bürgerlichen und Geistlichen bildeten seitdem während vieler Jahrhunderte in diesen Ländern die Oberschicht, und dies auch in Zeiten der schwedischen, russischen, in Teilen der Region auch dänischen und polnischen Krone. Die deutschbaltische Siedlung brachte eine ausgeprägt hierarchische Gesellschaftsordnung mit sich und war bis zur Gründung der Nationalstaaten im Jahre 1918 durch die Unterdrückung der Esten und Letten gekennzeichnet. Als ein jähes Ende der deutschbaltischen Siedlungsgeschichte kann der Vorabend und Beginn des Zweiten Weltkrieges bezeichnet werden, als die Deutschbalten in den Jahren 1939-1941 umgesiedelt² wurden.

Die Hoffnung der Leser und Forscher, die historische Sprachenvielfalt und das kulturelle Nebeneinander der in der Region ansässigen Ethnien auch in der deutschbaltischen Literatur wiederzufinden, wird jedoch häufig enttäuscht. Einerseits versuchten die deutschbaltischen Autoren ihre provinzielle Herkunft, die sie als einen Mangel auffassten, durch eine regelkonforme Sprachverwendung zu verbergen und lehnten Mischsprachen als Zeichen der Unbildung ab (Wilpert 2005: 16). Andererseits, aus der inländischen Perspektive, war es für

1 Die Arbeit an diesem Artikel wurde unterstützt durch den Estnischen Wissenschaftsfonds, Grant PRG1206 "Translation in History, Estonia 1850-2010: Texts, Agents, Institutions, and Practices."

2 Die Umsiedlung der in Estland und Lettland ansässigen Deutschbalten geschah als Folge des Molotow-Ribbentrop-Paktes vom 23.08.1939. Die Deutschen aus dem Baltikum wurden in den darauf folgenden Monaten in die damals von den Deutschen bereits eroberten Gebiete im Westen Polens umgesiedelt („Wartheland“) (Pistohlkors 1994: 541).

die Deutschbalten als Vertreter der dominanten Kultur nicht reizvoll, Merkmale des Transfers aus den als unterlegen betrachteten estnischen und russischen Kulturen sichtbar werden zu lassen. Deswegen geben die Texte deutschbaltischer Literatur häufig, wenn auch nicht immer, ein isoliertes Bild des deutschbaltischen Lebens ab, in der die russischen Kontakte überspielt werden und den Esten und Letten selten eine Stimme gewährt wird³. Unter dieser Voraussetzung lohnt es sich nach autobiographischen Quellen zu suchen, die einen Einblick in die historische Mehrsprachigkeit des Baltikums erlauben.

Aufgrund der Überlegung, dass die persönlichen Briefe der Deutschbalten untereinander die sprachliche Vielfalt womöglich stärker reflektieren als die für den deutschen Buchmarkt geschriebenen, monolingual orientierten fiktionalen Werke, werden im vorliegenden Beitrag die Briefe von Georg Julius von Schultz-Bertram (1808 Tallinn [damals Reval]-1875 Wien) aus den Jahren 1833-1875 analysiert. Die Studie zeigt, wieviel und auf welche Weise in den Briefen der Mehrsprachigkeit Raum gewährt wird und Elemente von *code switching* und *translanguaging* sichtbar werden. Zusätzlich zur statistischen Übersicht der manifesten Mehrsprachigkeit im Text werden auch Beispiele der latenten Mehrsprachigkeit auf der Ebene der metasprachlichen Informationen zur Sprachverwendung dargeboten.

In einem zweiten Schritt wird die estnische Übersetzung des Werkes analysiert. Sie stammt von Ilmar Vene und erschien 2004 als Teil einer Welle der Wiederentdeckung der deutschbaltischen Kultur nach der Wiedererlangung der Unabhängigkeit in der Reihe *Estnische Geistesgeschichte* des Verlages Ilmamaa.⁴ Schultz ist neben Hermann von Keyserling und Jakob von Uexküll unter den wenigen deutschbaltischen Autoren, die in diese renommierte Reihe aufgenommen wurden. Da die heutigen estnischen Leser die deutschbaltischen Werke in Übersetzung lesen und diese als Fenster in die vergangene deutschbaltische Welt wahrnehmen, soll aufgezeichnet werden, ob und welche Abweichungen bei der Darstellung der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in der estnischen Übersetzung vorkommen und welche Auswirkung sie auf das im analysierten Text geschaffene Bild des deutschbaltisch-estnischen Kulturkontaktes haben.

Die Arbeitsaufgaben der Autorinnen teilten sich wie folgt – die Erfassung der mehrsprachigen Textstellen im Original und in der Übersetzung sowie die quantitative Analyse wurden von Marianne Laura Saar durchgeführt, die Ergänzung der anfänglichen Daten, deren Analyse und Kontextualisierung wurde von Maris Saagpakk besorgt.

3 Als Ausnahmen seien hier Werke von Theodor Pantenius (*Im Gottesländchen*, 1880) oder Edzard Schaper (*Der Henker*, 1940) genannt.

4 In demselben Verlag erschien 2006 auch ein biographisches Portrait des Autors von Ylo M. Pärnik.

2. Einige Anmerkungen zum Autor und zur soziolinguistischen Situation in Estland zur Zeit des Verfassens der Briefe des baltischen Idealisten an seine Mutter

Der Autor der im Jahre 1934 in Leipzig erschienenen *Briefe eines baltischen Idealisten* ist der Arzt, Ethnologe, Schriftsteller und Journalist Georg Julius von Schultz al. Dr. Bertram (1808 Tallinn [damals Reval] – 1875 Wien). Die in den Jahren 1833–1875 geschriebenen Briefe wurden erst Jahrzehnte nach dem Tod des Autors von Johannes Werner herausgegeben, die Adressaten der Briefe waren die Mutter von Schutz-Bertram und Mitglieder der engeren Familie. Der Struktur der Briefe nach ist anzunehmen, dass der Herausgeber die Briefe gekürzt hat, es fehlen vielfach die für die Briefform üblichen Anfangs- und Abschlussformeln. Die Originale lagen für die vorliegende Analyse leider nicht vor.

Die Zeit um die Mitte des 19. Jahrhunderts, als die Briefe verfasst wurden, war sowohl politisch als auch kulturell turbulent. Estland gehörte damals zwar zum russischen Zarenreich, die Deutschbalten hatten aber als Oberschicht ständische Sonderrechte und die baltischen Provinzen genossen politische Autonomie. Wie Schultz in den Briefen schreibt, werden die Deutschbalten in Russland als Deutsche, in Deutschland aber als Russen gesehen: „denn dabei bleiben die Deutschen, daß wir, obgleich Schultz heißend, doch Russen seien“ (Schultz 1934: 233). Kulturell waren die Deutschbalten jedoch stets mehr mit Deutschland verbunden als mit Russland und sie hatten in der Region eine wichtige Rolle als Vermittler der in Deutschland verbreiteten Ideen ins Baltikum.

In der Sprachenhierarchie stand das Deutsche zu Lebzeiten von Schultz als Sprache der Verwaltung, höherer Bildung und Wissenschaft im Baltikum an erster Stelle und wurde von der Oberschicht und oberen Mittelschicht verwendet. Russisch wurde in Teilen der Verwaltung gebraucht, es gab zudem einen russischen Bevölkerungsanteil in den Städten und eine autochthone russische Minderheit am Peipussee. Das zahlenmäßig weitaus am meisten gesprochene Estnisch stand am Ende der Sprachenhierarchie als Sprache der unteren Bevölkerungsschicht (Hennoste 1997: 55). Die am meisten verbreiteten Sprachen waren also Deutsch, Russisch und Estnisch, die in der Forschung häufig als die „drei Ortssprachen“ bezeichnet werden (Johansen 1963: 92). In Lettland waren es entsprechend Deutsch, Russisch und Lettisch, wobei die Verwendung des Lettischen und Estnischen sich mehrheitlich auf die muttersprachlichen Sprecher in den Titularregionen beschränkte, Russisch und Deutsch aber überregional auch als *Linguae francae* fungierten. Neben den genannten Sprachen wurde Schwedisch von einer größeren Gruppe muttersprachlicher Sprecher an der Küste Estlands gesprochen. Im Bildungskontext wurden Latein, Griechisch und Französisch verwendet, sowie gelegentlich auch andere Sprachen wie

Englisch, Jiddisch oder Italienisch. Der Einfluss dieser sprachlichen Situation auf die deutschbaltische Literatur, der lange vernachlässigt wurde (Wilpert 2005: 16), hat allerdings in der letzten Zeit mehr Beachtung gewonnen (Lukas 2020; Jänes et al. 2020; Jänes/Saagpakk 2021).

Schultz-Bertram gehörte zu den Deutschbalten, die der Idee von Johann Gottfried Herder folgten, dass die Trennung zwischen ‚barbarischen‘ und ‚kultivierten‘ Völkern aufgehoben gehöre. Er befürwortete, dass die Esten „auf dem natürlichen Entwicklungsgange aus sich selbst einem erhöhten Selbstbewusstsein, einem nationalen Gefühl und dadurch einer höheren Bildung“ entgegengeführt werden sollten (Schultz 1860: 433). Als leidenschaftlicher Estophile nahm er aktiv an den Diskussionen über die Stellung der estnischen Sprache und Kultur teil (Saagpakk 2015: 106) und unterstützte Friedrich Reinhold Kreutzwald beim Schreiben des estnischen Volksepos *Kalevipoeg* (1857). Doch nicht nur politisch-ideologisch, sondern auch in seiner akademischen und literarischen Tätigkeit widmete sich Schultz der Thematik der estnischen Kultur. Er forschte zu estnischen Volksliedern und versuchte auf Estnisch wie auf Deutsch Epen für das estnische Volk zu verfassen (Saagpakk 2009). Dies macht Schultz aus der Sicht der estnischen Kulturgeschichte besonders bedeutsam. Er war studierter Arzt, interessierte sich aber, wie es in der Zeit nicht unüblich war, auch für andere Lebensbereiche. Seine Haltung kann als kosmopolitisch bezeichnet werden, wobei eine dem Zeitgeist eigene Hierarchisierung der Kulturen natürlich nicht übersehen werden kann.

Als letzte kontextuelle Anmerkung muss die Rolle der literarischen Vorbilder erwähnt werden. Dembeck (2017: 135f.) weist darauf hin, dass im 19. Jahrhundert die Mehrsprachigkeit in etlichen vielrezipierten Texten der europäischen Nationalkulturen vorkommt, etwa in Puschkins *Jewgenij Onegin* (1830), Victor Hugos *Notre-Dame de Paris* (1831), Honoré de Balzacs *Le Cousin Pons* (1847) oder Prosper Mérimées *Carmen* (1847). Neben den soziokulturellen Rahmenbedingungen könnte auch die Lektüre dieser und anderer Texte einen Einfluss auf die Schreibweise des Autors ausgeübt haben.

3. Literarische Mehrsprachigkeit als Kristallisationspunkt interdisziplinärer Fragestellungen

Die literarische Mehrsprachigkeit ist ein Phänomen, das zur Zeit bei Literaturwissenschaftlern, aber auch bei Linguisten, Translatologen und Historikern ein wachsendes Interesse genießt. Insbesondere der politisch-ideologische Aspekt von Sprachen als Artikulationsforen der sozialen Hierarchien macht das Zusammentreffen der Sprachen in fiktionalen Texten – die literarische Mehrsprachigkeit – als Forschungsfeld spannend. Da die historische Sprachforschung

zumeist auf der Basis einer unzureichenden Quellenlage arbeiten muss, kann und soll die Literatur als eine Quelle neben anderen ausgewertet werden.

Die Linguisten gehen dabei von einem soziolinguistischen und sprachgeschichtlichen Interesse aus und nehmen literarische Quellen als Dokumente von Sprach(kontakt)phänomenen wahr. Nevalainen (2015: 248f.) beschreibt es als Aufgabe der historischen Soziolinguistik, durch Analysen der Mikroebene und durch eine Kombination von Methoden und Quellen Informationen über die Makroebene der Sprachgeschichte zu gewinnen und auf diese Weise zur Beschreibung des Sprachwandels beizutragen.

Die literaturwissenschaftliche Mehrsprachigkeitsforschung interessiert sich laut Dembeck und Uhrmacher (2016: 10) zum einen für literarische Repräsentationen der Sprach(kontakt)erfahrung unterschiedlicher Gruppen, dies unter anderem wegen ihrer gesellschaftspolitischen Relevanz. Die Mehrsprachigkeit in der Literatur wird dann oft als „ein politisch wünschenswertes Gegenmittel“ zu einer „repressiven, tendenziell nationalistischen Einsprachigkeit dargestellt.“ Zum anderen wird die Mehrsprachigkeit in der Literatur aber aus einem ästhetischen Standpunkt heraus interpretiert, diese werde laut Dembeck und Uhrmacher (2016: 11) häufig als „artifizell, elitär, reflektiert und ästhetisch verblendet“ angesehen.

Die jüngste Publikation aus dem baltischen Raum, die sich mit den politischen Dimensionen literarischer Mehrsprachigkeit befasst, ist der von Pajević herausgegebene Sammelband *Mehrsprachigkeit und das Politische*. Dort wird der Frage nachgegangen, wie der politische Raum durch (mehr)sprachliche Phänomene (mit)gestaltet wird (Pajević 2020: 9).

Als Letztes wäre die Translatologie als eine Disziplin zu nennen, bei der die literarischen, historischen und linguistischen Blickwinkel aufeinandertreffen. Hier soll vor allem Rosenwald hervorgehoben werden, da aus seinem *Multilingual America* (2008) die Inspiration zur vorliegenden Studie hervorging. Rosenwald betont, die Aufgabe, Zwei- oder Mehrsprachigkeit in einem literarischen Text zu übersetzen sei theoretisch unmöglich, praktisch jedoch „sometimes an obstacle, sometimes the necessity that inspires invention“ (Rosenwald 2008: 126). Er spricht über die Gefahr, dass Mehrsprachigkeit in der Übersetzung häufig verloren gehe. Insbesondere kämen bei der Übersetzung derjenigen Textteile Schwierigkeiten auf, die in der Zielsprache der Übersetzung sind. Während diese Stellen im Ausgangstext markiert und heterophon sind, tilgt die Übersetzung diese Akzentuierung (Rosenwald 2008: 125). Übertragen auf den im vorliegenden Beitrag analysierten Text gilt dies für die estnischsprachigen Textteile des deutschen Ausgangstexts in der estnischen Übersetzung.

Diese nur sehr ungenügende Skizze zum Forschungsfeld der literarischen Mehrsprachigkeit und seiner Übersetzung soll hier mit einer Bemerkung von Leo Tak-hung Chan beendet werden: „Indeed, because languages can be

co-present in one and the same text in an amazing variety of configurations [...], the strategies of dealing with them will also be manifold.“ (Chan 2002: 51)
Diese Vielfalt hoffen wir in unseren Beitrag zu zeigen.

4. Mehrsprachigkeit in den *Briefen des baltischen Idealisten* und in der estnischen Übersetzung des Werkes

Im Folgenden werden die latente und die manifeste Mehrsprachigkeit in der Briefsammlung von Schultz-Bertram und in deren estnischer Übersetzung analysiert. Dafür wurden alle Stellen im Text, die in anderen Sprachen waren, oder Entlehnungen, die auf einen Zugriff auf ein markiertes Sprachregister hindeuten, notiert und mit der Übersetzung verglichen. Die in der einschlägigen Literatur übliche qualitative Herangehensweise wird zur besseren Illustrierung der Ergebnisse durch eine quantitative Analyse der Mehrsprachigkeit ergänzt. Dabei zählt als eine gezählte Einheit eine Sequenz, die vom deutschen bzw. estnischen Rahmentext nicht unterbrochen wird. Somit konnten sowohl ein Wort wie etwa „in einer russischen Isba“ (49) oder ein Satz „Sic transit gloria mundi!“ (231) als eine Sequenz gezählt werden.⁵ Alle Abweichungen von der standardsprachlichen Rahmensprache im deutschen Text wurden ebenfalls als Mehrsprachigkeit erfasst. Es handelt sich dabei um die Wiedergabe direkter Rede, die entweder eine dialektale Färbung hat („denn das ‚weeß ich von alleine““ (236)) oder standardabweichende Sprachverwendung markiert, z. B. „wie Pirogoff in seinem schauerhaften Deutsch sagte: ‚Sie wärrden sein [sehen] bei Sektionn!““ (102). Eine besondere Schwierigkeit stellen Lehnwörter dar, die ja als der Rahmensprache zugehörige Phänomene gelten. Im Vergleich mit der Übersetzung stellte sich jedoch häufig heraus, dass die Übersetzung die Fremdheit des Lehnwortes hervorhebt und dadurch in der Übersetzung zu einem mehrsprachigen Element macht. Die Grenzziehung zwischen Lehnwörtern und Mehrsprachigkeit stellt daher methodisch eine Schwierigkeit dar.

Die Textstellen im deutschen und estnischen Text wurden nebeneinander gestellt und analysiert. Für die quantitative Analyse wurden *Python* als Programmiersprache und *Jupyter Notebook* als Programmierplattform verwendet. Die hier präsentierten Ergebnisse wurden mittels der Programmbibliothek *Pandas* aus den Daten herausgefiltert. Anschließend wurden mit den Python-Grafikwerkzeugen *Matplotlib* und *Bokeh* Grafiken erstellt.

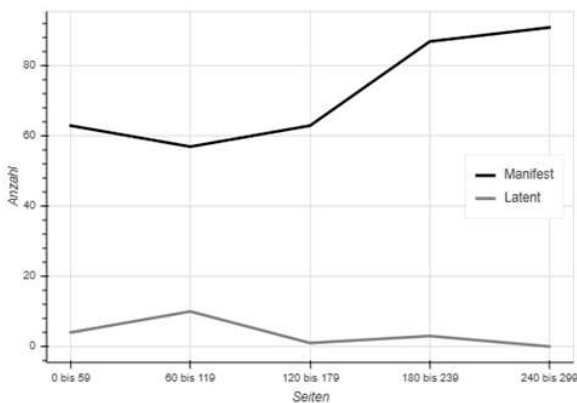
Die Liste erfasste 378 Funde, von denen einige sich wiederholten (35), dennoch aber bei jedem Vorkommen notiert wurden, da sie an einer jeweils

5 Alle Beispiele des Originaltextes stammen der Erstausgabe 1934, es werden daher nur die Seitenzahlen in Klammern angegeben.

anderen konkreten Textstelle zur Mehrsprachigkeit beitragen. Die Gesamtlänge des analysierten Werkes betrug 291 Seiten, somit haben wir etwas weniger als eine Sequenz pro Seite ausfindig gemacht. Die Länge der fremdsprachlichen Sequenzen variiert stark, wobei an einem Ende der Skala Italienisch mit ausnahmslos nur einzelnen Worten und am anderen Ende Französisch mit ganzen Sätzen steht.

4.1 Latente und manifeste Mehrsprachigkeit

Die literarische Mehrsprachigkeit soll hier breiter verstanden werden als das Auftreten unterschiedlicher Idiome von Nationalsprachen, Dialekten, Soziolekten etc. in einem Text (Dembeck/Parr 2017: 10). Da unser Vorhaben dahin zielen soll, einen Beitrag zur historischen Sprach(kontakt)forschung zu leisten, sind neben der manifesten (direkten) Mehrsprachigkeit („Cascade de lac d’eau“ (80)) auch die unterschiedlichen latenten (indirekten) Formen der Erwähnung von Sprachkontakten von Bedeutung („Bei Tisch wird Französisch gesprochen“ (108)).



Grafik 1: Das Vorkommen der manifesten und latenten Mehrsprachigkeit in den *Briefen des baltischen Idealisten an seine Mutter*

Grafik 1 zeigt die Belege der Mehrsprachigkeit im analysierten Werk. Die Fälle sind für je 60 Seiten zusammengefasst und in fünf Abschnitten präsentiert. Die manifeste Mehrsprachigkeit weist in der ersten Hälfte der *Briefe* ein in etwa gleichbleibendes Vorkommen von ca. 63, 57 und 63 Fällen pro Teil auf. Durchschnittlich haben wir es also mit ca. einem Fall pro Seite zu tun. Mit der Zeit und somit gegen Ende der in der Sammlung chronologisch publizierten Briefe nimmt die manifeste Mehrsprachigkeit zu und erreicht gegen Ende des Buches mit 91 Fällen pro 60 Seiten eine Dichte von 1,5 Fällen pro Seite. Die latente

Mehrsprachigkeit kommt weit seltener vor, die meisten Fälle häufen sich in der Beschreibung einer Hausgesellschaft auf Seite 108, wo bei jeder beschriebenen Person auch eine mit ihm verbundene Sprache erwähnt wird: „ist unser Hausgenosse Dr. Giuliani da, so hören die Kinder auch Italienisch“ (108).

Die Motivation für die Verwendung unterschiedlicher Sprachen ist von Fall zu Fall anders. Bei einigen Sprachen ist die manifeste Nutzung der Mehrsprachigkeit durch Reisen des Briefe schreibenden Autors in entsprechende Gebiete motiviert. Besonders fällt dies beim Englischen auf, das sonst als Register kaum bedient wird, bei Reisen nach England oder Schottland jedoch eingeflochten wird. Die Zunahme der Mehrsprachigkeit gegen Ende der Briefsammlung kann damit begründet werden, dass der Autor im Beruflichen als Zensor für die Freigabe estnischsprachiger Publikationen tätig war und im Privaten in kosmopolitischen Kreisen verkehrte.

Eine weitere Motivation für die Verwendung von Mehrsprachigkeit ist der Hinweis auf bestimmte Verwendungsbereiche und auf direkte oder versteckte imagologische Botschaften. Französisch, Italienisch und Latein dienen als Hinweise auf den gemeinsamen bildungsbürgerlichen Hintergrund des Senders und der Adressatin, die russischen, baltischen und estnischen Stellen deuten auf ein gemeinsames politisch-gesellschaftliches Hintergrundwissen.⁶ Zweifellos wird durch die Mehrsprachigkeit die literarische Qualität des Textes gesteigert – die reiche Einbindung fremdwirkender, doch für beide Seiten verständlicher Idiome macht das Narrativ lebendiger und interessanter. Durch eine ähnliche sprachliche Sozialisation des Senders (Schultz-Bertram) und der Empfängerin (seine Mutter) scheint die Gefahr einer allzu großen Entfremdung nicht zu bestehen. Die Kommunikationsaufgabe der mehrsprachigen Textstellen wird nicht gefährdet, im Gegenteil, die Einbindung von anderen Sprachen macht den Text vertraut und natürlich, weil der Sender eine genaue Vorstellung vom Verständnishorizont der Gegenseite hat.

Ein weiterer Grund für das Vorkommen von Mehrsprachigkeit ist schlicht die Person des Autors. Schultz-Bertram hatte starke linguistische und literaturtheoretische Interessen. Seine aufmerksame Betrachtung der grammatischen, phonetischen und rhythmischen Eigenarten widerspiegelt sich auch in den Briefen. Er kommentiert in vielen Fällen dialektale Sprachverwendung und bringt Beispiele von Missverständnissen, die auf falscher Aussprache beruhen, wie aus einem Gespräch mit einer schwerhörigen Dame: „Sie verstand statt Großvater ‚Curator‘“ (145). Es gibt Beispiele zur fehlerhaften Wortfolge: „Ich nicht kann geben die Uhr“, sagte er ruhig in gebrochenem Russisch“ (39). Oder beides – Aussprache und Wortfolge: „Es ist hier das Finnländische Kadettencorps mit 90 Eleven, teils Adelmanssohn, teils Bürgermannssohn –

⁶ Beispiele weiter unten.

Bauersmannssohn nicht; nur wer weiß Geometrie, Franzch, Deitsch, bleibt genommen“, wie mir Herr Koriander sagte.“ (20) Wir lernen somit den Autor als einen sprachsensiblen Beobachter und einen guten Erzähler kennen. Hier ist einerseits zu beobachten, dass Schultz-Bertram die Darstellung der sprachlichen Eigenarten als literarisches Stilmittel zur Charakterisierung der Personen nutzt, andererseits können wir auch einfach miterleben, was der Autor an den Menschen, denen er begegnet, für darstellungswürdig hält.

Wie oben bereits erwähnt, kommt die Mehrsprachigkeit bei Schultz-Bertram zusätzlich zu den manifesten Fällen auch durch die latente Einbeziehung der Sprachen bzw. Sprachkontakte vor. Diese latente Erwähnung der Mehrsprachigkeit hat im Text unterschiedliche Funktionen. Zum einen weist der Autor auf die eigenen Sprachstudien hin. Im Juli 1843 schreibt der Autor an seine Mutter: „Den ganzen Nachmittag über habe ich mit interessanten Personen zu tun gehabt. Da ist unter anderem eine griechische Prinzessin, von der ich nebenbei Neugriechisch lerne.“ (86) Des Weiteren können sprachbezogene Kommentare auch zur Personencharakterisierung dienen: „Kaddri spricht ein fürchterliches Deutsch“ (108) oder „wie Pirogoff in seinem schauerhaften Deutsch sagte“ (102).

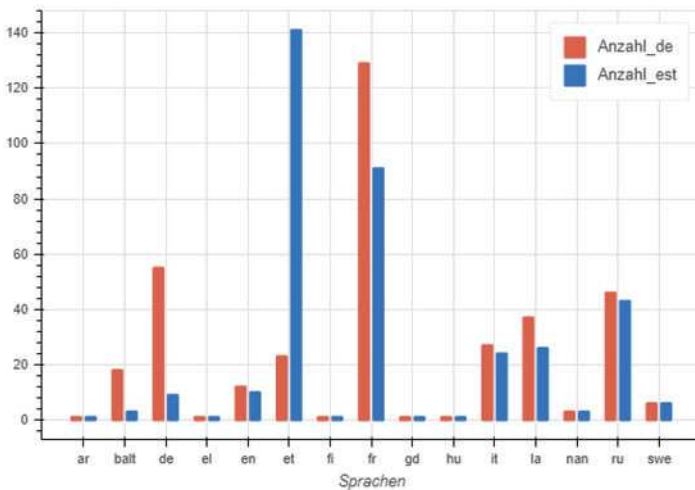
Eine latente Erwähnung der Sprachen kann auch die Besonderheit bestimmter Kommunikationssituationen unterstreichen. So schreibt Schultz-Bertram im Jahre 1867 über eine Tischgesellschaft in seinem Hause in St. Petersburg: „Als der Kaiserliche Leibarzt Dr. Karell und einige andere Herrn bei uns zu Tisch waren, wurde in so vielen Sprachen geplaudert, daß Ella sagte, es sei wie beim Turmbau zu Babel: Französisch, Italienisch, Deutsch, Russisch und Estnisch. Ist das nun nicht merkwürdig, daß man mit Esten bei Tisch sitzt, die fertig Italienisch und Französisch parlieren?“ (206)

Zudem kommen im Text auch allgemeine Überlegungen zu Sprachen vor. 1838 schreibt der Autor an die Mutter: „Nun aber frage ich Dich, ist es nicht eine unverzeihliche Nachlässigkeit von uns jungen Balten, daß wir in Rußland Anstellungen suchen und die Sprache nicht erlernen? Wie sollen wir Verordnungen erteilen, von deren genauer Befolgung Tod und Leben abhängt, wenn wir die Sprache nur radebrechen?“ (44) Die Stellung der estnischen Sprache wird in vielen Briefen erwähnt, entweder im Kontext des eigenen Schaffens (eigene auf Estnisch verfasste oder ins Estnische übersetzte Texte) oder in Bezug auf das deutsch-estnische Verhältnis. Schultz-Bertram wägt die mögliche Richtung der Assimilationsprozesse ab: „Die Esten werden sich nicht mehr germanisieren lassen – im Gegenteil, sie hegen die kühne Hoffnung, daß die deutschen Bewohner Estlands mit der Zeit estonisiert werden!“ (226f.), um diese Aussicht dann als unmöglich zu verwerfen.

Nachdem die unterschiedlichen Facetten und Motivationen der im Text eingesetzten Mehrsprachigkeitsfälle besprochen wurden, wenden wir uns der Anzahl der Fälle und der Übersetzungsproblematik zu.

4.2 Anzahl und Funktion der Beispiele manifester Mehrsprachigkeit im deutschen und estnischen Text

Die folgende Grafik 2 zeigt die Hierarchie der im Text vorkommenden Sprachen und vergleicht den Originaltext mit der estnischen Übersetzung.



Grafik 2: Die Sprachen in analysierten Texten (Sprachabkürzungen nach ISO 639-1)

Die Grafik zeigt, dass sich die aus der einschlägigen Literatur bekannten Erkenntnisse zu den in der analysierten Zeit am meisten verwendeten Sprachen auch am untersuchten Text belegen lassen. Französisch kommt am häufigsten vor, wobei, wie oben erwähnt, die französischen Textsequenzen häufig länger als ein Wort sind. Es folgt die dialektale oder fremdsprachliche Verwendung des Deutschen (55), das hier separat aufgeführt wurde, gefolgt von Russisch (46), Latein (37) und Italienisch (27). Die starke Zunahme des Estnischen erklärt sich im Estnischen durch die im Originaltext als anderssprachlich erscheinenden Sequenzen, die bei der Übersetzung ins Estnische übertragen wurden und dadurch das Element der Fremdsprachigkeit verloren haben (etwa die Übersetzung eines Wortes, das im deutschen Rahmentext auf Französisch ist, ins Estnische, wodurch das Wort sich nicht mehr von der Rahmensprache abhebt). Insgesamt wird die Mehrsprachigkeit von 378 Fällen in 260 Fällen beibehalten und in 118 Fällen getilgt.

In der Übersetzung folgt Ilmar Vene meistens der Regel, dass die Mehrsprachigkeit des Originaltextes in der Übersetzung beibehalten werden soll. Häufig bringt die Übersetzung die mehrsprachigen Elemente in Kursivschrift, wodurch deren Fremdartigkeit betont wird, während dieselben Wörter im Original ohne Hervorhebung als der deutschen Sprache zugehörige Entlehnungen präsentiert werden – „der Palazzo“ (75) und *palazzo* (79), oder an vielen Stellen „die Mama“ (36, 148) und *mama* (34, 166). Französische Entlehnungen wie „Coupé“ (89), „Morgennégligé“ (101), „Carrière“ (113), „Soirée“ (149), die mit französischen Akzentzeichen geschrieben werden, lassen sich ins Estnische durch Entlehnungen übersetzen: *kupee* (95), *negližee* (107), *karjäär* (123), *suaree* (167). In vielen Fällen geht die Mehrsprachigkeit aber auch verloren, so etwa bei „ennuyante“ (74) vs. *ülügav* [sehr langweilig] (78), „Douaniers“ (75) vs. *tolliametnikel* [Zollbeamte] (78) oder „Rapporteurs“ (101) vs. *teadetetoojailt* [Berichterstatter] (107). Eine weitere Verfremdung, die der Übersetzer zur Markierung der fremdsprachlichen Wörter verwendet, ist die normabweichende Verwendung der Apostrophe. Im Estnischen gilt die Regel, dass die Suffixe der fremdsprachlichen Wörter nur dann mit dem Apostroph vom Hauptwort getrennt werden, wenn die phonetische Endung nicht mit der orthographischen Endung übereinstimmt – also z. B. beim Genitiv *Shakespeare'i näidendid* („die Stücke Shakespeares“). Kein Apostroph wird hingegen gebraucht, wenn sich die phonetische Endung nicht von der orthographischen unterscheidet, etwa *Smithi*, *Elisabethi*. Die normabweichende Nutzung des Apostrophs bei Vene wie etwa in *broccoli't*, *chianti't* (80), *palazzo'd* (84), *soprano assoluto'ga* (291) in Bezug auf das Italienische oder *mama'st* (32) im Französischen erhöht die Fremdheit der Textstellen in der Übersetzung.

Die Markierung der deutschen Dialekte geschieht im Estnischen in vielen Fällen durch Wörter, die volkstümlichen Sprachgebrauch anzeigen. Dies muss jedoch nicht die gleichen Ausmaße haben wie im Deutschen. Zum Beispiel wird die Darstellung der Tübinger Kleinbürgersprache „Ha nun, es frait uns Bürgersleut scho gar sehr, daß die Herre Gelehrte danach gucke tun, als wie Johrgäng Hügel und andere Omschtänd – der Bürgersmann kennt so do nemmer aus“ (121) in der estnischen Übersetzung weitestgehend normalsprachlich, bis auf die stilistisch als umgangssprachlich markierten Wörter *Noneh* und *asjalugusid*: „Noneh, meiesuguseid väga röömustab, et koolitatus isandad neid asju uurivad, aastakäike ja mägesid ja muid asjalugusid – meiesugused ju nendest ei taipa.“ (133) Bei geringeren Texteinheiten wird auch gelegentlich auf die Darstellung der dialektalen Elemente verzichtet. So sagt der Hamburger Kaufmann auf Deutsch: „Verzaihen Sie!“ (167), auf Estnisch aber standardsprachlich „Vabandage“ (187). Es gibt aber auch Fälle, wo der Übersetzer sich um eine Übertragung im selben Ausmaß bemüht. Über Wien heißt es im Original: „Soldaten sprechen Deutsch, aber sie sagen: ‚Taitsch‘; gegen

Abend laufen viele Jungen durch die Straßen und schreien: ‚Taitsche Zai-tung! Taitsche Zai-tung! – das ist sehr komisch‘ (280). Im Estnischen steht an entsprechenden Stellen ebenfalls „Taitsch“ und „Taitsche Zai-tung! Taitsche Zai-tung!“ (320), in einer Fußnote wird auf Estnisch erklärt, was ‚deutsche Zeitung‘ bedeutet, die dialektale Färbung erschließt sich für Leser, die die Abweichung vom Standard erkennen.

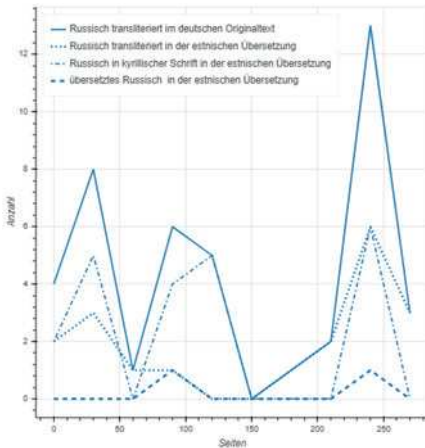
Interessanterweise ist der Text nicht besonders reich an Wörtern, die dem baltischen Deutsch zugeordnet werden könnten. Dies sind entweder Entlehnungen aus dem Russischen, die im Baltikum in Gebrauch waren wie „Kleete“ (‚Scheune‘) (74), „Dentschik“ (‚Burschen‘) (245), oder aus dem Niederdeutschen wie „Leutegrapen“ (‚großer Kochtopf‘) (205) oder „Paudel“ (223). Möglich sind auch Zusammensetzungen aus einem deutschen und einem russischen Wort wie „Lieblingsbaranki“ (274) oder „Kronsbeamten“ (18) oder auch Hinweise auf Standardabweichungen in der Aussprache „Schenie“ (‚Genie‘) (223) oder „Verschwind doch wek!“ (228).

In der estnischen Übersetzung geht die Ebene des baltischen Kontextes vielfach verloren, wenn die Wörter estnische Entsprechungen enthalten wie in *supitirin* (233) für ‚Leutegrapen‘. Der Leser, der auch im Estnischen entsprechende Entlehnungen sieht (*kroonuametnike* (14), *toidupaan* (252), *tentsik* (279)), erfährt nicht, dass diese Wörter im deutschen Kontext eine baltische Note tragen. Wo möglich, versucht der Übersetzer diese Komponente jedoch einzubringen, indem im estnischen Text deutsche Wörter verwendet werden. So steht die „Kleete“ auch im estnischen Text als *Kleete* mit der Erklärung „küün“ (77).

Einen interessanten Aspekt stellt die Adressatenbezogenheit der verwendeten Mehrsprachigkeit dar. Die analysierten Briefe hatten im Original und als publiziertes Werk unterschiedliche Zielgruppen. Während der Autor etwa offenbar voraussetzt, dass seine Mutter als Adressatin Schwedisch versteht, brauchen die Leser der späteren Ausgabe nach Auffassung des Herausgebers eine Übersetzung ins Deutsche: „eine dienstfertige, sehr hübsche Flikka [Schwedisch: Mädchen]⁷ fragte vergnügt: ‚Ja sso! verstoh!‘“ (Schultz-Bertram 1934: 22). Das sprachliche Missverständnis, aufgrund dessen der Kunde statt Suppe Brantwein bekommt, wird folgend kommentiert: „Die Flikka hatte Schwedisch gesprochen und ich ihr auf Deutsch geantwortet.“ (ebd.) In der estnischen Übersetzung des Werkes wird ähnlich verfahren wie in der deutschen Ausgabe. Im Text steht „Väga kena flikka, igati teenistusvalmis, ütles

7 Übers. des Hrsg. Johannes Werner. Sein Vorgehen begründet der Herausgeber folgend: „da die Zahl der Erläuterungen infolge des uns Deutschen zumeist unbekanntes Schauplatzes ungewöhnlich groß ist, haben wir, um das Buch nicht mit Fußnoten zu überlasten, sie zumeist in eckigen Klammern in den Text eingefügt [...]“ (Werner 1934: 7)

heatujuliselt: „Ju-ju, möistan!“ (2001: 18), und in der Fußnote wird das Wort erklärt. Der Satz des Mädchens wird im Deutschen nicht übersetzt, im estnischen Text ist dem Text eine dialektale Färbung hinzugefügt worden (standardsprachlich wäre es *ja-ja, mõistan*), was aber auch bedeuten kann, dass das Mädchen etwa schlechtes Deutsch sprach. Also geht hier die Mehrsprachigkeit zum Teil verloren.



Grafik 3: Russisch im Original und in der Übersetzung

Ein umgekehrter Fall – eine Vermehrung der Mehrsprachigkeit – liegt bei den Gesprächen auf Russisch vor. Wie Grafik 3 zeigt, werden in der Übersetzung drei Verfahren eingesetzt, wie man mit russischen Textstellen umgeht. Erstens, wie im Originaltext, wird Russisch transliteriert und damit zum Teil domestifiziert. Die zweite, zahlenmäßig überwiegende Möglichkeit ist die Hinzufügung der Mehrschriftlichkeit, also eine Wiedergabe der Textstellen in kyrillischer Schrift, die von der Wiedergabe der entsprechenden Stellen im Originaltext abweicht. Und drittens kommt auch eine Tilgung der Mehrsprachigkeit vor, indem Russisch im deutschen Originaltext durch das Estnische ersetzt wird.

Russisch ist eine in der Region viel gesprochene Sprache. Ein Gespräch mit einem russischen Bauern im transliterierten Russisch „Prosto prelostj! i karol prußki ss tschornem kolpakom!“ (255) wird in der Fußnote kommentiert und übersetzt: „Bäuerisches Russisch: Es war eine Pracht! und der preußische König mit einem schwarzen Helm!“ (255). In der Übersetzung wird der Satz anders als im Original in der kyrillischen Schrift angegeben: „Просто прелесть. И король Прусский с черным колпаком!“ (290) Es wird jedoch auch an die Leser gedacht, die des Russischen nicht mächtig sind, weshalb es eine Fußnote

mit der estnischen Übersetzung gibt. Ähnliche Fälle sind auch „Stoi!“ mit hinzugefügter Übersetzung „Halt“ (48) und „croй!“ (48) mit der Übersetzung ins Estnische. Bei einfacheren Fällen wird sowohl in der Werkausgabe wie auch auf Estnisch auf die Übersetzung verzichtet: „Peter Perwi“ (15) und „Перп Первый“ (11) finden sich in kyrillischer Schrift im estnischen Text. Der Übersetzer vermutet, dass es für die estnischen Leser schwieriger wäre, Russisch in der transliterierten Form zu lesen, wenn man mit der kyrillischen Schrift vertraut ist. Leider können wir im Moment nicht sagen, ob der Autor in den Originalbriefen Russisch transliterierte oder nicht. Es kann aber festgehalten werden, dass bei der Herausgabe eine Vermehrung der Mehrsprachigkeit durch die Verwendung der anderen Schrift, also Mehrschriftlichkeit stattgefunden hat.

4.3 Exkurs: Zur Übersetzung der estnischen Textstellen

Die Einbettung des Estnischen im deutschen Ausgangstext und dessen Übersetzung soll hier gesondert behandelt werden. Wie eingangs argumentiert, ist das Interesse an dem geteilten kulturellen Raum und der geteilten Geschichte aus der Sicht der estnischen Leser der Übersetzung eine wichtige Motivation für die Lektüre. Daher kommt der Repräsentation der deutsch-estnischen Beziehungen, darunter sprachlicher Kontakte, aus der Sicht dieser Zielgruppe eine besondere Bedeutung zu.

Bei Schultz-Bertram findet der Leser die gesuchten Beschreibungen des deutsch-estnischen Kontaktes. Im Originaltext kommt Estnisch in unterschiedlichen Funktionen vor. Manchmal erscheint es ohne einen thematischen Bezug zu den Esten und zur estnischen Kultur – „so hatten wir recht ein ‚magus jutt‘“⁸ (145). Andere Fälle sind mit volkstümlichen Redensarten oder Objekten verbunden. Zum Beispiel wird das Wetter kommentiert: „von solchen heimtückischen Tagen sagen unsere Esten sehr richtig: ‚suwe silmad, talwe hambad‘ – ‚Sommeraugen, Winterzähne‘“ (33) oder es wird eine Geschichte erzählt, in der der estnische Bauer sagt: „Unsere Weiber wollten ihre preesid und patrid⁹ hergeben.“ (192) Die Alliteration in „preesid und patrid“ ist ein häufiges Stilmittel der estnischen Volkslieder.

Des Weiteren kommt Estnisch an Stellen vor, wo der Autor über die Esten spricht – wie bei der Beschreibung einer Naturforscherversammlung in Tübingen: „eine estnische Idylle, die ich im Garten Uhlands einer kleinen Gesellschaft vorlas, erregte die lebhafteste Anerkennung des estnischen Lauls¹⁰ als einer neuen Stimme in der größten Völker-Orgel“ (121).

8 ‚süßes Gespräch‘ (estn.).

9 Die Übersetzung „silberne Spangen und Broschen“ wird im Text angegeben; ‚silbern‘ wird aber eigentlich nicht explizit gesagt.

10 Übersetzung in der deutschen Ausgabe angegeben als „Volkslied“. *Laul* an sich ist einfach ‚Lied‘.

Der estnische Leser liest „ja nii meil oli õige magus jutt“ (160) – ‚wir hatten ein süßes Gespräch‘ – und „suve silmad, talve hambad“ (32), ohne dass er erfährt, dass es im Original auf Estnisch war. Bei der Wiedergabe der Bauernrede heißt es ebenfalls lediglich: „Meie naised tahtsid loovutada oma preesid ja paatrid“ (216). Bei „laul“ (132) jedoch wird die Übersetzung durch Anführungszeichen markiert, so dass man als Leser vermuten kann, dass es direkt aus dem Ausgangstext übernommen wurde.

Die Stelle mit der Bauernrede ist ein interessanter Fall, weil im Original nicht klar ist, welche Sprache gesprochen wird. Da ein Vertreter der Bauern spricht, ist es nicht ganz auszuschließen, dass in der Ausgangssprache Deutsch als Kommunikationssprache gemeint ist, sehr wahrscheinlich ist es jedoch nicht.

In vielen Fällen wird im Original nur aus dem Kontext ersichtlich, dass das Gespräch auf Estnisch gehalten wurde, es wird jedoch nicht explizit gesagt. So lesen wir in einem Brief aus Friedenthal, dem Hause der Mutter des Autors, einen Dialog eines geistig behinderten Mädchens mit der Katze (180) oder die Erzählung eines alten Kutschers (181), bei der sogar französische Entlehnungen vorkommen. Mit etwas Kontextkenntnis muss vermutet werden, dass diese Gespräche auf Estnisch stattfinden mussten. Somit wird den Esten direkt eine Stimme gegeben und die Natürlichkeit des in dieser Kommunikationssituation üblichen Sprachwechsels wird durch das Stillschweigen unterstrichen. Diese latente Ebene, die mehr ein Gefühl bei der Lektüre abrufte als dass die Mehrsprachigkeit explizit dargestellt würde, geht beim Lesen der Übersetzung vermutlich unter – da das Gespräch der Deutschen im estnischen Rahmentext ja auf Estnisch wiedergegeben wird, kommt die Frage, welche Sprache die Deutschen mit den Esten sprechen, nicht auf.

Einen interessanten Fall stellen die Fehler im Estnischen dar. Rosenwald weist darauf hin, dass die korrekte oder fehlerhafte Wiedergabe anderer Sprachen unterschiedlich gedeutet werden kann (2016: 35). Während bei einer literarischen Figur die Sprachverwendung incl. der möglichen Fehler mit der ästhetisch-erzählerischen Illusion übereinstimmen muss, ist bei den autobiographischen Texten die Art des Paktes zu berücksichtigen, den der Autor mit dem Leser geschlossen hat (ebd.). Wenn also im Ausgangstext die Figurenrede von den Bediensteten als „wana kallis praua“¹¹ (217) anstelle von ‚proua‘ angegeben wird und in der estnischen Übersetzung ebenfalls „vana kallis praua!“ (246) steht, wird dem Leser suggeriert, die muttersprachlichen Sprecher des Estnischen im Text hätten den Fehler gemacht und nicht der Autor als Vermittler der Botschaft.

In den Fällen, wenn Esten auf Deutsch sprachliche Fehler machen, werden diese als dialektale Sprachverwendung übersetzt. „„Steif is er so nich,‘ sagte

11 Übersetzung vom Hrsg. angegeben als ‚alte treue Frau‘ (Estn.), korrekter wäre ‚alte teure Frau‘.

Herr Adamson, „Stadtsknechte haben ihm erst heute morgen in alte Pulverkel-ler kefunden [...]“ (28). Herr Adamson spricht verständliches Deutsch, macht aber Fehler bei den Adjektivendungen, bei der Dativ-Akkusativ-Verwendung und hat keine standardgerechte Aussprache. Auf Estnisch wird daraus: „Peris jäik ta põle, ütles härra Adamson, linnasulased alles täna hommikul leitsid ta püsirohukeldrist silmuse otsast [...]“ (25). Es gibt eigentlich keinen Grund, warum Herr Adamson in seiner Muttersprache ebenfalls Konsonante vertauschen sollte. Ebenfalls ist die Entscheidung, die Figuresprache ins Dialektale zu wandeln, willkürlich, da im Original keine Information über die muttersprachliche Sprachverwendung des alten Dieners vorhanden ist.

Einen Sonderfall stellen die Namen der estnischen Ortschaften dar (Ortsnamen und Personennamen wurden nicht in die quantitative Analyse aufgenommen). Im Text sind Ortsnamen (Dorpat, Reval, Wesenberg, Werro, Hapsal) wie auch Namen von Plätzen und architektonischen Objekten auf Deutsch geschrieben (St. Olau, St. Nikolaus, der Lange Hermann). In der besagten Zeit waren diese auch allgemein gebräuchlich. In der Übersetzung stehen die entsprechenden Orts- und Objektbezeichnungen auf Estnisch, die Tatsache, dass die Objekte vom Autor als einem Nutzer desselben geographischen Raums anders genannt werden, wird in der Übersetzung nicht vermittelt oder diskutiert.

5. Zusammenfassung

Die oben angeführten Beispiele zeigen, dass die Analyse der Mehrsprachigkeit bei der Betrachtung der im Werk explizit dargestellten oder impliziert vorkommenden Kulturkontakte und Sprachhierarchien aufschlussreich sein kann. Die zahlreichen französischen Textstellen verweisen auf die besondere Rolle des Französischen, das Russische spielt als eine lokale Sprache eine wichtige Rolle, wird jedoch für den deutschen Leser transliteriert, eine bildungssprachliche Note wird dem Text durch die Verwendung des Lateinischen verliehen und andere Sprachen geben stilistische Würze. Die Nachahmung der Dialekte und Fehler dient zur Charakterisierung der Figuren und betont die Sprachsensibilität des Schreibers. Aus der Verwendung des Estnischen kann eine spielerische Note abgelesen werden (Redensarten), aber auch eine hierarchisch-politische. Die für heutige Leser interessante Frage, in welchen Kontaktsituationen welche Sprache verwendet wurde, wird im Text als eine Selbstverständlichkeit behandelt und nur selten genannt. Die im Artikel erwähnten Beispiele von Deutsch sprechenden Esten (im Dienstverhältnis mit Deutschen und im Kontext der Universität) oder Estnisch sprechenden Deutschen (auf dem Lande mit den Bauern) ermöglichen Einsichten in den mehrsprachigen Alltag des historischen Estlands. Auf der metasprachlichen Ebene fällt auf, welche eine

Bedeutung den Sprachkenntnissen beigemessen wird und wie fest kontinuierliche Sprachstudien zum Leben des Autors gehören.

Die vorliegende Mikrostudie zur Mehrsprachigkeit in den *Briefen* Schultz-Bertrams konnte in diesem Sinne die oben referierten vorhandenen Forschungen zur sprachlichen Situation im historischen Estland untermauern und durch neue Beispiele und Belege illustrieren.

In der estnischen Übersetzung sehen wir unterschiedliche Strategien der Wiedergabe der Mehrsprachigkeit. Wie gezeigt wurde, überwiegt als Übersetzungsverfahren die Übernahme der fremdsprachlichen Textstellen mit einer ergänzenden Übersetzung als Fußnote. Bei einem Drittel der Fälle wird die Mehrsprachigkeit aber auch getilgt und ins Estnische übersetzt, sodass aus der Sicht der Leser die Mehrsprachigkeit in vielen Fällen abhandenkommt. Eine besondere Schwierigkeit stellte beim analysierten Fall die Übersetzung der deutsch-estnischen Sprachkontakte dar. Estnische Textteile im deutschen Originaltext heben sich in der estnischen Übersetzung nicht vom estnischen Rahmentext hervor und das Element des Sprachkontaktes geht häufig verloren.

Eine zielgruppenspezifische Übersetzungstechnik konnte insbesondere beim Russischen betrachtet werden. Der heutige estnische Leser ist mit dem Russischen besser vertraut als der deutsche Leser in der Zeit, als die Druckfassung der *Briefe* erschien, so dass dem Leser der Übersetzung durch die kyrillische Schrift Mehrschriftlichkeit zugemutet wird, die im Ausgangstext nicht vorhanden war.

Ein Ersetzen der manifesten Mehrsprachigkeit durch die latente kam bei der analysierten Übersetzung nicht vor. Die Analyse hat gezeigt, dass die Übersetzung – obwohl sichtlich um authentische Wiedergabe bemüht – hin und wieder auf Lösungen zurückgreift, die die Mehrsprachigkeit im Text verschwinden lassen und dadurch bedeutende kulturelle Aspekte verwischen oder unsichtbar machen. Wie anfangs behauptet, ist aus der Sicht der heutigen estnischen Leser die Suche nach Momenten der Kultur- und Sprachkontakte jedoch eine wichtige Motivation zum Lesen deutschbaltischer Texte. Daher wäre es sehr wichtig darauf zu achten, dass die in der deutschbaltischen Literatur vorhandenen Sprach- und Kulturkontakte in der estnischen Übersetzung ebenfalls sichtbar werden.

Hoffentlich wird künftig durch ähnliche Forschungen zur Mehrsprachigkeit in den deutschbaltischen Texten und in ihren Übersetzungen eine Basis für vergleichende Analysen und übergreifende Stellungnahmen geschaffen, die bei der vorliegenden Studie nur bedingt möglich waren. Die hier vorgestellten Ergebnisse zeigen jedoch das Potential der literarischen Texte als Quelle der historischen Soziolinguistik auf und unterstreichen die Bedeutung der überlegten Entscheidungen bei der Übersetzung der Werke, in denen Sprachkontakte direkt und indirekt thematisiert werden.

Literatur

- Chan, Leo Tak-Hung (2012): Translating Bilinguality. Theorizing Translation in the Post-Babelian Era. – In: *The Translator* 8(1), 49–72.
- Dembeck, Till (2017): Sprachwechsel/Sprachmischung. – In: Dembeck, Till/Parr, Rolf (Hgg.), *Literatur und Mehrsprachigkeit. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 125–166.
- Dembeck, Till/Uhrmacher, Anne (2016): Vorwort: Erfahren oder erzeugt? Zum literarischen Leben der Sprachdifferenz. – In: Dembeck, Till/Uhrmacher, Anne (Hgg.), *Das literarische Leben der Mehrsprachigkeit. Methodische Erkundungen*. Heidelberg: Winter, 9–18.
- Hennoste, Tiit (1997): Eesti keele sotsioperioodid. Üldpilt [Sozioperioden der estnischen Sprache]. – In: Erelt, Mati/Sedrik, Meeli/Uuspõld Ellen (Hgg.), *Pühendusteos Huno Rätsepale* [Festschrift für H. R.]. Tartu: Tartu Ülikool, 45–66.
- Jänes, Marin/Saagpakk, Maris/Saar, Annika/Saar, Marianne Laura (2020): Widerspiegelungen der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in der deutschbaltischen Literatur am Beispiel von Georg Julius von Schultz-Bertram, Monika Hunnius und Edzard Schaper. – In: Pajević, Marko (Hg.), *Mehrsprachigkeit und das Politische. Interferenzen in zeitgenössischer deutschsprachiger und baltischer Literatur*. Tübingen: Narr, 59–78.
- Johansen, Paul (1963): Nationale Vorurteile und Minderwertigkeitsgefühle als sozialer Faktor im mittelalterlichen Livland. – In: Bergengruen, Alexander/Deike, Ludwig (Hgg.), *Alteuropa und die moderne Gesellschaft. Festschrift für Otto Brunner*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 88–117.
- Lukas, Liina (2020): Sprache und Schrift im baltischen Raum. – In: Pajević, Marko (Hg.), *Mehrsprachigkeit und das Politische. Interferenzen in zeitgenössischer deutschsprachiger und baltischer Literatur*. Tübingen: Narr, 39–58.
- Nevalainen, Terttu (2015): What are Historical Sociolinguistics? – In: *Journal of Historical Sociolinguistics* 1(2), 243–269.
- Pajević, Marko (2020): Interferenzen. Einführung. – In: Ders. (Hg.), *Mehrsprachigkeit und das Politische. Interferenzen in zeitgenössischer deutschsprachiger und baltischer Literatur*. Tübingen: Narr, 7–14.
- Pärnik, Ylo M. (2003): Dr. Georg Julius von Schultz (dr. Bertram): läbilõige ühe Balti idealisti maailmavaatest Eesti kultuuriloo üldpildis. Tartu: Ilmamaa.
- Pistohlkors, Gert von (1994): *Deutsche Geschichte im Osten Europas. Baltische Länder*. Berlin: Siedler.
- Rosenwald, Alan Lawrence (2008): *Multilingual America. Language and the Making of American Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saagpakk, Maris (2009): Der Frühlichtseher – Georg Julius von Schultz und seine Epen ‚Ilmatar‘ und ‚Warawaatja‘. – In: Barniškiene, Sigita/Lele-Rozentāle, Dzintra/Tarvas, Mari (Hgg.), *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch 2008 für Estland, Lettland und Litauen*, 33–56.
- Saagpakk, Maris (2015): Sprache steht zur Debatte – Diskussionen um die Zukunft der estnischen Sprache um die Mitte des 19. Jahrhunderts. – In: Sommerlat, Anne (Hg.), *Das Baltikum als gelehrtes und literarisches Konstrukt: von einer Kolonialwahrnehmung zu einem nationalen Diskurs (18.-19. Jahrhundert)*. Würzburg: Königshausen und Neumann, 95–111.
- Schultz, Georg Julius von (1860): Zur Geschichte und zum Verständnis der estnischen Volkspoesie. – In: *Baltische Monatsschrift* Bd. II, 431–448.
- Schultz, Georg Julius von (1934): *Briefe eines baltischen Idealisten an seine Mutter 1833–1875*. Leipzig: Koehler & Amelang.

Werner, Johannes (1934): Zum Geleit. – In: *Schultz-Bertram, Georg Julius von. Briefe eines baltischen Idealisten an seine Mutter 1833–1875*. Gestaltet von Prof. Dr. Johannes Werner. Leipzig: Koehler & Amelang, [5]– 7.

Wilpert, Gero von (2005): *Deutschbaltische Literaturgeschichte*. München: Beck.

Der Gebrauch der litauischen Sprache in der Presse der deutschen Minderheit im Litauen der Zwischenkriegszeit

Lina Plaušinaitytė

1. Umriss des Forschungsfeldes und Fragestellung

Harry Stossun, einer der Erforscher der Geschichte der Deutschen in Litauen, hat zu Beginn dieses Jahrhunderts geschrieben, das Thema der Litauendeutschen stoße im Vergleich zur Geschichte der Deutschen in Lettland und Estland auf geringes Interesse und sei „weitgehend unerforscht“ (Stossun 2001: 11). Das gilt heute nicht mehr so uneingeschränkt, denn zumindest die Geschichte der deutschen Minderheit in Litauen der Zwischenkriegszeit wurde von litauischen Historikern bereits als Thema entdeckt und wird nun intensiver beforscht. Im vergangenen Jahrzehnt sind in Litauen eine Reihe wissenschaftlicher Aufsätze und eine Monographie dazu erschienen. In den Arbeiten litauischer Historiker geht es sowohl um die Lebensbedingungen der Deutschen im Litauen der Zwischenkriegszeit und ihre politische und wirtschaftliche Stellung im litauischen Nationalstaat (Kaubrys/Tamošaitis 2013, Jakubavičienė 2011), als auch um Bildung, religiöse und kulturelle Belange (Jakubavičienė 2009, Puidokienė 2013), ihren Ruf unter den litauischen Mitbürgern sowie die Loyalität dem litauischen Staat gegenüber (Jakubavičienė 2010, 2015). Auch die Fragen der nationalen Beziehungen und der stärker werdende Bezug von Litauendeutschen zum von den Nationalsozialisten regierten Deutschland werden thematisiert (Jakubavičienė 2006)¹. In den letzten Jahrzehnten haben sich einige deutsche Autoren (neben Stossun auch Herrmann (2000), Angermann (1996) und Tauber (1993)) ausführlicher mit der Geschichte der deutsch-litauischen Beziehungen, dem deutschen Schul- und Kirchenwesen in Litauen u. a. befasst. Von den älteren Autoren ist unter anderem Wagner (1957) zu nennen, der in seiner Studie kulturelle und wirtschaftliche Aspekte des Lebens der Litauendeutschen in der Zwischenkriegszeit behandelt.

Dieser Beitrag befasst sich ebenfalls mit der deutschen Minderheit in Litauen in der Zwischenkriegszeit, allerdings unter einem besonderen sprachlichen Aspekt. Es sollen Einsprengsel der litauischen Sprache in der deutschsprachigen Presse im Litauen der Zwischenkriegszeit untersucht werden. Es

¹ Einen ausführlicheren Überblick über die litauischen und deutschen Forschungsarbeiten geben Kaubrys/Tamošaitis (2013: 8–11); kurz dazu auch Kaubrys (2015: 89).

gilt festzustellen, in welcher Form das Litauische als (Staats-)Sprache Eingang in die deutschsprachige Presse Litauens gefunden hat und welche Muster sich bei der Übernahme litauischer Wörter, insbesondere Eigennamen, ergeben: Konkret wird das Vorkommen und die Behandlung litauischer Wörter, und zwar Eigen- und Ortsnamen, Bezeichnungen der Institutionen der Politik und Verwaltung, Rechtstermini sowie anderer Begriffe, in den deutschen Zeitungstexten untersucht.

2. Deutsche Minderheit in Litauen

Wenn hier von der deutschen Minderheit im Litauen der Zwischenkriegszeit oder von Litauendeutschen gesprochen wird, so ist die deutschsprachige Bevölkerung des seit 1918 unabhängigen litauischen Staates gemeint, deren Ansiedlungsgeschichte bis ins Spätmittelalter reicht und mit den Einladungsbriefen des Großfürsten Gediminas an die Handwerker und Handelsleute in Europa, sich in Vilnius niederzulassen, beginnt. Zeugen dieser frühen Ansiedlungen sind die Bezeichnungen von Straßen in litauischen Städten: Sowohl in Vilnius als auch in Kaunas gibt es historische *Deutsche Straßen* (lit. *Vokiečių gatvė*), in denen ursprünglich eine vorwiegend deutschsprachige Bevölkerung siedelte. In den darauffolgenden Jahrhunderten, besonders im 18. und 19., gab es immer wieder größere oder kleinere Ansiedlungsbewegungen deutscher Handwerker, Facharbeiter und Bauer, vor allem aus dem benachbarten Ostpreußen, aber auch aus dem Westen Deutschlands (Angermann 1996: 22).² Nach Angaben der Bevölkerungszählung 1923 betrug die Zahl der Litauendeutschen etwa 29 200 (Kaubrys/Tamošaitis 2013: 32; Wagner (1957: 36) gibt die Zahl mit über 29 000 an), was etwa 1,4 % der Gesamtbevölkerung des Landes entsprach (Kaubrys/Tamošaitis 2013: 32). Derjenige (deutlich größere) deutschsprachige Bevölkerungsanteil, der erst mit der Übernahme des Memelgebietes durch Litauen 1923 hinzukam, wird hingegen nicht in diese Untersuchung einbezogen – die Deutschen und Litauer des Memellandes lebten jahrhundertlang unter ganz anderen Bedingungen als Litauer und Litauendeutsche in Großlitauen, die Fragen der deutschsprachigen Presse oder der nationalen Beziehungen im Memelland haben ganz andere Facetten und sind getrennt zu behandeln.

Die Geschichte der deutschen Minderheit in Litauen endete abrupt mit dem 2. Weltkrieg: Mit der Annexion von Litauen durch die Sowjetunion im Jahre 1940 begann die Umsiedlung der Deutschen ‚Heim ins Reich‘; ein Teil

2 Für einen Kurzüberblick über die Geschichte der Deutschen in Litauen s. Tauber (2013). Ausführlicher über die Anfänge und den Hergang der Ansiedlung der Deutschen in Litauen Wagner (1959: 1–49); Angermann (1996); Kaubrys/Tamošaitis (2013: 17–32).

der Umgesiedelten kehrte nach 1942 wieder zurück, um 1944 vor der Roten Armee zu fliehen. Einige wenige Deutsche, die aus verschiedenen Gründen zurückgeblieben waren, mussten in der Sowjetzeit ihre Nationalität verbergen, um nicht als Faschisten gebrandmarkt zu werden. Der in Vilnius heute noch existierende Verband der Deutschen in Litauen zählt kaum einige Dutzend Mitglieder.

In der Zwischenkriegszeit lebten Litauendeutsche in Kaunas und Umgebung, größere Ballungen gab es in und um Marijampolė, Vilkaviškis, Šakiai, Virbalis, Kybartai, Kiduliai, Tauragė, Kėdainiai, Biržai, Jonava, Šiauliai und in anderen Ortschaften.³ Die Anzahl der Deutschen nahe an der ostpreußischen Grenze war insgesamt etwas größer und nahm in Richtung Osten ab (Wagner 1959: 19, Angermann 1996: 23).

Kulturell und sprachlich bildeten Litauendeutsche keine sehr geschlossene Gemeinschaft, weil sie auf dem Gesamtterritorium Litauens ungleichmäßig verstreut waren. Trotzdem konnten sie ihre Sprache, Sitten und Bräuche bewahren und wurden nicht durch die Litauer assimiliert, unter anderem, weil sie der evangelisch-lutherischen Konfession angehörten, geschlossen lebten und sich mit den vorwiegend katholischen Litauern wenig vermischten (Vareikis 1997: 8, Stossun 2001: 7, Angermann 1996: 23). Es gab überall im Land evangelische Kirchen, in denen sowohl Litauisch als auch Deutsch gepredigt wurde. Laut Hermann (2000: 97) existierten bis 1915 auf dem Territorium Litauens 53 evangelisch-lutherische Gemeinden. Neben den Kirchen bestanden auch kleinere oder größere Schuleinrichtungen, in denen (auf) Deutsch unterrichtet wurde (Angermann 1996: 23), bis sich in der Zwischenkriegszeit in Litauen ein deutsches Schulwesen mit einem Gymnasium in Kaunas entwickelte.⁴

Weder im 19. Jh. noch zu Beginn des 20. Jh. wurde von Litauendeutschen eine größere gemeinsame Tätigkeit entfaltet. Auch der 1907 in Vilnius gegründete *Deutsche Verein* hatte keine bedeutende Wirksamkeit erreicht (Angermann 1996: 23). Das änderte sich nach dem 1. Weltkrieg und mit der Gründung des litauischen Nationalstaates. Die deutsche Minderheit besaß hier die vom Völkerbund garantierten Minderheitenrechte, die u.a. durch eine von Litauen im Jahre 1923 vor dem Völkerbund unterzeichnete Deklaration gesichert wurden und nationalen Minderheiten umfassende Freiheiten in Bezug auf sprachliche und kulturelle Entwicklung sowie politische Vertretung gewährten (Kaubrys 2011). Um das Recht auf politische Repräsentation wahrnehmen zu

3 Mehr über die Besiedlung einzelner litauischer Orte durch Deutsche: Wagner (1959: 12–30), Angermann (1996: 20–22); zu den Zahlen der deutschen Einwohner: Wagner (1957, 30ff.) und Kaubrys/Tamošaitis (2013, 33, 275f.).

4 Die Entwicklung des deutschen Schulwesens in Litauen wird von Stossun (2001: 7–170) ausführlich behandelt, wobei der Zwischenkriegszeit besondere Beachtung zukommt. Über die Schwierigkeiten bei der Entfaltung des deutschen Schulwesens schreibt Angermann (1996: 27f.).

können, mussten sich die Deutschen Litauens politisch organisieren. So wurde im März 1920, wie in der Zeitung *Litauische Rundschau* vom 16. Juli 1920 berichtet wird, die *Partei der Deutschen Litauens* gegründet, welche als politische Vertreterin die Interessen der Litauendeutschen in der ersten Dekade der Unabhängigkeit wahrnahm. Bei der ersten Wahl in die Konstituierende Nationalversammlung der unabhängigen litauischen Republik erzielte sie ein Mandat. In den drei darauffolgenden Legislaturperioden bis zum Militärputsch und der damit einhergehenden Aufhebung des parlamentarischen Systems im Jahre 1927 (Kasparavičius 2020: 48–85) hatten die Litauendeutschen entweder einen oder zwei Vertreter im Parlament (Angermann 1996: 26, Kaubrys/Tamošaitis 2013: 54, 62–67, 75). Die *Partei der Deutschen Litauens* nahm auch an den Kommunalwahlen aktiv teil (Kaubrys/Tamošaitis 2013: 79–96). Allerdings büßte sie nach der Auflösung des litauischen Parlaments Ende der 20er Jahre ihre politische Rolle ein und wurde wegen Inaktivität 1935 geschlossen. Indessen entstand 1924 eine kulturelle Vereinigung der Deutschen, und zwar der *Kulturverband der Deutschen Litauens*, der aus dem *Verband zur Gründung und Förderung der höheren Deutschen Realschule* hervorging (Angermann 1996: 26; Kaubrys/Tamošaitis 2013: 102). Zunächst verfolgte der *Kulturverband* vorrangig kulturelle und bildungspolitische Ziele und verhielt sich dem litauischen Staat gegenüber durchaus loyal (Kaubrys/Tamošaitis 2013: 103). Später politisierte er sich zunehmend, wobei sich nach 1933 seine immer enger werdende Verbindung zum nationalsozialistischen Deutschland und dessen Ideologie bemerkbar machte (Angermann 1996: 26, Jakubavičienė 2006: 40–48, Jakubavičienė 2010: 34–44). Das politische Engagement von Deutschen in Litauen wurde durch das kirchliche Leben und kulturelle Aktivitäten flankiert, es fanden nicht nur regelmäßige evangelische deutschsprachige Gottesdienste, sondern auch Tanz- und Wohltätigkeitsabende, Gesangs- und Tanzfeste statt.

Es gibt keine Forschungen zu litauischen Sprachkenntnissen unter Litauendeutschen. Man kann aber annehmen, dass Litauendeutsche unmittelbar nach 1918 kein oder nur wenig Litauisch konnten. Der Gebrauch des Litauischen im zaristischen Russland war auf das Privatleben beschränkt, die amtliche Kommunikation lief auf Russisch ab und in offiziellen Institutionen war es ausdrücklich verboten, Litauisch zu sprechen (Zinkevičius 1992: 213). In den staatlichen Schulen war die Unterrichtssprache Russisch, es gab nur fakultativen Litauischunterricht (Zinkevičius 1992: 185–187) und der Druck litauischer Bücher in lateinischer Schrift war bis 1904 verboten (Tauber 1993: 6). In den Großstädten sprach die Bevölkerung kaum Litauisch, sondern Polnisch und Russisch (Zinkevičius 1992: 220f.). Somit war der Erwerb von Litauischkenntnissen nicht lebensnotwendig und nur in privaten Kontaktsituationen mit Litauern auf dem Lande (immerhin lebten 79 % der Bevölkerung in ländlichen

Gebieten) möglich. Da aber dieser Kontakt, wie oben ausgeführt, konfessionsbedingt nicht besonders eng war, so dürfte auch der sprachliche Austausch nicht sehr intensiv gewesen sein. Einen Beleg dafür liefert ein Artikel aus der ersten Nummer der deutschsprachigen Zeitung *Litauische Rundschau* (1920/1: 1).⁵ Hier wird über die schwache Teilnahme der Litauendeutschen an der Parlamentswahl geklagt und zur Erklärung der Situation das folgende Argument angeführt: Die Wahlankündigungen wurden nur in litauischer Sprache publiziert und fanden bei der deutschsprachigen Bevölkerung deswegen kaum Beachtung. Es wird hier rhetorisch gefragt: *Wer konnte Litauisch lesen?* (*LR* 1920/1: 1). Dieses Beispiel bestätigt die Annahme, dass Litauendeutsche zu Beginn der litauischen Unabhängigkeit nur über mangelhafte Litauischkenntnisse verfügten.

3. Die Presse der deutschen Minderheit in Litauen

Für die Entfaltung der kulturellen und politischen Tätigkeit der Litauendeutschen waren Organisationsstrukturen nötig. Hier kam der deutschsprachigen Presse eine nicht zu unterschätzende Funktion zu, weil die Presse sowohl der Informationsvermittlung dienen als auch gemeinschaftsstiftend wirken und das politische Engagement stärken konnte.⁶ Die deutschsprachige Presselandschaft im Litauen der Zwischenkriegszeit kann man als durchaus lebendig bezeichnen: Es wurden Tageszeitungen, Zeitschriften und Kalender gedruckt. Nach Angaben von 1929 waren unter den insgesamt 135 in Litauen (das besetzte Vilnius-Gebiet nicht eingerechnet) erscheinenden Periodika 13 deutschsprachig (Bulota 1992). Sowohl die *Partei der Deutschen Litauens* als auch etwas später der *Kulturverband* gaben eigene Zeitungen heraus, die nicht nur die Interessen der jeweiligen Vereinigung vertraten, sondern die Litauendeutschen im Allgemeinen ansprachen. Eines der bedeutenderen deutschsprachigen Presseorgane der Litauendeutschen war die Tageszeitung *Litauische Rundschau* (erschieden mit finanziell bedingter Unterbrechung 1920–1921 und 1924–1929⁷, im Folgenden *LR*). Die *LR* bezeichnete sich zwar im Untertitel als „Organ der *Partei der Deutschen Litauens*“, sah ihr Ziel aber in der allgemeinen Informationsvermittlung und in der Aufklärung der Litauendeutschen:

5 Hier und weiter werden beim Zitieren aus den Zeitungen der Jahrgang, die Nummer und die Seite angegeben.

6 Inwieweit die deutschsprachige Presse auch noch andere Funktionen erfüllte, z. B. als Deckung für Spionage der deutschen Regierung diente, ist hier nicht ausschlaggebend, allerdings weisen die Historiker auch auf diese Rolle hin (Jakubavičienė 2015: 148–173, auch Kaubrys/Tamošaitis: 132).

7 Die Angaben zum letzten Erscheinungsjahr variieren: Kaubrys/Tamošaitis (2013) nennen 1928, Urbonas (2002: 73) gibt 1929 an. Verschiedene Bibliotheksnachweise im Karlsruher Virtuellen Katalog verweisen auf 1929 als letztes Erscheinungsjahr.

Unsere Zeitung wird bemüht sein, euch, deutsche Schwestern und Brüder, [...] Muttersprache das vor Augen zu führen [...] das Notwendigste ist. Von großer [...] Unkenntnis [...] Verordnungen der Behörden. Heilige Pflicht eines jeden ist es, Interesse zu haben für Kirche, Schule, Haus, Kunst und Wissenschaft, für alles Edle und Gute aus dem Geistesleben, das dem Menschen Nutzen bringen könnte. (LR 1920/1: 1)

Die LR nannte sich Tageszeitung, erschien allerdings zu Beginn nur zweimal wöchentlich in zweiseitigem Format. Später kam sie mehrere Male in der Woche heraus, wenngleich nicht immer regelmäßig, und hatte einen Umfang von 2 bis 4 Seiten. Als politische Zeitung berichtete sie über politische Entwicklungen in Litauen und Ereignisse in Europa, druckte Reden litauischer Minister oder anderer wichtiger Staatspersonen in deutscher Übersetzung sowie Übersetzungen der für die deutschsprachige Bevölkerung wichtigen litauischen Gesetze ab. Die Zeitung schrieb in der Rubrik Inneres über Ereignisse vor Ort, Parteiaktivitäten, Versammlungen und Feste, brachte Nachrichten aus dem Bereich Bildung und Kultur (Eröffnung neuer Schulen, Gründung von Vereinen etc.) und veröffentlichte gelegentlich kurze Buch- und Theaterrezensionen. Im Jahr 1921 erschien zusätzlich die Unterhaltungsbeilage *Unterhaltungs-Blatt der Litauischen Rundschau*. Die Zeitung geriet 1929 in Geldnöte und musste eingestellt werden. Die bis heute überlieferten Zeitungsnummern aus den Jahren 1920, 1921 sowie 1925 werden in der litauischen Nationalbibliothek in Vilnius aufbewahrt. Vereinzelt Exemplare kann man in einigen deutschen Bibliotheken finden, einige davon besitzen die (ebenfalls unvollständige) Mikrofilmausgabe des Dortmunder Mikrofilmarchivs der deutschsprachigen Presse.

Die zweite wichtige deutschsprachige und über längere Zeit erscheinende Zeitung waren die vom deutschen Kulturverband in Litauen herausgegebenen *Deutschen Nachrichten für Litauen* (1931–1941).⁹ Sie füllte die nach der Einstellung der *Litauischen Rundschau* entstandene Lücke in der deutschsprachigen Presselandschaft. Die Zeitung erschien zunächst einmal, später zweimal pro Woche und war von Beginn an umfangreicher als die LR. Sie umfasste bis zu 8 Seiten (die letzten zwei waren meist Anzeigen). Der Herausgeber der *Deutschen Nachrichten für Litauen* (weiterhin DNfL) war offiziell der *Kulturverband der Deutschen Litauens*, allerdings erhielt die Zeitung später finanzielle Unterstützung aus Deutschland. Die Zeitung trug einen Doppeltitel in beiden Sprachen, Deutsch und Litauisch (lit. *Vokiečių žinios Lietuvai*). Ab 1939 wurde sie angeblich auf Wunsch der Leser in Fraktur, und nicht mehr in Antiqua, gesetzt. Entsprechend ihrem generell größeren Umfang umfassten

8 Hier und weiter in diesem Zitat sind einige Worte wegen mechanischer Beschädigung unlesbar.

9 Angaben zu Erscheinungsjahren aus dem Eintrag im Katalog der DNB. Die Zeitung wurde nach fast 50 Jahren 1989 als Zeitung des Verbandes der Deutschen in Klaipėda fortgesetzt und lief bis 2005. Diese Folgeerscheinung gehört aber nicht mehr zum Untersuchungsgegenstand dieses Beitrags.

die *DNfL* im Vergleich zur *LR* auch ein breiteres Themenspektrum: von Außen- und Innenpolitik über Kommentare zu Verwaltungsangelegenheiten, religiösen oder sozialen Fragen im Land, kleine örtliche Meldungen und Ratsschläge für die bessere Bewirtschaftung des Landes bis hin zu Unterhaltung, Kultur und Literatur. In den Anfangsnummern wurden sogar einige Übersetzungen literarischer Texte litauischer Autoren publiziert. Viel Aufmerksamkeit wurde den regionalen Nachrichten und Meldungen über Veranstaltungen und sonstige Vereinstätigkeiten gewidmet. Außerdem wurden satirische Kommentare über das politische Leben in Kaunas sowie Kriminalberichte veröffentlicht. In der Rubrik *Bilder der Woche* wurden Fotos wichtiger politischer, kultureller und Sportereignisse in Litauen und im Ausland (vor allem Deutschland) mit kurzen Untertexten abgedruckt.

Im Unterschied zur *LR*, die zumindest in den ersten Jahren ihres Erscheinens deutlich Loyalität dem litauischen Staat gegenüber bekundete (vgl. z. B. die Doppelnummer 28-29 der *LR* 1921 vom 16. Februar zum dritten Jahrestag der litauischen Unabhängigkeitserklärung) und vielfach den Eindruck vermittelte, Deutsche würden sich als Mitgestalter des jungen litauischen Nationalstaates verstehen, brachten die *DNfL* den vermeintlichen Unterschied zwischen ‚uns Deutschen‘ und ‚den Litauern‘ deutlich zum Ausdruck. Besonders in den Nummern, die nach 1933 erschienen, trat die Hinwendung zu Deutschland deutlich zum Vorschein. Exemplarisch zeigt sich der Positionswechsel an der Änderung des Titels einer Rubrik, in welcher die Meldungen aus dem örtlichen Leben abgedruckt wurden: Hieß sie in den ersten zwei *DNfL*-Jahrgängen noch „Nachrichten aus unserer litauischen Heimat“, so verschwand mit der Nr. 23 des Jahrgangs 1933 das Wort „litauisch“ aus dem Titel und die Rubrik hieß ab jetzt „Kurze Nachrichten aus unserer Heimat“. War im 1. Jahrgang der *DNfL* am 16. Februar noch fast die ganze Titelseite dem litauischen Unabhängigkeitstag gewidmet, so wurde im Jahrgang 1934 anlässlich dieses Tages lediglich ein Banner mit dem nüchtern-neutralen Text „Am 16. Februar feiert Litauen den Jahrestag seiner Unabhängigkeit“ (*DNfL* 1934/7: 1) abgedruckt. Im Jahrgang 1939 findet der 16. Februar als litauischer Nationalfeiertag überhaupt keine Erwähnung mehr. In einem solchen Verhalten drückte sich der auf beiden Seiten, sowohl der litauischen als auch der deutschen, erstarkende Nationalismus und die Unzufriedenheit der Deutschen mit der Minderheitenpolitik des nach 1927 autoritär regierten Litauens aus. Zum anderen aber wies es auf die grundsätzlich veränderte Haltung der Deutschen dem litauischen Nationalstaat gegenüber hin. Nicht zuletzt wegen dieser, von litauischen Sicherheitsbehörden sogar als feindlich eingestuften, Haltung gerieten die *DNfL* relativ häufig ins Visier der Zensur- und Sicherheitsinstitutionen (Jakubavičienė 2010).

Die Überlieferung der *DNfL* ist ebenfalls unvollständig. Im Litauischen Zentralarchiv befinden sich einzelne Nummern aus 6 Jahrgängen (1931–1935

und 1939). Laut Angaben im Karlsruher virtuellen Katalog sind in deutschen Bibliotheken auch nur vereinzelte Exemplare im Original oder auf Mikrofiche verfügbar.

Neben diesen wichtigsten und über längere Zeit herausgegebenen deutschsprachigen Zeitungen in Litauen gab es einige weitere, in vielen Fällen relativ kurzlebige Periodika. Ein Teil davon basierte auf kirchlichen Initiativen, wie das *Evangelisch-Lutherische Gemeindeblatt* (1922–1927) oder das Nachrichtenblatt des Evangelisch-Lutherischen Missionsvereins *Gruss aus Emmaus* (erschieden 1931). Es wurden deutschsprachige Kalender (z. B. *Deutscher Kalender für Litauen* 1922–1924, 1932ff.) herausgegeben, die neben typischem Kalenderinhalt auch für die deutschsprachige Gemeinschaft wichtige Informationen über Vereine, Schulen, Hilfsorganisationen u. Ä. enthielten.

4. Untersuchungskorpus

Die Belege für diese Untersuchung stammen aus zwei Zeitungen. Die erste Quelle bildet die Tageszeitung *Litauische Rundschau* (für die Auswertung waren nur die Ausgaben der ersten zwei Jahrgänge 1920 und 1921 zugänglich). Die zweite Quelle bilden die *Deutschen Nachrichten für Litauen*, deren Exemplare aus den Jahrgängen 1931, 1932, 1933, 1934, 1935 und 1939 vorliegen und ausgewertet wurden. Als Belege wurden all diejenigen Fälle betrachtet, in denen Wörter der litauischen Sprache im deutschen Text (einschließlich Titel und Anzeigentexte) verwendet wurden. Die meisten litauischen Wörter gehören dem Bereich der *Nomina propria* an, allerdings kommen auch einige *Nomina appellativa* vor. Die Belege wurden unterschiedlichen Gruppen zugeordnet, die getrennt besprochen werden: Eigennamen, Namen von Ortschaften, Straßennamen, Bezeichnungen von Institutionen und Organisationen, Rechts- und Verwaltungsbegriffe sowie Zeitungstitel. Alle Gruppen werden unter verschiedenen Gesichtspunkten (Grad der orthographischen und morphologischen Integration, Frage der einheitlichen Behandlung, Funktion im Text) untersucht. Da die Publikationszeit beider Zeitungen chronologisch aufeinander folgt und der Befund für die jeweilige Zeitung etwas unterschiedlich ist, werden die Ergebnisse auch getrennt besprochen. Da das Untersuchungskorpus nicht maschinenlesbar ist, konnten keine Auszählungen der Häufigkeit der Verwendung litauischer Wörter vorgenommen werden. Es wurden nur Tendenzen beobachtet und mit Belegen veranschaulicht.

4.1 Eigennamen

Litauische Eigennamen (meist nur Familiennamen) kommen in den Berichten über das politische Leben des Landes und in Anzeigen vor. Für die LR lässt sich feststellen, dass die Schreibung der litauischen Namen unregelmäßig ist. Ein großer Teil der (am Vorhandensein der typischen litauischen Endungen *-as* und *-is*, *-ys* und *-(i)us* (männliche Namen) und *-ienė*, *-aitė*, *-ytė* u. ä. (weibliche Namen)) eindeutig als litauisch identifizierbaren Nachnamen sind korrekt und mit den entsprechenden Diakritika <š> [ʃ¹⁰], <ž> [ʒ], <č> [tʃ], <ė> [e:] wiedergegeben (z. B. *Dr. J. Šaulys*, *Hauptmann Natkevičius*, LR 1920/9: 1). Parallel dazu aber gibt es Schreibweisen, wo litauische Buchstaben mit Diakritika durch nächststehende einfache Buchstaben ersetzt werden; z. B. *Oberstleutnant Zukas* (Žukas¹¹) (LR 1920/17: 2); *Dr. Mazulis* („Mažulis“) (LR 1920/18: 2). Der Wechsel von der privaten Druckerei von M. Sokolovski zur litauischen Staatsdruckerei ab der 3. Lieferung des Jahrgangs 1921 änderte daran nichts.

Neben diesen zwei Schreibweisen – der litauischen und der ‚annähernd‘ litauischen ohne Diakritika – gibt es eine dritte, bei der die litauischen Grapheme <š>, <ž>, <č> und gelegentlich auch <c> (im Litauischen ausgesprochen als [tʃ]) durch Buchstabenkombinationen ersetzt werden, die im Deutschen zur Kennzeichnung der Laute [ʃ], [ʒ], [tʃ] und [tʃ] dienen: *Tretschiokas* ‚Trečiokas‘, *Trakinischki* ‚Trakiniškis‘ (aus der „Liste der Kownoer Stadtabgeordneten“, LR 1920/9: 2), oder *Mikolas Birschischka*¹² ‚Biržiška‘, *Pfarrer Tschibiras* ‚Čibiras‘ (LR 1921/24: 3), *der Minister des Aeusseren Herr Dr. Puritzki* ‚Purickis‘ (LR 1920/23: 1). Auch die litauischen Vokalgrapheme <ū> für [u:] und <ė> für [e:] werden häufig durch Buchstaben ohne Diakritika ersetzt: *Kapitän Blawieschtschunas* ‚Blavieščiūnas‘ (LR 1921/26: 2), *Frau Bronislawa Birschischkiene* ‚Biržiškienė‘ (LR 1921/24: 32). Selbst unmittelbar nebeneinander stehende Nachnamen in der gleichen Nachricht können auf dreifache Art geschrieben werden: *J. Basanavičius* ‚Basanavičius‘, *M. Biržiška*, *V. Biržiška*, *J. Schepetys* ‚Šepetys‘, *V. Schikschnys* ‚Šikšnys‘ (LR 1921/47: 2).

Schwankungen gibt es auch bei den Endungen der litauischen Eigennamen. In den meisten Fällen werden litauische Namen mit den für das Litauische üblichen Flexionsendungen wiedergegeben, wie *General Schukauskas* ‚Žukauskas‘ (LR 1921/29: 2), *Hauptmann Natkevičius* (LR 1920/9: 1). Es kommen aber auch endungslose Formen vor, z. B. *Norus Naruschewitsch* (LR

10 Phonetische Umschrift basiert auf dem IPA.

11 Die standardgemäße litauische Schreibweise wird in Klammern zwischen einfachen Anführungszeichen angeführt.

12 Der Stimmhaftigkeitsunterschied zwischen litauisch ž [ʒ] und š [ʃ] wird an dieser Stelle durch die eingedeutschte Schreibweise nicht mehr erfasst, beide Laute werden durch <sch> wiedergegeben.

1921/29: 2), *Prof. Voldemar* (LR 1920/7: 2), oder beide Formen werden kombiniert: *Martin Ytschas* ‚Martynas Yčas‘, (LR 1921/29: 2). Manche Formen wirken polonisiert: *Der Minister des Aeusseren Herr Dr. Puritzki* ‚Purickis‘ (LR 1920/23: 1), *der litauische Minister Sjemaskho* ‚Semaška‘ (LR 1921/127: 1). Dass die Unsicherheit in der Schreibung der Namen groß war, zeigen unterschiedliche Formen desselben Namens: der litauische Politiker Voldemaras wird sowohl mit der für das Litauische typischen Endung *-as* als *Prof. Volde-maras* (LR 1920/9: 1), gelegentlich auch in der eindeutschenden Schreibung *Woldemaras* (LR 1921/34: 2), als auch als *Prof. Voldemar* (LR 1920/7: 2) bezeichnet. Aus den analysierten Beispielen geht hervor, dass es keine einheitliche Linie für die Wiedergabe litauischer Namen in der *Litauischen Rundschau* gegeben hat.

Die Unsicherheit bei der Schreibung wurde gewiss dadurch begünstigt, dass die litauische Orthographie – sowohl im Hinblick auf die Eigennamen als auch generell – zu Beginn der Unabhängigkeit noch nicht normiert war. Das Litauische wurde zum ersten Mal in der Geschichte zur offiziellen Staatssprache erklärt und hatte auf allen Gebieten viel nachzuholen, da es durch die jahrhundertelange Vormachtrolle des Polnischen in den oberen Schichten und unter der Stadtbevölkerung sowie durch die einschränkenden Maßnahmen der Zarenregierung auf das bäuerliche Alltagsleben zurückgedrängt worden war. Die Schreibung der Eigen- und Ortsnamen wurde 1920 durch einen Regierungserlass sehr allgemein geregelt (demnach sollten Orts- und Personennamen entsprechend der litauischen Aussprache und den Gesetzmäßigkeiten der litauischen Phonetik geschrieben werden) (zit. nach Palionis 1995: 297), aber die Regelung galt nur für Dokumente und öffentliche Schriften in litauischer Sprache. Die Diskussionen um die Formen der litauischen Eigennamen im Litauischen liefen während der ganzen Periode der Unabhängigkeit, sie betrafen aber weniger die Orthographie als die Morphologie der Eigennamen (z. B. den Verzicht auf die als polonisiert bzw. russifiziert empfundenen Suffixe *-evičius*, *-(i)auskas* oder die Notwendigkeit der Rückübersetzung von Namen wie *Drazdauskas* (von Russisch *Drozd* ‚Fink‘) zu *Strazdas* (lit. ‚Fink‘)). Die diesbezügliche Reform wurde vorbereitet, aber nicht mehr durchgeführt (Zinkevičius 1992: 295). Unter diesen Voraussetzungen sind Schwankungen und Unregelmäßigkeiten beim Schreiben der Namen in der deutschsprachigen Presse nicht als besonders verwunderlich zu betrachten.

Für die seit 1931 erscheinenden *Deutschen Nachrichten für Litauen* sieht der Befund ein wenig anders aus: Hier ist die Tendenz zur systematischeren und einheitlicheren Schreibweise litauischer Namen beobachtbar. Litauische Nachnamen werden vorwiegend gemäß der litauischen Orthographie und mit entsprechenden Diakritika geschrieben: *Herr Lapėnas* (DNfL 1931/6: 3), *Pastor Gelžinius* (DNfL 1931/32: 1), *Prorektor Česnys* (DNfL 1933/23: 1),

Ministerpräsident Tūbelis (DNfL 1934/45: 1), *der Heeresleiter Raštikis* (DNfL 1935/6: 2). Deutlich seltener werden litauische Eigennamen mit deutschen Ersatzkombinationen wie <sch>, <tsch> für litauisch <š>, <č> geschrieben: *Pletschkaitis* ‚Plečkaitis‘ (DNfL 1932/16: 1), *Preikschaitis* ‚Preikšaitis‘, *Schneideraitis* (DNfL 1933/21: 5), wobei im letzten Beispiel die deutsche Namensherkunft und im vorletzten eventuell die für die litauischen Namen in Ostpreußen typische Alternativform des Namens *Preikschat* (in demselben Text gleichfalls belegt) ausschlaggebend waren. Der Name des in einen innerkonfessionellen Streit verwickelten Konsistorialschreibers Mikas Preikšaitis kommt in einigen weiteren Nummern der DNfL auch in der litauischen Schreibung als *Preikšaitis* (DNfL 1931/32: 1) vor. Nur gelegentlich werden in den DNfL litauische Sonderzeichen (besonders vokalische wie <ū> und <ė>) durch einfache Buchstaben ersetzt (*Untersuchungsrichter Morkelionas* ‚Morkeliūnas‘ (DNfL 1931/6: 1)). Insgesamt ist aber in den DNfL bis 1935 der Gebrauch der litauischen Namensformen vorherrschend und abweichende Schreibweisen im Vergleich zur LR deutlich seltener.

Eine veränderte Einstellung den litauischen Namen gegenüber hält ab der 1. Nummer des Jahrgangs 1939 Einzug in die DNfL: Die Zeitung erscheint ab dann in Fraktur und es werden auch litauische Namen in gebrochener Schrift gesetzt. Daraufhin wird auf Sonderbuchstaben in fast allen Fällen verzichtet. Sie werden entweder durch einfache Frakturbuchstaben ersetzt: *Dr. Janavicius* ‚Janavičius‘ (DNfL 1939/2: 2), oder es wird wieder viel häufiger als in den früheren Jahrgängen auf die eindeutschende Schreibweise mit den Buchstabenkombinationen <sch> für <š>, <tsch> für <č> und teilweise <ie> für <y>¹³ zurückgegriffen – z. B. *Führer der Vilnius-Litauer Stafchies* ‚Stašys‘ (DNfL 1939/2: 1), *Außenminister Urbšchys* ‚Urbšys‘ (DNfL 1939/11: 2), *Natkevitchius* ‚Natkevičius‘ (DNfL 1939/16: 1). Es können auch beide Schreibweisen in einem Wort kombiniert werden, wie im Beispiel *Prof. Biržichka* ‚Biržiška‘ (DNfL 1939/14: 3), wo <ž> durch den Frakturbuchstaben ohne das Diakritikum <3>, <š> aber durch die Kombination <sch> ersetzt wurde. Die Tatsache, dass litauische Sonderbuchstaben in Einzelfällen doch in Fraktur gedruckt wurden (vgl. die Namen *Raštikis*, *Černius* in DNfL 1939/16: 2), zeigt, dass es nicht an mangelnden technischen Möglichkeiten lag und die Typen für die Setzung der Sonderbuchstaben durchaus vorhanden waren. Es scheint so zu sein, dass die Redaktion der DNfL nicht sehr viel Wert darauf legte, litauische Namen im Frakturtext originalgetreu wiederzugeben und eindeutschende Schreibweise bevorzugte.

13 <y> kennzeichnet im Litauischen ein langes [i:].

4.2 Ortsnamen

Ortsnamen kommen sowohl im Fließtext und in den Überschriften der Agenturmeldungen als auch in verschiedenen Verzeichnissen vor (z. B. in Zugfahrplänen, Bodengüteklassen etc.). Die Variabilität der Ortsnamenformen ist in der *LR* noch größer als bei den Eigennamen, weil hier neben den oben dargestellten unterschiedlichen Schreib- und Transliterationsstrategien (die für die Ortsnamen gleichermaßen wie für die Eigennamen gelten) noch ein weiterer Aspekt hinzukommt, nämlich historisch entwickelte Ortsbezeichnungen. In einigen Fällen sind es andere Namen (wie etwa beim Flussnamen *Nemunas/Memel* oder der Stadt *Klaipėda/Memel*) oder nur vage verwandte Bezeichnungen (wie bei den Städten *Jurbarkas/Georgenburg*¹⁴ oder *Ukmergė/Wilkomir*¹⁵). In den meisten Fällen sind es aber phonetisch oder graphematisch geringfügig abgewandelte Varianten der litauischen Namen (wie etwa *Vilkaviškis/Wilkowischken*, *Tauragė/Tauroggen*, *Šiauliai/Schaulen*), die sich besonders für Ortschaften und Städte, in denen mehr Deutsche lebten, herausprägten. Kennzeichnend sind für diese Namen die eindeutschende Schreibweise und die relative Formstabilität, d. h. sie werden im Unterschied zu anderen litauischen Ortsnamen, deren Schreibung sehr unbeständig ist (vgl. unten), grundsätzlich etwas einheitlicher geschrieben und haben die Endung *-en* (bei litauischen Ortsnamen auf *-is*) oder seltener *-y* (*i*) (bei manchen litauischen Ortsnamen auf *-iai*): *Wilkowischken* ‚Vilkaviškis‘, *Kibarty* ‚Kybartai‘, *Wirballen* ‚Virbalis‘, *Schaulen* ‚Šiauliai‘, *Tauroggen* ‚Tauragė‘). Als Muster für die eingedeutschten Namen auf *-en* dienten hier wohl die auf Basis der litauischen Ortsbezeichnungen entstandenen deutschen Ortsnamen im Memelland und in Ostpreußen, die auch zu einem überwiegenden Teil auf *-en* endeten: *Pogegen* für ‚Pagėgiai‘, *Gumbinnen* für ‚Gumbinė‘ etc.¹⁶ Für die Ortsnamen auf *-y* (*i*) (solche kommen in Ostpreußen und im Memelland nicht vor) kann als Erklärung vermutet werden, dass ihnen nicht genuin litauische, sondern polonisierte (bzw. russifizierte) Ortsnamenformen zugrunde liegen, für die eine solche Endung typisch ist (z. B. die polnischen Bezeichnungen *Bobty* ‚Babtai‘, *Sjady* ‚Seda‘, *Ponary* ‚Paneriai‘, *Wjeshinty* ‚Viežintai‘). Da solche Formen aufgrund der jahrhundertelangen Ausgrenzung der litauischen Sprache aus dem öffentlichen Leben (s. o.) eventuell bekannter waren als die litauischen, wurden sie in die Zeitungen übernommen.

14 Der litauische Name *Jurgis* ist die Entsprechung des Namens *Georg*.

15 Der ursprüngliche litauische Name der Stadt *Ukmergė* war *Vilkamergė*, das Anfangsmorphem *Vilka-* wurde aus bisher unerklärtem Grund durch *Uk-* ersetzt. Der Name *Wilkomir* repräsentiert die ältere Namensform, die in lateinischen und polnischen Quellen belegt ist. Der litauische Name *Ukmergė* hat sich in der Zwischenkriegszeit durchgesetzt (Markevičius 2012: 145–153). Die offizielle russische Namensform war davor auch *Vilkomir* (Zinkevičius 1992: 296).

16 Das Gesamtverzeichnis litauischer Ortsnamen in Ostpreußen mit deutschen Entsprechungen ist einsehbar unter <http://prusija.lki.lt/VL.html>.

Kleinere Formvariationen können aber auch hier vorkommen, vgl. die Doppelform der Bezeichnung des Kaunasser Stadtteils mit hohem deutschsprachigen Bevölkerungsanteil *Schanzen* und *Schanzi* (LR 1920/1: 2; weitere Beispiele unten).

Eine größere Unbeständigkeit in der Schreibung ist in der LR für diejenigen Ortschaften typisch, die in den östlichen Gebieten Litauens lagen, wo es zum einen kaum Deutsche gab, zum anderen polonisierte oder russifizierte Namensformen verbreitet waren, deren Schreibung weitere spezifische Merkmale hatte, die der Zeitungsredaktion hätten Schwierigkeiten bereiten können. Als Beispiel kann der Name der Stadt Ašmena (heute in Belarus) angeführt werden, der als *Oschmiani* (LR 1920/6: 2), *Ašmiany* (LR 1920/11: 2) oder *Aschmena* (LR 1921/37: 1) vorkommt, oder auch der Panevėžys, welcher sowohl *Ponjewiesh* (LR 1920/18: 2) als auch *Poniewiez* (LR 1920/6: 2) oder *Poniewiecz* (LR 1920/8: 2) geschrieben wird.

Eine auffällige Schreibung ist auch den Bezeichnungen kleinerer und weniger bekannter Ortschaften eigen. Häufig wird hier die litauische Namensform ohne Diakritika geschrieben: *Zagare* ‚Žagarė‘ (LR 1921/17: 1), *aus dem Dorfe Zibalai* ‚Žibalai‘ (LR 1921/86: 1). Dabei kommt es in der LR auch zu Ungenauigkeiten, wenn die Verfasser die Ortsnamen einem litauischen Ortsverzeichnis entnehmen und nicht darauf achten, die in den vollständigen amtlichen Ortsbezeichnungen üblichen Genitivformen (z. B. *Rudžiu*_(Gen.) *kaimas*, ‚X_(Gen.) Dorf‘) in den Nominativ zurückzusetzen (*Rudžiai*_(Nom.)). Dabei entstehen Ortsbezeichnungen in Genitivform wie *Joniskelio* ‚Joniškėlis‘, *Salociu* ‚Saločiai‘, *Vasku* ‚Vaškai‘ (Beispiele aus dem Verzeichnis der Bodengüteklassen, abgedruckt in LR 1920/18: 2). Namen kleinerer Ortschaften kommen aber auch in orthographisch ins Deutsche integrierter Form vor, indem die litauischen Sonderbuchstaben durch entsprechende deutsche Buchstabenkombinationen ersetzt und die für eingedeutschte litauische Ortsbezeichnungen typische Endung *-en* hinzugefügt wird: *Gaschtschunen* ‚Gaščiūnai‘. Aber auch unter den orthographisch ins Deutsche integrierten Ortsnamen kommen litauische Genitivformen vor: *Gargzdu* von ‚Gargždu_(Gen.) miestas‘ (de. ‚Stadt‘), *Nemakschtschiu* von ‚Nemakščiu_(Gen.) miestelis‘ (de. ‚Flecken, Kleinstadt‘) u. a. Insgesamt deuten Formenvielfalt, Uneinheitlichkeit und mangelnde Präzision bei der Angabe der Ortsnamen in der LR darauf hin, dass die Formen der Ortsbezeichnungen im neu entstandenen litauischen Nationalstaat weder festgelegt noch selbstverständlich waren und im Sprachgebrauch der Minderheiten ihre einheitliche Form erst noch finden sollten. Dies hängt sicherlich auch mit der allgemeinen Situation der litauischen Ortsbezeichnungen zusammen: vor der Unabhängigkeit wurden offiziell russifizierte bzw. polonisierte Formen gebraucht. Die litauischen Formen, die von der litauischen Bevölkerung in der mündlichen Kommunikation verwendet wurden, waren nicht allen bekannt

und mussten nach der Unabhängigkeit von den staatlichen Institutionen erst durchgesetzt werden. Die Regierungsverordnung vom 1. Juli 1919 legte zwar die allgemeine administrative Gliederung des Landes und die litauischen Namen der Kreisstädte und Amtsbezirke fest.¹⁷ Dies hatte aber keine sofortigen Auswirkungen auf den Gebrauch der litauischen Ortsnamen in der Presse der Litauendeutschen, zumal die kleineren Ortschaften in der Verordnung nicht vorkamen. Das erste umfassende litauische Ortsnamenverzeichnis wurde vom Statistischen Amt erst 1925 herausgegeben¹⁸ (Zinkevičius 1992: 296f.), so dass es bis dahin auch kein offizielles Nachschlagewerk gab.

Einen Sonderfall stellt die Behandlung der beiden Großstädte Kaunas und Vilnius dar, die in deutschen Texten meist als *Kowno*¹⁹ oder *Kauen* und *Wilna* bezeichnet werden. Auch hier zeigt sich, dass zumindest die Redaktion der frühen *LR*-Ausgaben keine feste Einstellung zu diesen Namen hatte, denn es können in derselben Zeitungsnummer beide Varianten vorkommen. So ist in der *LR* Nr. 9 zur litauischen Außenpolitik mehrmals von *Vilnius*²⁰ die Rede, auf der anderen Zeitungsseite werden aber kurze Meldungen aus *Wilna* abgedruckt. Genauso kann eine Agenturmeldung *Kaunas* in der Titel- und Ortsangabe anführen und im Text über Ereignisse aus *Kowno* berichten (*LR* 1920/6: 2). Die uneinheitliche Behandlung dieser beiden Städtenamen bleibt in allen hier untersuchten Nummern der *LR* unverändert.

In den *DNfL* zeichnet sich in dieser Hinsicht ein etwas anderes Bild ab. Was die Namen der beiden litauischen Großstädte angeht, so kommen in den ersten Nummern aus den Jahrgängen 1931, 1932 und 1933 zwar noch jeweils beide Formen – *Kaunas* und *Kowno*, *Vilnius* und *Wilna* – vor, aber es überwiegen bereits die litauischen Formen *Kaunas* und *Vilnius*. Die Form *Kowno* ist wohl am seltensten (vgl. aber: *Der Verein für Menschenschutz veranstaltet in der Stadt Kowno...*, *DNfL* 1934/3: 4) und tritt fast nur attributiv in Wortverbindungen wie *Kownoer Stadtverwaltung* (*DNfL* 1932/15: 1) oder *Kownoer Genossenschaftsbank*, *Kownoer Bezirksgericht* (*DNfL* 1934/3: 1) auf. Aber auch in attributiver Position wird sie allmählich von den zwei weiteren alternierenden Formen *Kaunaer* und *Kauener* verdrängt: *Unterschlagung in Kauener Radioverwaltung* (*DNfL* 1933/26: 3), *in Kaunaer Kreisen verlautet* (*DNfL* 1934/3: 2), *den Kaunaer Magistrat ... gebeten* (*DNfL* 1935/6: 3) u. a. Die Nummern aus dem Jahrgang 1939 zeigen, dass sich die Form *Kauener* durchgesetzt

17 Administrative Gliederung 1919, in: Herder-Institut (Hrsg.): Dokumente und Materialien zur ostmitteleuropäischen Geschichte. Themenmodul *Litauen in der Zwischenkriegszeit*, bearb. von Klaus Richter. URL: <https://www.herder-institut.de/resolve/qid/202.html> [19.08.2021].

18 Einzusehen unter <https://www.epaveldas.lt/object/recordDescription/LNB/C1B0002365127>.

19 *Kowno* ist auch die polnische Namensform für *Kaunas*.

20 Die litauische Hauptstadt befand sich seit 1921 in polnischer Besatzung, in der Zeit war Kaunas die provisorische Hauptstadt von Litauen.

hat – z. B. *Kauener Volksgenossen!* (DNfL 1939/19: 1), *der Kauener Vertreter der französischen Telegraphenagentur* (DNfL 1939/44: 1). Die Bezeichnung von Vilnius wird ähnlich gehandhabt, auch hier wird in der Genitivposition meist von der *Wiedergewinnung Wilnas* (DNfL 1934/3: 1, DNfL 1934/4: 2) gesprochen, obwohl im Nominativ *Vilnius* steht. Es gibt Zusammensetzungen wie *Wilnafrage* (DNfL 1934/19: 2), *Wilnagebiet* (DNfL 1934/29: 1) aber auch *Vilniusgebiet* (DNfL 1935/30: 1). In den Nummern aus den Jahren 1939 ist im Nominativ fast durchgehend nur von *Kaunas* und *Vilnius* die Rede, wobei es vereinzelte Meldungen gibt, die im Titel von *Wilniusgebiet* und im Text von *Wilna* und *Wilnagebiet* (DNfL 1939/6: 1) sprechen.

Auch die Bezeichnungen anderer Ortschaften werden in den DNfL generell etwas einheitlicher behandelt als in der LR. In den Ausgaben der DNfL bis einschließlich 1934 trifft man auf eine Vielzahl litauischer Ortsnamenformen (*Chaussee Šiauliai – Kelmė*, DNfL 1931/32: 4; *Kaišedorys* DNfL, 1931/32: 1; *der Kriegskommandant von Vilkaviškis, in Tauragė, aus Lukšiai*, DNfL 1935/18: 1; *Panevežys, Vilkaviškis*, DNfL 1932/15: 3). Nur selten kommt es zu (möglicherweise versehentlichen) Auslassungen litauischer Sonderbuchstaben: *Petrašunai* ‚Petrašūnai‘ (DNfL 1931/6: 1). Parallel dazu werden wie in der LR für die Ortsnamen mit einer größeren Dichte an deutschsprachiger Bevölkerung eingedeutschte phonetische und orthographische Formen verwendet: *Tytawenen* (DNfL 1934/17: 1), *Telschen* ‚Telšiai‘, *Kelmen* ‚Kelmė‘ (DNfL 1934/45: 1), *Polangen* ‚Palanga‘ (DNfL 1933/21: 3) u. a. Manche eingedeutschte Ortsnamen haben keine stabile Form und können in derselben Zeitungsnummer in unterschiedlicher Gestalt auftreten (Beispiele in Tabelle 1). Die größte Variabilität ergibt sich bei Ortsnamen, die im Litauischen mit einem Diakritikum <ž> geschrieben werden, für welches es im Deutschen keine übliche Ersatzbuchstabenkombination gibt.

Litauische Form	Deutsche Varianten
Vilkaviškis	<i>Wilkaviškis</i> , <i>Wilkawischkis</i> (DNfL 1931/6: 3, 4) <i>Wilkowischky</i> (DNfL 1931/32: 1)
Šiauliai	<i>Schaulen</i> , <i>Schiauliai</i> (DNfL 1932/15: 3), <i>Schaulen</i> (DNfL 1934/45: 1)
Pilviškiai	<i>Pilwischkiai</i> (DNfL 1931/6: 3), <i>Pilwischky</i> (DNfL 1931/32: 3)
Šakiai	<i>Schaki</i> (DNfL 1932/15: 3), <i>Schaken</i> (1933/21: 4)

Žvyriai	<i>Schwieren</i> (DNfL 1934/20: 3) <i>Zschwieren</i> (DNfL 1934/17: 1) <i>Schwyren</i> (DNfL 1934/15: 1), im gleichen Text auch <i>die Żwy-</i> <i>rer „Pagalba“</i> und <i>Gemeinde Zwyren</i>
---------	--

Tab. 1: Schwankende Schreibung eingedeutschter Ortsnamen

In den Jahrgängen 1933 bis zu den ersten vier Nummern von 1935 kommt in den *DNfL* die Praxis zum Einsatz, in den Meldungstiteln beide Ortsnamenformen – die offizielle litauische und die für die deutschsprachige Bevölkerung üblichere – anzugeben, wobei die deutsche Namensform als vorherrschende in größerer Schrift und die litauische in Klammern und in kleineren Buchstaben präsentiert wird: z. B. *Prenen* (*Prienai*), *Graschischken* (*Gražiškiai*), *Nedsingen* (*Nedzingė*), *Schaslen* (*Žąsliai*) (DNfL 1933/21: 3), *Simnen* (*Simnas*), *Jeznen* (*Jeznas*), *Wilkowischken* (*Vilkaviškis*) (DNfL 1934/45: 3). In den entsprechenden Meldungstexten werden deutsche Formen verwendet. Dieser Praxis wurde aber 1935 durch die litauische Regierung ein Ende gesetzt: Wie aus der Meldung in den *DNfL* 1935/4: 3 zu entnehmen ist, wurde vom Kriegskommandanten von Kaunas verfügt, dass „litauische Ortsbezeichnungen und Familiennamen in Druckschriften, Schildern und öffentlichen Plakaten so zu schreiben sind, wie sie offiziell in der litauischen Schriftsprache gebraucht werden“. In den folgenden Nummern des Jahrganges 1935 wird diese Verfügung ausnahmslos eingehalten, z. B. *Vilkaviškis*, *Švėkšna*, *Šakiai*, *Vištyčiai* (DNfL 1935/32: 3).

Da die Nummern aus den Jahrgängen 1936–38 hier nicht zur Verfügung standen, kann man nicht sagen, ob die litauische Schreibweise der Ortsnamen bis zur Einführung der Frakturschrift beibehalten wurde. Jedenfalls änderte sich ab 1939 die Schreibweise litauischer Ortsnamen dahingehend, dass die für die litauischen Formen üblichen Diakritika weggelassen wurden und die Formen zwar litauische Endungen, aber keine litauischen Sonderzeichen <ė, ū, ž, š> mehr hatten. <ė> und <ū> wurden wie bei Eigennamen durch e und u wiedergegeben. Der Buchstabe <š> aber wurde überall durch die deutsche Buchstabenkombination <sch> ersetzt, wodurch verschiedene orthographischer Hybridformen entstanden, die zwar generell die litauische Form behielten, aber teilweise schon der deutschen Orthographie angepasst waren (vgl. Tab. 2):

Vilkaviškis	<i>Vilkaviſchkis</i> (DNfL 1939/6: 7) u. a. <i>Vilkawiſchkis</i> (DNfL 1939/8: 1) u. a.
Vištytis	<i>Viſchtytis</i> (DNfL 1939/26: 1)
Šiluva	<i>Schiluva</i> (DNfL 1939/2: 3)

Tab. 2: Hybride Schreibung der Ortsnamen ab 1939

Die früheren deutschen Formen litauischer Ortsnamen auf *-en* (*Wilkowischken, Kybarten, Schaken*) u. a. kommen seit 1939 nur ausnahmsweise vor. Schwankend blieb der Umgang mit den Buchstaben <w> und <v> in den Positionen, wo im Litauischen ein <v²¹> für den stimmhaften Reibelaut [v] stehen sollte, so dass neben Ortsnamen, die weiterhin mit <v> geschrieben wurden (wie in Tabelle 2) auch Formen vorkamen, in denen litauisches <v> durch deutsches <w> ersetzt wurde: *Schwekschna* ‚Švėkšna‘ (1939/2: 7), *Schwyrriai* ‚Žvyriai‘ (*DNfL* 1939/26: 4), *Meldekwirfchiai* (*DNfL* 1939/12: 3, aber im gleichen Text auch *Meldekvirfchiai*). Der vorhin als problematisch bezeichnete litauische Buchstabe <ž> wurde seit 1939 meist durch einfaches z wiedergegeben: *Žwyriai* ‚Žvyriai‘ (vgl. aber oben *Schwyrriai*), *Graziſchken* ‚Gražiškiai‘ (*DNfL* 1939/21: 3).

Bezeichnend ist auch, dass der Stadtname *Klaipėda* alleine und in Zusammensetzungen nur in den Nummern bis einschließlich des Jahrgangs 1935 belegt ist und parallel zur deutschen Variante verwendet wird. In den Ausgaben von 1939 ist durchgehend nur von der Stadt Memel und dem Memelgebiet die Rede.

Insgesamt kann man feststellen, dass im Vergleich mit dem Wirrwarr der Ortsnamensformen in den frühen Ausgaben der *LR* schon in den früheren Ausgaben der *DNfL* (bis 1935) mit wenigen Ausnahmen grundsätzlich zwei Schreibweisen vorherrschen: die litauische mit Diakritika und die eindeutschende, für die nicht nur deutsche Buchstabenkombinationen, sondern auch die Endungen *-en* und *-y* (*i*) typisch sind. In den Nummern des Jahrgangs 1935 wird nach der entsprechenden Regierungsverfügung die Verwendung litauischer Formen praktiziert. Ab 1939 wird auf die litauischen Diakritika generell verzichtet und sie werden durch deutsche Buchstabenkombinationen oder seltener durch einfache Frakturbuchstaben ersetzt, wobei gewisse Variationen bei der Wiedergabe einzelner Buchstaben beobachtbar sind.

4.3 Straßennamen

Bei der Schreibung der Straßennamen herrscht in der *LR* eine besonders große Variation. Es findet sich ein ganzes Spektrum an Möglichkeiten: Dazu gehörten vollständig ins deutsche Sprachsystem überführte oder übersetzte Straßenbezeichnungen (*Vytaut Prospekt* ‚Vytauto prospektas‘ (*LR* 1921/3: 1), *in der Mickiewiczstr.* (*LR* 1920/1: 1), *Feuerstraße, Fischerstraße* (*LR* 1921/39: 4), hybride Bezeichnungen aus einem litauischen Straßennamen und der deutschsprachigen Ergänzung *Straße, Prospekt* oder *Allee* (*Laisvės Allee, Ecke Tataren und Keistučio-Strasse* (*LR* 1921/19: 2), bis zu litauischen Straßenbezeichnungen wie *Vytauto prosp.* oder *Laisvės Alėja, Keistučio g., Keistučio gtv.* oder

21 <w> gibt es im litauischen Alphabet nicht.

Keistučio g-vė (*g.*, *gtv.* und *g-vė* sind typische Abkürzungen für litauisch *gatvė* ‚Straße‘). In den Anzeigen kommen häufig Formen vor, bei denen die litauischen Straßenbezeichnungen ohne die entsprechenden litauischen Buchstaben geschrieben werden: *Keistucio g-ve* ‚Keistučio g-vė‘, *Laisves Aleja* ‚Laisvės Alėja‘ (*LR* 1921/59: 2).

In den *DNfL* werden Straßennamen fast durchgehend auf Litauisch angegeben (mit Ausnahme der Adressangaben in Klaipėda/Memel). Die Schreibung der Straßennamen variiert, wenn überhaupt, nur unwesentlich: Es werden nur litauische Sonderbuchstaben durch einfache Buchstaben ohne Sonderzeichen ersetzt. Vereinzelt eindeutschende Schreibweisen sind erst in den Nummern des Jahrgangs 1939 zu beobachten.

4.4 Litauische Verwaltungsterminologie

Neben Orts- und Eigennamen gibt es in den Zeitungstexten auch andere litauische Wörter, die unterschiedliche Funktionen erfüllen. Es geht dabei um die Bezeichnungen von territorialen Einheiten, Verwaltungsorganen, staatlichen Institutionen, politischen, kirchlichen und anderen Organisationen sowie Amtsbezeichnungen.

In der *LR* findet sich der Großteil litauischer Wörter in den Berichten über die litauische Innenpolitik und in den für die deutschsprachige Bevölkerung als wichtig erachteten Übersetzungen litauischer Gesetzes- und Verwaltungstexte (z. B. das Gesetz über die litauische Bodenreform in der *LR* 1920/7: 1 oder der Bericht über die geplanten Rückerstattungen der Kriegsschäden durch Russland, *LR* 1921/97: 2). In den Übersetzungen litauischer Gesetze finden sich neben den Rechts- und Verwaltungstermini auch sonstige litauische Wörter und Wendungen (*wird vom Landesverteidigungsministerium ein Kriegskommandant (karo komendantas) bestimmt* (*LR* 1920/4: 1), *Gesuche... den Vorstehern ihrer Milizbezirke (nuovadų viršininkai) einreichen* (*LR* 1920/5: 1), *auf dem Wege des Erbganges (paveldėjimo keliu), auf anderem Wege zu veräußern (perleisti), auf gerichtlichem Weg versteigert wird (licituojama), an die Arbeiter des Gutes (dvaras) (LR* 1920/7: 1), *Einziehung der Rekruten (naujokai) (LR* 1920/11: 2), *nimmt der Kreisrat (apskriciu taryba) ‚apskričių taryba‘ (LR* 1921/32: 2). Diese Beispiele zeugen davon, dass die genaue Zuordnung litauischer Ausdrücke zu deutschen Äquivalenten dem Übersetzer Schwierigkeiten bereitete. Auf der anderen Seite drückt sich darin aber auch das Bestreben aus, eine eindeutige Zuordnung der litauischen Bezeichnung zum deutschen Äquivalent zu gewährleisten und Missverständnisse zu vermeiden. Dass für die litauischen amtlichen und sonstigen Bezeichnungen nicht immer festgelegte oder übliche Entsprechungen vorlagen, und die Redaktion der *LR* sich bei der Übersetzung zusätzliche Mühe geben musste, geht aus

den übersetzungsbezogenen Kommentaren hervor, die in der *LR* gelegentlich anzutreffen sind. Zum Beispiel wird in einer Fußnote gefragt, wie die hybride Wortverbindung *bewegliche smėlynai* (de. ‚Sandflächen, Sandgebiete‘) zu übersetzen wäre: *Fliegender Sand??* (*LR* 1920/15: 1). An einer anderen Stelle wird zum litauischen Begriff *ordinarininkai* (de. ‚Lohnarbeiter auf einem Gutshof‘), der als unverändertes Fremdwort im Plural in den Text übernommen wird, folgender Kommentar beigegeben: *eine allgemein gebräuchliche deutsche Bezeichnung für die ordinarininkai scheint nicht zu bestehen. Instmann? Losmann? Knecht? Wir wären für die Mitteilung der in verschiedenen Gegenden Litauens gebräuchlichen Bezeichnungen dankbar* (*LR* 1920/9: 2). Die relativ häufigen Angaben litauischer Wörter, Termini oder Amtsbezeichnungen in deutschen Texten signalisieren zwar eine gewisse Unsicherheit im Umgang mit den litauischen Verwaltungstermini, sie zeigen aber auch, dass es den Verfassern um die möglichst genaue Wiedergabe des Inhaltes ging, und weisen ferner darauf hin, dass von deutscher Seite eine bewusste Anstrengung ausging, sich an die neue sprachliche Realität, bei der das Litauische im Verwaltungsbereich dominierte, anzupassen.

Die Aufnahme litauischer Bezeichnungen und Termini in den Fließtext erfolgte auf dreierlei Art. Die meisten litauischen Bezeichnungen wurden in Klammern neben deutschen Übersetzungen angegeben (wie in den obigen Beispielen). Solche Fälle sind besonders in den früheren Nummern der *LR* häufig. Die Schreibung der litauischen Wörter ist wie überall grundsätzlich schwankend: Manchmal werden die litauischen Sonderbuchstaben genau wiedergegeben, in den meisten Fällen aber durch einfache Buchstaben (nicht aber durch deutsche Buchstabenkombinationen) ersetzt.

In selteneren Fällen wurden umgekehrt die litauischen Bezeichnungen unmittelbar in den deutschen Text aufgenommen und ihr deutsches Äquivalent in Klammern oder zwischen Kommata angeführt, z. B. *Steigiamasis Seimas Litauens, seine Konstituierende National-Versammlung* (*LR* 1920/1: 1), *Laikinosios Vyriausybės Žinios (Vorläufiger Regierungsanzeiger)* (*LR* 1920/1: 1).

Drittens kommen in der *LR* Fälle vor, bei denen litauische Begriffe ohne jegliche Übersetzung in den deutschen Text übernommen wurden: *Er ist Kassierer des Gynimo Komitetas* (de. ‚Verteidigungsausschuss‘) (*LR* 1921/23: 1), *der Steigiamasis Seimas* (de. ‚konstituierender Sejm‘) *Litauens hat* (*LR* 1920/8: 1), *die Kommission für Klagen und Untersuchungen im Steigiamasis Seimas bittet* (*LR* 1920/11: 1). Offensichtlich hielt man es bei wichtigen bzw. häufig vorkommenden Bezeichnungen nicht mehr für nötig, eine Übersetzung ins Deutsche beizugeben.

Die grammatische Integration der aus dem Litauischen in den deutschen Text übernommenen Wörter geschieht meistens durch die Zuweisung des bestimmten Artikels (mit oder ohne Attribut), die nominale Form des litauischen

Wortes selbst wird aber nicht geändert. Auffällig ist ebenfalls, dass die übernommenen litauischen Substantive in der *LR* vorwiegend klein geschrieben werden. Am Artikel bzw. der Endung des hinzugefügten deutschen Attributs erkennt man, dass der gesamte Ausdruck sich häufig nach dem Genus und Numerus des litauischen Wortes richtet: Im bereits erwähnten Ausdruck *bewegliche smėlynai* (de. ‚Sandgebiete‘) (*LR* 1920/15: 1) steht das litauische Wort *smėlynai* im Plural und die Form des deutschen Adjektivs wird angepasst. Ähnlich heißt es *der Steigiamasis Seimas* (de. ‚konstituierende Nationalversammlung‘), obwohl dieser als *die Nationalversammlung* oder *das Parlament*, *das Abgeordnetenhaus* übersetzt werden kann. Nur in den frühen Ausgaben der *LR* gibt es Versuche, litauische Wörter als Lehnwörter zu betrachten und sie morphologisch ins Deutsche zu inkorporieren: für das litauische Wort *valsčius* (de. ‚Kreis‘) wird die Pluralform *valsčiusse* gebildet (*Die Einreihung der valsčiusse in eine der vier... Bodenklassen, Valsčiusse, die der ersten Bodenklasse zugeteilt sind*; *LR* 1920/15: 1). Das litauische Wort *seimas* für das Parlament kann entweder mit der litauischen Flexionsendung *der Seim-as* oder auch ohne sie (*der Seim*) gebraucht werden. Im ersteren Fall wird die grammatische Rolle des litauischen Ausdrucks im deutschen Satz durch den bestimmten Artikel angegeben: *Die Aufmerksamkeit des Steigiamasis Seimas darauf lenken* (*LR* 1920/8: 1), im zweiten wird es morphologisch wie ein deutsches Wort behandelt: *die Mehrheit des Seims* (*LR* 1920/8: 1). Beide Varianten kommen in derselben Nummer vor, was einmal mehr zeigt, dass zumindest zu Beginn des Erscheinens dieser Zeitung der Umgang mit der litauischen Sprache noch keine festen Konturen hatte.

Das relativ häufige Vorkommen litauischer Verwaltungstermini in den Texten der *LR* zeugt auch davon, dass die eindeutige Zuordnung litauischer und deutscher Verwaltungstermini kurz nach der Staatsgründung noch nicht gesichert war und zusätzlicher Erklärung oder Verdeutlichung bedurfte. Das diesbezügliche Bild in den *DNfL* ist ein anderes: Hier werden alle Verwaltungstermini, Bezeichnungen von Institutionen und Ministerien nur auf Deutsch angeführt (z. B. die Übersetzung des Gesetzes über die Schreibweise der Vor- und Nachnamen in den *DNfL* 1931/6: 5). Die terminologischen Übersetzungsprobleme werden nicht mehr thematisiert, was sowohl als ein Zeichen dafür gedeutet werden könnte, dass sie kein größeres Problem mehr darstellten, als auch darauf hinweisen könnte, dass die Zeitung sich nicht mehr als Vermittler zwischen der litauischsprachigen offiziellen Politik und dem Leser verstand. Litauischer Text kommt in den *DNfL* bis auf wenige Ausnahmen nur dann vor, wenn litauische Parteien oder andere Organisationen sowie deren Mitglieder genannt werden. Es handelt sich dabei um der deutschsprachigen Öffentlichkeit ausreichend bekannte Bezeichnungen, deren Übersetzung bzw. begleitende Charakterisierung für unnötig erachtet wird: *der Gegensatz zwischen den*

*Tautininkai*²² und den Klerikalen (DNfL 1931/6: 2), in den Tautininkaverband aufgenommen (DNfL 1935/41: 2), Die Šaulių Sąjunga (de. ‚Schützenunion‘) versucht (DNfL 1931/6: 1). Nur selten kommen übersetzte Bezeichnungen dieser Art vor: die Neo-Lithuanen gehen mit den Junglitauern zusammen (DNfL 1935/46: 3), wobei Junglitauer die Übersetzung für die litauische Organisation der Jaunlietuvių darstellt. Im Nachrichtentext wird zusätzlich auch die litauische Bezeichnung angegeben. Ein interessantes Detail ist hier: Im Unterschied zur LR werden in den DNfL alle litauischen Substantive groß geschrieben und erscheinen somit als besser in den deutschen Text integriert.

4.5 Litauische Zeitungstitel und sonstige Namen

Eine gesonderte Gruppe litauischer Wörter in deutschen Zeitungstexten bilden die Titel litauischer Organisationen und Presseorgane. In den hier behandelten Nummern der LR wird von den litauischen Presseorganen nur auf das Amtsblatt der Regierung häufiger Bezug genommen: In der ... 16. Nummer der *Laikinosios Vyriausybės Žinios* (Vorläufiger Regierungsanzeiger) (LR 1920/1: 1). Dagegen wird in den DNfL häufig die litauische Presse zitiert. Die Titel der allgemein bekannten großen litauischen Zeitschriften und Zeitungen werden meistens unmittelbar übernommen und nicht übersetzt: wie „*Sekmadienis*“ (de. ‚Sonntag‘) meldet... (DNfL 1934/3: 2), im „*Rytas*“ (de. ‚Morgen‘) (DNfL 1935/6: 1), wie der *Swalkietis* zu berichten weiß (der Titel bezeichnet Sprecher des Südwestlitauischen) (DNfL 1935/34: 3). Manchmal werden die Titel durch entsprechende Attribute verdeutlicht und politisch eingeordnet: der halbamtliche Kauener „*Lietuvos Aidai*“ (de. ‚Echo Litauens‘) (DNfL 1934/3: 2), der klerikale „*Lietuvos Rytas*“ (de. ‚Morgen Litauens‘) (DNfL 1935/1: 1), die klerikale „*Rytas*“ (DNfL 1935/6: 2), das Organ der katholischen Landwirte „*Mūsų laikraštis*“ (de. ‚unsere Zeitung‘) (DNfL 1935/6: 3). Ganz selten kommen übersetzte Zeitungstitel vor: eine kleine Zeitschrift „*Sturm aus dem Westen*“ (DNfL 1934/3: 1). Auffällig ist die uneinheitliche Behandlung des Genus der litauischen Titel. Dieses kann sich zum einen nach dem Genus des Titelworts (oder seiner Übersetzung ins Deutsche) richten: Wie der *Vilniaus Rytojus* berichtet (DNfL 1935/14: 1; *rytojus*, de. ‚Morgen‘, auch im Litauischen maskulin), Die „*Lietuvos Žinios*“ glauben (DNfL 1935/42: 2), In den *Vyriausybės Žinios* (DNfL 1939/15: 3; *žinios*, de. ‚Nachrichten‘, Plural). Zum anderen kann der

22 *Tautininkai* (de. ‚die Völkischen‘) wurden die Mitglieder des Bundes der litauischen Nationalisten (offiziell: *Lietuvių tautininkų sąjunga*) genannt, einer Partei, dessen Vorsitzender Antanas Smetona nach dem Staatsreich von 1926 zum Staatspräsidenten wurde und Litauen bis zur Okkupation 1940 in autoritärer Manier regierte.

deutsche Gattungsname ausschlaggebend sein: *seitens der Lietuvos Bankas* (*DNfL* 1935/14: 3; *bankas* ist auf Litauisch maskulin). Eine Einheitlichkeit scheint auch hier nicht zu bestehen: In derselben Zeitungsnummer heißt es *im Rytas* und *die klerikale Rytas*. Auch bei dem sehr oft vorkommenden Ausdruck *der halbamtliche Lietuvos Aidas* scheint für die Wahl des Maskulinums das litauische maskuline Wort *aidas* (de. ‚Echo‘) den Ausschlag zu geben.

Insgesamt bestätigt aber der Umgang mit den litauischen Pressetiteln und anderen Namen in den *DNfL* die Feststellung, dass Vieles, was in der *LR* noch als erklärungsbedürftig und dem Leser als potenziell unklar betrachtet wurde, in der späteren Zeit selbstverständlich geworden ist und eine spezielle Übersetzung oder Explikation litauischer Titel bzw. das Aufeinander-Beziehen deutscher und litauischer Begriffe unnötig erschien.

5. Fazit

Zusammenfassend konnte im Hinblick auf die Schreibung litauischer Personennamen Folgendes ermittelt werden: Auf die große Schreibvariation in der *LR* in den 20er Jahren, als neben litauischen Buchstaben mit diakritischen Zeichen auch Buchstaben ohne Diakritika und eindeutschende Schreibweisen verwendet wurden, folgte etwas mehr Regelmäßigkeit in den *DNfL* der 30er Jahre. Dabei wurde zwar noch keine einheitliche Schreibung der litauischen Eigennamen praktiziert, die Variation blieb aber hauptsächlich auf zwei Schreibweisen beschränkt: Entweder wurden die litauischen Formen mit entsprechenden Diakritika oder die entsprechenden deutschen Buchstabenkombinationen verwendet. Eine vereinfachende Schreibung ohne diakritische Zeichen kam in den *DNfL* im Vergleich zur *LR* hingegen nur gelegentlich vor. Mit der Einführung der Fraktur in die *DNfL* 1939 änderte sich die Schreibweise dahingehend, dass die litauischen Buchstaben mit Diakritika aus der Zeitung bis auf einige Ausnahmen verschwanden und entweder durch einfache Buchstaben oder durch deutsche Ersatzbuchstabenkombinationen ersetzt wurden.

Bei den Ortsnamen verlief die Entwicklung ähnlich, wobei der Eindruck der Uneinheitlichkeit in beiden untersuchten Zeitungen durch das Vorhandensein von – orthographisch ebenso nicht gefestigten – alternativen unter Litauendeutschen verbreiteten Namensformen verstärkt wurde. Für die *LR* kann die Formenvielfalt vor allem dadurch erklärt werden, dass der Gebrauch litauischer Ortsnamen in der Öffentlichkeit noch keine Tradition hatte und die genauen litauischen Ortsnamenbezeichnungen nicht allgemein bekannt waren. Für die *DNfL* kann dieses Argument nicht mehr angeführt werden, denn das Litauische war in der Öffentlichkeit schon etabliert und es gab zu Zeiten ihres Erscheinens bereits ein offizielles Ortsnamenverzeichnis. Von einem wie auch

immer gearteten bewussten Festhalten an den nichtlitauischen bzw. nur für Litauendeutsche üblichen Namensformen kann aber auch nicht die Rede sein: Neben den eingedeutschten Namensvarianten wurden schon seit 1931 parallel (aber nicht systematisch) auch litauische Ortsbezeichnungen verwendet. Andererseits gab es auch bei den für Litauendeutsche üblicheren Ortsnamenformen keine Einheitlichkeit im Schreiben, was den Eindruck verstärkt, dass die Frage der einheitlichen Schreibung der litauischen Orts- und Familiennamen wohl nicht zu den Prioritäten der Redaktion gehörte und den Beiträgern selbst überlassen wurde. Die Versuche der *DNfL*-Redaktion in den Jahrgängen 1933-1935 doppelte Ortsnamenformen zu verwenden und dadurch eine gewisse Ordnung zu schaffen, wurden schließlich behördlich unterbunden. Die damit herbeigeführte Vereinheitlichung währte aber nur bis spätestens 1939, als mit der Einführung der Frakturschrift litauische Diakritika aus dem Zeitungsbild verschwanden und teilweise durch deutsche Buchstabenkombinationen ersetzt wurden.

Was den Gebrauch anderer litauischer Wörter in der deutschsprachigen Presse betrifft, so kann festgestellt werden, dass die Angabe von Rechts- und Verwaltungstermini sowie anderer Bezeichnungen in beiden Sprachen nur für die *LR* typisch ist und in den *DNfL* nicht mehr vorkommt. Dagegen kommen hier vermehrt litauische Wörter ohne Übersetzung ins Deutsche vor. Sie bezeichnen aber keine Verwaltungsbegriffe wie in der *LR*, sondern vor allem litauische Organisationen, Institutionen und Zeitungstitel. Dieser Befund ist möglicherweise dadurch zu erklären, dass weder das Verstehen des Litauischen unter den Deutschen noch der Gebrauch der litauischen Sprache für Verwaltungszwecke zu Beginn des unabhängigen litauischen Nationalstaates eine Selbstverständlichkeit war. Vor diesem Hintergrund erscheint die Aufnahme zahlreicher litauischer Termini in den Text der *LR* erklärbar: Dadurch wurde die eindeutige Identifikation des zugrunde liegenden Phänomens, Begriffs oder der Institution möglich gemacht und die Verständigung gesichert. Eine solche Praxis deutet außerdem darauf hin, dass hier ein gesteuerter Prozess sprachlicher Anpassung ablief, dessen Ziel es war, sich in der neuen politischen und sprachlichen Realität des litauischen Nationalstaates einzurichten und Klarheit wie Sicherheit im Sprachgebrauch zu schaffen.

In den 30er Jahren, nach mehr als einer Dekade der Unabhängigkeit, muss das Litauische als Staatssprache allen seinen Bürgern präsenter und verständlicher geworden sein. Das kann man indirekt durch eine Kurzmeldung in den *DNfL* 1939/2: 2 belegen, in welcher die Abschaffung der Litauisch-Prüfung für die Lehrer an deutschen Schulen im Memelgebiet begrüßt wird mit der Begründung, alle jungen Lehrer beherrschten ohnehin Litauisch. Bei besserer Vertrautheit mit der Staatssprache waren weder zusätzliche Erklärungen noch terminologische Zuordnungen wie zu Beginn der Unabhängigkeit länger nötig.

Dem scheint auch nicht die Tatsache zu widersprechen, dass litauische Bezeichnungen für Parteien und Organisationen sowie litauische Zeitungstitel in die *DNfL* unmittelbar und meist ohne Übersetzung übernommen wurden – sie waren inzwischen aus dem öffentlichen Leben, das nun schon seit längerer Zeit auf Litauisch ablief, allen vertraut und bedurften keinerlei Übersetzung oder Erklärung.

Insgesamt zeigt sich im Umgang mit der litauischen Sprache in der deutschsprachigen Presse im Litauen der Zwischenkriegszeit ein uneinheitliches Bild, dem jedoch eine gewisse Dynamik eigen ist. Sie ist gekennzeichnet von einer großen Vielfalt und Uneinheitlichkeit der Formen sowie der erst entstehenden Beziehung zum Litauischen als neuer Staatssprache in den frühen 20er Jahren. Später hingegen bewegt sie sich in Richtung einer teilweisen und zwischenzeitlich (1935) kompletten Vereinheitlichung des Gebrauchs litauischer *Nomina propria* wie auch zu einem weniger problematischen und mehr selbstverständlichen Umgang mit der Staatssprache Litauisch.

Literatur

- Bulota, Jonas (1992): Periodinės spaudos raida Lietuvoje. XVI–XX a. pirmoji pusė [Entwicklung der periodischen Literatur in Litauen. Vom 16. Jh. bis zur 1. Hälfte des 20. Jh.]. – In: *Žurnalistų žinynas* [Journalistenhandbuch]. Kaunas: Vilius, 23–38. <www.spaudos.lt/spauda/periodines_spaudos_raida.htm#Laisva_spauda_laisvoje_salyje> [14.04.2021].
- Hermann, Arthur (2000): *Lietuvių ir vokiečių kaimynystė* [Nachbarschaft der Deutschen und Litauer]. Vilnius: baltos lankos.
- Jakubavičienė, Ingrida (2009): Moterų vaidmuo Lietuvos vokiečių organizacijų veikloje XX a. 3-4 dešimtmečiuose [Die Rolle der Frauen in den Organisationen der Litauendeutschen in den 20er und 30er Jahren des 20. Jh.]. – In: *Lyčių studijos ir tyrimai* 7 [Geschlechterstudien und -forschungen], 46–57 <<https://hdl.handle.net/20.500.12259/82079>> [11.07.2021].
- Jakubavičienė, Ingrida (2010). Ar pagrįstai Lietuvoje vokiečių Kultūrvienas buvo Valstybės saugumo institucijų akiratyje 1933–40 metais [Wie begründet war die Aufmerksamkeit der litauischen Staatssicherheit für den Kulturverband der Deutschen]. – In: *Istorija* 2, 34–44. <<http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2010~1367174213361/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>> [28.03.2021].
- Jakubavičienė, Ingrida (2011): Die Deutschen in der litauischen Wirtschaft 1918–1940 (im Vergleich zum Memelgebiet). – In: *Annaberger Annalen* 2011, 68–99 <https://annaberger-annalen.de/jahrbuch/2011/AA19_6_Jakubaviciene.pdf> [14.04.2021].
- Jakubavičienė, Ingrida (2012): Dar kartą apie Ernesto Neumanno ir Theodoro Sasso procesą [Noch einmal zum Prozess Ernst Neumann und Theodor Sass]. – In: *Darbai ir dienos* 57 [Arbeiten und Tage], 31–63 <<https://hdl.handle.net/20.500.12259/33279>> [11.07.2021].
- Jakubavičienė, Ingrida (2015): Soldaten der unsichtbaren Front. Deutsche im Visier der litauischen Geheimdienste 1919–1940. – In: *Annaberger Annalen*, 148–173 <<https://annaberger-annalen.de/jahrbuch/2015/10JakubavicieneAA23.pdf>> [04.11.2021].
- Kasparavičius, Algimantas (2020): Lietuvos modernus parlamentarizmas 1905 (1918)–1940: Raida ir problemos [Moderner Parlamentarismus in Litauen 1905 (1918)–1940: Entwicklung und

- Probleme]. – In: *Parlamentarizmas Lietuvoje* [Parlamentarismus in Litauen]. Vilnius: Lietuvos Respublikos Seimo kanceliarija, 48–85. <www.lrs.lt/sip/getFile?guid=acac35d3-6a92-4705-a67c-f6810433835c> [14.04.2021].
- Kaubrys, Saulius (2011): Pasiklydę tarp savęs ir įverčių: 1918–1940 m. Lietuvos vokiečių įvaizdžio klausimu [Verstrickt zwischen Eigen- und Fremdbewertungen. Zum Bild der Litauendeutschen 1918–1940]. – In: *Istorija 4* <www.vdu.lt/cris/bitstream/20.500.12259/103959/1/ISSN2029-7181_2011_V_84.N_4.PG_15-25.pdf> [14.04.2021].
- Kaubrys, Saulius/Tamošaitis, Mindaugas (2013): *Lietuvos vokiečiai tarp dviejų pasaulinių karų. Metmenys tapatybės istorijai* [Litauendeutsche zwischen zwei Weltkriegen: Entwurf einer Identitätsgeschichte]. Vilnius: Gimtasis žodis.
- Kaubrys, Saulius (2015): Lojaliųjų paieškos: vienos valstybės saugumo departamento 1939 metų pažymos vertinimo klausimu [Die Suche nach den Loyalen: zur Bewertung einer Bescheinigung der litauischen Staatssicherheit von 1939]. – In: *Lietuvos istorijos studijos* [Studien zur Geschichte Litauens], 88–101 <<https://www.zurnalai.vu.lt/lietuvos-istorijos-studijos/article/view/9318/7166>> [14.04.2021].
- Markevičius, Aurimas (2012): Dar viena Ukmergės vardo kilmės galimybė [Ein weiterer Erklärungsversuch über die Entstehung des Namens Ukmergė]. – In: *Baltistica XLVII* (1), 145–153 <<http://dx.doi.org/10.15388/baltistica.47.1.2093>> [16.07.2021].
- Palionis, Jonas (1995): *Lietuvių rašomosios kalbos istorija* [Geschichte der litauischen Schriftsprache]. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla.
- Puidokienė, Inga (2013): Die Evangelisch-Lutherische Gemeinde in Kaunas 1918-1940. – In: *Annaberger Annalen*, 168–183 <<https://annaberger-annalen.de/jahrbuch/2013/13PuidokieneAA21.pdf>> [08.04.2021].
- Tauber, Joachim (1993): *Die deutsch-litauischen Beziehungen im 20. Jahrhundert*. Lüneburg: Institut Nordostdeutsches Kulturwerk.
- Tauber, Joachim (2013): Litauen. – In: *Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa* <ome-lexikon.uni-oldenburg.de/53701.html> [30.03.2021].
- Stossun, Harry (2001): Geschichte des deutschen Schulwesens in Litauen. – In: *Annaberger Annalen*, 7–170 <<https://annaberger-annalen.de/jahrbuch/2001/Annaberg%20Nr.9%20Kap1.pdf>> [17.08.2021].
- Urbonas, Vytas (2002): *Lietuvos žurnalistikos istorija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
- Vareikis, Vygantas (1997): Deutsch-litauische Beziehungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. – In: *Annaberger Annalen*, 6–25 <<https://annaberger-annalen.de/jahrbuch/1997/Annaberg%20Nr.5%20Kap1.pdf>> [17.08.2021].
- Wagner, Gustav (1959): *Die Deutschen in Litauen und ihre kulturellen und wirtschaftlichen Gemeinschaften zwischen den beiden Weltkriegen* (= Wissenschaftliche Beiträge zur Geschichte und Landeskunde Ost-Mitteleuropas 44). Marburg/Lahn.
- Weber, Albert (2013): *Bibliografie deutschsprachiger Periodika aus dem östlichen Europa. Teil 1. Zeitungen und Zeitschriften* <file:///C:/Users/Lina/Downloads/Bibliography_of_German_language_Periodic.pdf> [30.03.2021].

Dilemmata beim Gebrauch von Endonymen und Exonymen am Beispiel von Reiseführern für die *Burgenstraße*

Tanja Mencigar

1. Einleitung

Sprachgemeinschaften besitzen nicht nur eigene Benennungen für Appellativa, die eine lexikalische Bedeutung haben, sondern auch für Eigennamen, die keine lexikalische Bedeutung haben und deren Funktion Identifizieren und Individualisieren ist, da sie sich „auf nur EIN Objekt, auf EIN bestimmtes Mitglied einer Klasse“ (Nübling et al. 2015: 17) beziehen. So heißt der zweitlängste Fluss in Europa im Deutschen *Donau*, im Slowenischen *Donava*, im Tschechischen und Slowakischen *Dunaj*, im Rumänischen *Dunărea*, im Russischen *Дунай* usw. Innerhalb der Onomastik teilt die Linguistik die Eigennamen in mehrere Subklassen. Nübling et al. (2015: 98–104) teilen sie in Personennamen, Tier- und Pflanzennamen, Ortsnamen, Objektnamen, Ereignisnamen und Phänomennamen. Bei den Eigennamen wird zudem zwischen Endonymen als Namensformen, die von der Bevölkerung vor Ort verwendet werden, und Exonymen als fremdsprachlichen Bezeichnungen für dieselben geographischen Objekte unterschieden; ausführlicher beschäftigt sich damit z. B. Back (2002). Ungeachtet dessen, dass eine Sprachgemeinschaft ihre eigenen Namensformen für außerhalb ihres üblichen Aufenthaltsgebietes liegende Objekte besitzt, kann sie in bestimmten Fällen auch endonyme Bezeichnungen verwenden. Wann welche Form verwendet wird, hängt in erster Linie von der Textsorte und ihrer Funktion ab, im Weiteren spielen aber auch andere Faktoren eine Rolle, z. B. wer der Rezipient ist und welche Formen für ihn bekannter sind, in welcher Sprache der Text verfasst ist, wie die Kontakte zwischen den zwei betreffenden Sprachgemeinschaften sind, oder ob sich der Text auf die Geschichte oder die Gegenwart bezieht.

Das Vorkommen eines Endonyms oder eines Exonyms oder beider Formen spielt auch in Textsorten im Bereich Tourismus eine Rolle, z. B. in Reiseführern. Eine der Funktionen von Reiseführern ist die wegweisende Funktion, die den Rezipienten eine Orientierung vor Ort ermöglicht, weshalb man den Gebrauch von Endonymen erwarten kann. In Räumen, für die zusätzlich gängige Exonyme existieren, gibt es hingegen weitere Komponenten, die die Wahl der Namensformen beeinflussen und die historisch und kulturell begründet sein können.

Im Hinblick auf Themen und Art gibt es sehr unterschiedliche Reiseführer. So unterscheidet Steinecke (1988) zwischen Wegweiser-, Organisator-, Interpret- und Animateur-Reiseführern, in einer weiteren Klassifizierung unterscheidet er Reiseführer wiederum im Hinblick auf ihre Zielgruppenorientierung. Ein thematisches Beispiel sind hingegen Reiseführer, die für Touristen konzipierte Themenstraßen behandeln.

Zum Gebrauch von exonymen und endonymen Bezeichnungsformen in Reiseführern gibt es jedoch bislang wenig Studien. Zu finden ist etwa eine Analyse deutschsprachiger Slowenien-Reiseführer bezüglich der Verwendung von Endonymen und Exonymen (Rieger 2019). Diese Analyse zeigte, dass für die in historischen Kontexten genannten Landschaftsnamen und Siedlungsnamen entweder nur Exonyme oder sowohl Exonyme als auch Endonyme angegeben werden, und auch in anderen Kontexten werden zumindest gelegentlich exonyme Bezeichnungen gebraucht. Des Weiteren existiert eine Analyse zweier Korpora mit der Fragestellung, ob für tschechische Toponyme endonyme oder exonyme Bezeichnungen verwendet werden (Ondráčková 2007). Durch die Analyse des tschechisch-deutschen parallelen Sprachkorpus und der Korpora der geschriebenen Gegenwartssprache des IDS Mannheim wurde festgestellt, dass im ersten Korpus die tschechischen Orte mit Endonymen oder deutschen Exonymen bezeichnet werden, wohingegen im Korpus des IDS Mannheim eingedeutschte Namensformen dominieren, also tschechische Namensformen ohne die der tschechischen Standardorthographie entsprechenden Diakritika. Gleichzeitig findet man in diesem Korpus auch viele Beispiele für Exonyme.

Eine Analyse von Reiseführern zu internationalen Themenstraßen bezüglich der Verwendung von endonymen und exonymen Bezeichnungsformen gibt es hingegen noch nicht. Der vorliegende Beitrag soll zeigen, wie die tschechischen geographischen Gegebenheiten in deutschsprachigen Reiseführern zur *Burgenstraße* verwendet werden. Es wird vermutet, dass die deutschen Exonyme oder beide Namensformen gebraucht werden. Der Beitrag ist so strukturiert, dass am Anfang die Klassifizierung der geographischen Namen nach Nübling et al. (2015) sowie die Theorie zu Endonymen und Exonymen dargestellt werden. Darauf folgend wird das methodologische Vorgehen erläutert und schließlich folgen die Auswertung der Daten und eine kurze Diskussion, in der auch auf die thematisch ähnliche *Schlösserstraße* eingegangen wird, die zunächst nur durch Österreich verlief, nun aber zu einer internationalen Themenstraße erweitert wurde, die über Slowenien nach Kroatien verläuft. Dafür sind gemeinsame internationale Werbematerialien und Bücher geplant, weshalb aus der Analyse der Reiseführer zur *Burgenstraße* Empfehlungen für die Werbematerialien und Reiseführer für die *Schlösserstraße* abgeleitet werden können, wie mit dem Dilemma umgegangen wird, dass Endonyme und Exonyme sich z. T. unterscheiden und nicht immer alle Formen gebraucht werden können.

2. Klassifizierung der geographischen Namen nach Nübling et al. (2015)

Das Lexikon der Kartographie und Geomatik führt für geographische Namen folgende Definition an: „Geographische Namen, *Ortsnamen*, *Toponyme*, *E geographical names*, *toponyms*, *place names*, sind Eigennamen der Gebiete und Orte sowie natürlicher und künstlicher Einzelobjekte auf der Erdoberfläche, sowohl auf dem Land als auch im Meer.“¹ Aus der Definition geht hervor, dass geographische Namen sehr unterschiedliche geographische Entitäten bezeichnen, die folglich klassifiziert werden können. Dieser Beitrag richtet sich nach der Klassifizierung von Nübling et al. (2015), wonach geographische Namen in acht Gruppen eingeteilt werden: Choronyme, Oikonyme, Hydronyme, Oronyme, Agronyme, Hodonyme bzw. Dromonyme, Oikodomonyme und Kosmonyme. Die letzte Klasse benennt natürliche Himmelskörper, die für die Analyse in diesem Beitrag bedeutungslos sind.

- Choronyme bzw. Raumnamen „sind EN [Eigennamen] für größere geographische Flächen, Gebiete oder Räume“, also „Namen für naturräumliche Objekte (Erdteile, Landschaften, Regionen, Landstriche) und künstliche, politische und administrative Einheiten (Staaten, Länder)“ (Nübling et al. 2015: 208).
- Oikonyme werden auch Siedlungsnamen genannt und diese werden folgendermaßen definiert: „im weitesten Sinne alle Namen für Objekte [...], die von Menschen besiedelt sind und eine kleinere räumliche Ausdehnung als Länder- und Landschaften aufweisen. Dazu zählen sowohl größere Siedlungsplätze wie Dörfer und Städte als auch kleinere Siedlungsformen wie Hofstellen“ (Nübling et al. 2015: 212).
- Wie schon der Name sagt, sind Hydronyme Namen von Gewässern wie Meeren, Seen, Flüssen, Teichen usw. Hydronyme können in vielen Fällen „die älteste Namensschicht einer Region“ sein, insbesondere sind Flussnamen „die ältesten Toponyme einer Region – dies ermöglicht es, mit ihrer Hilfe eine weitreichende Rekonstruktion historischer Sprachverhältnisse und Siedlungsbewegungen zu leisten“ (Nübling et al. 2015: 224).
- Oronyme sind Bergnamen oder Gebirgsnamen, also Benennungen von jeglicher Art von Erhebungen.
- Agronyme bzw. Flurnamen verstehen Nübling et al. (2015) als „Namen für kultivierte, landwirtschaftlich genutzte Flächen (Äcker, Gärten, Wiesen etc.), gemeindeeigene Einrichtungen (Rechtspflegestätten, Backhäuser etc.)“

1 <https://www.spektrum.de/lexikon/kartographie-geomatik/geographische-namen/1755> [20.02.2021].

und natürliche Objekte (Waldstücke, Quellen, Wege etc.) außerhalb geschlossener Siedlungen“ (Nübling et al. 2015: 239). Agronyme sind prototypische Mikrotoponyme, denn ihr „wesentliches Charakteristikum [ist] ihre Kleinräumigkeit“, weshalb „ihre kommunikative Reichweite [...] i.d.R. auf die Dorfgemeinschaft“ beschränkt ist (Nübling et al. 2015: 239).

- Dromonyme bzw. Hodonyme „sind Namen für innerörtliche Verkehrswege und dienen der Orientierung innerhalb von Siedlungen“ (Nübling et al. 2015: 244), weshalb diese Klasse auch Straßennamen genannt wird.
- Bei der Klassifizierung der Oikodomonyme bzw. Gebäudenamen ist man sich nicht einig, ob es sich um geographische Namen handelt oder ob diese zu den Ergonymen gehören. Nübling et al. (2015) sehen sie als Klasse der geographischen Namen an, denn sie erfüllen folgende Kriterien: „sie sind ortsfixiert, werden (zumindest teilweise) kartographisch erfasst, erfüllen das Merkmal [+ besiedelt] und dienen der Bezeichnung eines Ortes“ (Nübling et al. 2015: 251). In diese Klasse ordnen sie „Namen von Häusern, Burgen, Schlössern, Sportstätten, Sakralbauten (Kirchen, Klöster) sowie von Höfen und Mühlen etc.“ ein (ebd).

Diese Kriterien sind weitgehend eindeutig und die Klassen sind zumeist klar voneinander abgegrenzt, deswegen wurde diese Klassifizierung als Basis für die Analyse genutzt. Die in den Reiseführern genannten Namensformen für tschechische geographische Gegebenheiten werden demnach in diese 7 Klassen eingeordnet.

3. Interlinguale Allonymie: Endonyme und Exonyme

Wien (dt.), *Dunaj* (slo.), *Vienna* (eng.), *Videň* (tsch.), *Bécs* (ung.), *Beč* (kro.) – alle diese Namensformen in verschiedenen Sprachen benennen ein und dasselbe. Diese Erscheinung nennt Back (2002) interlinguale Allonymie.

Aufgrund der räumlichen Relation zwischen dem Namensträger und der die Namensform verwendenden Sprachgemeinschaft unterscheidet man zwischen Endonymen und Exonymen. Back (2002: 42) definiert Endonym als „Namensform der ‚sprachlichen Umgebung‘ eines Namensträgers“. Im Gegensatz dazu wird der Begriff Exonym als „die übrigen Namensformen – mit denen der Namensträger in anderen Sprachen benannt wird“ (Back 2002: 42) definiert. Für Back (2002: 42) sind hier die Begriffe „sprachliche Umgebung“ und „außenliegende Sprachgemeinschaft“ grundlegend.

Laut Krevs Birk sind Endonyme „Namen für topographische Objekte (d. h. Ort, Land, Staat, Fluss u. a.) in der Sprache der örtlichen Bevölkerung, eigentlich in der autochthonen Sprache“ (Krevs Birk 2017: 119). Als Opposition zu

dem Begriff Endonym definiert sie Exonyme als „Namen für topographische Objekte in der Sprache, die an diesem Ort nicht autochthon ist“ (Krevs Birk 2017: 119).

Beide verstehen den Gegensatz zwischen Endonymen und Exonymen im Grunde gleich, doch definiert Back (2002) diese Begriffe durch die sprachliche Umgebung und Krevs Birk (2017) durch das Vorhandensein des Attributs ‚autochthon‘. Dadurch ist die Definition von Back weiter gefasst, weil sie nicht die autochthone Komponente enthält. Diese deutet auf etwas ‚Heimisches‘, Ursprüngliches hin. Häufig sind die Verhältnisse vor allem in Räumen, wo mehrere Sprachen präsent waren oder sind, sehr komplex. Einen autochthonen Charakter zuzuschreiben hängt von vielen Faktoren ab und ist letztendlich auch eine politische Entscheidung.

Die Bezeichnung einer Namensform als Endonym oder Exonym ist also in vielen Fällen nicht so einfach und eindeutig, wie es aus den Definitionen hervorzugehen scheint, was Back (2002) bei der Definition der Begriffe auch betont. Die erste Schwierigkeit tritt schon bei der Bestimmung der sprachlichen Umgebung des Namensträgers hervor – sind damit die Sprachvarietäten gemeint, die in der Umgebung tatsächlich gesprochen werden, oder die amtlichen Sprachen? Wenn man unter der sprachlichen Umgebung die amtliche Sprache versteht, so ist die dt. Namensform *Straßburg* ein Exonym und nur die frz. Form *Strasbourg* ein Endonym. Versteht man aber die sprachliche Umgebung als „faktisch vorhandene bodenständige Sprache“ (Back 2002: 45–46), so haben viele geographische Gegebenheiten des deutschsprachigen Raums mindestens zwei Endonyme: das erste in der Standardsprache, das andere im Dialekt, und es können noch weitere umgangssprachliche Namensformen hinzukommen. Nicht nur die Gegenüberstellung Standardsprache vs. Dialekt vs. Umgangssprache ist hier aber wichtig, denn es gibt auch viele Orte mit mehr als nur einer autochthonen Sprache alteingesessener Bevölkerungsgruppen, wie z. B. die Orte in Slowenien, in denen die ungarische oder italienische Minderheit ansässig ist. In den letzten Jahrzehnten sind zudem die sprachlichen Auswirkungen von Migration stärker betrachtet worden. Migranten verwenden in ihrer neuen Umgebung ihre Muttersprache weiter und gebrauchen somit auch Exonyme. Doch stellt sich die Frage, ob es überhaupt noch Exonyme sind, wenn die Namensform in der Umgebung des genannten Objekts verwendet wird.

Die Festlegung einer Namensform als Endonym oder Exonym wird auch erschwert, wenn der Namensträger infolge historischer Entwicklungen verschiedenen Staaten angehörte oder von unterschiedlichen Sprachgemeinschaften besiedelt wurde. Dabei stellt sich die Frage, bis wann eine Namensform ein Endonym ist, und wann sie anfängt, ein Exonym zu sein. Der amtliche Name der zweitgrößten Stadt Sloweniens war bis 1918 *Marburg an der Drau*,

aber es existierte parallel auch der slowenische Name *Maribor*. Im Jahr 1918 wird der Name *Maribor* zum amtlichen Namen, und die Namensform *Marburg an der Drau* wird nur noch inoffiziell gebraucht. Dieses Beispiel zeigt, wie komplex die Relationen zwischen Endonymen und Exonymen sein können und dass nicht eindeutig entschieden werden kann, wann welcher Name ein Endonym oder ein Exonym ist. Auch die tschechischen Städte, die in diesem Beitrag behandelt werden, erfuhren im Laufe der Geschichte Umbenennungen von deutschen zu tschechischen Namensformen bzw. bis dato inoffizielle Namensformen wurden amtlich. Außerdem gibt es Namensträger, die mehr als nur eine endonyme Namensform haben, weil sie so groß sind, dass sie sich über mehrere Sprachgebiete erstrecken.

Back (2002: 66) führt 3 Situationstypen dafür an, wie eine außenliegende Sprachgemeinschaft endonyme und exonyme Bezeichnungen verwenden kann. Erstens kann die außenliegende Sprachgemeinschaft in ihrem Wortschatz ein eigenes Exonym besitzen, das sie auch verwendet (*Böhmen*²). Es kann aber zweitens so sein, dass das eigene Exonym und das Endonym abwechselnd gebraucht werden (*Karlstein/Karlštejn*). Wenn aber die außenliegende Sprachgemeinschaft in ihrem Wortschatz kein eigenes Exonym besitzt, dann verwendet sie, drittens, nur das Endonym (*U Prašného mostu*). Für das zweite Beispiel kann angesichts der phonetischen Struktur diskutiert werden, ob es sich um Exonym und Endonym handelt, da beide Formen phonetisch mehr oder weniger identisch sind.

Bei der Entscheidung für eine der zwei Formen spielen nicht nur die zwei Variablen – die Sprache der Kommunikationssituation und die Relation der Sprachgemeinschaft zu dem betreffenden Objekt – eine Rolle. Back (2002: 84) sieht den Bekanntheitsgrad des Objekts als wichtigen Faktor an, insbesondere wie sehr das Objekt den Rezipienten bekannt ist und welche Namensform besser der Identifikation dient. Im Fall von *Praha/Prag* kann etwa aufgrund der weltweiten Bekanntheit durchaus erwartet werden, dass fast jede Sprachgemeinschaft eine eigene Namensform besitzt. Im Gegenteil ist es aber wahrscheinlich, dass für Mikrotoponyme, wie z. B. kleine Dörfer, keine oder nur wenige fremdsprachliche Namensformen existieren. In Fällen, wo die Gegebenheit aus historischer Perspektive dargestellt wird, wird hingegen oft auf das Exonym zurückgegriffen; dies gilt auch für feste Phrasen (*Schlacht am Weißen Berg*). Ein nicht unbedeutender Faktor ist auch die Struktur der Namensform – ist eine der Namensformen im Hinblick auf Aussprache, Orthographie oder Flexion deutlich leichter zu verwenden (*Františkovy Lázně/Bad Franzensbad*), so wird diese bevorzugt; im genannten Beispiel ist die deutsche Namensform für deutschsprachige Personen deutlich einfacher zu merken und zu verwenden.

2 Dieses und alle weiteren Beispiele stammen aus dem empirischen Teil des Beitrags.

Eine große Rolle spielt bei der Entscheidung für eine der zwei Formen laut Back (2002: 85) auch die Textsorte.

Neben den genannten Faktoren, die Einfluss auf die Entscheidung für eine der beiden Namensformen haben, können zusätzlich persönliche Aspekte des Autors hinzukommen (z. B. Ideologie, Bildung), die er mit der Nennung bestimmter Namensform hervorhebt.

4. Datenauswahl und Methodologie

Die Entscheidung für eine oder mehrere Namensformen ist von vielen Faktoren abhängig und beim Erstellen klarer Kriterien muss auf viele Aspekte geachtet werden. Einer der wichtigsten Faktoren ist die Funktion der Textsorte, was bei der Textsorte Reiseführer deutlich sichtbar ist. Diese Textsorte gehört zu den Sach- bzw. Gebrauchstexten, da laut Helsper (2006: 12) ein „wichtiges Merkmal der Reiseführer [...] ihr praktischer Nutzwert, ihre Wegweiserfunktion durch die Angabe der Öffnungszeiten, Eintrittspreise, Routenvorschlägen etc.“ ist. Laut Baumann (2015: 30) „haben die Reiseführer verschiedene Funktionen – sie informieren, instruieren, werben usw. –, die es dem Reisenden ermöglichen sollen, sich bestmöglich in der Fremde zurechtzufinden.“

In der breiten Palette an Reiseführern gibt es auch solche, die grenzüberschreitende Regionen wie die hier besprochenen Themenstraßen darstellen. Bei einer gemeinsamen touristischen Vermarktung stellt sich die Frage, mit welchen Namensformen die geographischen Gegebenheiten genannt werden sollten. Auf der sogenannten *Schlösserstraße* werden österreichische, slowenische und kroatische Burgen und Schlösser gemeinsam vermarktet. Somit ist die Frage, wie in deutschsprachigen Werbematerialien mit den slowenischen und kroatischen Gegebenheiten umgegangen wird – ob slowenische bzw. kroatische Endonyme oder die deutschen Exonyme oder beide gebraucht werden.

In Deutschland existiert auf ähnliche Weise seit 1954 die sogenannte *Burgenstraße*, die im Jahr 2004 auf einen internationalen Verlauf in Deutschland und Tschechien ausgeweitet wurde. Diese Kooperation zwischen Deutschland und Tschechien existierte bis 2018. In den 14 Jahren gab der *Burgenstraßenverein* einige Magazine zu der Themenstraße heraus, sowie Prospekte und Karten. Zur *Burgenstraße* wurden aber auch einige Reiseführer veröffentlicht: Dreher (2020), Großmann (2008), die Veröffentlichung der *Arbeitsgemeinschaft Die Burgenstraße* (2009) und der Reiseführer der *bikeline*-Redaktion (2013). Das wichtigste Kriterium bei der Auswahl der Reiseführer für die vorliegende Studie war, dass auch der tschechische Teil der *Burgenstraße* behandelt wird. Die drei Reiseführer, für die dies gilt, sind: Großmann (2008) *Die Burgenstraße. Führer zu Burgen und Schlössern von Mannheim bis Prag*, die

Publikation der *Arbeitsgemeinschaft Die Burgenstraße* (2009) *Die Burgenstraße. Touristischer Reiseführer von Mannheim, Heidelberg, Heilbronn, Rothenburg o.d.T., über Nürnberg, Bamberg, Bayreuth, Karlsbad nach Prag*, und die Veröffentlichung der *bikeline*-Redaktion (2013) *Burgenstraße. Über 90 Burgen und Schlösser zwischen Mannheim und Prag. Ein original bikeline-Radtourenbuch*.

Im ersten Reiseführer werden ausschließlich Burgen und Schlösser vorgestellt, besonders ausführlich im Hinblick auf ihre Geschichte und Architektur. Im zweiten Reiseführer werden neben den Burgen und Schlössern auch einige andere Sehenswürdigkeiten präsentiert. Die ersten zwei Reiseführer stellen nur die Orte vor, die zur Zeit der Veröffentlichung offiziell in die Liste der Vereinigung *Burgenstraße* aufgenommen waren. Im dritten Reiseführer werden mehr oder weniger alle Siedlungen genannt, die bei der Besichtigung der Themenstraße durchfahren werden können. Zu vielen werden Sehenswürdigkeiten vorgestellt und bei einigen wichtigeren Siedlungen wird auch kurz auf ihre Geschichte eingegangen.

Das Ziel der Analyse in diesem Beitrag ist nun zu untersuchen, mit welchen Namensformen die tschechischen geographischen Gegebenheiten in diesen drei Reiseführern bezeichnet werden. Die Namensformen für geographische Objekte wie Staaten, Länder, Siedlungen, Gewässer, Gebirge, Straßen und unterschiedliche Gebäude wurden den Klassen nach Nübling et al. (2015) zugeordnet und zwar im Hinblick darauf, ob es sich um die amtliche tschechische Namensform, also ein Endonym, oder um die deutsche Namensform bzw. ein deutsches Exonym handelt. In die Klasse der Endonyme wurden alle Namensformen eingeordnet, die als amtliche tschechische Namensformen für die in Tschechien liegenden geographischen Objekte anerkannt sind. Als exonyme Bezeichnungen wurden bekannte deutsche Namensformen für tschechische geographische Objekte klassifiziert. Tschechische Namensformen, die teilweise an die deutsche Rechtschreibung angepasst wurden, d. h. dass Diakritika ausgelassen wurden, werden weder als Endonyme noch als Exonyme angesehen, da es sich dabei höchst wahrscheinlich nur um zufällige fehlerhafte Schreibungen handelt. Kommt eine Namensform mehrmals identisch vor, so wurde sie nur einmal berücksichtigt. Liegt jedoch ein Unterschied im Hinblick auf die Orthographie – also etwa auf Diakritika oder einen Buchstaben – vor, so werden diese als zwei unterschiedliche Namensformen behandelt.

Aus den Reiseführern wurden alle Namensformen exzerpiert, die eine der sieben genannten Arten von Gegebenheiten benennen. Diese kommen entweder im Titel, Inhaltsverzeichnis, Fließtext, in einer Bildbeschreibung, Kopfzeile oder im Index vor. In das Datenkorpus wurden hingegen keine Namensformen aufgenommen, die auf Karten vorkommen. Im Reiseführer der *bikeline*-Redaktion (2013) gibt es zudem ein Kapitel mit Übernachtungsmöglichkeiten. Die

Namen der Objekte, die Übernachtungen anbieten, sowie deren genaue Adressen wurden ebenfalls nicht in die Analyse aufgenommen, denn es handelt sich bei den meisten Objekten um Hotels, Motels oder Campingplätze, die in keine der sieben Klassen eingeordnet werden können. Die genannten Adressen gehören in die Klasse der Hodonyme, aber ihre Aufnahme würde das Korpus der Hodonyme sprengen; zudem wird davon ausgegangen, dass für das Verständnis des Umgangs mit den Namen nicht die Adressen, sondern der Fließtext und der Gebrauch in anderen Kontexten relevant sind. Außerdem können in Hoteladressen eher Endonyme erwartet werden, weil sie als eine Art Wegweiser dienen.

5. Datenauswertung anhand der Klassen nach Nübling et al. (2015)

5.1 Choronyme

Reiseführer	Großmann (2008)	<i>Arbeitsgemeinschaft Die Burgenstraße</i> (2009)	<i>bikeline-Redaktion</i> (2013)
Frequenz			
Exonym	2 (<i>Böhmen</i>) ³	7 (<i>Westböhmisches Dreieck</i>)	7 (<i>Tschechoslowakische Republik</i>)
SUMME	2	7	7

Tab. 1: Choronyme in den ausgewerteten Reiseführern

In allen drei Reiseführern werden nur wenige Choronyme erwähnt, weshalb diese Resultate nicht statistisch relevant sind. Die Gegebenheiten, die erwähnt werden, werden alle nur mit den deutschen Exonymen genannt (z. B. *Tschechische Republik*).

Im zweiten und dritten Reiseführer werden Namensformen für historische Staatsgebilde genannt, bei denen die Bestimmung der Namensform nicht eindeutig ist, denn je nach Betrachtungsperspektive kann man sie als endonyme oder exonyme Bezeichnungsformen klassifizieren. Das sind die Formen *Länder der böhmischen Krone*, *Königreich Böhmen* sowie *Tschechoslowakische Republik* und *Republik Tschechoslowakei*. Diese wurden als deutsche Exonyme klassifiziert, denn es wurde davon ausgegangen, dass sich die damit bezeichneten Gebilde auf das heutige Gebiet Tschechiens erstreckten, wo heute

3 Die Zahl zeigt, wie viele unterschiedliche Namensformen in einzelnen Reiseführern gefunden wurden. In den Klammern werden zufällige Beispiele genannt, die mit der Zahl nicht zusammenhängen.

Tschechisch die Amtssprache ist. Aus historischer Perspektive muss man berücksichtigen, dass in diesen Staatsgebilden bis zum 2. Weltkrieg das Deutsche Teil der einheimischen Sprachenvielfalt war; nach diesem Kriterium könnten diese Namensformen auch als Endonyme klassifiziert werden.

Im Reiseführer der *bikeline*-Redaktion (2013) werden zwei geographische Gegebenheiten mit mehr als einer Namensform bezeichnet. Die erste Gegebenheit ist die *Tschechoslowakische Republik*, für die drei unterschiedliche Namensformen zu finden sind: *Tschechoslowakische Republik*, *Republik Tschechoslowakei* und *Tschechoslowakei*. Die Gegebenheit *Tschechien* wird mit zwei Namensformen (*Tschechische Republik* und *Tschechien*) bezeichnet.

Mit Hilfe der Choronyme sollen die Touristen eine ungefähre Orientierung bekommen, wohin sie reisen werden bzw. wo sie sich befinden. Eine Ausnahme stellen die historischen Bezeichnungen dar, die nicht der Orientierung, sondern der Einordnung der Gebiete dienen, möglicherweise um Interesse zu erwecken oder ein Gefühl einer gewissen Nähe bei deutschsprachigen Reisenden zu erzeugen. Aufgrund der Tatsache, dass es sich um deutschsprachige Reiseführer für deutschsprachige Reisende handelt, waren hierfür auch deutsche Exonyme zu erwarten.

5.2 Oikonyme

Reiseführer	Großmann (2008)	<i>Arbeitsgemeinschaft Die Burgenstraße</i> (2009)	<i>bikeline</i> -Redaktion (2013)
Frequenz			
Endonym	2 (<i>Žebrák</i>)	1 (<i>Blansko</i>)	67 (<i>Dolní Jamné</i>)
Exonym	6 (<i>Marienbad</i>)	5 (<i>Kleinseite</i>)	5 (<i>Prager Altstadt</i>)
Endonym/Exonym	8 (<i>Švihov/Schwihau</i>)	6 (<i>Karlovy Vary/Karlsbad</i>)	45 (<i>Krásno nad Teplou/Schönfeld</i>)
Endonym/Exonym/ tschechische Namensform mit fehlenden Diakritika	3 (<i>Nebílov/Nebilau/Nebilovy</i>)	2 (<i>Hořovice/Horowitz/Horovice</i>)	14 (<i>Březín/Wirschin/Brezín</i>)

Exonym/tschechische Namensform mit fehlenden Diakritika	1 (<i>Rot Poritsch/Červené Poříčí</i>)	/	1 (<i>Königswertth/Královské Poříčí</i>)
Endonym/tschechische Namensform mit fehlenden Diakritika	/	/	9 (<i>Lišná/Lisná</i>)
Endonym/Exonym/fehlerhafte tschechische Namensform	2 (<i>Bečov nad Teplou/Petschau/Bečov und Teplou/Beč ov und Teplou</i>)	/	/
SUMME	22	14	141

Tab. 2: Oikonyme in den ausgewerteten Reiseführern

In den ersten zwei Reiseführern werden vorwiegend nur die Städte, die an der *Burgenstraße* liegen, aufgeführt, was der Grund für die geringe Anzahl an Beispielen ist. Im dritten Reiseführer werden hingegen alle Siedlungen genannt, die bei Besichtigung der *Burgenstraße* durchfahren werden können, was die größere Anzahl an Beispielen erklärt.

In den ersten zwei Reiseführern werden die damaligen Mitglieder der Tourismusvereinigung der *Burgenstraße* mit der Kombination aus endonymen und deutschen exonymen Bezeichnungen genannt (*Cheb/Eger*). Natürlich werden auch andere Siedlungen und Stadtteile genannt, doch für diese finden wir hauptsächlich nur eine der beiden Namensformen, und zwar eher die deutschen Exonyme (*Hradschin*). In beiden Reiseführern werden einige tschechische Namensformen ohne Diakritika angeführt (*Frantiskovy Lázně*), was als nachlässige Schreibung interpretiert werden kann, da ein Diakritikum angeführt wurde, die anderen aber nicht. Die tschechischen Namensformen mit fehlenden Diakritika wurden zusammen mit den jeweiligen Endonymen und den deutschen Exonymen erwähnt, oder nur mit den deutschen Exonymen. Im ersten Reiseführer kam es bei einigen Namensformen zu Tippfehlern, z. B. überflüssigen Leerzeichen (*Beč ov und Teplou* statt *Bečov nad Teplou*) oder falschen Buchstabenreihenfolgen (*Prüglitz* statt *Pürglitz*), doch die amtliche endonyme Bezeichnung wurde mindestens einmal angegeben.

Im dritten Reiseführer werden insgesamt 141 unterschiedliche tschechische Siedlungen und Stadtteile genannt. Davon werden 67 Oikonyme nur mit dem Endonym bezeichnet (*Chocovice, Horní Bělá, Řeňče*) und 45 Oikonyme mit endonymen und deutschem exonymen Bezeichnungen (*Kynšperk nad Ohří/Königsberg a. d. Eger, Locket/Elbogen, Beroun/Beraun*). So wie in den

ersten zwei Reiseführern findet man auch in diesem Reiseführer tschechische Namensformen, die ohne die standardorthographisch notwendigen Diakritika vorkommen, was entweder eine Anpassung an die deutsche Orthographie darstellt oder auf Nachlässigkeit zurückzuführen ist. Diese Namensformen kommen aber zusammen mit den Endonymen und/oder deutschen Exonymen vor. Für einige tschechische Siedlungen werden die Namensformen der ersten schriftlichen Erwähnung der Siedlung genannt. Drei Siedlungen (*Horní Slavkov*, *Nečtiny*, *Hořovice*) unterscheiden sich von allen anderen dadurch, dass neben dem Endonym zwei deutsche Exonyme angeführt werden (*Hořovice/Horschowitz/Horowitz*). Alle Siedlungen haben während ihrer Geschichte ihre Namen mehrmals geändert, nicht nur im Fall dieser drei tschechischen Siedlungen. Die Gründe für die Nennung zweier deutscher exonymer Bezeichnungen können sehr unterschiedlich sein; beide waren parallel oder zu unterschiedlichen Zeiten im Gebrauch, eine Form war dialektal bzw. nur in einer Region gebräuchlich. Welche Absicht die Redaktion mit der Nennung zweier deutscher Exonyme verfolgte, ist nicht klar und müsste genauer erforscht werden.

Im Gegensatz zu den ersten zwei Reiseführern können im Reiseführer der *bikeline*-Redaktion (2013) die 141 Belege genauer analysiert werden, um Schlussfolgerungen zu ziehen. So wie in den anderen zwei Reiseführern wurde auch hier kein einheitliches Muster festgestellt, nach dem alle Oikonyme gebraucht wurden. Durch die Analyse konnten aber zwei dominierende Tendenzen identifiziert werden: Entweder wird nur das Endonym (*Staré Sedlo u Sokolova*) angeführt, oder das Endonym und das deutsche Exonym (*Teplá/Tepl Stadt*). Daneben wurde eine beachtliche Menge tschechischer Namensformen ohne Diakritika genannt (*Horovice*).

Die Oikonyme sind für die Orientierung vor Ort grundlegend. In Tschechien sind – wie in vielen Ländern – die offiziellen Beschilderungen und Markierungen in der offiziellen Sprache des Staates zu finden. Kommt man als Fremder in ein anderes Land, so kann man sich deshalb am leichtesten orientieren, wenn man die amtlichen Namen der Siedlungen kennt. In den drei analysierten Reiseführern werden für nicht wenige Siedlungen jedoch nur die deutschen Exonyme angegeben. Diese sind in Tschechien nicht sehr hilfreich, denn man kann sie auf keiner Ortstafel finden. Zwar kann die deutsche Namensform aufgrund des langen Zusammenlebens der Deutschen und Tschechen ein bestimmtes Wissen, z. B. Assoziationen oder historische Kenntnisse, bei den deutschen Touristen hervorrufen, doch wenn dem Deutschen das Endonym nicht bekannt ist, so kann er sich vor Ort nur schwer orientieren – auch wenn in einigen Fällen die exonyme Bezeichnung dem Endonym ähneln kann, was die Identifizierung der Siedlung erleichtert. Ein sehr wichtiger Aspekt ist auch die Bekanntheit des Oikonoms: Bei bekannten Städten wird davon ausgegangen, dass auch die Exonyme den Reisenden bekannt sind, z. B. wissen

Deutsche oft, welche Stadt mit *Marienbad* oder *Elbogen* gemeint ist. Kleinere, unbekanntere Siedlungen, die vorwiegend im letzten Reiseführer zu finden sind, werden größtenteils entweder nur mit Endonymen (*Háje, Světec*) erwähnt oder mit Endonymen und deutschen Exonymen (*Ovesné Kladruby-/Habakladrau, Vlčí/Wölfling*). Nur die Endonym-Form ist zwar für die Orientierung in Tschechien sicherlich von Vorteil, auf der anderen Seite ist es aber möglich, dass diese den deutschen Touristen nicht bekannt ist. Im dritten Reiseführer wurden viele kleine Dörfer genannt, die den Deutschen möglicherweise unbekannt sind, und diese wurden nur mit Endonymen bezeichnet, weil möglicherweise keine exonyme Bezeichnungen existieren oder diese weitgehend vergessen sind, weshalb die Nennung dieser die Reisenden nur irritieren würde.

In den ersten zwei Reiseführern ist zwar das Korpus relativ klein, doch aus der Tabelle ist ersichtlich, dass in diesen die Oikonyme entweder nur mit den deutschen Exonymen oder mit den Endonymen und deutschen Exonymen vorkommen. Das Bezeichnen der tschechischen Toponyme mit deutschen Exonymen erfüllt die Werbefunktion von Reiseführern, denn die Orte werden dadurch als etwas Vertrautes präsentiert, eventuell zusätzlich durch eine Anspielung auf Nostalgie und Vergangenheit, alles mit dem Ziel, den Reisenden zum Besuch anzuregen.

5.3 Hydronyme

Reiseführer	Großmann (2008)	<i>Arbeitsgemein- schaft Die Burgenstraße</i> (2009)	<i>bikeline-Redaktion</i> (2013)
Frequenz			
Endonym	1 (<i>dt. Namensform</i>) (<i>die Eger</i>)	/	4 (1 dt. Namensform) (<i>Úterský potok</i>)
Exonym	4 (<i>die Angel</i>)	18 (<i>Karlsbader Sprudel</i>)	9 (<i>Moldau</i>)
Endonym/Exonym	/	1 (<i>Amerika-/Egerer Stadtteich</i>)	4 (<i>Bolevecké rybníky/Bolevetzer Teiche</i>)
Tschechische Namensform mit fehlenden Diakritika	/	1 (<i>Tepla</i>)	/
SUMME	5	20	17

Tab. 3: Hydronyme in den ausgewerteten Reiseführern

Die Bestimmung der Namensformen von Gewässern als Endonym oder Exonym ist komplex. Gewässer können sich über mehrere Staaten erstrecken und in jedem Staat einen anderen Namen haben, normalerweise in der Amtssprache des Staates und in anderen Sprachen, die im Land vorkommen. Laut Back (2002: 45) sind in solchen Fällen alle Namensformen in allen Staaten, durch die sich das Naturobjekt erstreckt, als Endonyme zu klassifizieren.

In allen drei Reiseführern werden wenige Gewässer genannt. Im ersten Reiseführer kommen 5 Flüsse mit der deutschen Namensform (die *Tepl*) vor. Bei dem Fluss *Ohře/Eger* wurde die deutsche Namensform, mit welcher er im Reiseführer erwähnt wird, als Endonym klassifiziert, da der Fluss auch durch Deutschland fließt.

Im zweiten Reiseführer werden insgesamt 20 Gewässer genannt, davon 17 Quellen (*Karlsbader Sprudel*), 2 Flüsse (*Moldau*) und 1 Teich. Für fast alle findet man nur die deutschen Exonyme. Der Teich wird mit dem Endonym *Amerika* bezeichnet und kommt in der Namensform *Egerer Stadtteich* vor, die als exonyme Bezeichnung klassifiziert wird. Für den tschechischen Fluss *Teplá* findet man im Reiseführer die Namensform *Tepla*, die nicht der amtlichen tschechischen Namensform entspricht, da der Akut auf dem Laut *a* fehlt, aber sie entspricht auch nicht dem deutschen Exonym (*Tepl*). Das fehlende diakritische Zeichen kann als Anpassung an die deutsche Rechtschreibung oder als Nachlässigkeit interpretiert werden.

Im Radtourenbuch sind drei verschiedene Muster für die Benennung der 17 Gewässer zu finden. Für die Hälfte der genannten Gegebenheiten kommen nur die deutschen Exonyme (*Moldau*) vor und jeweils 4 Gewässer werden entweder nur mit der endonymen (*Úterský potok*) oder mit der endonymen und exonymen Form (*Pramen Victor a Helena/Heilquellen Victor und Helena*) bezeichnet. Der Fluss *Ohře/Eger*, der sowohl durch Deutschland als auch durch Tschechien fließt, wird im Reiseführer mit der tschechischen sowie der deutschen Namensform bezeichnet; beide wurden als Endonyme klassifiziert.

Obwohl in allen drei Reiseführern nur eine geringe Anzahl von Gewässernamen vorzufinden war und die Resultate statistisch nicht relevant sind, zeigt die Analyse die Tendenz zur Bezeichnung der Gewässer durch deutsche Exonyme.

5.4 Oronyme

Reiseführer Frequenz	Großmann (2008)	<i>Arbeitsgemeinschaft Die Burgenstraße</i> (2009)	<i>bikeline</i> -Redak- tion (2013)
Endonym	/	1 (dt. Namensform) (<i>Fichtelgebirge</i>)	7 (3 dt. Namens- formen) (<i>Doubra- vický vrch</i>)
Exonym	/	1 (<i>Kaiserwald</i>)	3 (<i>Weißer Berg</i>)
Endonym/ Exonym	/	/	5 (<i>Slavkovský les/ Kaiserwald</i>)
SUMME	0	2	15

Tab. 4: Oronyme in den ausgewerteten Reiseführern

Die gleiche Schwierigkeit mit der Festlegung der Namensformen als Endonym oder Exonym tritt auch bei Oronymen auf, denn auch Gebirge können sich über mehrere Staaten erstrecken und folglich mehrere Namensformen besitzen. Somit werden auch hier alle Namensformen eines Gebirges, das sich über verschiedene Länder erstreckt, als Endonyme klassifiziert.

In Großmanns Reiseführer (2008) werden keine Oronyme genannt. Im zweiten Reiseführer kommen zwei Oronyme vor, *Fichtelgebirge* und *Kaiserwald*, und zwar beide in der deutschen Namensform. Die Namensform *Fichtelgebirge* wurde als Endonym klassifiziert, weil sich das Gebirge über Deutschland und Tschechien erstreckt.

Im Reiseführer der *bikeline*-Redaktion (2013) werden etwas mehr Oronyme erwähnt: 7 Gebirge werden nur mit dem Endonym bezeichnet (*Doubravický vrch*), wobei bei 3 Gebirgen eine deutsche Namensform als Endonym klassifiziert wurde (*Fichtelgebirge*, *Böhmerwald*, *Erzgebirge*), weil sich die Gebirge auch über Deutschland erstrecken. Mit einem Endonym und einem deutschen Exonym (*Slavkovský les/Kaiserwald*) werden 5 geographische Gegebenheiten bezeichnet, 3 aber nur mit dem deutschen Exonym (*Schönfelder Gipfel*).

Im zweiten Reiseführer wurden zwei Oronyme mit deutschen Namensformen bezeichnet, die eine wurde als endonyme und die andere als exonyme Form klassifiziert. Im Reiseführer der *bikeline*-Redaktion (2013) werden im Gegensatz zu den ersten zwei etwas mehr Hydronyme und Oronyme erwähnt. Die Hydronyme werden eher mit den deutschen Exonymen (*Karolinaquelle*) bezeichnet, die Oronyme eher mit den Endonymen (*Chlumská hora*).

5.5 Agronyme

Reiseführer	Großmann (2008)	<i>Arbeitsgemeinschaft Die Burgenstraße</i> (2009)	<i>bikeline-</i> Redaktion (2013)
Frequenz			
Endonym	/	/	1 (<i>Park Bohemium</i>)
Exonym	/	1 (<i>Dvorak-Park</i>)	1 (<i>Geopark Barrandium</i>)
Endonym/Exonym	/	/	7 (<i>Areál Bohemia/ Areal Bohemia</i>)
SUMME	0	1	9

Tab. 5: Agronyme in den ausgewerteten Reiseführern

In Großmanns Reiseführer (2008) kommen keine Agronyme vor. Im Reiseführer der *Arbeitsgemeinschaft Die Burgenstraße* (2009) wird der Park *Dvořákovy sady* mit der deutschen Namensform *Dvorak-Park* genannt. Im Reiseführer der *bikeline*-Redaktion (2013) werden insgesamt 9 Agronyme erwähnt, die größtenteils mit Endonymen und deutschen Exonymen (*Kladské rašeliny/Glatzener Moor*) bezeichnet sind. Je ein Agronym wird nur mit dem Endonym (*Park Bohemium*) bzw. nur mit dem deutschen Exonym bezeichnet (*Geopark Barrandium*).

Die Menge der analysierten Agronyme ist in den beiden ersten Reiseführern gering. Nur im dritten Reiseführer werden mehr Agronyme erwähnt; die Analyse zeigt eine gewisse Tendenz zur Nennung beider Namensformen (*Areál Bohemia/Areal Bohemia*). Um diese Tendenz zu verallgemeinern, bräuchte man allerdings ein größeres Korpus.

Laut Nübling et al. (2015) sind Agronyme prototypische Mikrotoponyme, deren Bekanntheit auf eine kleine Umgebung begrenzt ist. Deswegen ist die Entscheidung schwierig, wie diese Gegebenheiten bezeichnet werden sollen. Die Endonym-Form ist in den meisten Fällen nur in näherer Umgebung der geographischen Gegebenheit bekannt. Das deutsche Exonym kann deutschen Touristen vielleicht vertrauter vorkommen, doch wenn diese nicht wissen, wo sich die Gegebenheit befindet oder wie sie von der Ortsbevölkerung bezeichnet wird, ist der Name nicht hilfreich.

5.6 Hodonyme oder Dromonyme

Reiseführer	Großmann (2008)	Arbeitsgemeinschaft Die Burgenstraße (2009)	bikeline-Redaktion (2013)
Frequenz			
Endonym	/	/	1 (<i>U Prašného mostu</i>)
Exonym	1 (<i>Altstädter Ring</i>)	3 (<i>Goldmachergässchen</i>)	1 (<i>Kleinseitner Ring</i>)
Endonym/Exonym	/	/	1 (<i>Zlatá ulička/Goldene Gasse</i>)
Exonym/tschechische Namensform mit fehlenden Diakritika	/	2 (<i>König Jiri von Podebrady-Platz/Namesti Krale Jiriho z Podebrad</i>)	/
Tschechische Namensformen mit fehlenden Diakritika	/	3 (<i>Ondrejska Trida</i>)	1 (<i>Na Přikopě</i>)
SUMME	1	8	4

Tab. 6: Hodonyme in den ausgewerteten Reiseführern

Im ersten Reiseführer konnte nur ein Hodonym gefunden werden; dabei handelt es sich um das deutsche Exonym *Altstädter Ring*.

Im Reiseführer der *Arbeitsgemeinschaft Die Burgenstraße* (2009) wurden insgesamt 8 Hodonyme gefunden, von denen drei mit Exonymen bezeichnet wurden (*Wenzelsplatz*). Hier konnten wiederum einige tschechische Namensformen ohne Diakritika gefunden werden (*Ondrejska Trida*, *Namesti Krale Jiriho z Podebrad*). Eine Besonderheit stellt die als deutsche Exonym-Form klassifizierte Namensform *Hauptstraße* dar. Bei dieser Namensform handelt es sich nicht um einen Eigennamen, sondern um ein Appellativum, trotzdem wurde es in die Analyse aufgenommen. Die Straße *Narodni Trida* ist die Hauptstraße in *Franzensbad*; laut einigen Internetquellen handelt es sich dabei um die ehemalige *Kaiserstraße*. Heute wird sie gelegentlich mit dem deutschen Exonym *Nationalstraße*, im Reiseführer hingegen einfach als *Hauptstraße* bezeichnet.

Im Radtourenbuch ist die Vorgehensweise am uneinheitlichsten, denn es werden 4 Straßen nach 4 verschiedenen Mustern benannt. Für eine Straße wird nur das Endonym (*U Prašného mostu*) genannt, für eine nur das deutsche Exonym (*Kleinseitner Ring*), die andere wird mit beiden Namensformen bezeichnet (*Zlatá ulička/Goldene Gasse*) und die letzte mit einer tschechischen

Namensform, bei der die Diakritika fehlerhaft wiedergegeben wurden (*Na Přikopě*). Dies kann evtl. als Nachlässigkeit interpretiert werden, da einige diakritischen Zeichen ja angeführt sind.

Hodonyme bzw. Dromonyme sind von besonderer Bedeutung, da sie oft in ein Navigationsgerät eingegeben werden, wenn ein bestimmtes Objekt gesucht wird. Viele Menschen geben den Straßennamen zusammen mit der Hausnummer in ein Gerät ein, das dann direkt zu dem gesuchten Objekt führt. Dies ist aber nur möglich, wenn der amtliche Name der Straße bekannt ist. In Fällen, wenn sich in einer Siedlung zwei Objekte ähnlichen oder gleichen Namens befinden, ist der Name der Straße entscheidend dafür, welches der Gebäude gemeint ist. Dass die wenigen genannten Hodonyme mit deutschen Exonymen bezeichnet werden, ist in diesem Sinne für die deutschen Touristen nicht hilfreich, wenn sie das tschechische Endonym nicht kennen.

5.7 Oikodomonyme

Reiseführer	Großmann (2008)	Arbeitsgemeinschaft Die Burgenstraße (2009)	bikeline-Redaktion (2013)
Frequenz			
Endonym	/	1 (<i>Zur Goldenen Traube</i>)	2 (<i>Kloster Zaječov</i>)
Exonym	19 (<i>Burg Elbogen</i>)	14 (<i>Wyschehrad</i>)	40 (<i>Schloss Merckelsgrün</i>)
Endonym/Exonym	3 (<i>Burg Radyně/Burg Karlskrone</i>)	3 (<i>Kostel sv. Olgý/St. Olga-Kirche</i>)	46 (<i>Pražský hrad/Prager Burg</i>)
Exonym/tschechische Namensform mit fehlenden Diakritika	/	9 (<i>Nikolauskirche/Kostel Sv. Mikulase</i>)	1 (<i>Schloss Merckelsgrün/Zámek Merklín</i>)
Tschechische Namensform mit fehlenden Diakritika	/	2 (<i>Schloss Horovice</i>)	1 (<i>Wallfahrtsort Svata Anna</i>)
Endonym/Exonym/tschechische Namensform mit fehlenden Diakritika	/	/	1 (<i>Klášter premonstrátů Teplá/Kloster Tepl/Kláster Teplá</i>)

Endonym/fehlerhafte tschechische Namensform	/	/	1 (<i>Burg Hostivice/Zámek Hostice</i>)
SUMME	22	29	92

Tab. 7: Oikodomonyme in den ausgewerteten Reiseführern

Die Klasse der Oikodomonyme ist die einzige neben der Klasse der Oikonyme, die etwas umfangreicher ist.

Im ersten Reiseführer kommen insgesamt 22 Oikodomonyme vor; die Hälfte davon benennt Burgen (*Burg Karlstein*) und Schlösser (*Schloss Stern*), dazu werden aber noch einige Klöster (*Prämonstratenserklöster Tepl*) und Kirchen (*Prager Veitskirche*) erwähnt. Für den größten Teil werden nur die deutschen Exonyme angegeben.

Im Reiseführer der *Arbeitsgemeinschaft Die Burgenstraße* (2009) wurden 29 Oikodomonyme gefunden, die nach 5 verschiedenen Mustern bezeichnet werden. So kommen für 14 Gegebenheiten nur die deutschen Exonyme (*Prager Burg*) vor. Auch in dieser Klasse konnten im zweiten Reiseführer einige tschechische Namensformen ohne Diakritika gefunden werden, entweder wurde nur diese Namensform gebraucht oder sie wurde zusammen mit der deutschen exonymen Bezeichnung angegeben. So wie im ersten Reiseführer ist somit auch hier eine Tendenz zum Gebrauch der deutschen Exonyme für die Benennung der Oikodomonyme zu sehen.

Im Radtourenbuch wurden 92 Oikodomonyme gefunden, was im Gegensatz zu den ersten zwei Reiseführern ein ausreichend großes Korpus ist, um quantitativ untermauerte Aussagen zu erlauben. Aus der Analyse wird ersichtlich, dass kein allgemeines Muster festgelegt wurde, wie mit den Oikodomonymen umgegangen werden sollte. Zu bemerken sind aber zwei dominante Muster; am häufigsten kommt das Muster Endonym-deutsches Exonym (*Chebský hrad/Burg Eger*) vor, mit dem auch fast alle Burgen und Schlösser bezeichnet werden. Etwas weniger häufig wird das deutsche Exonym gebraucht (*Marienkirche*), hauptsächlich bei der Benennung von Kirchen und Kapellen. So wie in einigen Klassen zuvor konnten hier tschechische Formen gefunden werden, die ohne die standardorthographisch notwendigen Diakritika vorkommen. Diese Namensformen sind entweder die einzigen genannten Bezeichnungen der Objekte, oder aber sie werden zusammen mit den deutschen Exonymen und/oder Endonymen genannt. In der Wortgruppe *Zámek Hostice* ist der Ortsname falsch, denn es gibt in Tschechien keinen Ort *Hostice*, sondern nur den Ort *Hostivice*.

Oikodomonyme findet man auf Wegmarkierungen, wo nur die Endonym-Formen zu finden sind. Aus diesem Grund ist die Verwendung der Endonyme

in Reiseführern sinnvoll, denn diese ermöglichen den Touristen die Orientierung vor Ort. Mit den Exonymen können Touristen vor Ort nicht viel anfangen, außer wenn die Namensformen sich ähnlich sind oder der Tourist aufgrund seines Vorwissens das entsprechende Endonym kennt. Andererseits lässt aber die exonyme Form das Objekt als etwas Vertrautes erscheinen, eventuell schwingt Nostalgie mit und ruft Erinnerungen an die Vergangenheit hervor.

6. Diskussion

Für fast alle Klassen ist das Korpus in den drei untersuchten Reiseführern relativ klein, weshalb nur für einzelne Resultate verallgemeinernde quantitative Aussagen sinnvoll sind. Dennoch kann anhand der wenigen Beispiele zumindest eine Tendenz erkannt werden, wie mit diesen verfahren wird. Die Analyse der einzelnen Klassen und der Reiseführer zeigt zum einen, dass keineswegs für alle genannten geographischen Gegebenheiten die tschechischen Namensformen, also Endonyme, gebraucht werden. Zum anderen konnte aber auch festgestellt werden, dass in allen drei Reiseführern nicht zu 100 % auf das genaue Anführen der tschechischen Namensformen mit den diakritischen Zeichen geachtet wurde.

Vor dem Verfassen der Reiseführer scheinen also keine Muster festgelegt worden zu sein, wie die geographischen Gegebenheiten bezeichnet werden sollen, weshalb damit auf sehr unterschiedliche Weise umgegangen wurde. Dabei haben die Autoren möglicherweise mit der Erwähnung einer Form und der Nicht-Erwähnung anderer Formen bestimmte Ziele verfolgt: Die Gegebenheiten sollten mit den Namensformen bezeichnet werden, die bei der Orientierung hilfreich sind. An anderen Stellen kann hingegen die Absicht bestanden haben, durch die Bezeichnung der tschechischen Toponyme mit deutschen Exonymen den deutschen Reisenden die präsentierten Orte als etwas Vertrautes und Nahes vorzustellen. Eventuell wurde dabei auch auf Nostalgie und die deutschsprachige Vergangenheit Tschechiens angespielt, mit dem Ziel, das Vorgestellte attraktiver erscheinen zu lassen und somit zum Besuch anzuregen. Bei bekannteren Gegebenheiten kann hingegen das deutsche Exonym ausreichen, wenn davon ausgegangen wird, dass dieses allgemein bekannt ist. Im Gegensatz dazu wurden bei weniger bekannten Gegebenheiten nur Endonyme oder beide Namensformen angeführt, weil nur wenigen das deutsche Exonym bekannt ist.

Die Ergebnisse dieser Studie ähneln somit den Ergebnissen der Fallstudie von Ondráčková (2007): In den ersten zwei der von mir analysierten Reiseführern werden die tschechischen geographischen Gegebenheiten eher mit den deutschen Exonymen bezeichnet, im dritten Reiseführer hingegen mit beiden

Namensformen oder nur mit den Endonymen. Das kann auch damit zusammenhängen, dass die ersten zwei Reiseführer eher informierend sind, wohingegen beim dritten die wegweisende Funktion stärker ist als die informierende. Außerdem kommen in den ersten zwei Reiseführern vorwiegend Gegebenheiten vor, die Deutschen oftmals bekannt sein dürften. Im dritten Reiseführer werden hingegen viele kleine, unbekannte Dörfer und andere Gegebenheiten genannt, die den meisten Menschen im deutschsprachigen Raum unbekannt sind, weshalb für diese entweder nur Endonyme oder beide Namensformen verwendet werden.

Eine der *Burgenstraße* thematisch verwandte Themenstraße ist die *Schlösserstraße*, die seit 2019 von Österreich über Slowenien nach Kroatien verläuft und somit die gleiche Entwicklung durchmacht wie die *Burgenstraße*. Für die *Schlösserstraße* wurde bereits eine gemeinsame Faltkarte veröffentlicht. Für die Zukunft ist aber noch weiteres gemeinsames Werbematerial geplant. Die Faltkarte enthält nur die Objekte, nach denen die Straße benannt wurde, also die Burgen und Schlösser. Dabei wurde ein Muster festgelegt, nämlich jede Burg oder jedes Schloss wird nur in amtssprachlicher Form angegeben, also nur mit dem jeweiligen Endonym. Für die Orientierung ist dies zweifelsohne von Vorteil, doch stößt man hier auf das gleiche Dilemma wie im Falle der deutschen und tschechischen *Burgenstraße*. Das slowenischsprachige Gebiet befand sich früher in den Erbländern der Habsburger Monarchie und war in großen Teilen zweisprachig. Folglich existieren für viele slowenische geographische Gegebenheiten deutsche Namensformen, die aufgrund der gemeinsamen Geschichte zumindest bei Österreichern zum Teil bekannter sind als die heutigen slowenischen Endonyme. Es wäre somit zu überdenken, ob bei einigen Gegebenheiten nicht beide Namensformen genannt werden sollten. Für die Orientierung sind die Oikonyme und Hodonyme am wichtigsten, für die Endonyme genannt werden sollten. Bei Oikonymen würden aber auch deutsche Exonyme von Vorteil sein, denn manchen deutschsprachigen Touristen mögen diese bekannter sein als die jeweiligen slowenischen Endonyme. Für alle anderen geographischen Gegebenheiten könnten hingegen deutsche Exonyme angeführt werden. Die anderen Kategorien sind zwar für die Orientierung vor Ort auch bedeutend, aber nicht im gleichen Maße wie die Oikonyme und Dromonyme.

7. Ausblick

Das Ziel der Analyse in diesem Beitrag war es, anhand von drei Reiseführern zum tschechischen Teil der *Burgenstraße* einen Einblick in den Gebrauch von endonymen und exonymen Bezeichnungsformen in Reiseführern zu gewähren.

Während in den ersten zwei Reiseführern die tschechischen Toponyme eher mit den deutschen Exonymen bezeichnet werden, werden diese im Radtourenbuch der Ausgabe der *bikeline*-Redaktion (2013) eher mit den endonymen oder sowohl mit endonymen als auch mit exonymen Formen bezeichnet. Die Tendenzen, welche Formen gebraucht werden, unterscheiden sich dabei von Kategorie zu Kategorie: Während die Choronyme nur mit deutschen Exonymen genannt werden, werden die Oikonyme, Hydronyme, Oronyme, Dromonyme und Oikodomonyme entweder nur mit den deutschen Exonymen, nur mit den Endonymen oder auch mit beiden Namensformen bezeichnet.

Aufgrund der geringen Größe des Untersuchungskorpus können für viele der Klassen nur Tendenzen benannt werden. Es wäre somit wünschenswert, die Untersuchung durch die Analyse weiterer Reiseführer zur *Burgenstraße* zu erweitern, um die Beobachtungen und die Tendenzen in diesen drei Reiseführern zu bestätigen. Allerdings kann die Analyse dieser drei Reiseführer die Ausgangsbasis für weitere Recherchen und Forschungen darstellen. Im Reiseführer der *bikeline*-Redaktion (2013) werden 76 Siedlungen nur mit Endonymen bezeichnet, doch kann aufgrund der langen gemeinsamen Geschichte von Deutschen und Tschechen davon ausgegangen werden, dass auch für andere geographische Gegebenheiten deutsche Namen existieren. Interessant wäre zu analysieren, ob diese noch bekannt sind und ob es möglich ist, Kriterien für ihre Anwendung zu bestimmen. Zudem kann ein Vergleich mit anderen Textsorten von Interesse sein, etwa mit dem Magazin, das der *Burgenstraßenverein* jährlich herausgibt und in dem alle Mitglieder vorgestellt werden. Eine komparative Analyse bezüglich der Nennung der tschechischen geographischen Gegebenheiten in den Reiseführern und in den vom *Burgenstraßenverein* erstellten Magazinen wäre von Interesse ebenso wie ein Vergleich mit Publikationen zur *Schlösserstraße*, mit Reiseführern zu anderen Regionen oder anderen Textgenres. Diese könnte weitere Einblicke gewähren, wie mit dem Dilemma Endonym vs. Exonym in der Praxis umgegangen wird und welche Lösungsmöglichkeiten vorgeschlagen werden können, um touristische Texte möglichst zielgruppenfreundlich zu gestalten.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft „Die Burgenstraße“ (2009): *Die Burgenstraße. Touristischer Reiseführer von Mannheim, Heidelberg, Heilbronn, Rothenburg o.d.T., über Nürnberg, Bamberg, Bayreuth, Karlsbad nach Prag*. Dielheim: Willi Sauer.
- Back, Otto (2002): *Übersetzbare Eigennamen. Eine synchronische Untersuchung von interlingualer Allonymie und Exonymie*. Wien: Praesens.
- Baumann, Tania (2015): Textuelle und stilistische Aspekte von Reiseführern: ein deutsch-italienischer Vergleich. – In: *Aussiger Beiträge. Germanistische Schriftenlehre aus Forschung und Lehre* 2015, 29-48. <<https://d-nb.info/1143148576/34>> [20.02.2021].

- bikeline-Redaktion (2013): *Burgenstraße. Über 90 Burgen und Schlösser zwischen Mannheim und Prag. Ein original bikeline-Radtourenbuch*. Rodingersdorf: Esterbauer.
- Großmann, Georg Ulrich (2008): *Die Burgenstraße. Führer zu Burgen und Schlösser von Mannheim bis Prag*. Petersberg: Michael Imhof.
- Helsper, Alletta (2006): *Gibt es den idealen Reiseführer? Theorie und Praxis, untersucht am Beispiel eines Reiseführers für die Stadt Norden* <<https://books.google.si/books?id=DQJuAQAAQBAJ&pg=PA10&lpg=PA10&dq=definition+von+reisef%C3%BChr&source=bl&ots=EV6Vn9cPPL&sig=ACfU3U3aYmuRcz3dZQuOp1LNAzS--vEpKA&hl=s1&sa=X&ved=2ahUKEwiV-PiXwoDmAhUHUqQKHfTFDt4Q6AEwCXoECAoQAQ#v=onepage&q=definition%20von%20reisef%C3%BChr&f=false>> [20.02.2021].
- Krevs Birk, Uršula (2017): Deutsche und slowenische Toponymika mit Blick auf Ortsnamen außerhalb des geschlossenen deutschen und slowenischen Sprachraums. – In: *Germanistische Beiträge* 2017, 115–133.
- Nübling, Damaris et al. (2015): *Namen. Eine Einführung in die Onomastik*. Tübingen: Gunter Narr.
- Ondráčková, Renata (2007): *Die Übersetzung der tschechischen Toponyma in deutschen Texten*. Diplomarbeit. Masaryk-Universität <https://is.muni.cz/th/wdobe/Diplomova_prace.pdf> [20.02.2021].
- Rieger, Mladen (2019): Gerne exotisch, aber bitte mit heimischen Gewürzen! Zum Gebrauch von Exonymen und Endonymen in deutschsprachigen Slowenien-Reiseführern. – In: Gruntar Jermol Ada u.a. (Hgg.), *Translation and / und Migration. Prevajanje in migracije. Zbirka Prevodoslovje in uporabno izrazoslovje*. Ljubljana: Birografika Bori, 98–117 <<https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/160/256/4123-1>> [20.02.2021].
- Steinecke, Albrecht (1988): *Der bundesdeutsche Reiseführer-Markt: Leseranalyse – Angebotsstruktur – Wachstumsperspektiven*. Starnberg: Studienkreis für Tourismus. <<https://www.spektrum.de/lexikon/kartographie-geomatik/geographische-namen/1755>> [20.02.2021].

Phraseologische Sprachkontaktprozesse und -phänomene in einem ungarndeutschen Vereinsblatt

Csaba Földes

1. Problem- bzw. Erkenntnisinteresse

Obwohl die Phraseologie und die Kontaktlinguistik zu den derzeit prosperierenden sprachwissenschaftlichen Subdisziplinen gehören und ein immer größeres Spektrum ihrer Aspekte in Publikationen aufgegriffen wird, scheint zu gelten, dass ihre Beziehungen zueinander – bis auf manche diachronen Fragen von Entlehnungen – noch verhältnismäßig wenig ausgeleuchtet sind. Die Zurückhaltung der Sprachkontaktforschung gegenüber der Phraseologie äußert sich z. B. auch darin, dass der umfangreiche HSK-Doppelband zur Kontaktlinguistik (Goebel/Nelde/Starý/Wölck 1996–1997) in seinem Register unter den nicht weniger als 7.042 Stichwörtern keinen einzigen Verweis auf Phraseologie anführt (vergleiche auch schon Földes 2007: 122). Vice versa findet sich in den HSK-Bänden zur Phraseologie (Burger/Dobrovolskij/Kühn/Norrick 2007) mit ihren 429 Stichwörtern keines über Sprachkontakte, Kontaktlinguistik o. dgl. In den seitdem vergangenen Jahren entstand zwar eine gewisse Anzahl von Veröffentlichungen zu Themen dieser Richtung, aber die Situation hat sich nicht grundlegend geändert.

Das Anliegen dieses Beitrags besteht vor dem skizzierten Hintergrund darin, in einer spezifischen und kaum erforschten Kommunikationsform, nämlich der auslandsdeutschen Pressesprache, vor allem deutsch-ungarische phraseologische Sprachkontaktprozesse und -phänomene datenbasiert zu ermitteln sowie evidenzbasiert zu beschreiben und zu evaluieren. Dabei soll auch eine Klassifizierung von Kontaktphänomenen in Phraseologismen entworfen werden. Denn bisherige explorative Studien des Verfassers zeigen (Földes 2020a: 55), dass in diesem inter- bzw. transkulturellen Medientyp sprachliche und kulturelle Kontakt- bzw. Interaktionserscheinungen das Schlüsselmerkmal verkörpern. Die empirische Datenbasis zur vorliegenden Untersuchung bildet ein ungarndeutsches Vereinsblatt. Das in den Blick genommene *Sonntagsblatt* (im Weiteren: SB) geht auf das vom Germanisten und Minderheitenpolitiker Jakob Bleyer im Jahre 1921 als Wochenzeitung gegründete und bis 1933 herausgegebene Medium zurück, das in der Zwischenkriegszeit 14 Jahre lang als Hauptorgan der Ungarndeutschen galt. Seit 1993 existiert das Blatt wieder,

zunächst als Vereinszeitung und Mitteilungsblatt der *Jakob Bleyer Gemeinschaft e.V.* und seit 2017 mit dem allgemeineren Untertitel *Eine deutsche Zeitschrift aus Ungarn*. Es erscheint im A4-Format und umfasst in der Regel 32 Seiten; es gibt vier Ausgaben pro Jahr und die Auflage liegt aktuell bei 1.400. Ein lediglich dreiköpfiges Redaktionsteam gibt das SB heraus, welches vornehmlich durch Leserspenden finanziert wird. Thematisch widmet sich das Blatt adressatengerichtet der Geschichte, Gegenwart und Zukunft der Ungarn-deutschen und thematisiert regelmäßig die Situation deutscher Minderheiten in anderen Staaten. Online ist das SB unter www.sonntagsblatt.hu verfügbar und seit 2016 besitzt es auch eine Facebook-Präsenz mit 1.026 Fans (Stand: 25.03.2021).

Das SB hat einen mehr oder weniger eng umgrenzten Verbreitungsraum und konzentriert sich inhaltlich auf die nahe oder nähere (deutschbezogene) Lebenswelt sowie auf Informationen aus dem Interessenkreis der Leser. Aufgrund dieser speziellen Veranlagung ist es eindeutig als „content-driven“¹ und rezipientenorientiert zu qualifizieren. Das Untersuchungskorpus umfasst alle Druckausgaben aus dem Zeitraum 2017 bis 2020, das summiert sich zu insgesamt 512 Zeitungsseiten (einschließlich der Bilder und Anzeigen), auf denen verhältnismäßig wenig,² nämlich 437 Phraseologismenexemplare registriert werden konnten.

Die inhaltliche und logistische Grundlage des Beitrags entspringt dem variationslinguistischen Projekt namens *Deutsche Mediensprache im Ausland – am Beispiel der deutschen Minderheitenpresse in Mittel- und Osteuropa*,³ welches innerhalb eines dreijährigen Bearbeitungszeitraums (vom 01.04.2019 bis zum 31.03.2022) an der Universität Erfurt in Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen in Russland, Kasachstan, Ungarn, Rumänien und der Slowakei durchgeführt wird. Projektleiter ist der Verfasser dieses Beitrages, projektfinanzierte Mitwirkende in Erfurt sind Uschi Schmidt, M.A., zur wissenschaftlichen Mitarbeit und als Koordinatorin,⁴ sowie zwei wissenschaftliche Assistentinnen. Das Vorhaben wird durch die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM) gefördert, wofür ihr herzlich gedankt sei.

Gegenstand des Projekts und auch dieses Beitrags bilden also Textauschnitte mit dezidiert phraseologischer Relevanz aus einem Presseerzeugnis in einer spezifischen Mehrsprachigkeitskultur, in welcher mehrsprachige Textemittenten deutschsprachige Medienkommunikation unter tendenziell

1 Im Gegensatz zu Zeitungen, die als (nur) „money-driven“ gelten dürften; zu diesen Termini: Thomaß (2013: 19).

2 Eine Auseinandersetzung mit diesem Befund findet in Abschnitt 4 statt.

3 Ausführliche Informationen sind der Projekt-Webseite www.pressesprache.de zu entnehmen.

4 Frau Schmidt gilt mein großer Dank für ihre vielseitige und kompetente Assistenz im Projekt und dabei auch im Kontext dieses Aufsatzes.

mehrsprachigen – dabei aber massiv durch die Umweltsprache Ungarisch dominierten – Produktions- und Rezeptionsbedingungen selbst ausgestalten. Im Hinblick auf das Wechselverhältnis von Minderheiten und Medien teilen Le/Uribe-Jongbloed (2018: 358) die Medien typologisch in vier Untergruppen ein: (1) minority language media, (2) diasporic media, (3) media in (other) minority contexts und (4) ethnic (or indigenous) media/minority media. Im Projekt geht es um Typ (3), der auch als Oberbegriff für (1) und (2) betrachtet werden kann. Im vorliegenden Fall steht dabei Typ (1): minority language media im Mittelpunkt.⁵

2. Theoretisch-methodische Einbettung

Hinsichtlich des zu analysierenden Sprachmaterials ist davon auszugehen, dass Formel- bzw. Musterhaftigkeit im Diskurs, welche letztendlich im Erkenntnisgebiet der Phraseologie liegt, ein elementares und komplexes Merkmal jeder natürlichen Sprache ist (Földes 2020b: 203).⁶ Buerki (2020: 1) bezeichnet mit dem Terminus ‚formelhafte Sprache‘ (*formulaic language*) diejenigen Elemente einer Sprache, welche stark konventionalisiert⁷ sind und mit denen Bedeutungen auf eine allgemein bekannte und gebräuchliche Art und Weise ausgedrückt werden. Die basale Charakteristik der formelhaften Sprache beschreibt er im Hinblick auf deren Funktion: „to instantiate usual ways of putting things in language“ (Buerki 2020: 7). „Phrases, continuous or discontinuous, that are conventional form-meaning pairings in a speech community“ lautet dementsprechend seine Begriffsbestimmung (Buerki 2020: 19). Ähnlich definiert Gibbs (2010: 698) formelhafte Sprache als „a sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use [...]“. Da dieses Konzept mit den gegenwärtig führenden Positionen in der Phraseologie korrespondiert, wurde es auch in der vorliegenden Studie zugrunde gelegt und zum Oberbegriff erhoben:⁸ Formelhafte Sprache bzw. formelhafte Ausdrücke bezeichnen also Sequenzen aus Wörtern oder anderen Elementen, die offensichtlich vorgefertigt sind und demnach als Einheit im

5 Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Sprache und Medien wird dabei unter den von Ehrensberger-Dow/Perrin/Zampa (2018: 376) ausdifferenzierten Perspektiven die von „language of media“ eingenommen.

6 Die genannte Publikation geht ausführlicher auf die Theoriediskussion ein.

7 Van Lancker Sidtis (2015: 578) expliziert sie sogar als „anomalous structural formations“, da sie gelegentlich – zumindest aus synchroner Sicht – auffällige Formen oder Strukturen sind.

8 Zum Verhältnis von formelhafter Sprache und Phraseologismen vgl. Bubenhofer (2009: 111–129) und Stumpf (2015: 10f.). Eine „phraseological tendency“ der Sprache hat bereits z. B. Sinclair (2004: 29) postuliert.

mentalen Lexikon gespeichert sowie abgerufen werden (Wray 2008: 9). Der tatsächliche Gebrauch derartiger Sequenzen setzt keine produzentenseitige Ad-hoc-Generierung oder Analyse voraus. Zunehmend dient der Terminus ‚formelhafte Sprache‘ als Hyperonym für zahlreiche Sprachphänomene (z. B. Kollokationen, Sprichwörter, Idiome, Bräuche und Gebete). Mithin trifft Formelhaftigkeit nicht nur auf Sequenzen zu, deren Bedeutung nicht aus den einzelnen Komponenten erschlossen werden kann (nicht-kompositionelle Sequenzen), sondern auch auf Sequenzen, die kompositionell sind, also prinzipiell analysiert werden könnten, siehe Földes (2020b: 203). Nach Weinert (2010: 2) kann sich die Erforschung solcher Sequenzen generell auf zwei Aufgaben beziehen: zum einen auf Datenanalyse bzw. auf Untersuchung von Korpusdaten, und zum andern auf die Durchführung von (psycholinguistischen) Experimenten. Die vorliegende Betrachtung schließt sich der erstgenannten Variante an.⁹

Aktuelle sprachtheoretisch-pragmatische Ansätze, wie auch speziell in der Forschungsdisziplin der Phraseologie, interessieren sich heute verstärkt auch für nicht idiomatische Verfestigungen verschiedener Art. Dementsprechend bilden hier sowohl aus konzepttheoretischen wie auch aus forschungspraktischen Gründen diverse Manifestationen von Figurativem, Formelhaftem sowie von Verfestigungen den Fokus, also sämtliche Erscheinungsformen vorgeformter Strukturen, darunter auch Konstruktionsidiome (*constructional idioms*) oder Phrasem-Konstruktionen als teillexikalisierte Muster an der Grenze zwischen Lexikon und Syntax (Booij 2002: 301ff. und Mellado Blanco 2015: 217ff.) sowie Kollokationen und Prägungen auf der Textebene. Somit lässt sich das Vorhaben von einem weiten Phraseologiebegriff – neuerdings vorangebracht u. a. im Zuge der kognitiven Wende in der Sprachwissenschaft – sowie vom Konzept der idiomatischen Prägung (und dem daraus resultierenden Ebenen-Modell) von Feilke (2010) inspirieren.¹⁰ Es geht um unauffällige oder – insbesondere – auffällige, nicht-modifizierte oder modifizierte Verwendung, Gebrauchsfrequenz und Distribution formelhafter Sprache.

Die mit empirisch-induktiven Methoden an Korpusdaten durchgeführte Untersuchung arbeitet vorrangig kontakt- bzw. interkulturalitätszentriert mit dem kognitiv und soziolinguistisch bedingten Phänomen der Auffälligkeit („Salienz“) als Untersuchungskategorie und soll im gegebenen Sprachkontaktterrain verschiedene Ausprägungen einer zwischensprachlichen formelhaften ‚Zweisamkeit‘ eruieren. Im Anschluss z. B. an Rácz (2013: 23 und 43) wird

9 Vergleiche Földes (2020b: 204). Es ist Weinert (2010: 2) darin zuzustimmen, dass sich ein gebrauchsbasierter Ansatz zur Analyse formelhafter Sprache allgemein anbietet.

10 Auch in anderen Wissenschaftskulturen, z. B. in der russischen, wird mit ähnlichen Konzeptualisierungen gearbeitet, siehe z. B. Aleksandrova (2019: 8f.).

letztendlich als salient qualifiziert, was so stark von einer Gebrauchsnorm (oder von einer Vergleichsvarietät) abweicht, dass es (im vorliegenden Fall für den Explorator) überraschend ist.¹¹

Beim Einsatz des Instruments Salienz wurde zwischen einer Blickrichtung auf Sprache (Abschnitt 3.1) und einer Blickrichtung auf Inhalt, d. h. Kultur (Abschnitt 3.2) unterschieden. Der Umgang mit dem Korpus schließt sich dem Prinzip des sog. ‚Analyseparadigmas‘ an, bei dem nach Steyer (2004: 93) „systematisch Sprachauschnitte auf der Suche nach usuellen sprachlichen Phänomenen analysiert“ werden.¹²

3. Daten und Analysen

In diesem Abschnitt soll eine systematische Erfassung und Typisierung der als salient qualifizierten Verwendungsbelege vorgenommen werden.

3.1 Salienzen primär sprachbezogener Provenienz

Auf dem Gebiet der sprachbezogenen Auffälligkeiten kristallisieren sich bei der Auswertung der Belege drei Typen durch den Bezug auf ihre Ursprünge heraus:

1. Phänomene des arealen Sprachkontakts, d. h. Transfer oder Nachahmung von Elementen, Strukturen und Modellen einer Kontaktsprache;
2. Verfremdungsprozesse aus zweierlei Gründen: (a) akzidentielle Kontrastverschiebung oder -übertreibung als Resultat einer unsicheren Beherrschung der Mediensprache Deutsch, etwa Übergeneralisierung der Sprachsystemnormen oder (b) intendierte Xenisierung zur Erhöhung des kommunikativ-pragmatischen Potenzials der Texte und zur Herstellung eines authentischen Kolorits, womit auch eine Signalfunktion einhergeht;
3. Flüchtigkeitsfehler, also formal inkorrekte Sprachproduktion, die ebenso bei Textproduzenten im deutschen Sprachraum vorkommen können und daher nicht in erster Linie mit Sprachkontakt in Verbindung zu bringen sind (Földes 2018: 144 und 2020a: 38f.).

Innerhalb dieses Rasters wird im Folgenden eine feinere Phänomentypologie angestrebt, wobei der Typ (1) dem Ziel des Beitrags entsprechend den Schwerpunkt bildet.

¹¹ Mit diesem soziolinguistischen und dialektologischen Salienz-Verständnis operiert auch z. B. Divjak (2019: 197).

¹² Diese Methode entspricht etwa dem korpusgesteuerten Ansatz („corpus-driven“) im Sinne von Biber (2015: 196).

3.1.1 Sprachkontaktinduzierte Salienzen

3.1.1.1 Sprachkontaktphänomene explizit

In dieser Phänomengruppe erfolgt ein materieller Transfer des Zeichenkörpers (des Signifikanten) aus der Kontaktsprache Ungarisch, womit letztlich auch eine Inszenierung der Zweisprachigkeit vorliegt, z. B. in den Belegen (1) und (2):

(1) *Das ist eine typische „nesze semmi, fogd meg jól“-Antwort, (4/2018: 29)*¹³

Die ungarische umgangssprachlich-ironische Redensart *nesze semmi, fogd meg jól* (wörtlich etwa: ‚hier hast/kriegst du nichts, halt es fest‘ in der Bedeutung ‚vollmundig angekündigte bzw. angebotene, aber in Wirklichkeit wertlose bzw. nutzlose Gabe oder Hilfe‘ (Forgács 2003: 622) wird im SB-Artikel nicht interpretiert, sodass sich ihr Sinn nur für den beider Sprachen kundigen Sprecher bzw. Leser erschließt.

(2) *Der deutschstämmige ungarische Klerus [...] paktierte lieber mit den madjarischen „Herren“, die ihm als Gegenleistung ein ebensolches Herrendasein sicherten, wie es im Bündnis von Thron und Altar des hohen Klerus mit dem hohen Adel (der Aristokratie) in „úri Magyarországnak“ bis 1945 selbstverständlich war und ungeniert vorgelebt wurde. (3/2018: 30)*

Die konventionalisierte Verbindung *úri Magyarországnak* (‚herrschaftliches Ungarn‘) umschreibt das hierarchisch strukturierte Ungarn vor 1945, zu dem auch ein kompliziertes System der Titelverwendung gehörte.

Als nicht-idiomatischer pragmatischer Phraseologismus fällt in (3) die nominale Anrede *Burger bácsi* (‚Onkel Burger‘) auf, bei der *bácsi* (‚Onkel‘) in Anlehnung an ungarische Konventionen beliebige (auch nicht-verwandte) ältere Männer als Respektpersonen bezeichnen kann. Sein Einsatz dient hier wohl der Erzeugung authentischen Lokalkolorits:

(3) *Entweder per Zufall oder durch mein Missgeschick kreuzte sich mein Weg in dieser kriselnden Sekunde mit dem von „Burger bácsi“, dem Pedell des Instituts. (3/2018: 26)*

Eine ähnliche, aber strukturell etwas andere Erscheinungsform des Sprach- bzw. Varietätenkontakts zeigt sich im Gebrauch dialektaler fester Sprüche,¹⁴ welcher in einer sonst standarddeutsch verfassten Textumgebung eine Auffälligkeit generiert. Dieser Varietätengebrauch kann nicht zuletzt auch als „Enregisterment“ (Johnstone 2017) – als semiotischer Prozess mit sozialen Bedeutungen – interpretiert werden, wie in den folgenden beiden festen Nominalgruppen:

13 Die erste Ziffer bezeichnet bei allen Belegen die Ausgabe, nach Schrägstrich folgen das Jahr und die Seitenangabe.

14 Es ist anzumerken, dass neben der ungarischen Sprache das urtümliche, authentische mündliche Kommunikationsmedium der Ungarndeutschen in der Regel der (jeweilige) deutsche Dialekt ist.

(4) *Hild-Jok-Veitta* (1/2017: 24)¹⁵ und aus demselben Text *Agnes-Basl* (1/2017: 23).

Bei Ungarndeutschen gelten die Substantive *Veitta*, also *Vetter* ‚(Onkel)‘ und *Basl*, also *Base* ‚(Tante)‘ im Kopf der Nominalphrase – im Verbund mit dem Vornamen (und dem Nachnamen) im Rahmen eines asymmetrischen Systems – als von Kindern oder jüngeren Personen verwendete gängige nominale Anredeformen.¹⁶

Moderne Sprachkontakte ergeben sich heute zunehmend in Bezug auf die englische Sprache, was sich auch in der formelhaften Sprache des SB niederschlägt, vgl. *Disney Christmas* und *Black Friday* in Beleg (5), die hier typologisch als lexikalisch-semantische Transfers (und nicht etwa als Kode-Umschaltung) betrachtet werden:

(5) *Noch erfreulicher ist es, dass diese Schätze unserer Vergangenheit auch bis in unsere Zeit erhalten geblieben und gut dokumentiert sind, [...] dementsprechend haben wir die Möglichkeit, auch in der Welt der „Disney Christmas und des Black Fridays“ die Ankunft Jesu „schwowsisch“ zu feiern.* (4/2017: 4)

3.1.1.2 Sprachkontaktphänomene semi-explizit

Bei den sprachinduzierten Salienzen dieser Subgruppe handelt es sich um hybride Konstruktionen aus deutschen und ungarischen Elementen, wie in Beleg (6).

(6) *Bernhard – und Tausenden von Ideengenossen – gefiel aber dieser Gedanke, dazu noch mit einem legendären Mythos des ungarischen Mittelalters in Verbindung mit den „Szittyahelden“, die das Land eingenommen hatten.* (3/2020: 9)

Szittyaheld ist eine ungarisch-deutsche Hybridbildung bestehend aus *szittyaheld*, also ‚skythisch‘, plus *Held*. Das Wort *szittyaheld* bezieht sich in Ungarn (sowohl als Substantiv wie auch als Adjektiv gebräuchlich) – laut Bedeutungswörterbuch (MTA 1980: 307) – auf eine bodenständige, selbstbewusste, auf ihren Patriotismus stolze und meist rückständige Person.

3.1.1.3 Sprachkontaktphänomene implizit

In diese quantitativ dominierende Gruppe (mit mehr als 90 Prozent der Belege) gehören coverte Transferenzerscheinungen, bei denen nur die bildhafte Grundlage (das Konzept), nicht aber das Sprachmaterial transferiert wird:

¹⁵ Die Person heißt Jakob Hild.

¹⁶ Ältere Lexika weisen nach, dass *Vetter* und *Base* in vielen Dialektvarietäten auch als Anrede für Höhergestellte durch Untergebene gebraucht werden (Grimm 1951: Spalte 32). Gehl (2005: Spalte 1103) interpretiert die gegenwärtige donauschwäbische Verwendung von *Vetter* als asymmetrische „Anrede für jeden älteren Mann mit oder ohne Nennung des Namens“.

Im Wesentlichen werden Konzepte der Bezugssprache Ungarisch weitgehend mit Redemitteln der deutschen Sprache realisiert. Diese – meist zufällig, gelegentlich aber intentional eingesetzte – bilinguale Praktik erscheint zweisprachigen Personen häufig als effizient und ökonomisch, da sie ein bereits vorhandenes Bezeichnungsmuster der einen Sprache auf die andere übertragen (z. B. Beleg 9).

3.1.1.3.1 Bildlichkeit

Diesen Typ konstituieren phraseologische Transferenzübersetzungen, die eine wörtliche zwischensprachliche Entsprechung des postulierten kontaktsprachlichen Originals aufweisen (Belege 7 bis 10).

In einigen Fällen wird das Bild für die Leser metakommunikativ kommentiert und/oder interpretiert wie in (7):

(7) *Und jetzt kommt die schwarze Suppe (schön aus dem Ungarischen spiegelübersetzt), die bittere Seite. (2/2019: 5)*

Die feste Nominalphrase *schwarze Suppe* geht auf das Glied für Glied übereinstimmende idiomatische Determinativkompositum des Ungarischen *feketeleves* bzw. auf die Wendung *még hátra van a feketeleves* ‚die schwarze Suppe steht noch bevor‘ in der Bedeutung ‚der unangenehme Teil kommt erst‘ zurück, etwa ähnlich der des deutschen Phraseologismus *das dicke Ende kommt noch*.

In den meisten Texten werden die aus bundesdeutscher Sicht fremdartigen Phraseologismen nicht erläutert:

(8) *Aber erstmal sollten wirklich alle einsehen, dass wir uns in der 25. Stunde befinden und mit der Übernahme der Trägerschaft einzelner Schulen noch nichts getan ist. (2/2020: 20)*

Gemeint war: *kurz vor zwölf*, also ‚es ist allerhöchste Zeit‘, als Transferenzübersetzung von ungarisch *a 25. órában van*, was seinerseits eine Steigerung des Phraseologismus *a 24. órában van* ist, also wörtlich: ‚in der 24. Stunde sein‘.

(9) *Jede Erfahrung, jeder neue Eindruck wurde von den Teilnehmern während der Busfahrt, während der Spaziergänge und auch am weißen Tisch gleich diskutiert. (4/2017: 24)*

Die Präpositionalphrase *am weißen Tisch* ist anscheinend durch die völlig formentsprechende ungarische phraseologische Konstruktion *a fehér asztalnál* ‚(in einem vertraulichen Kontext, informell)‘ motiviert.

(10) *Mit den Intentionen des Protokolls wurde jener böse Geist aus der Flasche gelassen, indem dann ein halbes Jahr später vom Ministerrat der ersten frei gewählten Nachkriegsregierung die kollektive Vertreibung der Bevölkerung beschlossen und nur vier Wochen später mit der Ausführung begonnen wurde. (4/2020: 9)*

Die Metapher *der böse Geist wird aus der Flasche gelassen*, wohl inspiriert durch ungarisch *kiengedi a szellemet a palackból* ‚(den Geist aus der Flasche

lassen') in der Bedeutung ‚die (meist bösen) Emotionen freilassen‘, ist im Deutschland-Deutschen nicht geläufig.¹⁷ Außerdem passt die modal-instrumentale Subjunktion *indem* nicht in den Satz.

3.1.1.3.2 Lexikalische Füllung

Auffälligkeiten im Komponentenbestand gehören im Datenmaterial zu den mit Abstand häufigsten Phänomenen. Sie können als phraseologische Transfereübertragungen oder Transfereprägungen expliziert werden, in welchen nicht ganz gleichartige, also nicht Element für Element identische Übersetzungen eines kontaktsprachlichen Modells realisiert sind (vgl. Belege 11 bis 13).

(11) *Bei der Abnahme spielte auch die Rivalität zwischen den Calvinisten und Lutheranern eine Rolle, indem die Gläubigen um jede Kirche einen Kampf bis auf Messerschärfe geführt haben.* (1/2018: 23)

Dieser Phraseologieverwendung dürfte ein bis zu einem gewissen Grad analoger, aber nicht ganz übereinstimmender ungarischer Prototyp *késhegyre menő vita/harc* (wörtlich: ‚ein Streit/Kampf bis zur Messerspitze‘) zugrunde gelegen haben; die im Deutschen kanonische etwaige Entsprechung lautet *Kampf bis aufs Messer*.

(12) *„Die Mehrheit der Kinder kommt mit keinen oder minimalen Deutschkenntnissen an, sie werden ins tiefe Wasser geworfen“, das haben auch die Untersuchungen von Judit Buchwald bestätigt.* (3/2019: 18)

Die unauffällige Form enthält eine andere Adjektivkomponente: *ins kalte Wasser*. Vermutlich war auch hier das Ungarische der Impulsgeber, und zwar der Phraseologismus *a mélyvízbe dob vkit* (‚jmdn. ins tiefe Wasser werfen‘).

(13) *Meine Frage ist: Wie kann man von der heutigen Jugend erwarten, dass sie mit Herz und Seele ihre deutsche Nationalität behält und die deutsche Sprache als das Erbe der Ahnen pflegt?* (1/2018: 25f.)

Da der im deutschen Sprachraum übliche Ausdruck *mit Herz und Verstand* oder *mit Leib und Seele* ist, lässt sich der Beleg, innereinzelsprachlich betrachtet, als Kontaminationserscheinung interpretieren; kontaktsprachlich bietet sich hingegen eine Deutung als Transfereübersetzung von ungar. *szívvel-lélekkel* (also ‚mit Herz und Seele‘) an.¹⁸

17 Die Formulierung *der Geist wurde aus der Flasche gelassen* ist zwar auch im deutschlanddeutschen Sprachgebrauch bekannt, allerdings nicht mit *böse*.

18 Zudem kann sich auch eine Beeinflussung durch die deutsche Wendung *ein Herz und eine Seele* aufdrängen, wenngleich die Bedeutung eine andere ist.

3.1.1.3.3 Bedeutung

Gebrauchsemantische Unterschiede liegen u. a. den folgenden Belegen zugrunde:

(14) *Wenn man das Herangehen eines Jakob Bleyer ins Auge fasst, gab es doch Personen in der Geschichte, die ganz anders gedacht haben und mit offenen Augen danach getrachtet haben, die Begabung in den eigenen Reihen zu entdecken und Menschen mit Talent einzugliedern und als Kampfgenossen für die Deutschen in Ungarn auf den Weg mitzunehmen.* (3/2019: 7 und 1/2020: 26)¹⁹

Beim verbalen Phraseologismus *etw. ins Auge fassen* mit der kanonischen Ausdrucksbedeutung ‚sich etw. vornehmen‘, dürfte die in (14) manifeste Lesart kontaktsprachlich als phraseologische Transferenzbedeutung von ungar. *szemügyre vesz vmit* (‚etw. ins Auge(nfeld) nehmen‘) in der Äußerungsbedeutung ‚sich jmdn./etw. gründlich und aufmerksam ansehen‘ zu erklären sein. Eine weniger auffällige Formulierung wäre: *Wenn man das Herangehen eines Jakob Bleyer betrachtet, [...] Menschen mit Talent als Mitstreiter zu gewinnen und gemeinsam für die Anerkennung der Deutschen in Ungarn zu kämpfen.*

(15) *Der Komponist fand eine Stellung als Musiklehrer in Regensburg, danach kehrte er 1685 wieder nach Ungarn zurück, und war er²⁰ an seinem [sic!] Alma Mater, dem Ödenburger Gymnasium, tätig.* (4/2017: 15)

Das Nominationsstereotyp *Alma Mater* hat hier eine kontaktbedingte Bedeutungsextension erfahren: Im deutschen Sprachraum bedeutet es ‚Universität‘, während im Ungarischen darunter auch Schulen, besonders Gymnasien, zu verstehen sind, so auch im vorliegenden Beleg.²¹

3.1.1.3.4 Morphosyntax

Unter diesem Punkt eröffnet sich eine breite Palette von Auffälligkeiten grammatischer Herkunft.

(16) *Es fehlen Arbeitsplätze, so dass wir arm wie die Kirchenmaus sind.* (2/2018: 28)

Hinsichtlich der Artikelverwendung hat vermutlich das Ungarische hineingespielt; die standarddeutsche Variante operiert mit dem unbestimmten Artikel, also *arm wie eine Kirchenmaus*.²²

Den Umgang mit Präpositionen kann man am Beispiel einer Paarformel illustrieren:

19 Mit einem an ungarische Vorbilder erinnernden Partizip kommt die Wendung in 4/2020: 13 vor.

20 Dieses Personalpronomen *er* und das Komma vor der additiven Konjunktion *und* sind überflüssig.

21 Ein anderer Beleg in der Ausgabe 3/2018: 21 dokumentiert die Bedeutung ‚Universität‘.

22 Mit einer Pluralform der substantivischen Komponente ist die Verwendung des bestimmten Artikels auch im Deutschland-deutschen Sprachgebrauch denkbar: *arm wie die Kirchenmäuse*.

(17) *Die Praxis jedoch, welcher wir Schritt auf Tritt begegnen, ist leider eben das Gegenteil [...] (3/2017: 6)*

Diese Verwendung dürfte von der ungarischen Vorlage *lépésről lépésre* („von Schritt auf Schritt“) mit motiviert sein. Im Belegkorpus gab es noch die ebenfalls auffällige Form *Schritt zu Schritt* (2/2020: 16).²³ Die kanonische Form lautet hingegen *auf Schritt und Tritt*.

3.1.1.3.5 Text- und Stilgestaltung

Zum Gesicht der SB-Artikel gehören auch Uneinheitlichkeiten stilistisch-pragmatischer Art, die sich auch auf dem Gebiet der Phraseologie manifestieren. Illustrative Belege sind (18) und (19).

(18) [...] *Der erste Tag war folglich eher ruhiger Prägung, dafür war am nächsten Tag programmtechnisch volle Pulle angesagt. (1/2019: 10)*

In (18) wird der Leser mit einer merkwürdigen Mischung stilistisch ungelener Förmlichkeit und der saloppen Jugendsprache der 1990er Jahre (vgl. *volle Pulle*) konfrontiert.

(19) *Ein Jubiläum und was eigentlich hinter der ganzen Feierei stehen sollte [...]. Aber auch was ganz Konkretes stand im Herbst des Jahres 1994 im Raume, (3/2018: 2)*

Die Wahl des legeren, sogar abfälligen Wortbildungsprodukts *Feierei* ist mit der des Flexionsallomorphs {-e} im Dativ in der Wendung *im Raum stehen* stilistisch wohl kaum kompatibel. Bei (18) und (19) dürften keine direkten Sprachkontaktmechanismen festzumachen sein, jedoch können diese auffälligen Formulierungen wohl als Konsequenz der mehrsprachig-transkulturellen Kommunikationspraxis und -kompetenz seitens der Textemittenten und ihrer meist geringen aktiv-produktiven Erfahrungen in den Textsorten der deutschsprachigen Schriftmedien expliziert werden.

3.1.1.3.6 Ausdrucksstruktur und Verwendung

(20) *Dies erscheint manchmal wahrlich als Windmühlkampf, aber es ist unser Auftrag. (2/2018: 20)*

Die normorientierte Form ist eine syntaktische Wortverbindung und lautet *mit/gegen Windmühlen kämpfen*. Die Wortbildungskonstruktion *Windmühlkampf* tritt in Beleg (20) möglicherweise unter ungarischem Einfluss auf, da im Ungarischen das analog lautende idiomatische Kompositum *szélmalom-harc* als Einzellxem gebräuchlich ist.

²³ Jedoch fanden sich auch zwei unauffällige Belegformen (2/2019: 20 und 4/2020: 27).

Umgekehrt verhält es sich in Beleg (21), in dem nach ungarischem Vorbild – *Emberi Erőforrások (Minisztériuma)* – eine Wortverbindung als Nomination steht: (*Ministerium für*) *Humane Ressourcen*, während der Standard ein Kompositum verlangt: *Humanressourcen*.

(21) *Ministerium für Humane Ressourcen* (2/2017: 5)²⁴

Belege (22) und (23) sollen als Beispiele für Gebrauchsbesonderheiten dienen:

(22) *Die Erfolge sind auch heute spürbar, ihr Ausdruck war die Jubiläumsfeier, die einen sehr bunten Ablauf hatte.* (2/2019: 7)

Gemeint war wahrscheinlich ein *buntes Programm*, wohingegen ein *bunter Ablauf* den Eindruck erweckt, als hätte es Chaos gegeben.

(23) *Nach der Vertreibung hat das Leben meiner Familie ein Partisane [sic!], der 1945 aus dem ehemaligen Oberungarn kam, zur Hölle gemacht.* (1/2019: 19)

Der Phraseologismus *etw. zur Hölle machen* ist an sich nicht auffällig, lediglich die Satztopologie im obigen Beleg ist es, denn standardkonform wäre die Satzgliedstellung wie folgt: [...] *hat ein Partisan [...] meiner Familie das Leben zur Hölle gemacht.*

3.1.1.3.7 Frequenz

Frequenzeffekte, z. B. vom Deutschland-Deutschen abweichende Frequenzmuster, sind besonders subtil und schwerer eruierbar, dazu ist die Analyse größerer Textmengen notwendig. Ein Beispiel sei jedoch schon an dieser Stelle gebracht. Im SB-Diskurs weisen das Wort *Seele* und Konstruktionen verschiedener Art mit dieser Komponente eine erhebliche Frequenz auf, vermutlich, weil analoge Ausdrücke im Ungarischen häufig vorkommen:

(24) *Ein merkwürdig-verlassener Ort – oder vielmehr zwei – empfängt bzw. empfangen den Besucher, der durch eine lieblichen [sic!] Hügellandschaft von Wesprim aus kommend den Zufahrtsweg zum 1300-Seelen-Dorf erreicht.* (3/2018: 24)

Dem metaphorischen Ausdruck *1300-Seelen-Dorf* und den zahlreichen weiteren Vorkommensexempeln dieser Art²⁵ dürfte die analoge ungarische Formulierung *1300 lelkes falu* als Vorlage gedient haben. Das Wort *Seelen* ist im Zusammenhang mit *Dorf* oder *Gemeinde* zwar auch im Sprachgebrauch des deutschen Sprachraums bekannt, in der Schriftsprache wohl aber nicht als Zusammenrückung.

24 Weitere Belegstellen: 4/2018: 27 und 3/2019: 2; der Wortkomplex *Minister für Humane Ressourcen* ist in 2/2018: 10 belegt.

25 Vgl. u. a. 2/2018: 6, 4/2019: 10; für *[Einwohnerzahl]-Seelen-Gemeinde* 1/2017: 11, 1/2019: 25, 2/2020: 20, 4/2019: 6 usw.

3.1.2 Verfremdungen

Für Verfremdungsprozesse in dem unter 3.1 ausgeführten Sinne sei, da sie nicht im zentralen Erkenntnisinteresse dieses Beitrags stehen, lediglich ein Beleg genannt:

(25) *Ein unbekanntes Virus sollte nicht leicht über die Schulter genommen werden, [...].*
(4/2020: 29)

Die unauffällige Form lautet: *etw. auf die leichte Schulter nehmen.*

3.1.3 Normverletzungen aus Unachtsamkeit

Belege dieser Kategorie resultieren nicht aus der sprachlich-kulturellen Spezifik der mehrsprachigen Konstellation, sondern umfassen z. B. Tippfehler, die hier nicht näher thematisiert werden sollen.

3.1.4 Häufung

(26) *Die Versuchung machte sich an uns, Ungarndeutsche, heran, dass wir nach der deutschfeindlichen Hexenjagd gegen den Hermannstädter Seligman (nach dem Charakter Woody Allens, der, wie ein transylvanischer [sic!] Chamäleon, immer seine Identität in der Hoffnung der Anerkennung bei den anderen wechselt) eine gewisse Schadenfreude zu verspüren: [...].*
(4/2018: 28)

Folgender Satzanfang *Die Versuchung für uns war groß* wäre vielleicht angemessener gewesen und statt *Anerkanntheit* hätte *Anerkennung* stehen können, zudem müsste man, wenn man sprachpflegerischen Gesichtspunkten gerecht werden wollte, eigentlich den ganzen Absatz umschreiben, der so unnötig vertrackt ist und schiefe Bilder (Chamäleon, Woody Allen, Hexenjagd usw.) enthält. Außerdem bietet der Satz auch eine syntaktische Auffälligkeit: die Kombination eines *dass*-Satzes mit einem *zu*-Infinitiv.

(27) *Es ist wünschenswert, dass Landsleute, in diesem Falle unsere Leser, kommentieren, debattieren, Meinung äußern, um den ins Stocken geratenen ungarndeutschen Wagen in Bewegung zu bringen, die sich auf Krebsgang befindliche ungarndeutsche Volksgruppe in zukunftsverheißende Spur einzuschwenken.* (4/2020: 13)

Auch (27) beinhaltet mehrere nicht zusammenpassende Bilder. Man könnte einfacher sagen (wobei sich auch die individuellen sprachlichen Vorlieben der Textproduzenten unterscheiden können): *[...] um den ins Stocken geratenen Dialog um die ungarndeutsche Volksgruppe erneut anzustoßen und zu beleben.*

3.2 Salienzen primär kulturbezogener Provenienz

Eine Fokussierung auf Inhalt, d. h. Kultur führte – unter analytischem Rekurs auf das Konstrukt ‚Xenismus‘ – im Ergebnis zur Erschließung verschiedener kultur- bzw. interkulturalitätsbezogener Auffälligkeiten.²⁶

(28) *Wir haben unsere Heimat nicht nur für ein weißes Ross erkauft!* (2/2019: 9)

Die in Ungarn zu einem geflügelten Wort gewordene Wendung *egy fehér lóért vette a hont/az országot*, auf Deutsch: *die Heimat/das Land für ein weißes Ross gekauft haben*, spielt auf die Legende an, der zufolge der großmährische Fürst Svatopluk sein Reich für ein weißes Ross den Ungarn verkauft haben soll.

(29) *Schwäbische Türkei* (2/2018: 4 und 3/2018: 8)

Das von Ungarndeutschen (und weniger von den Ungarn) oft verwendete phraseologische Toponym *Schwäbische Türkei* liegt – als größte deutsche sog. Sprachinsel in Ungarn – in Transdanubien und umfasst das auch von Deutschen bewohnte Siedlungsgebiet im südlichen Teil der Donau-Drau-Platte in den Komitaten Tolnau/Tolna, Branau/Baranya und Schomodei/Somogy.

4. Bilanz und Schlussgedanken

Die datengeleitete Analyse förderte eine Bandbreite von Phraseologie-Ausprägungen zutage: Es waren sämtliche Haupttypen (im Sinne der Klassifikation von Burger 2015: 31–37) – referenzielle, strukturelle und kommunikative – Phraseologismen vertreten und innerhalb der referenziellen sowohl nominative als auch propositionale. Es konnte zwar eine etwas geringere Dichte an Vorgeformtem bzw. Formelhaftem nachgewiesen werden als in Texten eines ähnlichen bundesdeutschen Zeitungstyps üblich, wobei frühere Studien des Verfassers (Földes 2020a: 55) für andere auslandsdeutsche Zeitungen einen noch viel sparsameren Einsatz von phraseologischem Sprachgut attestierten. Das nun etwas höhere Maß an Redensartlichkeit der SB-Artikel dürfte vielleicht daher rühren, dass sie von nur einigen wenigen Textemittenten stammen, deren Individualstil eine gewisse Vorliebe für Bildliches zeigt und deren sprachkommunikative Kompetenz offenbar einen nicht unerheblichen Fundus an Phraseologismen umfasst. Gleichwohl fallen den bundesdeutschen Medienprodukten gegenüber in qualitativer Hinsicht deutliche Unterschiede auf. Diese sind zum einen damit zu erklären, dass für das SB – verglichen mit bundesdeutschen

²⁶ Als Nominaldefinition wird Xenismus in diesem Beitrag als verbale, visuelle oder akustische sprachliche und/oder kulturelle – intendierte oder ungewollte – synchron interpretierte ‚Fremdartigkeit‘ im Sinne von Fremdheitssignalen bestimmt (zur Xenismus-Problematik Földes 2018: 123–125).

Zeitungen – ein anderes sprachkommunikatives sowie mediales Umfeld und im Zusammenhang damit ein anderes Geschäftsmodell charakteristisch sind: Identitätsarbeit bzw. soziale Kohäsionsvertiefung scheint innerhalb der Minderheiten-Community u. U. einen Vorrang vor Information zu haben und wird im Rahmen einer Art intra-subkultureller Kommunikation betrieben bzw. vermittelt, was sich auch auf die Textualität (z. B. kontaktorientierte Textsorten) und auf die Nachrichtenfaktoren (wie z. B. die Diskurstopik) auswirkt.²⁷ Deutlich geworden ist dies insbesondere anhand der Salienzen primär kulturbezogener Provenienz (siehe 3.2). Zum anderen dürfte dafür ein Zusammenspiel von einerseits standard- und substandardsprachlichen Merkmalen und andererseits ‚sprachinsulanen‘ mehrsprachigkeitsgeprägten kommunikativen bzw. literalen Kompetenzen sowie Routinen verantwortlich sein.

In diesem Zusammenhang fand die Studie Evidenz für verschiedene Aspekte bilingual-emergenter²⁸ figurativer Sprachproduktion. Dabei konnte sie eruieren, dass hinsichtlich der in Abschnitt 3.1 ausgeführten Salienz-Typen – unter Wirkmächtigkeit der Kontaktsprache Ungarisch – die Belege des Typs (1) ganz eindeutig überwiegen, woraus sich folglich vielfach ein kontaktsprachliches Muster ergibt. In diesem Rahmen werden somit die zentralen Wesenszüge in (virulenten und vorrangig in latenten) durch Dynamik charakterisierten sprachkontaktbedingten Erscheinungen sichtbar, unter denen Transferenz-Bildungen verschiedener Art dominieren. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass die erwähnten, durch (asymmetrische) Mehrsprachigkeit geprägten Schreib-Erfahrungen sowie die Sprach- bzw. Text(sorten)kompetenzen und dabei besonders die figurative Kompetenz der Textproduzenten im Bereich der konzeptuell-schriftlichen Fähigkeiten offenbar sehr unterschiedlich und in den meisten Fällen nicht mit denen (unter relativen Einsprachigkeitsbedingungen sozialisierter) bundesdeutscher Journalisten vergleichbar sind (Földes 2020a: 56).

Aus der Untersuchung wurde deutlich, dass voneinander abweichende kulturelle Bezugsmuster und z. T. unterschiedliche Wertevorstellungen auf die Sprachlichkeit der Artikel abfärben, wie sich beispielsweise in Beleg (28) zeigt. Komplexe Mehrsprachigkeitssettings mit diskursiven Konvergenzprozessen lassen andere textuelle Mechanismen vorherrschen; die Textproduzenten übernehmen vorgeprägte syntaktische Schemata aus der Kontaktsprache. Grundsätzlich wird zwar eine formelhafte Sprache verwendet, die auf dem Deutschen basiert, in wesentlichen Teilen jedoch mit der Formelhaftigkeit des Ungarischen übereinstimmt und dabei auf Frames sowie Allusionen ungarischer Herkunft

27 Eine sog. Basisstrategie (zum Begriff vgl. Klein 2002: 376f.) wird dabei sprachlich bzw. journalistisch oft eingesetzt, die auf eine Anpassung an die (und eine Ausrichtung an den) Präferenzen relevanter Adressatengruppen abzielt.

28 Zum Konzept der sprachlichen Emergenz siehe Brentari/Goldin-Meadow (2017).

zurückgreift. Das Ergebnis sind inter- bzw. genauer: transkulturelle Textarrangements, sodass dem SB, wie auch vielen anderen auslandsdeutschen Presseprodukten ein relationaler Charakter und ein Status als kulturasymmetrische ‚Grenzgänger‘-Zeitung zuzuschreiben sind, wobei sich gegebenenfalls die Frage ergibt, was und wie viel von den einzelnen Kulturen herrührt und welche Sonderausprägungen intendiert (vermutlich z. B. Belege Nr. 1 bis 7) und welche akzidentiell sind (vermutlich z. B. Beleg Nr. 25).²⁹ Man kann im Hinblick auf die Verfasstheit der Texte u. U. auch – unter Rückgriff auf Begrifflichkeiten der kontrastiven Linguistik und Translationswissenschaft – von einem „dritten Kode“ (*third code*, Frawley 1984: 168) oder von *translationese* (Gellerstam 1986: 88ff.) sprechen, womit ursprünglich der Einfluss eines Ausgangstextes/Quellentextes auf einen Übersetzungstext/Zieltext beschrieben wird. Einen ähnlichen Erklärungsrahmen bietet das Konzept der ‚Quasi-Korrektheit‘. Sie liegt vor, wenn ein Text als Ganzes trotz grammatischer Korrektheit und insbesondere logischer Satzverknüpfungen (Vehmas-Lehto 1989: 29) nicht den Erwartungen entspricht, die ein einsprachiger Deutschsprecher bezüglich eines bestimmten Texttyps hegt.

Literatur

- Aleksandrova, E. V. (2019): *Lingvokulturnye osnovanija metaforizacii frazeologizmov* [Linguokulturelle Grundlage der phraseologischen Methaphorisierung]. Kazan: Buk.
- Biber, Douglas (2015): Corpus-based and corpus-driven analyses of language variation and use. – In: Heine, Bernd/Narrog, Heiko (Hgg.), *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis. Second edition* (= Oxford Handbooks in Linguistics). Oxford/New York: Oxford University Press, 193–223.
- Booij, Geert (2002): Constructional Idioms, Morphology, and the Dutch Lexicon. – In: *Journal of Germanic Linguistics* 14, 301–329.
- Brentari, Diane/Goldin-Meadow, Susan (2017): Language emergence. – In: *Annual Review of Linguistics* 3, 363–388.
- Bubenhof, Noah (2009): *Sprachgebrauchsmuster: Korpuslinguistik als Methode der Diskurs- und Kulturanalyse* (Sprache und Wissen, 4). Berlin, New York: de Gruyter.
- Buerki, Andreas (2020): *Formulaic Language and Linguistic Change. A Data-led Approach*. Cambridge et al.: Cambridge University Press.
- Burger, Harald (2015): *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen* (= Grundlagen der Germanistik, 36). Berlin: E. Schmidt.
- Burger, Harald/Dobrovolskij, Dmitrij/Kühn, Peter/Norrick, Neal R. (Hgg.) (2007), *Phraseologie. Phraseology. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Divjak, Dagmar (2019): *Frequency in Language: Memory, Attention and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrensberger-Dow, Maureen/Perrin, Daniel/Zampa, Marta (2018): Multilingualism and media.

29 Eine in dieser Form ausgeprägte Pressekommunikation dürfte wohl als eine Manifestation von (interkulturellem) Interdiskurs zu begreifen sein (Földes 2018: 143).

- Reconsidering practices and ideologies of media-linguistic research. – In: Cotter, Colleen/Perrin, Daniel (Hgg.), *The Routledge Handbook of Language and Media*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis, 373–387.
- Feilke, Helmuth (2010): Idiomaticische Prägung. – In: Öhlschläger, Günther/Barz, Irmhild (Hgg.), *Zwischen Grammatik und Lexikon* (= Linguistische Arbeiten 390). Berlin, New York: de Gruyter, 69–80.
- Földes, Csaba (2007): Phraseologismen und Sprichwörter im Kontext von Mehrsprachigkeit und Transkulturalität: Eine empirische Studie. – In: *Proverbium* 24, 119–152.
- Földes, Csaba (2018): Xenismen in der auslandsdeutschen Pressesprache. Reflexionen anhand der *Moskauer Deutschen Zeitung*. – In: Meier, Jörg (Hg.), *Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa. Band 26: Sprache*. München: de Gruyter Oldenbourg, 121–144.
- Földes, Csaba (2020a): Figuratives in der auslandsdeutschen Pressesprache. – In: *Kalbotyra* 73, 31–60.
- Földes, Csaba (2020b): Formelhaftes Sprechen im Sprach- bzw. Varietätenkontakt: Daten und Evidenzen aus einem interkulturellen Projekt. – In: Gondek, Anna/Jurasz, Alina/Kałasznik, Marcelina/Szczęk, Joanna (Hgg.), *Deutsche Phraseologie und Parömiologie im Kontakt und im Kontrast II. Beiträge der 2. internationalen Tagung zur Phraseologie und Parömiologie in Wrocław/Polen, 23.-25. Mai 2019* (= Studia Phraseologica et Paroemiologica, 3). Hamburg: Dr. Kovač, 199–217.
- Forgács, Tamás (2003): *Magyar szólások és közmondások szótára. Mai nyelvünk állandósult szókapcsolatai példákkal szemlélve* [Wörterbuch der ungarischen Sprichwörter und Redewendungen. Beispiele für gängige Redewendungen in unserer heutigen Sprache]. Budapest: Tinta.
- Frawley, William (1984): Prolegomenon to a theory of translation. – In: Frawley, William (Hg.), *Translation. Literary, Linguistic, and Philosophical Perspectives*. Newark: Univ. of Delaware Press, 159–175.
- Gehl, Hans (2005): *Wörterbuch der donauschwäbischen Lebensformen*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Gellerstam, Martin (1986): Translationese in Swedish novels translated from English. – In: Wollin, Lars/Lindquist, Hans (Hgg.), *Translation Studies in Scandinavia. Proceedings from the Scandinavian Symposium on Translation Theory II, Lund, 14-15 June, 1985* (= Lund Studies in English, 75). Malmö: Liber Förlag, 88–95.
- Gibbs Jr., Raymond W. (2010): Idioms and Formulaic Language. – In: Geeraerts, Dirk/Cuyckens, Hubert (Hgg.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 697–725.
- Goebel, Hans/Nelde, Peter H./Starý, Zdeněk/Wölck, Wolfgang (Hgg.) (1996–1997): *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (1951): *Deutsches Wörterbuch*. Band 26 = Zwölfter Band, II. Abteilung. Nachdruck. München: dtv.
- Johnstone, Barbara (2017): Enregistering dialect. – In: Anderwald, Lieselotte/Hoekstra, Jarich (Hgg.), *Enregisterment. Zur Sozialen Bedeutung Sprachlicher Variation* (= Kieler Forschungen zur Sprachwissenschaft, 8). Frankfurt/M.: Lang, 15–28.
- Klein, Josef (2002): Politische Kommunikation als Sprachstrategie. – In: Jarren, Otfried/Sarcinelli, Ulrich/Saxer, Ulrich (Hgg.), *Politische Kommunikation in der demokratischen Gesellschaft. Ein Handbuch mit Lexikonteil*. Nachdr. Opladen: Westdeutscher Verlag, 376–395.
- Le, Elisabeth/Uribe-Jongbloed, Enrique (2018): Media and minority languages. Sociocultural and geopolitical considerations. – In: Cotter, Colleen/Perrin, Daniel (Hgg.), *The Routledge Handbook of Language and Media*. Abingdon: Routledge, 357–372.

- Mellado Blanco, Carmen (2015): Phrasem-Konstruktionen und lexikalische Idiom-Varianten: Der Fall der komparativen Phraseme des Deutschen. – In: Engelberg, Stefan/Meliss, Meike/Proost, Kristel/Winkler, Edeltraud (Hgg.), *Argumentstruktur zwischen Valenz und Konstruktion* (= Studien zur deutschen Sprache 68). Tübingen: Narr, 217–235.
- MTA Nyelvtudományi Intézet (Hg.) (1980): *A magyar nyelv értelmező szótára* [Wörterbuch der ungarischen Sprache], Bd. 6. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Rác, Péter (2013): *Saliency in Sociolinguistics. A Quantitative Approach*. Berlin, Boston: de Gruyter Mouton.
- Sinclair, John (2004): *Trust the Text. Language, Corpus and Discourse*. London: Routledge.
- Steyer, Kathrin (2004): Kookkurrenz. Korpusmethodik, linguistisches Modell, lexikografische Perspektiven. – In: Steyer, Kathrin (Hg.), *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest* (= Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache 2003). Berlin, New York: de Gruyter, 87–116.
- Stumpf, Sören (2015): *Formelhafte (Ir-)Regularitäten: korpuslinguistische Befunde und sprachtheoretische Überlegungen* (= Sprache – System und Tätigkeit, 67). Frankfurt/M.: Lang.
- Thomaß, Barbara (2013): Mediensysteme vergleichen. – In: Thomaß, Barbara (Hg.), *Mediensysteme im internationalen Vergleich*. Konstanz: UVK., München: Lucius, 12–45.
- Van Lancker Sittis, Diana (2015): Formulaic language in an emergentist framework. – In: MacWhinney, Brian/O’Grady, William (Hgg.), *The Handbook of Language Emergence*. Chichester: Wiley Blackwell, 578–599.
- Vehmas-Lehto, Inkeri (1989): *Quasi-Correctness. A Critical Study of Finnish Translations of Russian Journalistic Texts* (= Neuvostoliittoinstituutin Vuosikirja 31). Helsinki: Neuvostoliittoinstituutti.
- Weinert, Regina (2010): Formulaicity and usage-based language. Linguistic, psycholinguistic and acquisitional manifestations. – In: Wood, David (Hg.), *Perspectives on Formulaic Language. Acquisition and Communication*. London: Continuum, 1–20.
- Wray, Alison (2008): *Formulaic Language. Pushing the Boundaries*. Oxford: Oxford University Press.

Überlegungen zum Deutschen und zu anderen Sprachen in Sprachbiografien mehrsprachig aufgewachsener Personen

Aleksandra Šćukanec/Mia Durbek

1. Einführung

Die Methode der narrativen Interviews bzw. Sprachbiografie hat linguistischen Untersuchungen eine Reihe aufschlussreicher Perspektiven eröffnet. Dieses Verfahren findet Verwendung insbesondere im Bereich der Forschung zu Mehrsprachigkeit, Migration und Migrationserfahrungen. Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, bestimmte Aspekte im Leben von Personen kroatischer Abstammung, die Kindheit und Entwicklungsjahre in einem deutschsprachigen Land verbracht haben, anhand der Analyse ihrer Sprachbiografien darzustellen. Dabei wird untersucht, ob die Informanten in ihren Erzählungen und Reflexionen gemeinsame Elemente besprechen. Dies soll ermöglichen, Themen zu kategorisieren, um die Ausgangshypothese, dass in analysierten narrativen Interviews Ähnlichkeiten zu finden werden, zutrifft.

Die analysierten Sprachbiografien sind Teile dreier umfangreicher Korpora von Narrativen aus drei Forschungsprojekten. Die erste Untersuchung wurde unter kroatischen Migranten in Österreich durchgeführt, an der zweiten nahmen Informant*innen kroatischer Abstammung teil, die als Rückkehrer nach Kroatien bezeichnet werden können, während das dritte Korpus im Rahmen der Diplomarbeit der zweiten Autorin dieses Beitrags unter dem Titel *Die Sprachbiografien der mehrsprachigen Sprecher* zusammengestellt wurde.

2. Theorie und Methodologie

Im Folgenden werden die für diesen Aufsatz relevanten theoretischen Konzepte vorgestellt, wie sie bei der Analyse der Sprachbiographien angewandt bzw. sich aus den erhobenen Daten ergeben haben. Dazu gehört zunächst die Darstellung der Methode der Sprachbiographie, bevor auf Sprachbiographien im Kontext von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb und danach auf die Verbindung von Sprachbiographie und Identität eingegangen wird.

2.1 Sprachbiografie als Methode

Das für diesen Beitrag analysierte Korpus umfasst transkribierte Texte, die mithilfe narrativer bzw. sprachbiografischer Interviews erhoben wurden. Dieses Verfahren wurde von Schütze Ende der 1970er Jahre eingeführt und im Rahmen der interpretativen Soziologie zur biografischen Methode weiterentwickelt. Schützes narratives Interview haben viele Wissenschaftler und Forscher übernommen und ihren Untersuchungen angepasst. Mit der Zeit sind neue Definitionen und Deutungen dieses Verfahrens entstanden, was gewöhnlich mit den spezifischen Schwerpunkten der Untersuchungen korreliert (Piškorec 2007: 457–465).

Franceschini (2001: 228f.) versteht unter dem Begriff narratives Interview eine Lebensgeschichte, die ein Informant erzählt, bei der die Sprache im Zentrum des Interesses liegt. Demzufolge sind die Interviews auf die Sprache(n) der Informanten und die Umstände, unter denen die Sprache(n) erworben wurden, fokussiert. Diese Methode erlaubt viel breiter ansetzende und ausführlichere Fragen, die sich nicht nur auf die Sprache selbst beziehen, sondern beispielsweise auch Einstellungen und Meinungen der Informanten umfassen. Zudem werden dadurch thematische Fokussierungen und Formulierungen der Informanten berücksichtigt, wobei eine innere Logik der Erzählung zum Vorschein kommt. Diese Art der narrativen sprachlichen Autobiografie wird Sprachbiografie genannt (Franceschini/Miecznikowski 2004: 9f.). Es muss aber hervorgehoben werden, dass die Forschung mit narrativen Interviews nicht ausschließlich Sprache betrachtet; dieses Verfahren wird auch z. B. in Untersuchungen zu Mehrsprachigkeit, Minderheiten oder Migration gebraucht, aber auch in der Medizin, der Ökonomie und dem Marketing (Wengraf 2001; Aarikka-Stenroos 2010).

Nekvapil (2004: 149) begreift die Sprachbiografie als biografische Erzählung, deren Hauptthema die Sprache bzw. Sprachen sind, insbesondere der Spracherwerb und -gebrauch. Danach sind Sprachbiografien auch eine wertvolle Methode für die Auseinandersetzung mit verschiedensten Dokumenten, beispielsweise literarischen Werken, Zeitungsartikeln, administrativen Dokumenten, Videoausschnitten oder Fragebögen (Barth 2004; Piškorec 2007; Fedyuk/Zentai 2018).

Tophinke (2002) interpretiert die Sprachbiografie als das sich in einem Entwicklungsprozess befindliche vielschichtige Verhältnis der Menschen zu Sprache und Varietäten. Die Analyse von Sprachbiografien wird daher differenziert in (1) gelebte Geschichte, (2) erinnerte Geschichte und (3) sprachliche Rekonstruktion der Geschichte. Tophinke versteht die Sprachbiografie als gelebte Geschichte, weil jede Person ihre individuelle Geschichte des Spracherwerbs und des Umgangs damit entwickelt. Als Entwicklung spiegelt sich die

Sprachbiografie in allen Veränderungen einer Person wider, wobei manche Erfahrungen eine lebensgeschichtliche Relevanz besitzen. Im Sinne einer rekonstruktiven Erinnerung konstruieren Sprachbiografien relevante Ereignisse in einer bestimmten Lebenssituation. Gerade die Konstruktion einer Sprachbiografie in der Erinnerung einer Person ist dabei Voraussetzung für die sprachbiografische Schilderung. Das Rekonstruktive der Sprachbiografie kann sich schriftlich oder mündlich realisieren und ist in beiden Fällen mehrfach mit der Sprache gekoppelt: Die Rekonstruktion macht Sprache zum Gegenstand; sie ist in ihrer Konzeptualisierung an Sprache gebunden; und sie hat einen sprachlich-kommunikativen Kontext (Tophinke 2002: 1–11).

Die sprachbiographischen Narrative, die hier analysiert werden, können aus mehreren Perspektiven betrachtet werden, z. B. in Kontexten von Mehrsprachigkeit, Migration, Minderheitserfahrungen, Spracheinstellungen, Identitätskonstruktionen oder aus der Perspektive des Spracherwerbs, da alle diese Themen in den Geschichten der Informant/innen zum Vorschein kommen.

2.2 Sprachbiografie im Kontext von Mehrsprachigkeit und Spracherwerb

Sprachbiografische Erzählungen haben einen hohen dokumentarischen Wert, da sie unsere Kenntnisse über den Umgang mit verschiedenen Sprachen im Verlauf eines Lebens erweitern. Diese Geschichten gewähren auch einen Einblick in die zumeist komplexen Prozesse der Mehrsprachigkeit einer Person.

Viele Forschungen zur Mehrsprachigkeit aus den 1970er Jahren betonen die Tatsache, dass mehrsprachige Menschen ihre Sprachen in bestimmten Anwendungskontexten verwenden. Differenziert wird zwischen Bereichen der Sprachnutzung, die institutionell vorkonstruiert sind, und Interaktionskontexten, in denen eine Person selbst entscheidet, welche Sprachen sie verwendet. Zur ersten Gruppe gehören soziale Orte und Kontexte, z. B. das Zuhause, Schulen und andere Bildungsinstitutionen, der Arbeitsplatz, die Nachbarschaft, Freundes- und Familienkreise. In Interaktionskontexten findet die Sprachwahl in Abhängigkeit der anderen Interaktionsteilnehmer statt, wobei Faktoren wie eventuelle Statusunterschiede, die sprachliche Interaktionsgeschichte oder die Generationen der Sprecher berücksichtigt werden (Treichel 2004: 11).

Im Rahmen der Sprachbiografieforschung werden somit die Lebenserzählungen von Informanten unter Berücksichtigung wichtiger Fragen analysiert, die einen fruchtbaren Einblick in den Spracherwerb und seine Verbindungen zu verschiedenen Lebensaspekten ermöglichen. In Sprachbiografien können Prozesse des Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerbs betrachtet werden, wie auch Unterschiede zwischen dem gesteuerten und ungesteuerten Lernen einer Fremdsprache (Klein 1992: 36–39). Fragen richten sich an im Elternhaus gesprochene Sprachen, Idiolekte und Dialekte, Sprache(n) in der Umgebung,

der frühen Kindheit, in Schule, Freundeskreis und Berufsleben. Diese Themen bieten ein Basismuster für die narrativen Interviews (Franceschini/Miecznikowski 2004: 7f.). Daraus ergeben sich bestimmte Domänen, die in den meisten Sprachbiografien vorkommen und die die Informanten thematisieren, beispielsweise Kindheit, Elternhaus, Kindergarten, Ausbildung, Beruf. In diesem Kontext werden auch Konzepte wie Spracherwerb (Denison 1984; Oksaar 1984), Muttersprache und andere Sprachen, Identität und Identitätsbildung thematisiert, die um persönliche Erfahrungen, Meinungen und Einstellungen, wie etwa zur Motivation beim Lernen von Fremdsprachen, ergänzt werden. Diese Konzepte werden aus mehreren Perspektiven betrachtet.

Für unseren Beitrag sind die Begriffe Muttersprache, Erstsprache und Zweitsprache näher zu erläutern, wobei sich der Begriff Muttersprache im Zentrum des Interesses befindet. Skutnabb-Kangas (1981) schreibt dem Begriff Muttersprache kognitive und soziale Bedeutung zu und versucht ihn anhand der Kriterien Herkunft, Kompetenz, Funktion/Gebrauch und Einstellung zu definieren. Nach dem Kriterium Herkunft wird beispielsweise die Muttersprache oft als die Sprache, die die Mutter spricht, definiert. Für Skutnabb-Kangas (1981: 22) bedeutet der Begriff Mutter, dass es sich um diejenige Person handelt, die das erste lange reguläre Kommunikationsverhältnis mit dem Kind entwickelt, wobei diese Person meistens die Mutter ist, aber auch eine andere Person sein kann. Unter Muttersprache kann aber auch die am besten beherrschte Sprache verstanden werden. Skutnabb-Kangas diskutiert die Komplexität dieser Definition; da es viele Personen gibt, die keine formale Ausbildung in ihrer eigenen Sprache bekommen, können ihre Sprachkenntnisse in der Muttersprache geringer als in anderen Sprachen sein. Auch wenn eine Person mehrere Sprachen jeden Tag benutzt, können die Sprachkenntnisse in verschiedenen Situationen und Zusammenhängen variieren. Eine mehrsprachige Person kann später im Leben andere Sprachen sogar besser als die Muttersprache oder die zuerst erworbene Sprache beherrschen. Nach anderen Definitionen wird unter Muttersprache die am meisten verwendete Sprache verstanden, wobei durchaus möglich ist, dass eine Person z. B. bei der Arbeit eine andere Sprache gebraucht, weswegen sie diese Sprache viel öfter als die Muttersprache verwendet (Skutnabb-Kangas 1981: 23).

Die Muttersprache kann andererseits auch als die Sprache, mit der man sich am meisten identifiziert, definiert werden. Die Muttersprache ist die Sprache, in der man sozialisiert wurde, durch die man Normen und Werte lernt, seine Identität bildet. Doch kann es in einer Gesellschaft sprachsoziologischen Druck oder Sanktionen geben, sodass man sich mit der Mehrheitssprache der Gesellschaft oder einer Gruppe identifizieren muss (Skutnabb-Kangas 1981: 23).

Der Begriff Erstsprache wird oft als Synonym für Muttersprache verwendet. Laut Oksaar (2003) hat der Begriff Muttersprache mehr emotionale

Konnotationen, während unter Erstsprache oft die zuerst erworbene Sprache verstanden wird. Wenn der Begriff Erstsprache verwendet wird, kann vermutet werden, dass die Person auch weitere Sprachen beherrscht. Außerdem kann dieser Begriff auch Konnotationen wie ‚die erste, die beste‘ wecken. Alternative Begriffe, die den Begriff Muttersprache ersetzen können, sind zudem Primärsprache, Grundsprache, natürliche Sprache oder Herkunftssprache.

Nach Oksaar (2003:14) kann der Begriff Zweitsprache durch Erwerbsfolge oder Erwerbsart erklärt werden. Wenn man die Erwerbsfolge betrachtet, ist die Zweitsprache entweder die erste Fremdsprache oder ein Überbegriff für alle Sprachen, die nach der Muttersprache erworben werden. Wenn die Zweitsprache nach der Erwerbsart definiert wird, wird der Begriff oft auf Sprachen bezogen, die ungesteuert gelernt werden. Das Gegenteil ist die Fremdsprache, die gesteuert gelernt wird.

2.3 Sprachbiografie und Identitätskonstruktion

Nach Haarmann (1996: 219) gibt es keine einheitliche Definition des Begriffs Identität, insbesondere da Identität als Konstrukt sehr eng mit Kultur, Sprache und Ethnizität verbunden ist. Viele Forscher sind auf die Relation Sprache – Identität fokussiert, was auch z. B. bei Kresić (2006) sichtbar wird. Sprache ist in diesem Sinne eine Komponente der Identität. Fishman (2010: 28) betont, dass Sprache, Ethnizität und Identität immer kontextualisiert sind, Letztere am intensivsten, weil sie von den sie modifizierenden, kreierenden und wiederherstellenden Umständen und Konzepten abhängt. Dieser Auffassung nach sind bei mehrsprachigen Individuen mehrere Identitäten zu erwarten, die im Laufe des Lebens konstruiert werden – was auch Stets und Burke (2000: 142) mit ihrem Konzept der Identitätshierarchie (*hierarchy of identities*) herausarbeiten. Die differenzierten Dimensionen von Identität kommen im narrativen Erzählen zum Vorschein. So charakterisiert Peña (2017: 43–45) im Anschluss an Lucius-Hoene/Deppermann (2004) die narrative Identität in der sprachbiografischen Forschung mit den drei Dimensionen temporal, sozial und selbstbezüglich. Die temporale Dimension bezieht sich auf jene Komponenten einer narrativen Identität, die mit biografischen Prozessen in Zusammenhang stehen. Die Informanten können nicht alle Gegebenheiten ihrer Biografie(n) mitteilen, sondern wählen relevante Ereignisse aus. Während bei der temporalen Dimension die zeitliche Verortung der Identität im Mittelpunkt steht, „bezeichnet die soziale Dimension die Situierung der Person im sozialen Raum. Durch die Art der Interaktion wird deutlich, welchen Platz in der Welt die Person für sich beansprucht“ (Peña 2017: 44). Die selbstbezügliche Dimension adressiert die Beziehung, die die Informanten im Laufe ihrer Erzählung zu sich selbst herstellen. „Hier werden explizit jene beiden Ichs wieder aufgegriffen,

die v. Engelhardt (1990) als Ich der Gegenwart und Ich der Vergangenheit bezeichnet. Zum einen geschieht Selbstbezüglichkeit natürlich explizit, indem das Ich der Gegenwart sich in Form von Identitätsprädikaten deutlich über das Ich der Vergangenheit äußert.“ (Penya 2017: 44f.)

Es muss hervorgegeben werden, dass mehrsprachige Personen mit Migrationserfahrung im Leben noch komplexere Identität(en) konstruieren. Auch hier offenbaren sich herausragende Unterschiede, je nachdem, wo die betreffenden Personen geboren, ob sie als Kleinkinder an einen neuen Ort gezogen oder Vertreter der zweiten Generation sind oder ob sie als Erwachsene, gewöhnlich aus ökonomischen Gründen, ihr Heimatland verlassen haben.

3. Korpus, Methodik und Informanten

Die Daten für das erste der drei Korpora, die für diesen Beitrag relevant sind, und aus den sprachbiographischen Interviews mit zwei Informantinnen analysiert wurden, wurden 2019 erhoben. Das dritte Interview, das hier analysiert wird, wurde 2016 in Graz geführt im Kontext der Erforschung der jüngeren Generationen der Kroaten in Österreich und ihrer Sprache. Aus dem Korpus der Sprachbiografien von Rückkehrern kroatischer Abstammung, die 2019 und Anfang 2020 gesammelt wurden, stammt das vierte Interview. Betont sei, dass alle narrativen Interviews auf Kroatisch geführt wurden, wenngleich die Informanten wiederholt deutsche Wörter und Ausdrücke verwendet haben – d. h. Codewechsel zu beobachten waren.¹ Die für diesen Aufsatz relevanten Auszüge werden auf Deutsch wiedergegeben und zusammengefasst, Zitate wurden ins Deutsche übersetzt. Zur Anonymisierung wurden den Informanten Pseudonyme gegeben.

Die für die Analyse ausgewählten Teile sollen mögliche Ähnlichkeiten oder Unterschiede in den Geschichten der Informanten illustrieren. Für die Analyse wird die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse mit Kodieren nach Mayring (2015) benutzt. Mayring (2015) präsentiert die Grundsätze qualitativer Inhaltsanalyse und erklärt die Vorgehensweise Schritt für Schritt, von der Formulierung der Forschungsfrage über die Kategorienbildung bis zur Hauptkodierung. Dieses Verfahren wird in dieser Arbeit teilweise modifiziert, da bei der Kodierung zur Analyse der Interviews die Inhalte (Ausagen) übertragen werden, ohne alle zusätzlichen Elemente ausführlicher zu bezeichnen. Anhand analysierter Auszüge aus den Interviews werden bestimmte Themen hervorgehoben, wobei nur einige Teile der Interviews

1 <https://hrvatiizvanrh.gov.hr/hrvati-izvan-rh/hrvatsko-iseljenistvo/hrvatsko-iseljenistvo-ujemackoj/766>.

zitiert und danach in der Zusammenfassung der Lebensgeschichten einzelner Informanten besprochen werden.

Die Fragen für die Interviews waren im Voraus verfasst worden. Im Laufe der Interviews wurden diese den Informanten auf eine personalisierte Art und Weise vor Ort gestellt. Allen Informant*innen wurde Raum für persönliche Bemerkungen und Kommentare gegeben. Vor den Interviews wurde betont, dass die Antworten freiwillig waren, insbesondere in Hinblick auf mögliche persönliche und sensible Bereiche, etwa zur Familie. Alle Informanten sind im Laufe des Lebens mehrmals umgezogen, was besonders zu ihrer Mehrsprachigkeit beigetragen hat. Alle waren bereit, offen über ihre Erfahrungen, Emotionen und private Familienanliegen zu erzählen.

Die Interviews mit den ersten zwei Informantinnen wurden in einem Café in Zagreb geführt und dauerten 90 bzw. knapp 60 Minuten. Das in Graz geführte Interview mit der dritten Informantin dauerte 50 Minuten, während das Interview mit dem einzigen männlichen Informanten in Zagreb geführt wurde und etwas mehr als zwei Stunden dauerte.

In Tabelle 1 werden die wichtigsten Informationen zu den Informant*innen zusammengefasst:

Infor- mant/in	Geburtsjahr und -ort	Mutter	Vater
Ana	1976, München	Kroatin aus Pitomača (nordkroatische Region Podravina)	Grieche aus Thessalo- niki
Ivana	1994, Zürich	Kroatin aus der nordkro- atischen Stadt Varaždin	Italiener aus der süd- ostitalienischen Stadt Lecce
Marina	2000, Graz	Österreicherin aus Graz	Kroate, 1985 aus Split nach Graz gekommen
Dominik	1981, Zagreb	Österreicherin aus Wien	Kroate aus Split

Tab. 1: Übersicht über die Informant/innen dieses Beitrages

Vor der Vorstellung der zentralen Ergebnisse der Studie wird nun kurz die Geschichte der Auswanderung aus Kroatien in die deutschsprachigen Länder dargestellt.

4. Auswanderung aus Kroatien und Rückkehr

Migrationsprozesse werden in Kroatien zumeist als negativer Trend mit weitgehenden Konsequenzen wie Bevölkerungsrückgang, demografischem Wandel oder komplett verlassenen Orten und Dörfern betrachtet. Doch treten einige positive Beispiele erfolgreicher (junger) Leute, die der zweiten oder dritten Generation kroatischer Auswanderer angehören und nach Kroatien zurückgekehrt sind, aus diesem Schatten. Als ein Beispiel kann G2 (<<https://meeting-g2.com>>), ein Netzwerk kroatischer Geschäftsmänner, genannt werden, von denen viele Rückkehrer sind.

Genauso wie die Motivationen für Migration unterschiedlich sind, variieren auch die Geschichten ihrer Protagonisten. Da die Informanten dieses Beitrages lange Zeit in einem deutschsprachigen Land gelebt haben, heute jedoch drei von ihnen in Kroatien leben, wird ein kurzer Überblick über die Aus- bzw. Einwanderungsgeschichte gegeben, um die Narrative zu kontextualisieren, bevor einige der mit der Migration der kroatischen Bevölkerung verbundene Phänomene aus der Perspektive der Sprachbiografieforschung besprochen werden.

4.1 Auswanderung von Kroaten nach Österreich, Deutschland und in die Schweiz

Vor allem wegen der geografischen Nähe und der historisch-politischen Umstände lebt in Österreich, Deutschland, aber auch in der Schweiz eine erhebliche Zahl Kroaten. Grbić Jakopović (2014: 112f.) spricht von drei großen Migrationsbewegungen nach Österreich im 20. Jahrhundert. Die erste fand Mitte der 1960er Jahre statt, als Kroaten vor allem aus ökonomischen Gründen (sogenannte Gastarbeiter) nach Österreich kamen. Auch in der zweiten Auswanderungsbewegung in den 1970er und 1980er Jahren war die wirtschaftliche Situation der wichtigste Migrationsanlass, während die dritte Welle durch den Krieg in Kroatien sowie Bosnien und Herzegowina Anfang der 1990er Jahre motiviert wurde, als ungefähr 94 000 Kroaten nach Österreich flohen. Laut Grbić Jakopović leben heute in Österreich 90 000 Kroaten (vgl. dazu auch Seršić (2013: 14–16) und Božić (2000: 36, 41, 49f.).

Obwohl sich schon vor dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland etwa 20 000 Kroaten aufhielten, fanden die intensivsten Auswanderungsbewegungen nach Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg statt, insbesondere von Mitte der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre. Nach Jurčević (2014: 47–49) war die erste Migrationsbewegung von 1945 bis in die Mitte der 1960er Jahre politisch motiviert, in der zweiten Welle kamen Kroaten, die zunächst lediglich für kurze Zeit Arbeit suchten, am Ende aber oft in Deutschland blieben, während in der dritten Migrationsbewegung nach 1990 vor allem Menschen vor dem Krieg

flohen. Für die neueste Auswanderungswelle nach dem EU-Beitritt Kroatiens sind noch keine exakten Daten zugänglich, aber laut Statistik des Zentralen Amtes für die außerhalb der Republik Kroatien lebenden Kroaten hielten sich 2019 ungefähr 415 000 Kroaten in Deutschland auf.²

Die Auswanderung in die Schweiz begann nach dem Zweiten Weltkrieg, vor allem aus wirtschaftlichen Gründen, wobei auch zahlreiche kroatische Intellektuelle wie auch politisches Asyl Suchende zu dieser Zeit in die Schweiz emigrierten. Anfang 1959 lebten in der Schweiz nur 150 kroatische Migranten; nur fünf Jahre später waren in der Schweiz eintausend Kroaten zu finden. Die nächsten beiden Migrationswellen umfassen die Zeitspanne 1965–1970 bzw. die Zeit nach dem Zerfall Jugoslawiens (Čizmić 2005: 275–278). Laut Pavelić (2020: 13) migrierten nach den kroatischen Intellektuellen und Ärzten in den letzten zehn Jahren auch weniger gut gebildete Kroaten in die Schweiz. Pavelić (2020: 14) führt Angaben des schweizerischen Bundesamts für Statistik aus dem Jahr 2019 an und spricht von 28 318 kroatischen Staatsbürgern in der Schweiz.

5. Analyse

In der Analyse werden nun die Lebensgeschichten der Informant*innen zusammengefasst und mit Beispielen illustriert. Die transkribierten Interviews wurden verglichen; es wurden nur Ausschnitte analysiert, die vergleichbare Themen besprechen, um feststellen zu können, ob die Geschichten Ähnlichkeiten zeigen oder ob von völlig anderen Einstellungen und Erfahrungen die Rede ist. Die Aussagen auf Kroatisch wurden nach Sinneinheiten gegliedert und möglichst originalgetreu ins Deutsche übertragen. Dies bezieht sich auch auf elliptische Sätze, grammatikalisch und stilistisch markierte Ausdrücke und andere Elemente der gesprochenen Sprache, die oft auf die Entspanntheit der Informant*innen schließen lassen. Zuletzt werden die Themen, die von jedem einzelnen Informanten angesprochen wurde, angeführt, um auch dort eventuelle Ähnlichkeiten und Unterschiede detektieren zu können.

5.1 Ana – Informantin 1

Wie oben erwähnt, wurde Ana 1976 in Deutschland geboren. Ihre Eltern kamen in den späten 1960er Jahren nach Deutschland auf der Suche nach Arbeit. Sie lernten sich in Deutschland kennen und heirateten einige Jahre vor Anas Geburt.

Ana ist ein Einzelkind und in ihrer Sprachbiografie erzählt sie von Kindern aus der Straße, in der sie aufwuchs, mit denen sie oft spielte. Interessanterweise

2 <https://hrvatiizvanrh.gov.hr/hrvati-izvan-rh/hrvatsko-iseljenistvo/hrvatsko-iseljenistvo-ujemackoj/766>.

hatte die Mehrheit dieser Kinder ebenso ausländische Wurzeln und zu Hause sprachen sie überwiegend ihre jeweilige Muttersprache.

nitko me nije čuao, ja sam bila onaj ključelkind znači ključ oko vrata
 ‚niemand hat auf mich aufgepasst, ich war das sogenannte Schlüsselkind, also mit dem Schlüssel um den Hals‘

mama mi je do moje upisivanja u školu bila doma
 ‚meine Mutter war zu Hause bis ich mich in die Schule eingeschrieben habe‘

išla je zato čistiti ajmo reć to da bar malo popravi budžet doma
 ‚deswegen ist die putzen gegangen, sagen wir mal, um das Haushaltsbudget ein wenig zu verbessern‘

puno je djece bilo u mojem tom bloku ajmo to reć mojoj ulici
 ‚es war eine Menge von Kindern in meinem Wohnhaus, sagen wir in meiner Straße‘

di su svi bili u biti stanovi iz te firme di su moji roditelji radili
 ‚wo alle Wohnungen eigentlich von dieser Firma waren, in der meine Eltern gearbeitet haben‘

i tu ajmo reć godišta smo bili svi ista više manje
 ‚man könnte sagen, dass wir mehr oder weniger Gleichaltrige waren‘

i to u ono vrijeme si se mogao vani igrati bez ikakvih problema bez nekog velikog straha
 ‚zu dieser Zeit hast du draußen ohne irgendwelche Probleme spielen können, ohne irgendeine große Angst‘

znači grčki roditelji znači grčka djece, tu i tamo Nijemci, Jugovići tada
 ‚also griechische Eltern, also griechische Kinder, ab und zu Deutsche und damals Jugos‘

i to ti je u biti to bilo više manje
 ‚und das war alles, mehr oder weniger‘

tu i tamo koji Italijančić tak to al u tom baš u mojoj ulici više Grka, Nijemaca i Jugoslovena
 ‚ab und zu ein paar Italiener, aber genau in meiner Straße mehr Griechen, Deutsche und Jugoslawen‘

Anas Eltern sprachen miteinander überwiegend Deutsch, obwohl ihre Mutter ihrem Vater Kroatisch beibrachte und von Anas Vater wiederum Griechisch lernte. Hier ging es laut Anas Einschätzung um kein hohes Sprachniveau: Beide Eltern besaßen während Anas Kindheit nur Grundkenntnisse in der Muttersprache des Ehepartners.

e tako moj tata je sa mnom uporno samo grčki
 ‚und so, mein Vater hat mit mir ausschließlich Griechisch [gesprochen]‘

moja mama je naučila od mojega tate grčki
 ‚meine Mutter hat von meinem Vater Griechisch gelernt‘

ali samo govoriti nema tu pisma čitanja ovaj
 ‚aber nur sprechen, es gibt hier kein Schreiben, kein Lesen‘

mama je sa mnom uporno tada hrvatski znači podravski to je hrvatski
 ‚meine Mutter hat mit mir ausschließlich Kroatisch, das heißt Podravisch, das ist Kroatisch [gesprochen]‘

a i mama me naučila ajmo reći ovako najosnovnije stvari
 ‚und von meiner Mutter habe ich sagen wir mal die Grundbegriffe gelernt‘

Mit ihrer Tochter sprachen beide ihre jeweilige Muttersprache. Dies ermöglichte Ana, von Kindheit an zwei Sprachen auf muttersprachlichem Niveau zu lernen. Sie kann sich nicht daran erinnern, aus welcher Sprache ihre ersten Wörter waren, weil sie in ihren ersten Lebensjahren sowie in ihrer Kindheit beide Sprachen in gleichem Maße verwendete. Die deutsche Sprache wurde ihr zum ersten Mal von ihrer Mutter beigebracht, als sie in den Kindergarten gehen sollte, wenngleich nur wenige Wörter und Ausdrücke, wie beispielsweise *Ich muss auf die Toilette, Ich habe Hunger, Ich habe Durst, Mein/e ____ tut weh*. Solche kurzen Aussagesätze hatten einen klaren Zweck: Es war wichtig, dass sie den Erzieherinnen ihre wichtigsten Bedürfnisse mitteilen konnte. Ana wurde dann vollkommen auf Deutsch ausgebildet. Sie besuchte Grundschule sowie Oberschule auf Deutsch und ihre ersten Jobs waren in Deutschland. Sie ist heute der Meinung, dass sie viel glücklicher gewesen wäre, hätte sie eine griechische Oberschule besucht. Ihrer Meinung nach bekamen die Schüler in griechischen Schulen in Deutschland eine bessere Ausbildung als Schüler in den deutschen Schulen, weil letztere viele Verpflichtungen hatten, sodass sie am Ende mit dem Stundenplan überfordert waren. Zudem betonte sie, dass die griechischen Schulen im Unterschied zu den deutschen einen persönlicheren Zugang zu den Schülern hatten. Zu dieser Meinung trägt auch bei, dass aus ihrer Sicht die griechischen Schüler keine Nachteile in Bezug auf ihre Position in der deutschen Gesellschaft in späteren Lebensjahren hatten. Obwohl zu vermuten wäre, dass die Ausbildung in deutscher Sprache entscheidend für ihre Sprachentwicklung war, da sie in der Familie primär Kroatisch oder Griechisch sprach und nur selten Deutsch, erzählt diese Informantin, dass sie die deutsche Sprache am meisten ungesteuert bzw. durch die alltägliche Kommunikation und mit ihren deutschsprachigen Freunden gelernt habe. Zu dieser Gruppe gehörten auch Gastarbeiterkinder, die kein Griechisch oder Kroatisch konnten (z. B. Kinder der türkischen oder spanischen Gastarbeiter). Sie ist sehr stolz auf ihre Deutschkenntnisse und sagt: „[In der Schule] im Deutschen war ich immer besser als die Deutschen, ich hatte immer straight A.“³

Ana blieb in Deutschland bis zu ihrem 25. Lebensjahr und zog dann wegen einiger Probleme, die ihre Familie in Kroatien hatte, dorthin. Obwohl der Aufenthalt kurz sein sollte, begann sie sich in der Zwischenzeit wie zu Hause zu fühlen und entschloss sich, in Kroatien zu bleiben. Als sie nach drei Jahren zurückgehen wollte, lernte sie ihren heutigen Mann kennen und zusammen entschieden sie, in Kroatien zu bleiben. Ana arbeitet heute in einem internationalen Kundenservice in Zagreb als Agentin für deutschsprachige Länder, wo sie auch mit ihrer Familie wohnt. Sie hat zwei Söhne, die trotz ihrer Bemühungen

3 In diesem Beispiel benutzt die Informantin Anglizismen bzw. englische Ausdrücke, was in Sprachbiografien nicht selten vorkommt.

kein Deutsch oder Griechisch sprechen. Mit ihren Kindern spricht Ana heute ausschließlich Kroatisch und beide Kinder werden auf Kroatisch ausgebildet.

Auch wenn Ana Kroatisch und Griechisch als ihre Muttersprachen bezeichnet, sagt sie, dass sie sich „am sichersten“ in der deutschen Rechtschreibung fühlt. Dies hängt wohl damit zusammen, dass sie sich mit der kroatischen oder griechischen Rechtschreibung und Grammatik nie im Rahmen einer formalen Ausbildung beschäftigt hat. Die deutsche Sprache erwarb sie in zwei Kontexten: Im Kontakt mit Menschen aus ihrer Umgebung lernte sie die gesprochene Sprache, während sie die geschriebene Sprache in formalen Bildungskontexten erlernte (Grundschule, Realschule). Ein weiterer Aspekt, der die Wichtigkeit des Deutschen in ihrer Sprachbiographie bestätigt, ist der Einfluss der deutschen Schreibregeln auf andere Sprachen. Im Laufe des Interviews bemerkte Ana, dass ihre Kommasetzung in jeder Sprache aus der deutschen Sprache übernommen sei: „Ich habe die deutsche Kommasetzung.“ Was ihr in der deutschen geschriebenen Sprache heute Schwierigkeiten bereitet, sind die von den jüngeren Änderungen der deutschen Rechtschreibung betroffenen Bereiche: „Als ich in Deutschland war, war Deutsch ohne Zweifel die Sprache, in der ich mich am sichersten fühlte. [...] Aber jetzt bin ich manchmal verwirrt wegen dieser Änderungen, die sie gemacht haben [...].“

da sam u Njemačkoj ne bi mi patio ne bi mi patio nijedan ni naš ni grčki ni njemački
 ‚wenn ich in Deutschland wäre, käme mir keine [Sprache] zu kurz, weder unsere noch Griechisch und Deutsch‘

a obzirom mogu ti reć da su prve kad sam ja došla tu u hrvatsku prve ajmo reć karikiram sad cca prve godine sam ja sve u glavi računala na njemački, sanjala na njemački sve je ono bilo deutsch deutsch deutsch

‚ich kann sagen, dass, als ich nach Kroatien gekommen bin, dass ich im ersten, ich karikiere das, im ersten Jahr, dass ich alles im Kopf auf Deutsch gerechnet habe, ich auf Deutsch geträumt habe, alles war Deutsch, Deutsch, Deutsch‘

nakon nekog vremena vidim ja ja sanjam na hrvatskom
 ‚nach einiger Zeit sehe ich, ich träume auf Kroatisch‘

tu i tamo se zalomi grčki znaš
 ‚ab und zu geht es [sprachlich] nicht, aber Griechisch kannst du‘

ja sanjam na hrvatski, ja sam počela brojat u glavi na hrvatski meni se mozak skroz okrenuo na ovo

‚ich träume auf Kroatisch, ich habe begonnen, im Kopf auf Kroatisch zu zählen, mein Gehirn hat sich auf Kroatisch orientiert‘

ja sam počela gubiti neke rečenice jebote uopće nisam bila mislim oprost na izrazu ja sam počela gledat njemačke programe da ja ne zaboravim njemački jezik

‚ich habe begonnen, einige Sätze zu verlieren, Scheiße, ich entschuldige mich für meine Ausdrucksweise, aber ich habe begonnen, deutsche Programme zu schauen, um Deutsch nicht zu vergessen‘

Die oben genannten Reflexionen der Informantin zeigen, dass spontane und unbewusste Vorgänge wie Träume oder das Zählen im Kopf in der Sprache verlaufen, die dominanter ist. Ana ist sich dessen bewusst, dass mit der Zeit Kroatisch bei ihr immer dominanter wird, da sie seit Jahren in Kroatien lebt. Doch möchte sie Deutsch, die Sprache, die sie so lange für ihre erste und stärkste Sprache gehalten hat, erhalten und weiter pflegen.

Hinsichtlich der mündlichen Kommunikation behauptet sie, dass sie Kroatisch und Deutsch auf muttersprachlichem Niveau beherrsche. Die griechische Sprache verstehe sie am wenigsten und ihr griechisches Vokabular sei ziemlich begrenzt. Ihrer Meinung nach liegt der Grund dafür in der Tatsache, dass sie wegen der Lebensumstände eine lange Zeit nicht Griechenland besucht hat. In dieser Zeit vergaßen einige ihrer Verwandten sogar, dass sie Griechisch beherrschte. Als sie nach vielen Jahren wieder nach Griechenland kam, versuchten einige Verwandte, mit ihr Englisch zu reden. Griechisch sei die einzige der drei Sprachen, die sie nicht präzise verstehe, wenn die Sprecher schnell reden, was Ana im Gespräch mit ihrer Cousine bemerkt habe. Ihrer Meinung nach habe sie Griechisch „irgendwo im Kopf“ und könnte die Sprache viel besser anwenden, hätte sie eine längere Zeit in Griechenland gelebt.

Wenn vom Verhältnis zwischen Hochsprache und Dialekt die Rede war, bezog sich Ana auf den bairischen Dialekt. Dieser Dialekt wurde in privaten Kreisen gesprochen, aber in Bildungsinstitutionen sprach sie seit der Kindheit Hochdeutsch und heute beherrscht sie beide Varietäten. Als Jugendliche hatte sie eine Phase, die sie heute zum Lachen bringt, in der sie eine Abneigung gegen die deutsche Hochsprache entwickelt hatte. Zu dieser Zeit ihres Lebens musste alles auf Bairisch sein.

Im narrativen Interview mit der ersten Informantin kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die folgenden Themenschwerpunkte dominieren: Familie, Kindheit und Jugendzeit, Leben im Ausland, Leben in Kroatien, Spracherwerb, Ausbildung, Spracheinstellungen, Verhältnis zwischen der Muttersprache und den anderen (Fremd)sprachen, Relation Hochsprache und Dialekt, dominante Sprache(n) und Sprachverfall.

5.2 Ivana – Informantin 2

Ivana wurde 1994 in der Schweiz geboren, wohin ihre Eltern als Gastarbeiter gekommen waren und wo sie sich bei der Arbeit in einer Rehabilitationsklinik kennengelernt hatten. Ivana hat eine 13 Jahre ältere Schwester. Ihre Schwester verließ das Elternhaus, als sie noch ein Kind war.

Ihre Mutter kam ohne Deutschkenntnisse in die Schweiz und lernte Deutsch durch Interaktion mit Menschen aus ihrer Umgebung. Sie war entschlossen, nicht nur Schweizerdeutsch zu erwerben, sondern auch Hochdeutsch. Als sie

ihren Mann kennenlernte, kommunizierten die beiden miteinander mit Gestik und Mimik, da sie kein Deutsch konnten. Als sie Italienisch lernte, wurde ihr von ihrem Mann zuerst sein Dialekt beigebracht. Ivanas Vater lernte Schweizerdeutsch „vor Ort“, am Arbeitsplatz, in alltäglichen kommunikativen Situationen. Er hatte nie beabsichtigt, Hochdeutsch zu lernen, weil es für ihn das Wichtigste war, sich mit den Menschen aus seiner Umgebung verständigen zu können.

oni su oboje došli iz svojih zemalja i nisu znali znači jezike
 ‚sie sind beide aus ihren Ländern gekommen und haben so die Sprachen nicht gekannt‘

mama nije znala talijanski tata nije znao hrvatski
 ‚meine Mutter konnte kein Italienisch sprechen, mein Vater konnte kein Kroatisch‘

i kad su došli još nisu znali dobro njemački hahaha
 ‚als sie gekommen sind, haben sie noch nicht gut Deutsch gesprochen, hahaha‘

i oni su meni ispričali da su se oni sporazumjevali najviše gestikulacijom i i rječnicima znači pokušavali su komunicirati
 ‚sie haben mir erzählt, dass sie am meisten mit Gestik kommuniziert haben und mit Wörterbüchern haben sie versucht zu kommunizieren‘

Ivana kann sich nicht daran erinnern, in welcher Sprache ihre ersten Wörter waren, aber sie meint, dass das entweder Italienisch oder Kroatisch gewesen sein müssten, weil sie Deutsch erst im Kindergarten zu lernen begonnen habe. Zu Hause wurden Kroatisch und Italienisch gesprochen – die Sprachen, die sie als Muttersprachen bezeichnet. Mit ihrer Schwester spricht sie Schweizerdeutsch⁴, obwohl sie die Sprache erst im Kindergarten gelernt hat. Sie weiß, dass die Erzieherinnen in den ersten Tagen ihren Eltern mitteilten, in der Kommunikation mit ihr auf Probleme zu stoßen, da sie kein Deutsch sprach. Später lernte sie im Umgang mit anderen Kindern und mit den Erzieherinnen Deutsch. Sie erwähnt, dass sie nicht das einzige Kind mit solchen Problemen war, aber in ihrer Kindergartengruppe hatte sie die größten Probleme. Bis zum Anfang der Grundschule waren ihre Deutschkenntnisse viel besser geworden. In der Grundschule fing sie auch mit dem Lesen auf Deutsch an. In ihrer frühen Kindheit las sie Bilderbücher und Märchen auf Kroatisch und sah Zeichentrickfilme auf Italienisch. In der Schweiz besuchte sie zuerst den Kindergarten und die Grundschule auf Deutsch.

Als sie elf Jahre alt war, zog sie mit ihren Eltern nach Kroatien, die Schwester blieb in der Schweiz. Von dieser Zeit an wurde sie in einer kroatischen Grundschule und später im Sprachgymnasium auf Kroatisch ausgebildet. In der Grundschule und im Gymnasium bemerkte sie kleine Fortschritte im Kroatischen. Sie betonte aber, dass ein großer Entwicklungssprung während des

4 Die Informantin betonte, dass Schweizerdeutsch in den alltäglichen Situationen gesprochen wurde, aber in den Schulen und anderen Bildungsinstitutionen wurde auf Hochdeutsch unterrichtet.

Studiums einsetzte, als sie begann, in Zagreb Italianistik und Germanistik zu studieren. In beiden Studiengängen hat sie festgestellt, wie wichtig die authentischen Kenntnisse der kroatischen Sprache, besonders beim Übersetzen, sind. Am Anfang des Studiums bemerkte sie, wie viel sie noch lernen und welche Elemente sie noch verbessern musste.

moje je obrazovanje bilo prije svega na njemačkom
 ‚meine Ausbildung war vor allem auf Deutsch‘

to je bilo prvo od osnovne škole to je bilo kako se kaže grundstein na njemačkom
 ‚so war es zuerst, von der Grundschule, und es war, wie sagt man das auf Deutsch, Grundstein‘

kad sam došla tu onda na hrvatskom
 ‚als ich hierhergekommen bin, dann auf Kroatisch‘

kad sam došla na faks onda je već bilo trojezično
 ‚als ich mein Studium begonnen habe, war es schon dreisprachig‘

mislim da na faksu ako studiraš jezike učiš i hrvatski i njemački i talijanski
 ‚ich glaube, dass du an der Uni, wenn du die Sprachen studierst, auch Kroatisch, Deutsch und Italienisch lernst‘

Ihrer Auffassung nach studiert man auch Kroatisch, wenn man sich für das Studium einer Fremdsprache entscheidet. Diese Phase war für ihre sprachliche Entwicklung entscheidend, weil sie während des Studiums in drei Sprachen ausgebildet wurde. Interessanterweise bemerkte sie, dass sie auch Italienisch erst im Laufe des Studiums gut gelernt habe: Da ihr zu Hause ein Dialekt beigebracht wurde, habe sie sich erst dann mit Standarditalienisch beschäftigt. Sie behauptet, wegen ihrer Herkunft selten mit Vorurteilen konfrontiert gewesen zu sein, hingegen häufig mit Erwartungen angesichts ihrer Sprachkompetenz bzw. ihres zweisprachigen Aufwachsens. Ihr mehrsprachiger Hintergrund spiegelt drei Lebenswelten wider. Sie findet es merkwürdig, aber auch lustig, wenn die Menschen aus ihrer Umgebung ihre Charakterzüge ihrer gemischten Herkunft zuschreiben. Wenn sie laut lache oder spreche, sagen sie, dass ihre italienische Seite zum Vorschein komme. Wenn sie ein Glas Bier trinke, sagen die Menschen, dass sie ihre kroatische Seite ausdrücke. Erscheine sie sehr pünktlich zu einer Verabredung oder halte sie sich streng an bestimmte Regeln, wird gesagt, dass sie eine echte Schweizerin sei, was ihr besonders komisch erscheine, da sie keine schweizerischen Wurzeln habe. Heute arbeitet sie bei der Deutsch-Kroatischen Industrie- und Handelskammer in Zagreb, wo sie auch wohnt, und lebt in einer Beziehung.

Ihrer eigenen Einschätzung nach war die Ausbildung in den frühen Lebensjahren auf Deutsch für sie von größter Bedeutung. Die ersten Bücher, die sie las, waren auf Deutsch (mit der Ausnahme von Malbüchern, in denen das Vokabular sehr einfach ist), ebenso wie viele der ersten Filme. Die Ausbildung in ihrer Kindheit ist ihrer Meinung nach ein Grund dafür, dass sie sich

heute beim Lesen und beim Nachdenken „am sichersten“ auf Deutsch fühlt. Ein Beweis für den großen Einfluss der deutschen Sprache auf ihre Gedanken und ihre Lesefähigkeit ist die Tatsache, dass ihr auch heute noch – obwohl sie schon seit über zehn Jahren in Kroatien lebt – viele Ausdrücke viel schneller auf Deutsch als auf Kroatisch einfallen:

Kroatisch ist für mich immer noch stärker als Italienisch, und Deutsch ist immer noch stärker als Kroatisch und Italienisch. [...] Als ich kleiner war, habe ich öfter auf Kroatisch und Italienisch nachgedacht, aber als ich nach Kroatien gekommen bin, habe ich plötzlich begonnen, auf Deutsch nachzudenken. Auch heute, wenn ich nachdenke oder mit mir selbst rede, mache ich es oft auf Deutsch, was sehr interessant ist.

Auch Ivana hat in ihrer Sprachbiografie über das Verhältnis zwischen ‚Hochsprache‘ und Dialekt reflektiert. Alle drei Sprachen wurden Ivana zuerst über den Dialekt beigebracht, die Standardsprache lernte sie später in verschiedenen Bildungsinstitutionen. In der deutschen Sprache spricht sie heute beide Varietäten: am Arbeitsplatz Hochdeutsch und im Familien- und Freundeskreis Schweizerdeutsch.

kod kuće pričamo jako miješano često na dijalektu
 ‚zu Hause mischen wir viel, oft sprechen wir Dialekt‘

znači s tatom sam ja pričala isključivo talijanski dijalekt sa juga italije
 ‚mit meinem Vater habe ich ausschließlich den italienischen Dialekt vom Süden Italiens gesprochen‘

ono dijalekt lecceze koji nema puno veze sa standardnim talijanskim
 ‚den Dialekt von Lecce, der nicht viel mit dem Standarditalienischen zu tun hat‘

s mamom danas pričam na zagorskom
 ‚mit meiner Mutter spreche ich heute den Dialekt aus Zagorje‘

i kad dođem doma odmah promijenim i naglasak i sve hahaha
 ‚wenn ich nach Hause komme, verändere ich sofort den Akzent und alles, hahaha‘

što je jako smiješno stvarno sa sestrom pričam na švicarskom i sa nećacima isto na švicarskom
 ‚das ist wirklich sehr lustig, mit meiner Schwester spreche ich Schweizerdeutsch, mit meinen Neffen auch‘

Sie erwähnt auch mehrmals den leccenischen Dialekt, den ihr ihr Vater zu Hause beigebracht hat. Dieser Dialekt unterscheidet sich stark von der italienischen Standardsprache; sie hatte am Anfang ihres Studiums Probleme, Vorlesungen zu verstehen, obwohl alle erwartet hatten, dass sie mit dem Italienischen keine Schwierigkeiten haben würde:

Alle erwarteten von mir [...] sie hat den italienischen Namen, den italienischen Nachnamen, sie hat Italienisch im Gymnasium und in der Fremdsprachenschule gelernt, ihr Vater ist Italiener [...]. Und ich war am Anfang des Studiums wahrscheinlich auf einem niedrigeren Niveau im Vergleich zu anderen Studierenden, zu denjenigen aus Istrien, die italienische Schulen besucht haben. Heute noch bin ich der Meinung, dass sie auf einem höheren Niveau sind, wenn vom echten Italienisch die Rede ist, vom Standarditalienisch, vom korrekten Italienisch.

Ivana erwähnt die Vorteile der zwei- bzw. mehrsprachigen Erziehung und Erfahrungen in mehreren Ländern:

vidjela sam toliko različitih kultura, vidjela sam toliko različitih stvari
 ‚ich habe so viele unterschiedliche Kulturen gesehen, so viele unterschiedliche Sachen‘

i Hrvati su drugačiji znači nije samo do jezika nego je do i Hrvata, Talijana i do Švicaraca
 ‚die Kroaten sind auch anders, es hat nicht nur mit der Sprache zu tun, sondern auch mit Kroaten, Italienern und Schweizern‘

znači tu neku ne znam vidjela sam različite svjetove različite ljude
 ‚ich weiß nicht, ich habe unterschiedliche Welten und unterschiedliche Menschen gesehen‘

sama sam takva osoba otvorena
 ‚ich selbst bin eine solche Person, ich bin offen‘

za razliku od možda nekog tko odraste u jednom selu cijeli život
 ‚im Unterschied zu jemandem, der sein ganzes Leben in einem Dorf verbringt‘

pa malo mislim to sve utječe naravno na čovjeka tako da...
 ‚ich glaube, dass das alles eine Person beeinflusst, so dass...‘

apsolutno prednost nikakav nedostatak
 ‚das ist ohne Zweifel ein Vorteil, kein Nachteil‘

Die Analyse des narrativen Interviews der zweiten Informantin ergibt somit die folgenden Themenschwerpunkte: Familie, Kindheit und Jugendzeit, Leben im Ausland, Leben in Kroatien, Spracherwerb, Ausbildung, Spracheinstellungen, Verhältnis zwischen der Muttersprache und den anderen (Fremd)sprachen, Relation Hochsprache und Dialekt, dominante Sprache(n), Relation Sprache, Kultur und Weltanschauungen.

5.3 Marina – Informantin 3

Marina wurde 2000 in Graz geboren. Ihr Vater verließ 1985 aus politischen Gründen das damalige Jugoslawien und kam nach Österreich, wo er ihre Mutter kennenlernte. Ihr Vater hatte in Kroatien das Jurastudium abgebrochen. Er lernte nur Englisch und verfügte über keine Deutschkenntnisse. Als er nach Österreich kam, besuchte er zuerst einen Intensiv-Deutschkurs und setzte dann das Studium fort. Heute arbeitet er als Gerichtsdolmetscher für Bosnisch, Serbisch und Kroatisch. Seine Frau, eine Österreicherin, studierte Fremdsprachen, unter anderem auch die damals als Serbokroatisch bezeichnete Sprache. Marina hat einen zehn Jahre älteren Bruder.

Zwar ist Marina zweisprachig aufgewachsen, zu Hause hat aber Deutsch dominiert. Heute noch spricht ihre Mutter zu Hause Deutsch und ihr Vater antwortet auf Kroatisch oder Deutsch. Nur selten benutzt die Mutter Kroatisch – und zwar vor allem kroatische Schimpfwörter, die viel kreativer als die deutschen Schimpfwörter seien. Marina hat mehr Zeit mit ihrer Mutter

verbracht und mit ihr ausschließlich Deutsch gesprochen: „Wie sprechen wir zu Hause? Gemischt. Mit meiner Mutter und meinem Bruder spreche ich Deutsch, mit meinem Vater Kroatisch und Deutsch bzw. er spricht Kroatisch, ich antworte meistens auf Deutsch. Alles hängt von der Situation und von der Laune ab. Aber wenn wir unsere wahren Gefühle zeigen wollen, benutzt jeder von uns die erste Sprache.“

Sie ist der Meinung, dass ihre Muttersprache ohne Zweifel Deutsch sei und sie Kroatisch passiv ziemlich gut beherrsche, während sie beim aktiven Gebrauch Schwierigkeiten habe: „Mein Vater sagt, dass es mit der kroatischen Sprache viel besser sein könnte, aber er ist nie zufrieden. Ich kann mich mit anderen auf Kroatisch verständigen, und zwar ziemlich gut, aber komplexere Gespräche zu führen, das wäre schon [...].“

Sie interessiert sich für Kroatien, fährt oft mit ihrer Familie dorthin und ist dem Land auch emotional verbunden, wenn auch nicht wie ihr Bruder. Obwohl auch ihr Bruder, mit dem Marina nur Deutsch spricht, Deutsch als seine Muttersprache bezeichnet, seien seine Kroatischkenntnisse viel besser. Doch verließ er vor drei Jahren das Elternhaus; seitdem verbringt er nicht mehr so viel Zeit mit der Familie. Marina bemerkt, dass sein Kroatisch jetzt schlechter ist: „[Bei Kroaten in Österreich] sind gewöhnlich die älteren Kinder in der Familie mehr mit dem Kroatischen verbunden, aber in unserer Familie ist dies nicht mehr der Fall.“ Trotz ihrer Verbundenheit mit Kroatien, was teilweise auch mit der geographischen Nähe zu tun hat, sieht sie ihre Zukunft in Österreich.

mislím da mi je ovdje budućnost

‚ich glaube, dass meine Zukunft hier ist‘

postoji jedna emotivna i ta materijalna strana života svakog od nas

‚es gibt eine emotive und auch eine materielle Seite im Leben eines jeden Einzelnen‘

u tom smislu imam osjećaj za Hrvatsku, jedan kao nekritički

‚in diesem Sinne habe ich ein Gefühl für Kroatien, ein irgendwie unkritisches‘

za razliku od nekoga tko živi u Kanadi ili u Australiji

‚im Unterschied zu jemandem, der in Kanada oder Australien lebt‘

upravo na osnovi te geografske blizine

‚genau wegen dieser geographischen Nähe‘

Sie fühlt sich als Österreicherin, obwohl sie auf ihre kroatischen Wurzeln stolz ist. Marina glaubt, dass Sprachen eine sehr wichtige Rolle im Leben spielen, und so lernt sie noch Englisch und Türkisch. In ihrem Interview wurde das Thema Standardsprache und Dialekt(e) hingegen überhaupt nicht erwähnt.

Die Analyse des narrativen Interviews der dritten Informantin zeigt somit die folgenden Themenschwerpunkte: Familie, Kindheit und Jugendzeit, Spracherwerb, Ausbildung, Spracheinstellungen, und das Verhältnis zwischen der Muttersprache und anderen (Fremd)sprachen.

5.4 Dominik – Informant 1

Dominik, der einzige männliche Informant, wurde 1981 in Zagreb geboren. Sein Vater kommt aus Dalmatien und seine Mutter ist Österreicherin. Seine Eltern trafen sich in Split, als seine Mutter im Urlaub war, sie verliebten sich und so blieb seine Mutter in Kroatien. Dominik bezeichnet dies als „eine typische Meerresgeschichte“. Zu Hause sprach er Kroatisch mit seinem Vater und mit seiner Mutter Deutsch, obwohl seine Mutter schon vor seiner Geburt Kroatisch gelernt hatte – und zwar auf einem so hohen Niveau, dass sie auch ihre Dissertation auf Kroatisch verfasst hat. Er bezeichnet Kroatisch als seine Muttersprache und Deutsch als seine erste Sprache.

Dominiks Vater war Dozent in Zagreb und bekam die Möglichkeit, in den USA zu arbeiten, und so zog die Familie in die USA, als Dominik vier Jahre alt war. So begann für Dominik eine sehr dynamische Zeit, vor allem was die Sprache angeht:

[...] u Ameriku sam išo u vrtić, do trećeg razreda osnovne, onda sam treći razred osnovne počeo u Hrvatskoj, ali sam ga završio u Americi. Počeo sam četvrti osnovne u Americi, završio ga u Njemačkoj, onda sam počeo peti osnovne u Njemačkoj i završio ga u Americi.

„In den USA habe ich den Kindergarten und die Grundschule bis zur dritten Klasse besucht; dann habe ich die dritte Klasse in Kroatien angefangen und habe sie in den USA abgeschlossen. Die vierte Klasse habe ich in den USA angefangen und habe sie in Deutschland abgeschlossen; danach habe ich die fünfte Klasse in Deutschland angefangen und habe sie in den USA abgeschlossen.“

In den USA hat Dominik überwiegend Englisch gesprochen und er sagt, dass er in der Zeit teilweise Kroatisch und Deutsch vergessen habe. Am Ende verbrachte Dominik fünf Jahre in Deutschland, wo er die Schule besuchte und die deutsche Sprache auf eine andere Art seine Identität modelliert hat: „Aber dann habe ich durch die Schulausbildung die Deutschkenntnisse wieder verbessert und Kroatisch erst als ich im Jahr 2000 nach Kroatien zurückgekommen bin und mein Studium begonnen habe.“ Obwohl er Kroatisch in den USA teilweise vernachlässigte, fühlte er sich immer als Kroat. Aber auch Wien, die Geburtsstadt seiner Mutter, perzipiert er als „seine Stadt“:

Beč je moj drugi dom. Znači, ja se šaltam na njemački, ja pričam s malim austrijskim dijalektom, ja tamo znam di trebam ić, ja tamo sve znam. Beč je moj grad. Tako da ja sam samo možda malo više se hrvatizirao u smislu informacija koje imam jer sam više uronio kulturološki u Hrvatsku, ali meni je Beč... U Beču sam ja Bečanin, al stvarno je.

„Wien ist mein zweites Heim. Dort schalte ich sofort auf Deutsch um, ich spreche Deutsch mit österreichischem Dialekt, dort weiß ich, wohin ich gehen soll, alles ist mir bekannt. Wien ist meine Stadt. Vielleicht bin ich ein bisschen mehr kroatisiert im Sinne von Informationen, über die ich verfüge, da ich aus der kulturellen Perspektive mehr mit Kroatien verbunden bin, aber Wien ist für mich [...] In Wien bin ich Wiener, es ist wirklich so.“

In diesem Zitat erwähnt Dominik den „österreichischen Dialekt“ – also eine österreichisch gefärbte Umgangssprache. In seiner Sprachbiografie kommen die Dialekte der Städte Wien und Zagreb, wo er zurzeit lebt und arbeitet, zum

Vorschein. In diesem Zusammenhang muss ein Phänomen, das in den Sprachbiografien mehrerer jüngerer Rückkehrer nach Kroatien vorkommt, hervorgehoben werden: Obwohl sie sich vor allem als Kroaten fühlen, betonen sie häufig die Tatsache, dass sie multikulturell sind und sich überall wie zu Hause fühlen. Dies ist zweifellos mit ihren Lebensgeschichten, die ihre Identität konstruiert haben, eng verbunden. So erzählt Dominik:

Ja sebe smatram... Ja sam doma svugdje. Stvarno jesam. Ja se mogu identificirat sa svim i svačim. Na primjer, tata je rođen u Splitu, ali je živio djelomično i u Dubrovniku, i ja sam recimo ljeta proveo u Dubrovniku. Ja kad dođem u Dubrovnik, ja sam doma. Ja kad idem u Split, ja se i u Splitu osjećam doma. Da sad idem u Kaliforniju, brzo bi se tamo prešalto. S tim da u Kaliforniji sam bio u školi koja je bila 70% Azijata, znači sami Kinezi, Indijci, tako da u principu ja kad sam išo u Hong Kong prije par godina, ja sam se tamo osjećao OK. Ja njih razumijem. Znate taj osjećaj kad vi dovoljno ljudi upoznate koji su drugačiji od vas, više te razlike među ljudima nestaju, nego to gledate samo kao nekakve nijanse, kao da gledate, ne znam... To me dugo mučilo, dugo me mučilo jer kad ovolko puno se selite kao ja, u jednom trenutku vas muči manjak identiteta jer ste svugdje ste OK, al onda u principu sam prihvatio da je jednostavno to moja priča.

„Ich fühle mich als [...]. Ich bin überall zu Hause. Wirklich. Ich kann mich mit jedem und allem identifizieren. Zum Beispiel, mein Vater wurde in Split geboren, aber hat zum Teil auch in Dubrovnik gelebt und auch ich habe meine Sommer in Dubrovnik verbracht. Wenn ich nach Dubrovnik komme, bin ich zu Hause. Wenn ich nach Split gehe, fühle ich mich auch in Split wie daheim. Wenn ich jetzt nach Kalifornien gehen würde, würde ich schnell umschalten. In Kalifornien besuchte ich eine Schule mit 70 % Schülern aus Asien, das heißt nur Chinesen, Inder, sodass ich mich eigentlich als ich vor einigen Jahren in Hong Kong war, habe ich mich da OK gefühlt. Ich kann sie verstehen. Kennen Sie dieses Gefühl, wenn sie genug Leute kennenlernen, die anders als Sie selber sind, verschwinden diese Unterschiede zwischen den Menschen, sie betrachten all das wie Nuancen, als ob Sie sehen würden, ich weiß nicht ... Das hat mir lange Sorgen gemacht, lange hat es mir Sorgen gemacht, weil wenn jemand so viel umzieht wie ich, in einem Moment quält Sie der Mangel an Identität, weil man überall OK ist, aber dann habe ich prinzipiell verstanden, dass das einfach meine Geschichte ist.“

Solche Auseinandersetzungen mit Identitätskonstruktion kommen in vielen Sprachbiografien zum Vorschein. Dieses Thema ist immer aktuell, besonders in den Narrativen mehrsprachiger Menschen, die einige Jahre in einem anderen Land verbracht haben, und noch deutlicher, falls sie in diesem Land geboren sind.

Aus der Analyse des Interviews mit dem einzelnen männlichen Informanten können die folgenden Themenschwerpunkte extrahiert werden: Familie, Kindheit und Jugend, Leben im Ausland, Leben in Kroatien, Spracherwerb, Ausbildung, Spracheinstellungen, Verhältnis zwischen der Muttersprache und anderen (Fremd)sprachen, Relation Hochsprache und Dialekt, und das Verhältnis von Sprache, Kultur und Weltanschauungen.

6. Schlussbemerkungen

In diesem Beitrag wurden Auszüge aus Sprachbiografien mehrsprachiger Informant/innen mit einem kroatischen Elternteil dargestellt, um wiederkehrende Themen, die in den Narrativen mehrsprachiger Personen vorkommen, herauszuarbeiten, mögliche Ähnlichkeiten und Unterschiede zu erkennen und zu illustrieren. Obwohl jede Lebensgeschichte einzigartig ist, hat diese Analyse von vier Sprachbiografien einige Gemeinsamkeiten zutage gefördert, in denen einige Muster zu erkennen sind.

- a. Obwohl diese Sprachen bei ihnen nicht in allen Sphären, Situationen und Kontexten dominant sind, sind Ana und Ivana der Meinung, über zwei Muttersprachen zu verfügen – Kroatisch und Italienisch bzw. Griechisch –, die zu Hause gesprochen werden. Doch ist bei beiden Informantinnen Kroatisch stärker als die Muttersprache ihrer Väter. Außerdem ist bei beiden Informantinnen die deutsche Sprache in vielen Lebensdomänen dominant (geblieben).
- b. Marina und Dominik geben nur eine Sprache als Muttersprache an – Deutsch bzw. Kroatisch. Bei Marina ist dies naheliegend, da ihre Mutter Österreicherin ist, sie selbst in Graz geboren wurde und von Anfang an jeden Tag der deutschen Sprache ausgesetzt war. Dominik war in den ersten Jahren zwei Sprachen ausgesetzt, dem Kroatischen und dem Deutschen. Obwohl er später jahrelang fast ausschließlich Englisch gesprochen hat, vor allem in der Schule und mit seinen Freunden in den USA, bleibt Englisch in seiner Sprachbiografie im Schatten.
- c. Alle Informanten, von Marina abgesehen, erwähnen und thematisieren Dialekte und ihre Einstellungen zu unterschiedlichen Dialekten, mit denen sie im Leben in Kontakt waren.
- d. Alle Informanten, außer Marina, fühlen sich als Kroaten, aber auch Marina ist stolz auf ihre kroatische Herkunft und fühlt sich mit der Sprache und dem Land verbunden. Gleichzeitig wird die deutsche Komponente bei allen stark betont, sowohl in Bezug auf die Sprache als auf die Identität.
- e. Die Sprachbiografien der vier Informant*innen illustrieren, dass der ungesteuerte Spracherwerb wie auch die Kontakte zum Land eine sehr bedeutende Rolle spielen.

Da in diesem Aufsatz nur Auszüge aus vier Sprachbiografien dargestellt wurden, reißt die Analyse die Komplexität der in den Sprachbiografien aufgeworfenen Themen lediglich an. Ein weiterer aufschlussreicher Schritt bestünde darin, die Sprachbiografien von Personen mit ähnlichen Erfahrungen in

deutschsprachigen Ländern, die aber aus einem anderen Land als Kroatien ausgewandert sind, zu vergleichen.

Literatur

- Aarikka-Stenroos, Leena (2010): *The Contribution and Challenges of Narrative Data in Interorganizational Research. Competitive paper accepted for the IMP2010 Conference* <www.academia.edu/906606/The_contribution_and_challenges_of_Narrative_data_in_interorganizational_research?auto=download> [30.01.2021].
- Barth, Dagmar (2004): Referential Defocusing: Dangerous Topics and Language Use in Language Biographies of East Germans. – In: Franceschini, Rita/Miecznikowski Johanna (Hgg.), *Leben mit mehreren Sprachen/Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien/biographies langagières*. Bern: Lang, 75–96.
- Božić, Saša (2000): *Kroaten in Wien. Immigranten und Integration im Zusammenhang mehrschichtiger ethnischer Beziehungen*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Čapo, Jasna/Jurčević, Katica (2014): Povratak kao dolazak: migracijski procesi i transnacionalni prostori [Die Rückkehr als die Ankunft: Migrationsprozesse und transnationale Gebiete]. – In: Čapo, Jasna/Hornstein Tomić, Caroline/Jurčević Katica (Hgg.), *Didov san, Transgranična iskustva hrvatskih iseljenika* [Der Traum des Großvaters, Grenzüberschreitende Erfahrungen kroatischer Auswanderer]. Zagreb: Denona, 15–41.
- Čizmić, Ivan/Sopta, Marin/Šakić, Vlado (2005): *Iseljena Hrvatska* [Ausgewandertes Kroatien]. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga, Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Denison, Norman (1984): Spracherwerb in mehrsprachiger Umgebung. – In: Oksaar, Els (Hg.), *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*. Berlin, New York: de Gruyter, 1–29.
- Fedyuk, Olena/Zentai, Violetta (2018): The Interview in Migration Studies: A Step towards a Dialogue and Knowledge Co-production? – In: Zapata-Barrero, Ricard/Yalaz, Evren (Hgg.), *Qualitative Research in European Migration Studies*. Switzerland: Springer Open, 171–188.
- Fishman, Joshua A. (2010): *Sociolinguistics: Language and Ethnic Identity in Context*. – In: Fishman, Joshua A./García, Ofelia (Hgg.), *Handbook of Language and Ethnic Identity: Disciplinary and Regional Perspectives*. New York: Oxford University Press, 23–35.
- Franceschini, Rita (2001): Der ‚Adjuvant‘: die Figur der Stützpersion im sprachbiographischen Interview mehrsprachiger Sprecher. – In: Keller, Thomas/Raphaël, Freddy (Hgg.), *Biographies au pluriel/Biographien im Plural*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg. (Collection Faustus), 227–238.
- Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (Hgg.) (2004): *Leben mit mehreren Sprachen-Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien. Biographies langagières*. Bern: Peter Lang SA, VII-X.
- Grbić Jakopović, Jadranka (2014): *Multiplificiranje zavičaja i domovina. Hrvatska dijaspora: Kronologija, destinacije i identitet* [Multiplizieren von Heimländern und Heimat. Kroatische Diaspora: Chronologie, Zielorte und Identität]. Zagreb: FF Press.
- Haarmann, Harald (1996): Identität. – In: Goebel, Hans/Nelde, Peter H./Starý, Zdeněk/Wölck, Wolfgang (Hgg.), *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 218–232.
- Jurčević, Katica (2014): Pregled položaja i integracijskog značaja hrvatskih iseljenika u Njemačkoj [Die Lage und die Wichtigkeit der Integration kroatischer Auswanderer in Deutschland: Ein Überblick]. – In: Hornstein Tomić, Caroline/Hrčić, Ivan/Majetić, Filip/Sabotić, Ines/Sopta,

- Marin (Hgg.), *Hrvatsko iseljenišтво i domovina. Razvojne perspektive* [Kroatische Auswanderer und die Heimat. Entwicklungsperspektiven]. Zagreb: Institut društvenih znanosti Ivo Pilar, 47–53.
- Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb*. Frankfurt/M.: Anton Hain.
- Kresić, Marijana (2006): *Sprache, Sprechen und Identität. Studien zur sprachlich-medialen Konstruktion des Selbst*. München: Iudicium.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Nekvapil, Jiří (2004): Sprachbiographien und Analyse der Sprachsituation: zur Situation der Deutschen in der Tschechischen Republik. – In: Franceschini, Rita/Miecznikowski, Johanna (Hgg.), *Leben mit mehreren Sprachen/Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien/biographies langagières*. Bern: Lang, 147–172.
- Oksaar, Els (1984): Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt im Lichte individuumzentrierter Forschung. – In: Dies. (Hg.), *Spracherwerb – Sprachkontakt – Sprachkonflikt*. Berlin, New York: de Gruyter, 243–266.
- Oksaar, Els (2003): *Zweitsprachenerwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Pavelić, Andrea (2020): *Suvremene migracije u Švicarsku: Akulturacijski aspekti hrvatskih doseljenika*. Diplomarbeit. <<https://zir.nsk.hr/islandora/object/hrstud:2245>> [15.01.2021].
- Penya, Tomas (2017): *Sprachbiografien und sprachliche Identität in erfolgreich migrierten Familien. Vier Familienportraits*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung.
- Piškorec, Velimir (2007): *Narativni identitet u jezičnobiografskim intervjuima*. – In: Granić, Jagoda (Hg.), *Jezič i identiteti*. Zagreb/Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku (HDPL), 457–467.
- Seršić, Josip (2013): *Kroatisches Wien/Hrvatski Beč*. Beč: Carl Gerold's Sohn.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Stets, Jan E./Burke, Peter, J. (2003): A Sociological Approach to Self and Identity. – In: Leary, Mark J./Tangney, June Price (Hgg.), *Handbook of Self and Identity*. New York: The Guilford Press, 128–152.
- Tophinke, Doris (2002): *Lebensgeschichte und Sprache. Zum Konzept der Sprachbiografie aus linguistischer Sicht*. – In: *Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz)* 76, 1–11.
- Treichel, Bärbel (2004): *Identitätsarbeit, Sprachbiographien und Mehrsprachigkeit: Autobiographisch-narrative Interviews mit Walisern zur sprachlichen Figuration von Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M. u. a.: Lang.
- Wengraf, Tom (2001): *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. London: Sage.

„Ich *muss* Deutsch lernen.“ Wie erleb(t)en Personen mit Fluchterfahrung den Deutscherwerb?

Katarina Tibaut

1. Einleitung

Seit Beginn des 21. Jahrhunderts ist Flucht zu einer der bedeutsamsten Bewegungsformen avanciert (Seukwa 2016: 196). Im Jahr 2015, als Europa vom ungebrochenen Zustrom an Zuflucht suchenden Personen erfasst wurde, fand sie ihren bisherigen Höhepunkt. Auch Österreich erlebte in besagtem Jahr ein rasanter Anstieg an Asylantragszahlen. Als Konsequenz ihrer Flucht erlebten diese Menschen einen abrupten Wandel ihrer sprachlichen Notwendigkeiten: Eine der größten Herausforderungen bildet(e) für sie der Erwerb der Mehrheitsgesellschaftssprache Deutsch. Die meisten Personen flüchteten u. a. aus Afghanistan, Syrien, dem Iran und dem Irak (BM.I 2015); d. h. aus Ländern, in denen untereinander und sich auch von Europa stark unterscheidende Bildungstraditionen herrschen. Personen mit Fluchterfahrung verfügen daher über unterschiedliche sprachliche Repertoires, Lernerfahrungen etc. Diese Unterschiede können den Spracherwerbsprozess beeinflussen (Flubacher/de Cillia 2019). Unter Berücksichtigung dieser außergewöhnlichen Heterogenität werden lernlangsamere Personen aufgrund ihrer sich vergleichsweise langsam entwickelnden Deutschkenntnisse dem Risiko einer sozialen Ausgrenzung ausgesetzt (de Cillia/Dorostkar 2014: 147; Plutzar 2010). Vor diesem Hintergrund soll der vorliegende Beitrag die objektiv-rechtlichen Rahmenbedingungen für den Deutscherwerb in Österreich aufzeigen und sie den subjektiven Erfahrungen von Personen mit Fluchterfahrung gegenüberstellen. Ihre subjektiven Erfahrungen wurden mittels Interviews erhoben, die durch eine zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden.

2. Theoretischer Hintergrund

Der Begriff Flüchtling¹ wurde am 1. Januar 1951 in der *Genfer Flüchtlingskonvention* (GFK) im Artikel 33 Absatz 1 rechtlich definiert. Die GFK wurde 1951 von Österreich und vielen anderen Staaten unterzeichnet und setzt sich aus dem *Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge* vom 28. Juli 1951 sowie dem *ergänzenden Protokoll* vom 31. Januar 1967 zusammen. Im Sinne dieses Abkommens wird als Person mit Fluchterfahrung eine Person bezeichnet, die ihr Herkunftsland verlassen musste, weil sie aufgrund ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe (z. B. ihrer sexuellen Ausrichtung) und/oder politischen Überzeugung verfolgt wird bzw. begründete Furcht vor Verfolgung hat (UNHCR 2004: 25; Scholz 2013: 16f.; Siebert/Pollheimer-Pühringer 2016: 6). Eine Person mit Fluchterfahrung ist – dieser Definition zufolge – eine Person, die aus ihrem Herkunftsland flüchten musste, weil dort die Verhältnisse für sie lebensbedrohlich und/oder freiheitsberaubend sind (Seukwa 2016: 197).

Bevor dem Asylgesuch einer Person mit Fluchterfahrung in einem Zufluchtsland stattgegeben werden kann, muss sie zuerst ein formelles Ansuchen auf Asylgewährung stellen. Nachstehend wird auf die asylpolitische Rechtssituation in Österreich eingegangen (BFA 2014; Berger et al. 2016: 6f.; Siebert/Pollheimer-Pühringer 2016: 6). In der Asylverfahrensphase erhält die Person den Status ‚Asylwerber/in‘. Bis über den Asylantrag entschieden ist, darf der/die Asylwerber/in nicht abgeschoben werden, außer er/sie hat bereits in einem anderen Mitgliedsstaat der Europäischen Union einen Asylantrag gestellt. Dem *Dubliner Abkommen* (1990/1997) folgend kann in diesem Falle die Person in dieses Land zur Bearbeitung des Asylantrags zurückgewiesen werden. Bei einem positiv abgeschlossenen Asylverfahren erhält der/die Asylwerber/in das Aufenthaltsrecht und den Aufenthaltstitel ‚Asylberechtigte(r)‘. Bei einem negativ abgeschlossenen Asylverfahren wird der/die Asylwerber/in dazu aufgefordert, das Land zu verlassen. Wenn der/die Asylwerber/in trotzdem im Land bleibt, darf die Person abgeschoben werden. Im Falle, dass eine sofortige Rückführung aus bestimmten Gründen, wie dem Risiko der Todesstrafe oder Folter (Artikel 19 Absatz 2 der *Charta der Grundrechte der Europäischen Union* 2000), nicht zumutbar ist, ist ein vorübergehendes Aufenthaltsrecht

1 Im Rahmen des vorliegenden Beitrages wird bewusst auf die Bezeichnung ‚Flüchtling‘ verzichtet. In Anbetracht dessen, dass die Bezeichnung ‚Flüchtling‘ nicht nur ein politisch-rechtliches Konstrukt ist, sondern auch im öffentlich-medialen Alltagsdiskurs sozialen Zuschreibungen ausgesetzt ist, wurde diese Bezeichnung in der Vergangenheit mit negativen Konnotationen in Verbindung gebracht (Niedrig 2015: 30f.; Niehr 2000: 28; Schroeder 2003: 423). Um sich von den negativen Konnotationen abzugrenzen, wird die neutrale(re) Bezeichnung ‚Person mit Fluchterfahrung‘ verwendet.

zu gewähren: Der/Die Asylwerber/in erhält den Aufenthaltstitel ‚subsidiär Schutzberechtigte(r)‘. Der subsidiäre Schutz wird in der Regel für ein Jahr mit dem Anrecht auf Verlängerung gewährt. Durch das beschriebene Asylverfahren wird eine Person mit Fluchterfahrung laut Schroeder (2003: 423) von der Ankunfts-gesellschaft politisch-rechtlich konstruiert.

Um die Jahrtausendwende – bedingt durch die verstärkten Bewegungen nach Europa – gewann auch der Deutscherwerb zunehmend an politischer Bedeutung.² Dies kann nicht nur an den zahlreichen sprachbezogenen Slogans wie etwa „Deutsch statt ‚Nix versteh‘n“ (FPÖ – Freiheitliche Partei Österreichs) oder „Wer bei uns lebt, muss unsere Sprache lernen. Ohne Deutschkurs keine Zuwanderung“ (ÖVP – Österreichische Volkspartei) nachverfolgt werden, sondern spiegelt sich auch in entsprechenden Gesetzen wider (de Cillia/Dorostkar 2014). Als Reaktion auf die stark angestiegenen Asylantragszahlen im Jahr 2015 wurde am 8. Juni 2017 das *Integrationsgesetz* verabschiedet (IntG, BGBl. I 68/2017; in Kraft seit 9. Juni 2017). In diesem werden anerkannte Personen mit Fluchterfahrung – Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte – dazu aufgefordert, eine *Integrationsvereinbarung* (IV) einzugehen. Im Rahmen dieser Vereinbarung³ unterliegen sie der Pflicht, an Deutschkursen⁴ (§ 4 Abs. 1) teilzunehmen und diese abzuschließen (IntG, BGBl. I 68/2017, § 6 Abs. 1). Während anerkannte Personen mit Fluchterfahrung geförderte Deutschkurse besuchen können/müssen, werden Asylwerber von dieser Möglichkeit ausgeschlossen (Van Tubergen 2010). Aufgrund der hohen Antragszahlen 2015 kann die Wartezeit, in der über das Bleiberecht entschieden wird, jedoch mehrere Jahre dauern (Harr/Liedke/Riehl 2018: 21), was zur Folge hat, dass Asylwerber/innen von zufälligen Bildungsangeboten und ehrenamtlichen Sprachkursen abhängig sind.

Das eigentlich neutrale Konzept ‚Sprache‘ wird somit für politische Zwecke instrumentalisiert, wobei insbesondere Deutschkenntnisse als Integrationsvoraussetzung verlangt werden (Bartal 2013: 21; de Cillia 2012: 186; Dirim/Mecheril 2010: 100; Schrodt 2014: 138). Während die Integrationsaufgabe hauptsächlich den Personen mit Fluchterfahrung auferlegt wird, findet ihre außergewöhnliche Heterogenität jedoch kaum Berücksichtigung. Der Erfolg beim Deutschlernen geht laut Barkowski (2009: 18ff.) auch mit den sozialen

2 Hierzu etwa Aumüller 2009; Castro Varela/Mecheril 2010; de Cillia/Dorostkar 2014; Flubacher 2014; Geisen 2010 u. a.

3 Da in der Integrationsvereinbarung anerkannte Personen mit Fluchterfahrung zum Deutscherwerb gesetzlich verpflichtet werden, kann nicht davon ausgegangen werden, dass es sich hierbei um eine ‚Vereinbarung‘ handelt. Deshalb argumentieren Autoren wie Pöschl (2003) und Plutzar (2010), dass eine Distanzierung von diesem Begriff angemessen wäre.

4 Neben der Deutschkurspflicht unterliegen Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte auch der Teilnahmepflicht an Werte- und Orientierungskursen (IntG, BGBl. I 68/2017, §§ 5 und 6).

(z. B. Einstellung zur Zielsprache, Motivation, Persönlichkeitsmerkmale etc.) und intellektuellen (z. B. Sprachlerneignung, Lernstrategien, individuelle Lernerfahrungen etc.) Fähigkeiten einher. Gemeinsam mit den Deutschkenntnissen bilden diese Fähigkeiten die sogenannte ‚Partizipationskompetenz‘. Inwieweit Personen mit Fluchterfahrung in die Lage versetzt werden, über Partizipationskompetenz zu verfügen, hängt jedoch, so Barkowski (2009: 18ff.) weiter, davon ab, welche Gelegenheiten ihnen zur Teilnahme an Prozessen sozialer Partizipation ermöglicht werden; dabei spielt insbesondere die Beteiligung in den Domänen Ausbildung, Beruf, Freizeit, Institutionen und politische Willensbildung eine bedeutende Rolle. An dieser Stelle soll deshalb darauf hingewiesen werden, dass im Rahmen des vorliegenden Beitrags Integration als ein „Prozess der wechselseitigen Anpassung und Veränderung einer aufnehmenden und einer aufzunehmenden Gruppe“ verstanden wird (Bauböck 2001: 14). Der Grund dafür, warum sich gerade auf diese Begriffsdeutung bezogen wird, liegt darin, dass Integration als ein zweiseitiger Prozess (Krumm 2003: 184) dargestellt werden soll, zu dessen Gelingen beide Akteure, d. h. sowohl Personen mit Fluchterfahrung als auch die Ankunftsgesellschaft, einen Beitrag leisten müssen (Barkowski 2009).

3. Ziel und empirischer Zugang

Inwieweit sich die eben dargestellten rechtlich-politischen Rahmenbedingungen auf den Deutscherwerb von Personen mit Fluchterfahrung auswirken, soll im vorliegenden Beitrag eruiert werden. Ihre subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen sollen dabei im Fokus stehen. Der empirische Teil des vorliegenden Beitrags ist daher als qualitative Studie konzipiert.

Zur Erlangung der Daten wurde das Leitfadeninterview als Erhebungsmethode eingesetzt. Der Leitfaden setzt sich aus offenen Fragen zusammen, die während des Interviews den Gesprächsverlauf beeinflussen (Keuneke 2005: 254). Bei der Erstellung des Leitfadens wurde das *SPSS-Prinzip* von Helfferich (2009: 182) als Grundlage gewählt:

- *S–Sammeln von Fragen:* Zu Beginn wurden für den Forschungsgegenstand interessant erscheinende Fragen gesammelt.
- *P–Prüfen:* Für die Überprüfung der Angemessenheit der Interviewleitfragen wurde im Dezember 2017 ein Pre-Testinterview geführt. Nicht passende Fragen wurden gestrichen.
- *S–Sortieren:* Die übrig gebliebenen Fragen wurden konkretisiert und inhaltlich sortiert.

- *S-Subsumieren*: Abschließend wurden die sortierten Fragen zum Leitfaden zusammengefasst.

Folgende Fragen wurden als Ergebnis dieses Prozesses als forschungsleitend subsumiert:

1. Was fördert bzw. hindert Sie beim Deutschlernen?
2. Welche Erwartungen haben Sie an die Deutschkurse? Was wollen Sie lernen?
3. Wie lernen Sie außerhalb der Deutschkurse?
4. Suchen sie aktiv Kontakt mit den Einheimischen, um Deutsch zu sprechen? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?
5. Warum lernen Sie Deutsch?

Für die Datenerhebung wurden 47 Interviews geführt. Die Interviews fanden in der ersten Hälfte des Jahres 2019 in unterschiedlichen Bezirken (Graz, Leibnitz, Leoben und Murtal) des Bundeslandes Steiermark statt. Die Studie beschränkte sich auf die asylantragsstärksten Nationen in Österreich: Syrien und Afghanistan. Das Mindestalter lag bei 15 Jahren, d. h. es wurden ausschließlich Personen interviewt, die sich nicht mehr im schulpflichtigen Alter befanden. Die Rekrutierung der Befragten erfolgte mithilfe von sozialen Organisationen (*Caritas und Institut für Talenteentwicklung*), Vereinen (*Mensch sein und Gemma*) und Ehrenamtlichen. Über die bereits Befragten stellten sich Kontakte zu weiteren Personen mit Fluchterfahrung her. Als Gatekeeper konnten sie andere Personen davon überzeugen, am Interview teilzunehmen (Reinders 2012: 119; Helfferich 2009: 155). Tabelle 1 fasst die demographischen Angaben der Befragten zusammen.

Nr.	Geschl.	Alter	Herk.-L.	L1 (+ L2)	Fremdsprachen	Schul- erfahrung
1	W	40	SYR	Kurd., Arab.	Franz.	9 Jahre
2	M	47	SYR	Kurd., Arab.	Engl.	9 Jahre
3	M	16	SYR	Kurd., Arab.	Engl.	9 Jahre
4	M	26	AFG	Dari	Paschtu, Engl., Urdu	12 Jahre
5	M	19	AFG	Dari	Paschtu, Engl.	6 Jahre

6	M	25	AFG	Dari	Paschtu, Engl., Arab.	12 Jahre
7	M	21	AFG	Panjabi	Dari, Engl.	/
8	W	18	AFG	Dari	Urdu, Engl.	8 Jahre
9	M	43	AFG	Dari	Paschtu	3 Jahre
10	M	22	SYR	Arab.	Engl., Franz.	12 Jahre
11	M	22	AFG	Dari	/	3 Jahre
12	M	26	AFG	Dari	Paschtu, Engl.	9 Jahre
13	W	47	SYR	Kurd., Arab.	Franz.	12 Jahre
14	M	40	SYR	Kurd., Arab.	Engl., Russ.	12 Jahre
15	M	29	SYR	Arab.	Engl.	11 Jahre
16	M	33	SYR	Arab.	Engl.	8 Jahre
17	M	34	SYR	Kurd., Arab.	Engl.	9 Jahre
18	M	21	AFG	Dari	/	2 Jahre
19	M	28	AFG	Dari	/	/
20	M	23	AFG	Dari	Paschtu	/
21	M	20	AFG	Dari	/	/
22	M	19	AFG	Dari	Paschtu, Engl.	8 Jahre
23	W	19	AFG	Dari	Engl.	10 Jahre
24	W	30	AFG	Dari	/	/
25	W	32	AFG	Dari	Paschtu	/
26	W	25	AFG	Dari	/	/
27	W	31	AFG	Dari	/	/
28	M	19	AFG	Dari	Engl.	6 Jahre
29	W	18	AFG	Dari	Engl.	6 Jahre
30	M	19	AFG	Dari	Paschtu, Engl.	6 Jahre
31	M	16	AFG	Dari	Paschtu, Engl.	4 Jahre
32	M	18	AFG	Dari	Paschtu, Engl.	9 Jahre
33	M	17	AFG	Dari	/	5 Jahre
34	W	40	AFG	Dari	Paschtu, Engl.	7 Jahre
35	M	26	SYR	Arab.	Engl., Franz.	12 Jahre
36	M	38	SYR	Arab.	Engl., Franz.	12 Jahre

37	M	18	SYR	Arab.	Engl., Franz.	11 Jahre
38	W	25	AFG	Dari	Engl.	12 Jahre
39	M	20	AFG	Dari	Paschtu, Urdu	2 Jahre
40	M	22	SYR	Arab.	Engl., Franz.	12 Jahre
41	W	34	AFG	Dari	/	4 Jahre
42	W	18	SYR	Arab.	Engl., Franz.	6 Jahre
43	M	46	SYR	Arab.	Engl.	12 Jahre
44	W	36	SYR	Arab.	Engl.	12 Jahre
45	M	23	SYR	Arab.	Engl., Franz.	12 Jahre
46	W	36	SYR	Arab.	Engl.	12 Jahre
47	M	56	SYR	Arab.	Engl.	9 Jahre

Tab. 1: Charakteristika der Befragten

Bei den männlichen Personen der Zielgruppe war die Bereitschaft, ein Interview durchzuführen, größer als bei den weiblichen ($n = 32$). Obwohl der Zugang zu weiblichen Personen schwieriger war, sind diese in der Studie aber gut repräsentiert ($n = 15$). Die Mehrheit der Befragten befindet sich im jungen bzw. mittleren Erwachsenenalter. 19 Befragte stammen aus Syrien, 28 Befragte aus Afghanistan. Die L1 der aus Afghanistan stammenden Befragten ist Dari mit Ausnahme eines Befragten, dessen L1 Panjabi ist. Obwohl die vorherrschende Sprache in Syrien Arabisch ist, haben an der Studie auch viele Personen teilgenommen, zu deren L1 auch Kurdisch zählt. 39 Befragte haben Fremdsprachenkenntnisse. Diese befinden sich auf unterschiedlichen Niveaustufen, welche jedoch nicht näher besprochen wurden. Die Mehrheit besitzt Englischkenntnisse ($n = 32$), 8 Befragte aus Syrien gaben Französischkenntnisse an. Neben Dari ist in Afghanistan auch Paschtu Amtssprache; 12 Befragte gaben Kenntnisse in Paschtu an. Überdies besitzen 3 Befragte Urdu- und ein Befragter Russischkenntnisse. Rund die Hälfte der Befragten ($n = 26$) haben für eine Dauer von 8 bis 12 Jahren eine Schule besucht. 13 Befragte sind weniger als 8 Jahre lang zur Schule gegangen. Keine Schulerfahrung haben 8 Befragte, was bedeutet, dass sie auch nicht in ihrer L1 alphabetisiert sind. Wie die soziodemographischen Charakteristika zeigen, ist die Zielgruppe somit äußerst heterogen.

Die Durchführung der Interviews war durch eine große Herausforderung gekennzeichnet, nämlich die der Sprache. Es musste sichergestellt werden, dass bei den Interviews eine reibungslose Kommunikation möglich war (Krusse et al. 2012: 54). Die Interviews konnten somit entweder in Deutsch, Englisch oder in (einer) der L1 der Befragten durchgeführt werden. In Anbetracht dessen, dass die Befragten 2015 nach Österreich geflüchtet waren, wurde

vermutet, dass einige Befragte für die Durchführung der Interviews bereits ausreichende Deutschkenntnisse erworben hatten. Als Nachweis dienten offizielle Sprachkenntniszertifikate wie das ÖIF- oder das ÖSD-Sprachzertifikat; eines von diesen konnten 35 Befragte vorlegen. Über ein Zertifikat auf dem Sprachniveau A1 oder A2 verfügten 20 Befragte, ein B1-Zertifikat konnten 15 Befragte vorweisen. Die meisten Interviews konnten daher in Deutsch durchgeführt werden. Ein Interview wurde auf Wunsch der Befragten in Englisch durchgeführt. Ungeachtet ihrer Deutschkenntnisse bestand jedoch bei allen Befragten die Möglichkeit, einen Dolmetscher in ihrer L1 bzw. L2 miteinzubeziehen.

Damit die Daten ausgewertet werden konnten, wurden alle Gespräche als Audiodatei aufgezeichnet. Um einen möglichen Verlust von Kerninformationen durch ein voreiliges Zusammenfassen zu vermeiden (Keuneke 2005: 265), erfolgte eine vollständige wörtliche Transkription. Der Authentizität halber wurde das gesprochene Wort der Befragten in Wortwahl und Satzbau weitestgehend unverändert in eine schriftliche Fassung übertragen, das bedeutet, dass Wortwiederholungen und Füllwörter wie *also*, *halt*, *ja* u. Ä. festgehalten und die grammatischen Abweichungen vom Standard nicht berichtigt wurden.

Die transkribierten Interviews wurden mittels der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet. Diese verfolgt das Ziel, eine abstrahierte Kurzfassung analytisch relevanter Kommunikationsinhalte zu schaffen, wobei wesentliche Aussagen schrittweise verdichtet werden und das Material so in eine verkürzte und überschaubare Form gebracht wird. Für einen besseren Überblick über die Transkriptionen wurde die Computersoftware *MAXQDA* herangezogen. Die qualitative Studie durchlief folgende sieben für die zusammenfassende Inhaltsanalyse kennzeichnenden Schritte (Mayring 2002: 94f.):

1. Relevante Textstellen wurden als Code bzw. inhaltliche Kategorie festgelegt.
2. Inhaltstragende Einheiten wurden paraphrasiert.
3. Die Paraphrasen wurden generalisiert.
4. Zentrale inhaltstragende Paraphrasen wurden übernommen.
5. Paraphrasen mit gleichem bzw. ähnlichem Gegenstand wurden zusammengefasst.
6. Neue Aussagen wurden zu einem Kategoriensystem zusammengestellt.
7. Das zusammenfassende Kategoriensystem wurde am Ausgangsmaterial rücküberprüft.

4. Ergebnisse

Im Folgenden werden wichtige Kategorien, die sich aus der Analyse ergaben, vorgestellt. Sie sollen im Sinne des Ziels dieses Beitrages ein Licht darauf werfen, wie der Spracherwerb von Personen mit Fluchterfahrung in Österreich empfunden wird.

4.1 Sprachliche Isolation

Eine erste Kategorie, die sich aus den Interviews ergab, war die langwierige Asylverfahrensphase – verursacht durch die im Sonderjahr 2015 deutlich erhöhte Anzahl an Asylanträgen. Diese wurde durch die Befragten als ungewisse Zeit in Bezug auf ihre Bleibeperspektive charakterisiert. Als besonders isolierend wurde die Zeit unmittelbar nach der Ankunft empfunden. Diese wurde mit dem Begriff ‚Sprachlosigkeit‘ verknüpft:

Ich konnte gar kein Wort Deutsch sprechen. Das war echt schwer. Ich dachte auch, dass ich nie irgendwann Deutsch sprechen werde oder Deutsch lernen kann. (Interview 4)

Am Anfang habe gar nicht verstanden. (Interview 12)

Ich verstehe gar nichts zuerst. (Interview 44)

Eine befragte Person vergleicht sich in dieser anfänglichen Sprachlosigkeitsphase sogar mit einem Kind, das die Sprache von Anfang an lernen muss:

Ist wie eine Kind bekommen, [...] man muss die Sprache lernen. [...] Ich bin wie ein Kind. (Interview 19)

Die Auseinandersetzung mit der anfänglichen Sprachlosigkeit betraf vor allem Personen mit keinen bzw. unzureichenden Englischkenntnissen. Da Englisch in weiten Teilen Europas als Lingua franca fungiert, konnten diejenigen, die im Herkunftsland Englischkenntnisse erworben haben, die anfängliche Sprachlosigkeit durch die Verwendung von Englisch überbrücken:

Als ich hier gekommen bin, habe ich Englisch geredet immer. (Interview 42)

Wenn ich in Österreich die alle Leute sprechen Deutsch und Englisch und ich habe immer versucht, Englisch sprechen. [...] Zwei, drei Monate ich habe nur Englisch gesprochen. (Interview 7)

Erste zwei, drei Monate als ich hier war und nicht Deutsch kenne, ich habe nur Englisch gesprochen. (Interview 10)

Dessen ungeachtet, ob die Bleibeperspektive bereits zugesichert wurde oder noch ungewiss ist, gestaltet sich der Alltag ohne entsprechende Deutschkenntnisse als schwierig. Bei der Mehrheit der Befragten war das Asylverfahren zwar bereits abgeschlossen, bei sechs Befragten hingegen war es zum Zeitpunkt der Interviews noch offen. Folgenden Äußerungen zufolge war bei den Befragten

jedoch nicht der Aufenthaltstitel, welcher über ihre Bleibeperspektive in Österreich entscheidet, sondern die Konfrontation mit der Gesellschaftssprache Deutsch der ausschlaggebende Grund, warum sie den Deutscherwerb in Angriff genommen haben:

Am Anfang [...] viele Frauen kommt und [...] lernt Deutsch und Unterricht gut [...], aber ich kann nicht, interessiere nicht zum Unterricht. Dann später so passiert, immer brauchte ich ein Dolmetscher und [...] manchmal ich brauchte selber sprechen und [...] dann habe ich gedacht, ich lerne selber, was ich brauche. Und dann habe ich selber gelernt. (Interview 28)

Ich war eigentlich [...] im Krankenhaus. Ich konnte nicht ein Wort auf Deutsch sagen. Ich hatte Magenschmerzen und der Arzt sagt, was hast du, und ich konnte nicht sagen, dass ich habe Magenschmerzen. [...] Wir haben viel gewartet auf eine Übersetzerin, deshalb [...] Motivation bekomme ich, ich muss Deutsch lernen, weil das brauche ich. Und dann habe ich viel Deutsch gelernt, jeden Tag. (Interview 32)

Wie die Befragten den Deutscherwerb in Angriff genommen haben, spiegeln die folgenden zwei Abschnitte wider. Zum einen gingen die Befragten auf die Wichtigkeit des Kontaktes zur Aufnahmegesellschaft ein, zum anderen verwiesen sie auf das selbständige Lernen innerhalb und außerhalb der Deutschkurse.

4.2 Kontaktaufnahme mit der Aufnahmegesellschaft

Als Motivation für den Spracherwerb wurde die Fertigkeit Sprechen von den Befragten als entscheidend eingeschätzt. Der Hauptgrund dafür liegt darin, dass ohne diese Sprechfertigkeit kein Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft aufgebaut werden kann. Dass der Kontakt zur Aufnahmegesellschaft für die Befragten eine wichtige Rolle beim Deutscherwerb spielt, schildern folgende Äußerungen:

Kontakt ist sehr wichtig. Für mich ist wichtig, ich spreche. Wenn ich nicht spreche, dann ich kann nicht lernen. [...] Sprechen ist für mich wichtig, es ist egal, ich spreche falsch. (Interview 7)

Für Sprechen muss man mit mehrere Menschen Kontakt haben, [...] dann kann man gut sprechen. (Interview 31)

Wenn man Kontakt hat, [...] kann man auch sehr gut Deutsch lernen. (Interview 33)

Diese Äußerungen wurden vor allem von Personen mit keinen bzw. geringen Schulerfahrungen getätigt, was vermuten lässt, dass der Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft insbesondere für diese Personen von hoher Relevanz ist. In den Sprachkursen sind die mündlich-kommunikativen Fähigkeiten zumeist sowohl an schriftsprachliche Kompetenzen als auch an den Erwerb des grammatischen Standards gekoppelt, weshalb sich Lernende eher auf die grammatische Korrektheit als auf die Realisierung der kommunikativen Absicht konzentrieren. Einige entwickeln dabei Ängste vor möglichen Fehlern, worauf auch folgende Äußerungen verweisen:

Ich habe ein bisschen Angst, dass ist falsch ich reden. (Interview 27)

Wenn ich zum Beispiel falsch spreche, die andere Leute lachen. (Interview 33)

Andererseits können Fehler beim Sprechen aber auch als Ansporn wahrgenommen werden, denn, wenn die Fehler korrigiert werden, hat dies einen Lerneffekt zur Folge:

Wenn ich nicht Fehler sage oder mache, lerne ich nicht. (Interview 10)

Obwohl Personen mit Fluchterfahrung den Kontakt zur Aufnahmegesellschaft als äußerst wichtig empfinden, setzt dies voraus, dass Kontaktmöglichkeiten überhaupt geschaffen werden. Unterschiedliche Studien heben folgende Möglichkeiten für die Kontaktaufnahme hervor: deutschsprachige Freunde sowie Kommunikation mit diesen (Braun 2010: 613f.; Kristen/Mühlau/Schacht 2015: 28ff.); Deutschgebrauch bei der Arbeit (Schuller et al. 2011: 175); Mitgliedschaft in einer Organisation bzw. einem Verein, in dem Deutsch als Hauptverkehrssprache gilt (Van Tubergen 2010: 529) u. Ä. Diese Studienergebnisse zeigen zwar, welche Möglichkeiten es gibt, Kontakt mit deutschsprechenden Personen aufzunehmen, jedoch wird das ‚Wie‘ ausgeblendet. Dies reflektiert auch die *Integrationsvereinbarung*. Da den Einheimischen im Vergleich zu Personen mit Fluchterfahrung beim Integrationsprozess keine konkreten Aufgaben gestellt werden, gerät die Aufnahmegesellschaft vollkommen aus dem Blickfeld, sodass ihre Rolle nicht kritisch hinterfragt wird. Anlehnend an Büttner/Kohte-Meyer (2002) obliegt es der Aufnahmegesellschaft, welchen Beitrag sie bei dem Partizipationsprozess von Personen mit Fluchterfahrung leisten wollen. Die Kontaktaufnahme ist infolgedessen von der Anteilnahme der Aufnahmegesellschaft abhängig. In diesem Zusammenhang berichteten die Befragten sowohl über positive als auch negative Erfahrungen:

There is a Frau, Austrian Frau. [...] Sometimes, when she gets free time, she will come to my home, we go together park. And I speak with her German, because she does not know English. [...] It is good that I have Austrian people. (Interview 8)

Sie ist eine Freundin von meiner Frau. Und ihre Schwester [...] wohnt auch in der Nähe von uns. [...] Sie kommt zu uns und spielt mit unsere Kinder und sie ist auch unsere Freundin von meiner Frau und sie hat auch Kontakt mit sie. [...] Meine Frau nennt Mutter und unsere Kinder nennt Oma. (Interview 9)

Ich finde es wichtig, wenn ich in Österreich bleiben darf oder in Österreich wohne, muss ich kommunizieren, [...] integrieren. [...] Aber viele Leute mögen nicht, dass mit ihnen sprechen oder reden. Sie fragen sehr viel, sie stellen die Frage, woher kommst du und wie lange bist du in Österreich, wenn ich sage, dann einfach sie gehen, [...] sie sagen, ich habe keine Zeit. (Interview 32)

Österreich [...] wollen nicht Kontakt so viel mit Ausländer machen. [...] Ich bin [...] nicht gegen das, weil sie kennen mir nicht und vielleicht ich bin schlechte Frau, ich weiß nicht. (Interview 1)

Durch den Kontakt werden zwischenmenschliche Beziehungen gefördert, die über die Sprache hinausgehen. Ein Grund dafür, warum einige Einheimische den Kontakt mit Personen mit Fluchterfahrung vermeiden, könnten Vorurteile sein, welche sich gegen diese in der Gesellschaft verfestigt haben. Studien-ergebnisse (ÖIF 2017; UNHCR 2011) belegen, dass Personen mit Fluchterfahrung im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen auffallend negativeren Einstellungen ausgesetzt sind; sie werden bspw. als gewaltbereiter, krimineller und als eine Belastung für das Sozialsystem eingeschätzt. Um diese Vorurteile abzulegen, wäre jedoch gerade eine Kontaktaufnahme als förderlich anzusehen. Gemäß Landmann et al. (2017: 3) besteht ein Zusammenhang zwischen Kontakt und Vorurteilen, wobei festgestellt wurde, dass diejenigen Menschen, die in Kontakt mit Personen mit Fluchterfahrung treten, diesen gegenüber positiver eingestellt sind.

Ein anderer wichtiger Aspekt, welcher eine Kontaktaufnahme mit der Aufnahmegesellschaft erschweren kann, ist die Tatsache, dass in Sprachkursen vorwiegend Standarddeutsch gelehrt wird. Dass Personen mit Fluchterfahrung im Alltag nicht mit der Standardvarietät konfrontiert werden, sondern mit den regionalen Varietäten des Deutschen, wird in den folgenden Äußerungen in den Vordergrund gestellt:

Manchmal verstehe ich nicht die steirisch Dialekt. Ich glaube, niemand kann die steirisch Dialekt verstehen. (Interview 45)

Das war am Anfang auch sehr schwer, dass ich nicht jede versteht habe, [...], weil was du in die Schule oder in Deutschkurs lernst, es ist Hochdeutsch und Normaldeutsch, wie man schreibt und wie man spricht, und als du in die Stadt kommst, nach draußen kommst, dann hörst was Anderes. (Interview 4)

Ohne Kontakt redet man den Dialekt nicht. Man lernt den Dialekt gar nicht. (Interview 42)

Wenn du immer sprechen Deutsch, sie lernen viel und verstehen viel. [...] Aber, wenn du gehen ein Deutschkurs, zwei Stunden oder drei Stunden. [...] Vier Monat A1 Deutschkurs gehen und immer, ich und du. [...] Wir auf die Straße mit Freunde sprechen und verstehen nichts das, er sprechen Steirisch. Steirisch ist andere Sprache, gleich Deutsch und Französisch. Das ist sehr schwer. (Interview 17)

4.3 (Un)Gesteuerter Deutscherwerb

Ein weiteres Thema waren verschiedene Varianten des gesteuerten und ungesteuerten Spracherwerbs. Infolge des unregelmäßigen Kontakts mit der Aufnahmegesellschaft stellen Deutschkurse eine aktivere Möglichkeit dar, Deutsch anwenden zu können. Wie bereits erwähnt, ist der Zugang zu Deutschkursen im Falle von Personen mit Fluchterfahrung mit ihrem Aufenthaltstitel verknüpft (Van Tubergen 2010). Keinen Anspruch auf geförderte Deutschkurse haben Personen, die sich im Asylverfahren befinden. Die Festigung

institutionell erworbener Sprachkenntnisse erfolgte bei dieser Gruppe abseits von geförderten Sprachkursen; etwa im Rahmen von Spracherwerbsmaßnahmen, die für Personen im Asylverfahren bis Ende 2017 von verschiedenen Organisationen in der Steiermark⁵ angeboten wurden. Diese Abhängigkeit führte dazu, dass Personen mit Fluchterfahrung an Deutschkursen teilnahmen, die ihren Anforderungen oft nicht entsprachen:

Für mich ganz schwierige, [...] nicht verstehe. [...] Ich habe nicht Englisch und ich konnte nicht Englisch, konnte nicht Deutsch auch, nichts konnte ich. Dann sehr, sehr schwierige, aber ich versuche. [...] Meine Lehrerin wusste nicht, er kann nicht. (Interview 20)

In diesem Falle handelt es sich um eine Person, die in ihrer L1 nicht alphabetisiert ist und auch keine Schulerfahrungen vorweist. Dessen ungeachtet besuchte sie einen Deutschkurs auf dem Sprachniveau A1, wo Lese- und Schreibkenntnisse erforderlich sind. Die Lehrperson soll von den fehlenden Lese- und Schreibkenntnissen nichts gewusst haben. Diese Behauptungen lassen vermuten, dass Lehrkräfte über unzureichende Kenntnisse über die Bildungsvoraussetzungen von Personen mit Fluchterfahrung verfügen.

Nicht nur das Unwissen über die heterogenen Bildungsvoraussetzungen können eine Herausforderung für die Lehrenden darstellen, sondern auch der Fluchthintergrund und die damit einhergehenden traumatischen Erlebnisse:

Ich so viel krank, ich nur so viel verstehe nicht. Viele gegangen, aber verstehe nicht. [...] So viel denke, so viel Stress. [...] Schwierig, so viel schwierig. Ich schreiben A, was das A, ich verlese. (Interview 27)

In Anbetracht der möglichen Auswirkungen, die durch traumatische Erlebnisse hervorgerufen werden können (z. B. Aufmerksamkeitsdefizite, Angstreaktionen, mangelhafte Leistung des Arbeitsgedächtnisses), bedarf es in den Sprachkursen einer erhöhten Sensibilität für Themen, die traumatische Erinnerungen auslösen können (Harr/Liedke/Riehl 2018: 22; Streeck-Fischer 2014: 220).

Bei der gezielten Unterstützung beim Deutscherwerb sind vor allem Ehrenamtliche von Bedeutung. Sie stellen darüber hinaus nicht nur den oftmals ersten, sondern auch einen regelmäßigen Kontakt zur Aufnahmegesellschaft dar:

Ich habe [...] eine Dame kennengelernt und sie ist zu mir einmal pro Woche gekommen. Sie hat mich [...] Deutsch unterrichtet. (Interview 10)

Wir haben viele Leute kennengelernt und hat eine Frau uns geholfen und dann haben wir Deutsch gelernt zusammen. [...] Die Basis haben wir alles zusammen gelernt. (Interview 40)

Erste Mal ich habe mit eine Österreicher gelernt. [...] Er hat mir geholfen. [...] Immer er [...] kommt zu mir, er macht Tee für mich, er zeigt mir, wie kann ich Deutsch schreiben. (Interview 1)

5 Auf Grundlage des *Maßnahmenpakets zur Integration von Flüchtlingen* wurden Deutschkurse für AsylwerberInnen in der gesamten Steiermark gefördert, mit dem Bestreben, zum frühzeitigen Deutscherwerb beizutragen (Land Steiermark 2018: 8f.).

Außerhalb der Sprachkurse wird Deutsch vor allem über das Internet gelernt, insbesondere über Übersetzungsportale und YouTube. Die L1 von Personen mit Fluchterfahrung spielt dabei eine zentrale Rolle:

Ich habe die Übersetzung im Internet recherchiert. Ich hatte zuerst das Wort auf Deutsch geschrieben in meinem Heft, dann Zuhause auf Persisch. (Interview 32)

Ich habe die neue Worte geschrieben und übersetzt, was bedeutet diese auf Arabisch. (Interview 16)

Es gibt im YouTube ein Lehrer, er kommt aus dem Iran. [...] Er erklärt auf Persisch, dann wir können [...] verstehen. (Interview 6)

Mit YouTube. [...] Wir schauen mit ein Lehrer aus Syrien, auf Arabisch und auf Deutsch immer erklärt. (Interview 1)

Um die Übersetzungsportale nutzen zu können, müssen die Personen mit Fluchterfahrung jedoch in ihrer L1 alphabetisiert sein. Und auch um den Videos auf YouTube folgen zu können, erweisen sich Schulerfahrungen als vorteilhaft. Diese Portale werden infolgedessen vorwiegend von Personen mit mehrjähriger Schulerfahrung genutzt. Wie Personen, die in ihrer L1 nicht alphabetisiert sind, durch das Medium Internet unbekannte Wörter nachschlagen, veranschaulicht die folgende Äußerung:

Wenn ich online lerne, dann ich sehe oft Bilders oder Videos, dann verstehe ich einfach. (Interview 7)

Der Befragte kann zwar nicht auf L1-Schriftkompetenz zurückgreifen, jedoch kann er sich den neuen Wortschatz visuell sowie auditiv einprägen. Hierzu ist ferner zu erwähnen, dass es sich bei diesem Befragten um eine Person im jungen Erwachsenenalter handelt, die versiert im Umgang mit dem Medium Internet ist.

Ein oft unterschätzter Tatbestand, welcher bei den weiblichen Befragten zur Isolierung von den Deutscherwerbsmöglichkeiten führen kann, ist Schwangerschaft und die damit einhergehende Zeit in der Mutterschaftskarenz:

Lange habe ich schon nicht draußen und nicht Kontakt mit Fremden, weil mit drei Kinder Zuhause und dann ich habe meistens alles vergessen. (Interview 34)

Ich war schwanger und nicht gehen Deutschkurs. (Interview 26)

Wenn ich nach Österreich gekommen bin, dann ich war Schwangerschaft, [...], dann ich war Zuhause. (Interview 41)

Sobald die Kinder in die Schule kommen, werden sie jedoch wichtige Träger der Gesellschaftssprache Deutsch und bieten daher eine besondere Chance zur Unterstützung beim Deutscherwerb:

Jetzt ich lerne mit Kinder. [...] Mit Kinder ich spreche zu Hause. (Interview 24)

Meine Kinder haben mir geholfen. Sie haben in Schule gelernt und sind hier gekommen und

haben viele Unterricht gegeben. Sie helfen auch ihrer Mutter. [...] Wir schauen fern und sie fragt mich oder meine Kinder, was sagt sie, und wir übersetzen, und sie lernt auch so. (Interview 9)

4.4 Leitmotive für den Deutscherwerb

Als letzte Kategorie soll jetzt auf die Motivation beim Deutscherwerb eingegangen werden. In seinem sozio-educativen Modell vom Fremdsprachenlernen unterscheidet Gardner (1960) zwischen integrativen und instrumentellen Motiven. Während bei integrativen Motiven der Spracherwerb aus einem inneren Interesse heraus erfolgt, wird der Spracherwerb bei instrumentellen Motiven hingegen als Werkzeug gesehen, wobei die Nützlichkeit der Sprache im Vordergrund steht (Krumm 2004; Kniffka/Siebert-Ott 2012). Gardners Modell wurde nach und nach um zahlreiche Motivationsfaktoren erweitert. Dörnyei (1994) etwa gliederte die Motive beim Fremdsprachenlernen in drei Ebenen: der Fremdsprache (bspw. potenzielle Nützlichkeit, Einstellungen zur L2), der Lernenden (bspw. kognitive und affektive Aspekte, eigene Einschätzungen) und der Lernsituation (L2-Unterricht). Mit Riemer (2010: 168) werden Dörnyeis Fremdspracherwerbsmotive folgendermaßen spezifiziert: Persönlichkeit und Biografie des Lernenden, seine Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur, Ausgestaltung seiner Lernumgebung und seines soziokulturellen Milieus. Wie die folgenden Beispiele andeuten, wurden in der vorliegenden Studie vorwiegend instrumentelle Motive genannt, womit die Ebene der Fremdsprache im Vordergrund stand.

Einer der Hauptgründe, warum die Befragten Deutsch lernen, ist der Wunsch, mit der Aufnahmegesellschaft in Interaktion treten zu können:

Weil wir in Österreich wohnen und das muss Deutsch sprechen und das hat Kontakt mit Leuten bringen. (Interview 34)

Ich wollte mehr Kontakt mit Menschen haben. Ich konnte nicht, weil ich die Sprache nicht so gut lernen habe. Deshalb wollte ich schnell, wie möglich ist, Deutsch lernen. (Interview 9)

Mit Österreichische Kontakt haben. [...] Die Sprache ist das Schlüssel für Kontakt. (Interview 3)

Diese Äußerungen erwecken zum einen den Anschein, dass sich vor allem die Befragten in der Verpflichtung fühlen, den Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft herstellen zu müssen. Zum anderen stellen sie eine Verbindung zwischen Sprache und Kontakt her. In einer Sprache kommunizieren zu können heißt jedoch nicht, dass Kontakt automatisch erfolgt. In der *Integrationsklärung* wird die Sprache auch als Lösung für eine gelungene Integration dargestellt. Viele Autor/innen betonen (etwa Bartal 2013: 23; Krumm 2003: 185; Szablewski-Çavuş 2007: 2) jedoch, dass Sprache nicht der Schlüssel zur

Integration ist, sondern lediglich das Fundament, das erforderliche Mittel. Sprachkenntnisse sind damit eine notwendige, nicht jedoch eine hinreichende Bedingung für die Integration. Deswegen kann sie nicht allein durch das auferlegte Deutschlernen seitens der Personen mit Fluchterfahrung erreicht werden.

Als ein weiteres zentrales Leitmotiv für das Deutschlernen wurde auch das selbstständige Leben der Personen hervorgehoben. Die Befragten wollen durch den Deutscherwerb alltägliche Aufgaben selbstständig bewältigen können, z. B. Arzttermine, Behördengänge, Einkäufe, den Weg mit ihren Kindern zum Kindergarten, zur Schule u. Ä.:

Beim Arzt ich muss gut sprechen, (Interview 24)

Doktor gehen, Stadt kaufen. (Interview 27)

Ich brauche viel, zum Arzt, meine Tochter Kindergarten gehen und Deutsch brauchen mit Lehrerin Tochter sprechen, Schule auch. (Interview 26)

Das Motiv der Selbstständigkeit wurde primär von Frauen, die aus Afghanistan kommen und in ihrer L1 nicht alphabetisiert sind und in Folge dessen auch keine Lernerfahrungen vorweisen können, genannt. Dies deutet darauf hin, dass sie die Sprache als Chance sehen, über ihr Leben selbst bestimmen zu können, was ihnen in ihrem Herkunftsland – schon allein aufgrund dessen, dass sie keine Schule besuchen konnten/durften – meistens verwehrt blieb.

Nicht zuletzt wurden Deutschkenntnisse als Zugang sowohl zu Bildungsmaßnahmen als auch zum Arbeitsmarkt wahrgenommen und folglich auch oft als Lernmotiv angegeben:

Ich möchte arbeiten hier. (Interview 26)

Weil ich ein besseres Zukunft haben wollen, ein besseres Job haben, aber ohne Sprache man kann nicht irgendwo arbeiten. (Interview 39)

If I learn German, it can helps me more, [...] because, if I have education in future, I can get good job, and without speaking German I am not suitable for any kind of job. (Interview 8)

In dieses Land ich möchte Arbeit [...] und wenn man wollen Arbeit, vor dem Arbeit muss zuerst Deutsch. (Interview 35)

Ich [...] meine Ausbildung fertig machen will, weil ohne deutsche Sprache gibt es keine Möglichkeiten. (Interview 40)

Dieses Ziel verfolgt die Mehrheit der Befragten, unabhängig davon, welche Lernerfahrungen sie mitbringen oder welchem Geschlecht sie angehören. Einfluss hatte allerdings das Alter der Befragten, denn vor allem junge Erwachsene nannten die (Aus)Bildung und/oder Arbeit als leitendes Deutschlernmotiv.

5. Fazit und Ausblick

Ziel des Beitrages war, die Rahmenbedingungen des Spracherwerbes von Personen mit Fluchterfahrung in Österreich darzustellen und diese in Bezug zu subjektiven Erfahrungen und Motiven zu setzen. In Hinblick auf die Rahmenbedingungen wurde festgestellt, dass, sobald Personen mit Fluchterfahrung in Österreich anerkannt werden, ihnen geförderte Deutschkurse zustehen. Um an diesen teilnehmen zu können, müssen sie jedoch eine *Integrationsvereinbarung* eingehen. Das im Haupttitel des vorliegenden Beitrages betonte Modalverb ‚müssen‘ soll daher den politischen Zwang symbolisieren, dem Personen mit Fluchterfahrung in Bezug auf ihren Deutschlernprozess unterliegen. Die rechtlich-politischen Rahmenbedingungen erlegen den Personen mit Fluchterfahrung Verpflichtungen auf, blenden jedoch die Mitverantwortung der Aufnahmegesellschaft aus.

Im Kontrast dazu stehen die Ergebnisse, die sich aus den Interviews mit Personen mit Fluchterfahrung ableiten lassen. In Hinblick auf ihre subjektiven Empfindungen wird die Kontaktaufnahme mit der Aufnahmegesellschaft nicht nur als besonders herausfordernd gedeutet, sondern auch oft mit ihren Deutschkenntnissen gleichgesetzt. Deutschkenntnisse bilden zwar auch aus der Perspektive der Befragten das Fundament für die Kontaktherstellung, die Interviews legen jedoch Zeugnis von eingrenzenden Möglichkeiten ab, in Kontakt mit der Aufnahmegesellschaft zu treten, und die von den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen kaum berücksichtigt werden. Des Weiteren bilden Personen mit Fluchterfahrung eine heterogene Zielgruppe. Zurückführen lässt sich dies insbesondere auf die Bildungsmöglichkeiten, die in ihren Herkunftsländern herrschen. Je nach sozialer Gruppe (z. B. Frauen, Minderheiten o. Ä.) verfügen Personen mit Fluchterfahrung daher über äußerst unterschiedliche Lernerfahrungen. Diese Tatsache kann für DaZ-Lehrende herausfordernd sein; vor allem dann, wenn Personen über keine bzw. geringe Lernerfahrungen verfügen. Das Leseverstehen, die Rechtschreibung oder grammatische Strukturen rücken für diese Personen in den Hintergrund. Nicht überraschend war folglich die Favorisierung der Sprechfertigkeit innerhalb gesteuerter Deutschkurse. Dies ist nicht nur deswegen der Fall, weil das Sprechen den effizientesten (und für einige den einzigen) Zugang zur Gesellschaft ermöglicht, sondern auch, weil durch das Sprechen die Leitmotive für das Deutschlernen schneller erreicht werden können. Das selbstständige Agieren in der Gesellschaft stellt etwa insbesondere für lernunerfahrene Frauen das wichtigste Leitmotiv dar. Aber auch lerngeübte Personen verbinden die Sprache eher mit einem Werkzeug zum Erreichen eines bestimmten Ziels. Für junge Erwachsene ist bspw. zentral, eine Ausbildung zu absolvieren oder einer Beschäftigung nachzugehen. Die Tendenz, Deutsch aus von praktischen Erwägungen unabhängigem

Interesse zu lernen, spielt eine eher untergeordnete Rolle, was sich wiederum auf die Rahmenbedingungen zurückführen ließe. Wenige Kontaktmöglichkeiten mit der Aufnahmegesellschaft und die Ausblendung ihrer Mitverantwortung bei der Integration von Personen mit Fluchterfahrung können dazu führen, dass sich Personen mit Fluchterfahrung erschwert mit der Kultur der Aufnahmegesellschaft, also auch mit der Sprache, identifizieren können.

Literatur

- Aumüller, Jutta (2009): *Assimilation. Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Barkowski, Hans (2009): Integration und Sprache(n). Voraussetzungen und Grenzen der Unterstützung von Integrationsprozessen in Einwanderungsgesellschaften durch Angebote zur Förderung des Zweitspracherwerbs der Immigrant/inn/en. – In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hgg.), *Theorie und Praxis: Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, 12/2008, Schwerpunkt: Sprache und Integration*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien-Verlag, 13–28.
- Bartal, Isabel (2013): Migration, Integration, Sprachförderung – aus der Perspektive einer Soziologin. – In: *Babylonia* 1, 19–23.
- Bauböck, Rainer (2001): Gleichheit, Vielfalt und Zusammenhalt – Grundsätze für die Integration von Einwanderern. – In: Volf, Patrick/Bauböck, Rainer (Hgg.), *Wege zur Integration. Was man gegen Diskriminierung und Fremdenfeindlichkeit tun kann. Publikationsreihe des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zum Forschungsschwerpunkt Fremdenfeindlichkeit, Bd. 4*. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag: 7–41.
- Berger, Johannes/Biffl, Gudrun/Graf, Nikolaus/Schuh, Ulrich/Strohner, Ludwig (2016): *Ökonomische Analyse der Zuwanderung von Flüchtlingen nach Österreich*. Schriftenreihe Migration und Globalisierung. Krems an der Donau: Donau-Universität Krems, Department für Migration und Globalisierung.
- BFA – Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl (2014). *Asylverfahren. Asyl – Ablauf und Verfahren in Österreich*. Wien: BFA.
- BM.I (2007–2017). *Asylstatistik*. Wien: Bundesministerium für Inneres, Republik Österreich. <<http://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/start.aspx>> [02.08.2018].
- Braun, Michael (2010): Foreign Language Proficiency of Intra-European Migrants. A Multilevel Analysis. – In: *European Sociological Review* 26(5), 603–617.
- Büttner, Christian/Kohte-Meyer, Irmhild (2002): *Am wichtigsten die Sprache... Erkundungen zur Bedeutung von Sprache im Migrationsprozess*. Frankfurt am Main: Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung.
- Bundesgesetz zur Integration rechtmäßig in Österreich aufhältiger Personen ohne österreichische Staatsbürgerschaft (Integrationsgesetz – IntG), BGBl. I Nr. 68/2017. <<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20009891/IntG%2c%20Fassung%20vom%2010.02.2021.pdf>> [10.02.2021].
- Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (2010): Migrationspolitische Diskurse und ihre Wirkmächtigkeit. – In: Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hgg.): *Bachelor-Master: Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 4–7.
- Charta der Grundrechte der Europäischen Union (2000/C 364/01).

- de Cillia, Rudolf (2012): Migration und Sprache/n. Sprachenpolitik-Sprachförderung-Diskursanalyse. – In: Fassmann, Heinz/Dahlvik, Julia (Hgg.), *Migration- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage*. Göttingen: V&R unipress, 185 – 212.
- de Cillia, Rudolf/Dorostkar, Niku (2014): Integration und/durch Sprache. – In: Dahlvik, Julia/Reinprecht, Christoph/Sievers, Wiebke (Hgg.), *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektive aus Österreich. Jahrbuch 2/2013*. Göttingen: V&R unipress, 143 – 162.
- Dirim, İnci/Mecheril, Paul (2010): Wissenschaftliche Zugänge zum Spracherwerb von zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. – In: Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria do Mar/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (Hgg.), *Bachelor-Master: Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 16 – 21.
- Dörnyei, Zoltán (1994): Motivation and motivating in the foreign language classroom. – In: *The Modern Language Journal* 78(3), 273 – 284.
- Enzenhofer, Edith/Resch, Katharina (2011): Übersetzungsprozesse und deren Qualitätssicherung in der qualitativen Sozialforschung. – In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 12 (2), Artikel 10.
- Flubacher, Mi-Cha (2014): *Integration durch Sprache – die Sprache der Integration. Eine kritische Diskursanalyse zur Rolle der Sprache in der Schweizer und Basler Integrationspolitik 1998 – 2008*. Göttingen: V&R unipress.
- Flubacher, Mi-Cha/de Cillia, Rudolf (2019): Deutsch als Zweitsprache im Kontext sozialer Integration in den deutschsprachigen Ländern: Berufliche Aus- und Weiterbildung im Fokus. – In: Forster Vosicki, Brigitte/Gick, Cornelia/Studer, Thomas (Hgg.), *IDT 2017, Band 3, Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 134 – 149.
- Gardner, Robert C. (1960): *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. Montreal: McGill Universität.
- Geisen, Thomas (2010): Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integration-Paradigmas. – In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechthild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hgg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 13 – 34.
- Harr, Anne-Katharina/Liedke, Martina/Riehl, Claudia Maria (2018): *Deutsch als Zweitsprache. Migration-Spracherwerb-Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag.
- Helferich, Cornelia (2009): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keuneke, Susanne (2005): Qualitatives Interview. – In: Mikos, Lothar/Wegener, Claudia (Hgg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. Konstanz: UVK, 254 – 267.
- Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2012): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Kristen, Cornelia/Mühlau, Peter/Schacht, Diana (2015): Language acquisition of recently arrived immigrants in England, Germany, Ireland, and the Netherlands. – In: *Ethnicities* 1 (1), 1 – 33.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Vom Sprachkurs zur Integration? Über den komplexen Zusammenhang von Sprachenlernen und dem Zusammenleben mit sprachlichen und kulturellen Minderheiten. – In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul R. (Hgg.), *Theorie und Praxis: Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache in Österreich, 6/2002. Schwerpunkt: Literatur im DaF-Unterricht veröffentlicht in Zusammenarbeit mit der Österreich Kooperation*. Innsbruck: Studien-Verlag, 183 – 200.
- Krumm, Hans-Jürgen (2004): Integration durch Sprache – ein falsches Versprechen? Oder: Bedingungen für einen integrationsfördernden Sprachunterricht. – In: Wolff, Armin/Chlosta, Christoph/Ostermann, Thorsten (Hgg.), *Integration durch Sprache*. Regensburg: Fachverband

- Deutsch als Fremdsprache, 19 – 37.
- Kruse, Jan/Bethmann, Stephanie/Niermann, Debora/Schmieder, Christian (2012): *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Land Steiermark (2018): *Arbeitsprogramm Integration. Bericht über die Umsetzung der Maßnahmen des Arbeitspakets ‚Arbeitsprogramm Integration‘*. Graz: Amt der Steiermärkischen Landesregierung Abteilung 11 – Soziales, Arbeit und Integration; Fachabteilung Soziales und Arbeit.
- Landmann, Helen/Aydin, Anna Lisa/van Dick, Rolf/Klocke, Ulrich (2017): Die Kontakthypothese: Wie Kontakt Vorurteile gegenüber Geflüchteten reduzieren und Integration fördern kann. – In: *The Inquisite Mind* 17(3).
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlage und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Niedrig, Heike (2015): Ausländer und Flüchtlinge. Eine postkoloniale Diskursanalyse. – In: Dirim, İnci/Gogolin, Ingrid/Knorr, Dagmar/Krüger-Potratz, Marianne/Reich, Hans H. Reich/Langyel, Drorit/Weiße, Wolfram (Hgg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster, New York: Waxmann Verlag, 27 – 36.
- Niehr, Thomas (2000): Flüchtlinge und Asylsuchende. – In: Jung, Matthias/Niehr, Thomas/Böke, Karin (Hgg.), *Ausländer und Migranten im Spiegel der Presse. Ein diskurshistorisches Wörterbuch zur Einwanderung seit 1945*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 27 – 52.
- ÖIF, Österreichischer Integrationsfonds (2017): *Integration und Zusammenleben. Was denkt Österreich? Studie von Dr. Bretschneider und der GfK Austria GmbH im Auftrag des ÖIF*. Wien: ÖIF.
- Plutzer, Verena (2010): Sprache als ‚Schlüssel‘ zur Integration? Eine kritische Annäherung an die österreichische Sprachenpolitik im Kontext von Migration. – In: Langthaler, Herbert (Hgg.), *Integration in Österreich. Sozialwissenschaftliche Befunde*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien-Verlag.
- Pöschl, Magdalena (2003): Die Integrationsvereinbarung nach dem österreichischen Fremdenengesetz. Lässt sich Integration erzwingen? – In: Sahlfeld, Konrad (Hgg.), *Integration und Recht*. München: Beck, 197 – 241.
- Reinders, Heinz (2012): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Riemer, Claudia (2010): Motivation. – In: Haller, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hgg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 168 – 172.
- Scholz, Antonia (2013): *Warum Deutschland? Einflussfaktoren bei der Zielstaats-suche von Asylbewerber*innen – Ergebnisse einer Expertenbefragung*. Forschungsbericht 19. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Schrodt, Heidi (2014): *Sehr gut oder Nicht genügend? Schule und Migration in Österreich*. Wien: Molden.
- Schroeder, Joachim (2003): Umbruch und Bewältigung. Reflexionen zu einem widerständigen Kategorienpaar aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. – In: Neumann, Ursula/Niedrig, Heike/Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis H. (Hgg.), *Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*. Münster: Waxmann Verlag, 411 – 426.
- Schuller, Karin/Lochner, Susanne/Rother, Nina (2011): *Das Integrationspanel – Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen*. Forschungsbericht 11. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

- Seukwa, Louis Henri (2016): Flucht. – In: Mecheril, Paul (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 196 – 210.
- Siebert, Gabriele/Pollheimer-Pühringer, Margit (2016): *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen*. Wien: UNHCR Österreich.
- Streeck-Fischer, Annette (2014): *Trauma und Entwicklung. Adoleszenz – frühe Traumatisierungen und ihre Folgen*. Stuttgart: Schattauer.
- Szablewski-Çavuş, Petra (2007): Merkmale von DaZ-Unterricht. – In: Kaufmann, Susan/Zehnder, Erich/Vanderheiden, Elisabeth/Frank, Winfried (Hgg.), *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Bd. 1. Migration, Interkulturalität, DaZ*. Ismaning: Hueber, 1 – 29.
- UNHCR (2004): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 – In Kraft getreten am 22. April 1954. Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967 – In Kraft getreten am 4. Oktober 1967. Berlin: UNHCR.
- UNHCR (2011): *UNHCR-Studie belegt: Wenig Wissen, dafür viele Vorurteile gegenüber Asylsuchenden*. Wien: UNHCR. <http://volksanwaltschaft.gv.at/downloads/4ujrf/110608_karmasin_studie> [08.04.2019].
- Van Tubergen, Frank (2010): Determinants of Second Language Proficiency among Refugees in the Netherlands. – In: *Social Forces* 89(2), 515 – 534.

Besonderheiten des Spracherwerbs Deutsch in Montenegro – das Phänomen ‚Fernsehkind‘

Elli Mack/Nadine Vollstädt/Gorica Vujović

1. Einleitung

Das Phänomen ‚Fernsehkind‘ mag der einen oder dem anderen im Urlaub an der Adria schon begegnet sein – wenn auch nicht bewusst. Im Gastgewerbe beispielsweise trifft man oft junge Menschen, die zwar nicht auf erstsprachlichem Niveau Deutsch sprechen, aber deren Ausdrucksweise und die Beherrschung u. a. idiomatischer Wendungen beeindruckend sind. Diese jungen Menschen, die auf Nachfrage, wo sie denn Deutsch gelernt haben, „aus dem Fernsehen“ antworten, können in verschiedenen Bereichen auftreten, im Tourismus, in Unternehmen – oder auch im Germanistikstudium. Obwohl es sich bei den sogenannten ‚Fernsehkindern‘ nicht nur um Einzelfälle handelt, ist die Forschungslage für diese Art des Sprachkontakts und des Spracherwerbs sehr lückenhaft.

Zunächst einmal lässt sich feststellen, dass ‚Fernsehkind‘ im alltäglichen deutschen Sprachgebrauch ausschließlich als ein Kind verstanden wird, das viel Fernsehen schaut. Eine erste Erwähnung in der Presse findet der Begriff 1963 (DWDS 2020) und in der Fachliteratur 1974 (Glaser), er erlebte ein Hoch in den 1990er Jahren als Konsequenz der Inbetriebnahme diverser Privatsender in den 1980er Jahren. Die Auswirkungen des Fernsehkonsums auf Kinder wurde an mehreren Stellen diskutiert, unter anderem in einer Fachtagung (Krukow/Horn 1991). In südosteuropäischen Ländern allerdings, besonders in Ex-Jugoslawien, aber auch in Estland, ruft der Begriff ‚Fernsehkind‘ andere Konnotationen hervor, v. a. im schulischen und universitären Bereich. In der vorliegenden Arbeit werden Personen als ‚Fernsehkinder‘ bezeichnet, „die zumeist im Vorschulalter allein mit Hilfe des Mediums Fernsehen eine Sprache insoweit erlernen, dass es ihnen sowohl möglich ist, gesprochene Sprache zu verstehen als auch eigenständig zu produzieren“ (Feldmann 2013: 8).

Um sich dem Phänomen weiter zu nähern, wird zunächst ein Forschungsüberblick gegeben und das Forschungsinteresse erläutert. Danach wird ein Überblick über Deutsch in montenegrinischen Bildungseinrichtungen gegeben, der in bisherigen germanistischen Veröffentlichungen fehlt. Die Methode, die Darstellung der Ergebnisse und die Diskussion der Untersuchung werden in Kapitel 4 dargelegt.

2. Forschungsüberblick und Forschungsinteresse

Obwohl das Phänomen ‚Fernsehkind‘ vergleichsweise häufig auftritt, gerade auch an den Germanistiken in Mittelost- und Südosteuropa, gibt es nur wenige, und vor allem keine umfassenden, überregionalen Untersuchungen dazu. Fernsehkinder tauchen auch in Abhandlungen über Sprachkontakt bisher so gut wie nicht auf. Das Besondere an Fernsehkindern ist, dass der erste Kontakt mit der deutschen Sprache über das Fernsehen vonstattengegangen ist. Wenn man Sprachkontakt so versteht, dass er „immer da [ist], wo verschiedene Sprachen oder Varietäten aufeinander treffen“ (Riehl 2014: 14), können Fernsehkinder sowohl unter das psycholinguistische Begriffsverständnis fallen, als auch soziolinguistisch betrachtet werden. Einige frühe Arbeiten, zum größten Teil Hochschulschriften, haben Versuche unternommen, sich dem Phänomen Fernsehkind wissenschaftlich zu nähern: Hier sei vor allem die Arbeit von Feldmann (2013) aus Estland erwähnt, der die obige Definition entnommen ist und die auch diesem Beitrag zugrunde liegt. Weitere Arbeiten stammen aus Kroatien (Kranjčec 2014; Bogojević 2018) – wobei die Erhebung in ersterer sowohl einen Grammatiktest als auch eine Befragung enthält, während letztere die Sprachbiographien Zagreber Germanistikstudierender analysiert, unter denen sich auch Fernsehkinder befinden. In Slowenien (Kralj/Kacjan 2019) wurde das Phänomen aus zwei Perspektiven betrachtet: die der Lehrenden und die der Lernenden, dazu wurden Schüler/innen befragt, die mit dem Fernsehen Deutsch gelernt haben, und Lehrkräfte, die in ihrem Unterrichtsalltag mit Fernsehkindern in Kontakt gekommen sind. Eine erste umfassendere Untersuchung wurde 2019 innerhalb der Studierendenschaft am Lehrstuhl für Germanistik der Universität Belgrad in Serbien durchgeführt (Vollstädt et al. 2020; Popović et al. 2021). Sie bestand im ersten Schritt aus einer schriftlichen Umfrage, bei der Studierende aus fünf Jahrgängen zu Erwerb und Einschätzung ihrer Deutschkenntnisse befragt wurden, und im zweiten Schritt aus Interviews mit den Fernsehkindern aus der Studierendenschaft zu ihrem persönlichen Spracherwerb über das Fernsehen. Der vorliegende Artikel ist eine Weiterführung davon, denn das langfristige Ziel ist es, die Untersuchung in allen Ländern der Region durchzuführen, aus denen bekannt ist, dass es dort Fernsehkinder gibt, was sowohl eine länderübergreifende Analyse dieses Phänomens als auch die Erstellung eines regionalspezifischen Lernendenkorpus ermöglichen würde.

Beim Spracherwerb über das Fernsehen handelt es sich um eine besondere Form des ungesteuerten Spracherwerbs. Klein (2001) unterscheidet zwischen ungesteuertem bzw. natürlichem und gesteuertem Spracherwerb. Bei ersterem handelt es sich in der Regel um den Erwerb der Erstsprache (L1), der natürlich und ohne Steuerung von außen erfolgt, während der Erwerb von Zweit- oder

Fremdsprachen (L2) meist als Folge systematischer Intervention in Form von Sprachunterricht geschieht. Aber auch die L2 kann ungesteuert erworben werden, der Spracherwerb von erwachsenen Gastarbeiter/innen oder eben der frühe Zweitspracherwerb im Kindesalter (Klein 2001: 605), wobei hier die Grenze zum bilingualen Erstspracherwerb fließend ist (Kranjčec 2014: 31), da er nur minimal zeitversetzt mit dem Erwerb der L1 vonstattengeht. In der Spracherwerbsforschung wird generell angenommen, dass Kinder eine Sprache nicht oder nur unvollständig über ein nicht interaktives Medium wie das Fernsehen erlernen können (Gornik 1999), da nur die rezeptiven Fertigkeiten angesprochen werden, nicht aber die produktiven. Hier wird zumeist von der L1 ausgegangen, die L2 wird nicht konkret diskutiert. Neuere Publikationen beschäftigen sich u. a. mit dem beiläufigen Fremdspracherwerb durch untertitelte Sendungen (Peters/Webb 2018) oder mit der unterstützenden Funktion von Fernsehsendungen beim Erst- (Linebarger 2005) oder Zweitspracherwerb (Kirch/Specck-Hamdan 2007) im Vorschulalter, wobei letztere einen Zuwachs vor allem beim reproduktiven Wortschatz und Hörsehverstehen feststellt (Specck-Hamdan 2017: 23). Das führt zu der ersten Forschungsfrage: Wie kommt es nun, dass bei den Fernsehkindern die rein rezeptive Aktivität des Fernsehens schließlich zu einem produktiven Sprachgebrauch führen kann?

Ein weiteres Forschungsinteresse dieser Arbeit ist, die Stärken und Schwächen der Fernsehkinder, die nach Feldmanns Definition Deutsch über das Fernsehen schon im Vorschulalter gelernt haben, im Vergleich zu ihren Kommiliton/innen, die Deutsch erst im Studium gelernt haben, auszuwerten. In Bezug auf welche sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten sind Fernsehkinder anderen Germanistikstudierenden überlegen? Welche unterschiedlichen Kompetenzen lassen sich durch die unterschiedlichen Arten des Spracherwerbs feststellen? Es wird davon ausgegangen, dass das Sprechen bei Fernsehkindern die Fertigkeit ist, in der sie im Vergleich zu ihren Kommiliton/innen hervorstechen, wohingegen das Schreiben die am schwächsten ausgeprägte Fertigkeit ist. Diese Hypothese gilt es zu überprüfen. Dabei soll der Vergleich der Selbsteinschätzung und des tatsächlichen Kenntnisstands zu diesen Fertigkeiten in die Analyse einfließen, wobei v. a. auf die mündliche Sprachverwendung der Fernsehkinder eingegangen wird.

3. Deutsch als Fremdsprache in Montenegro

In den HSK-Bänden 35, dem Nachschlagewerk für Deutsch als Fremdsprache (DaF; Krumm et al. 2010), kommt Montenegro in der Bestandsaufnahme nichtdeutschsprachiger Länder nicht vor, auch nicht im Kapitel über Serbien

(Glišović 2010).¹ 2006 wurde zwar ein Artikel zur DaF-Ausbildung in Serbien und Montenegro veröffentlicht (Durbaba 2006), in diesem wird allerdings noch von einem gemeinsamen Staat ausgegangen, die Beispiele zur DaF-Ausbildung beziehen sich ausschließlich auf das heutige serbische Gebiet.² Arbeiten, die zu Deutsch als Fremdsprache in Montenegro geschrieben wurden, stammen hauptsächlich von Donat, deren Dissertation einen Überblick über den Deutschunterricht in Montenegro von 1865-1945 gibt (Donat 2012). Demnach wurde Deutsch zum ersten Mal 1903/04 am Gymnasium in der damaligen Hauptstadt Cetinje unterrichtet, danach folgten weitere Gymnasien und Handelsschulen auf dem heutigen Gebiet Montenegros (Donat 2016: 108f.). Deutsch war bis 1945 stets eine von zwei oder mehreren Fremdsprachen, die an den Schulen angeboten wurden (Donat 2012: 288). Über weitere Entwicklungen von Deutsch nach dem Zweiten Weltkrieg in Montenegro sind keine Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Abhandlungen zu finden.

3.1 Deutsch in der Grund- und Mittelschule

In Montenegro gibt es insgesamt 39 (neunjährige) Grundschulen und 16 sog. Mittelschulen (d. h. Gymnasien und Berufsschulen), in denen Deutsch als Fremdsprache gelernt wird. Es wird in den Jahrgangsstufen sechs bis neun unterrichtet (Grundschule) und in den Jahrgangsstufen eins bis vier (Mittelschule). Diejenigen Schüler/innen, die Deutsch nicht in der Grundschule gelernt haben, haben in der Mittelschule die Möglichkeit, Deutsch als drittes Wahlfach zu nehmen. Derzeit gibt es 74 Deutschlehrende, die an den staatlichen Schulen angestellt sind. Einige Grundschulen, in denen es vorher keinen Deutschunterricht gab, haben seit 2020 DaF eingeführt.³

3.2 Deutsch an Universitäten und Sprachschulen

In Montenegro gibt es vier Universitäten – die staatliche Universität Montenegro (Univerzitet Crne Gore, UCG) mit Hauptsitz in Podgorica und drei private Universitäten: die Universität Donja Gorica (Univerzitet Donja Gorica, UDG) und die Mediteran-Universität (Univerzitet Mediteran), beide ebenfalls in der Hauptstadt Podgorica, sowie die Adriatik-Universität (Univerzitet Adriatik) in Bar. Des Weiteren gibt es vier eigenständige private Fakultäten und eine eigenständige staatliche Fakultät.⁴

1 Es fehlen auch viele andere Länder (u. a. Bosnien und Herzegowina), bei der Größe des Landes ist ein Nichterwähnen verständlich. Dennoch ist auffällig und muss festgehalten werden, wie oft der kleine, sehr junge Staat, u. a. in Forschungsarbeiten, übergangen wird.

2 Montenegro erklärte im Jahr 2006 nach einem Referendum seine Unabhängigkeit von Serbien.

3 Schriftliche Korrespondenz mit Zavod za školstvo 2021 (Schulamt).

4 Diese Angaben beziehen sich auf eigene aktuelle Recherchen (Vlada Crne Gore 2021). Der

Die Philologische Fakultät der UCG befindet sich in Nikšić, dort ist auch der Lehrstuhl für Germanistik angesiedelt, gegründet im Jahr 2002/03. Der Studiengang *Deutsche Sprache und Literatur* wird als Bachelor- und Masterstudiengang angeboten. Im Wintersemester 2020/21 wurden die neuen Masterprogramme an der UCG eingeführt, diese werden ab dem kommenden akademischen Jahr das sogenannte Spezialisierungsjahr ersetzen. So startete auch der neue Master *Deutsche Sprache und Literatur* mit didaktischem Schwerpunkt, der mit 25 Plätzen voll besetzt ist. Parallel dazu sind im letzten Spezialisierungsjahrgang noch sechs Studierende eingeschrieben. Im Bachelor studieren zurzeit um die 100 Studierende.⁵

Die staatliche Universität Montenegro ist die einzige, die einen eigenständigen Studiengang Germanistik anbietet. An der UDG werden Deutschkurse vom Sprachenzentrum der Universität durchgeführt. Neben anderen Sprachen wird dies, kostenpflichtig, als Wahlfach für alle Studiengänge angeboten. 190 Studierende haben im Wintersemester 2020/21 an der UDG einen Deutschkurs belegt, womit Deutsch nach Englisch die meistgewählte Sprache ist. An der Adriatik-Universität bietet das Sprachenzentrum der Fakultät für Management Deutschkurse an. Recherchen haben ergeben, dass es weder an der Mediteran-Universität noch an den fünf eigenständigen Fakultäten Deutsch als Neben- oder Wahlfach gibt.

Darüber hinaus gibt es in Montenegro diverse kleinere und größere Sprachschulen, die – unter anderem – DaF anbieten. Hervorzuheben sind hier noch die Humboldt-Gesellschaft und das Deutsche Haus Montenegro, beide mit Sitz in Podgorica, die exklusiv Deutschkurse und -prüfungen anbieten.

4. Erhebung an der Universität Montenegro

Aufbauend auf der eingangs erwähnten Untersuchung aus Belgrad (Vollstädt et al. 2020; Popović et al. 2021) sollen nun für Montenegro als zweites Land in Südosteuropa die Germanistikstudierenden untersucht werden. Dabei steht nicht die kontrastive Analyse beider Länder und ihrer Fernsehkinder im Vordergrund. Vielmehr soll diese Untersuchung die Erkenntnisse aus Belgrad aufgreifen und erweitern. Auf dieser Grundlage können dann weitere und umfangreichere Studien durchgeführt werden, so dass auch mit dieser Arbeit zu Überlegungen zum Sprachkontakt mit dem Deutschen durch das Fernsehen beigetragen werden kann.

Ländersachstand des DAAD ist von 2017 und nicht mehr aktuell (DAAD 2017).

5 Die exakte Studierendenzahl ist schwer zu ermitteln, da Studierende sich in einzelne Kurse einschreiben und diese sich somit doppeln bzw. über Jahrgänge überlappen.

4.1 Methode

Die Erhebung an der Universität Montenegro bestand aus drei Teilen. Zuerst wurde eine schriftliche Umfrage zum Spracherwerb unter den Germanistikstudierenden durchgeführt, dann wurden zwei ausgewählte Gruppen in den vier Fertigkeiten – Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen – geprüft und schließlich wurden sechs der Fernsehkinder in Interviews näher befragt.

4.1.1 Umfrage

Im ersten Schritt der Erhebung wurde den Studierenden eine schriftliche Umfrage auf der universitätsinternen Lernplattform Moodle zur Verfügung gestellt. Diese Umfrage enthielt die gleichen Fragen wie die Umfrage aus Belgrad, es wurden zuerst persönliche Angaben abgefragt (Alter, Geschlecht, etc.), dann wurde nach der Art des Spracherwerbs vor Studienbeginn gefragt. Allen Teilnehmenden, die hier Fernsehen angegeben haben, wurden noch konkrete Fragen zum Fernsehkonsum (Alter, Dauer, Sender, Art der Sendungen etc.) und zur Rolle des Fernsehens für die Entscheidung, Deutsch zu studieren, gestellt. Danach wurden alle Teilnehmenden um eine Selbsteinschätzung ihrer Stärken und Schwächen in Bezug auf die vier Fertigkeiten sowie Grammatik und Rechtschreibung gebeten; die Teilnehmenden, die zuvor Fernsehen angekreuzt hatten, wurden zudem nach ihrer Identifikation mit dem Begriff gefragt. Die Umfrage war zu Wintersemesterbeginn 2020 einen Monat lang online und es nahmen 46 der insgesamt 113 eingeschriebenen Studierenden⁶ teil (40,7 %), wobei die Teilnahme sich pro Jahrgang steigerte. Anfänger/innen aus dem ersten Studienjahr nahmen seltener teil, da ein Großteil von ihnen noch nicht über Deutschkenntnisse verfügte.

4.1.2 Fertigungsprüfung

Im Dezember 2020 wurde an der Philologischen Fakultät in Nikšić eine Prüfung durchgeführt, anhand derer die einzelnen Fertigkeiten von Fernsehkindern gegenüber denen ihrer Kommiliton/innen getestet wurden.

Geplant war, die neu eingeschriebenen Studierenden aus dem ersten Studienjahr zu untersuchen, da die Fernsehkinder Deutsch bis dahin rein ungesteuert gelernt hatten und so mit denjenigen Studierenden verglichen werden hätten können, die Deutsch im Schulunterricht gesteuert gelernt hatten. Es konnten aber keine Fernsehkinder im ersten Studienjahr 2020/21 ermittelt werden (s. 4.2.1.).

6 Die 113 Studierenden umfassten allerdings nur die Jahrgänge eins bis vier (Bachelor sowie 1. Jahr Master bzw. letzter Jahrgang Spezialisierungsjahr), die in den Sprachkursen Gegenwartsdeutsch eingeschrieben sind.

Gegenüber stehen sich also eine Gruppe, die zunächst Deutsch relativ ungesteuert gelernt, dann aber in drei bis vier Jahren Studium strukturierten Sprachunterricht bekommen hat, und eine Kontrollgruppe, die Deutsch ausschließlich im Studium und somit nur gesteuert gelernt hat. Alle Untersuchten befinden sich im Master- oder im Spezialisierungsstudium, alle haben somit erfolgreich das Niveau B2 nach GER abgeschlossen.

Fernsehkinder und Kontrollgruppe wurden zuvor über die Umfrage ermittelt. Zur Prüfung erschienen von jeder Gruppe jeweils fünf Kandidat/innen. Uns ist bewusst, dass die geringe Anzahl an Kandidat/innen keine repräsentativen, allgemein gültigen Forschungsergebnisse leisten kann. Dennoch liefert dieser Teil als Pilotstudie einen wichtigen Beitrag, um auf den hier gewonnenen Erfahrungen aufbauend weitere Untersuchungen zu den unterschiedlichen Ausprägungen der Fertigkeiten von Fernsehkindern und beschulten Deutschlernenden in größerem Umfang durchführen zu können.

In Anbetracht der Tatsache, dass die Prüfungsteilnehmenden Master- und Spezialisierungsstudierende des 4. und 5. Jahrgangs waren und ein hohes Sprachniveau besaßen, wurden zur Untersuchung der rezeptiven Fertigkeiten und der schriftlichen Sprachkompetenz Teile der C1-Fertigkeitsprüfung des Goethe-Instituts (Hören, Schreiben) und des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (ÖSD) (Lesen) verwendet und nach deren einheitlichen Kriterien durchgeführt und bewertet. Aufgrund der zeitaufwändigen Schreibaufgabe im standardisierten Test wurde der Teil Schreiben leicht modifiziert und entsprechend der Dauer der Gesamtprüfung zeitlich angepasst, ebenso wurde im mündlichen Teil nur ein Monolog und kein Dialog geprüft. Die Monologe dauerten mindestens drei, maximal vier Minuten und wurden anschließend zur gezielten Auswertbarkeit nach HIAT (Rehbein et al. 2014) transkribiert. Die Auswertungsobjektivität wurde durch eine Zweitkorrektur gewährleistet, was den Qualitätsstandards der Goethe- und ÖSD-Prüfungen entspricht (Goethe-Institut 2020). Die Gesamtauswertung orientierte sich an der Goethe-C1-Prüfung und alle vier Teile wurden mit gleich vielen Punkten bewertet (hier jeweils zehn). Für die Bewertung der Teile Schreiben und Sprechen wurden ebenso die Bewertungskriterien der Goethe-Prüfung herangezogen (Goethe-Institut 2014: 42ff.). Die Bestehensgrenze liegt bei 60 %.

4.1.3 Interviews

Im Februar 2021 wurden die fünf Fernsehkinder, die an der Fertigkeitprüfung teilgenommen hatten, sowie ein weiteres Fernsehkind zu weiterführenden Gesprächen eingeladen. Dabei handelte es sich um semistrukturierte, leitfadengesteuerte Interviews, die in zwei Gruppen über die Meetingsoftware Zoom durchgeführt wurden. Den Teilnehmenden wurden zunächst Fragen zu ihrem

Fernsehverhalten und den Rahmenbedingungen gestellt (Ort, Dauer, Art der Sendungen, Rolle der Eltern etc.), Fragen zum Spracherwerb durch das Fernsehen und der Sprachverwendung vor dem Studium, Fragen zu ihren Stärken, Schwächen und Lernstrategien während des Studiums und schließlich Fragen zur Motivation, Deutsch zu studieren und ihrer Identifikation mit deutscher Sprache und Kultur. Die Interviews wurden mit dem Einverständnis der Teilnehmenden aufgezeichnet und anschließend transkribiert.

4.2 Ergebnisse

4.2.1 Umfrage

An der Umfrage nahmen 46 Studierende teil (Durchschnittsalter 22,7 Jahre). In Tabelle 1 sind die Antworten auf die Frage nach dem Spracherwerb vor Studienbeginn dargestellt. Am häufigsten wurde *Fernsehen* mit 18 Nennungen angegeben, an zweiter Stelle *Mittelschule* mit zwölf Nennungen und *Selbststudium* mit elf Nennungen folgt an dritter Stelle. Danach folgen *Grundschule* und *Sprachkurs*, *Keine Kenntnisse*, *Privatunterricht kontinuierlich* und *Privatunterricht sporadisch*. Keine/r der Befragten gab an, dass Deutsch seine oder ihre *Muttersprache* sei. Die addierten Prozentangaben übersteigen 100 %, da bei der Frage Mehrfachnennungen möglich waren. Viele Befragte führten eine Kombination aus verschiedenen Spracherwerbsformen an. Zehn der Befragten gaben an, vor Studienbeginn Deutsch ausschließlich über das Fernsehen gelernt zu haben, davon fallen sechs in die Definition von Feldmann, nach der der Spracherwerb im Vorschulalter erfolgt bzw. begonnen worden sein muss, die anderen vier waren zwölf Jahre oder älter.

Art des Spracherwerbs	Nennungen
Fernsehen	18 (39 %)
Mittelschule	12 (26 %)
Selbststudium	11 (24 %)
Grundschule	8 (17 %)
Sprachkurs	8 (17 %)
Keine Kenntnisse	7 (15 %)
Privatunterricht kontinuierlich	2 (4 %)
Privatunterricht sporadisch	2 (4 %)
Muttersprache	0 (0 %)

Tab. 1: Spracherwerb vor Studienbeginn (N = 46), Prozentangaben gerundet

Auf die weiteren Ergebnisse der Umfrage soll in diesem Artikel nicht gesondert eingegangen werden, da der Fokus auf der Fertigungsprüfung liegt, sie werden aber zu einem späteren Zeitpunkt in die Gesamtauswertung aller Länder einfließen.

4.2.2 Fertigungsprüfung

Inwiefern unterscheiden sich die Leistungen der beiden Vergleichsgruppen in Bezug auf die vier Fertigkeiten? Die folgende Tabelle 2 zeigt das Abschneiden der einzelnen Probanden in den jeweiligen Fertigkeiten, wobei FK für Fernsehkinder, KG für Kontrollgruppe steht.

	Lesen (max. 10)	Hören (max. 10)	Schreiben (max. 10)	Sprechen (max. 10)	Gesamt (max. 40)
FK 1	8	5	9	8,5	30,5
FK 2	8	6	7	9	30
FK 3	10	8	10	9,5	37,5
FK 4	6	10	4,5	8,5	29
FK 5	6	3	7,5	8,5	25
Gesamt FK	38 (Ø 7,6)	32 (Ø 6,4)	38 (Ø 7,6)	44 (Ø 8,8)	152 (Ø 30,4)
KG 1	4	4	7,5	5,5	21
KG 2	10	8	9	8,5	35,5
KG 3	8	2	6	4	20
KG 4	4	3	3	4	14
KG 5	10	4	9	6	29
Gesamt KG	36 (Ø 7,2)	21 (Ø 4,2)	34,5 (Ø 6,9)	28 (Ø 5,6)	119,5 (Ø 23,9)

Tab. 2: Gesamtergebnisse der Fertigungsprüfung

Zu erkennen ist, dass Fernsehkinder mit einer Durchschnittspunktzahl von 30,4 von 40 möglichen Punkten (76 %) insgesamt eindeutig besser abschneiden als ihre Mitstudierenden, die Deutsch erst zu Studienbeginn gelernt und dabei im Durchschnitt nur 23,9 Punkte (59,75 %) erreicht haben. Was die Einzelaufstellung jedoch auch zeigt, ist, dass KG 2 und KG 5 ähnliche Punktzahlen wie die Vergleichsgruppe erzielt haben.

Die deutlichsten Unterschiede sind bei den Fertigkeiten zu finden, die die Mündlichkeit fördern: Im Hören erreichten die Fernsehkinder im Durchschnitt 6,4 Punkte, die Teilnehmenden der Vergleichsgruppe 4,2 Punkte.

Nimmt man die Kriterien der Goethe-C1-Prüfung als Grundlage⁷, bräuchten die Teilnehmenden zum Bestehen 18 Punkte in den drei Fertigkeiten Hören, Schreiben und Lesen. Drei der fünf geprüften Kandidat/innen der Vergleichsgruppe hätten den schriftlichen Teil gerade aufgrund des schlechten Abschneidens beim Hören nicht bestanden, wohingegen vier von fünf Fernsehkindern, ebenfalls ohne vorbereitendes Üben, auf Anhieb bestanden hätten. Beim Sprechen ist der Unterschied noch deutlicher: Der Durchschnitt liegt bei den Fernsehkindern bei 8,8 Punkten, in der Vergleichsgruppe bei 5,6 Punkten.

⁷ Nach Goethe-Kriterien ist die Prüfung bestanden, wenn 60 % der Punkte erreicht sind, dabei müssen mindestens 60 % im gesamten schriftlichen und 60 % im mündlichen Teil bestanden werden (Goethe-Institut 2020: 10).

Bei den Fertigkeiten Lesen und Schreiben lassen sich weniger sichtbare Unterschiede feststellen. Betrachtet man die Einzelkriterien, nach denen das Schreiben bewertet wird, so ergibt sich folgendes Bild zwischen den Vergleichsgruppen (Abbildung 1):

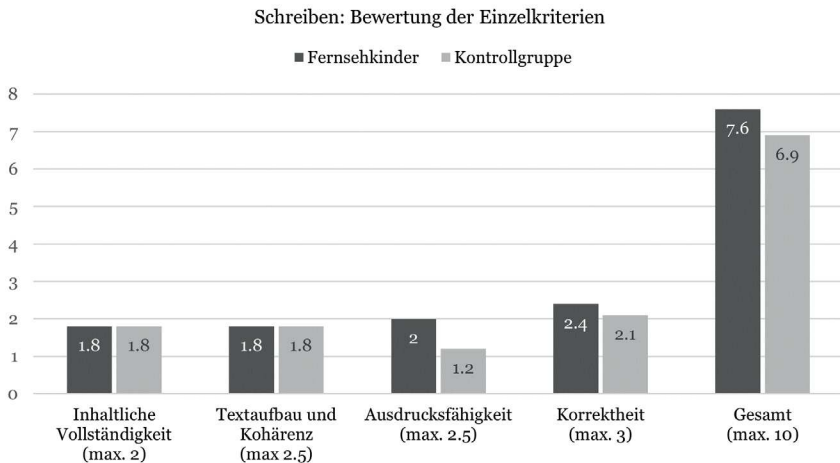


Abb. 1: Bewertung Schreiben in Einzelkriterien. Angaben in Durchschnittswerten

Sowohl was den Inhalt als auch den Aufbau des Textes betrifft, schneiden beide Gruppen im Durchschnitt gleich ab. Die Unterschiede, die zum Punkteabstand führen, liegen in der Ausdrucksfähigkeit sowie der Korrektheit, wobei gerade in Hinblick auf die Korrektheit der Abstand gering ist. Wird innerhalb der Korrektheit noch zwischen den Fehlerkategorien unterschieden, so ergibt sich jedoch die Verteilung in Abbildung 2.

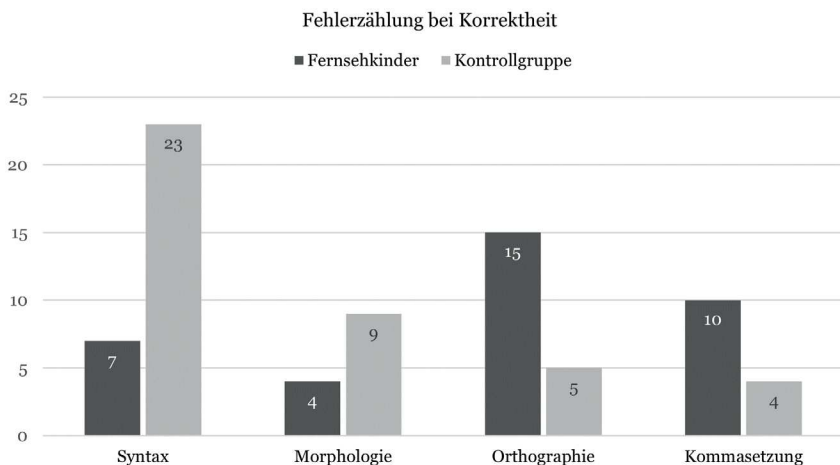


Abb. 2: Fehlerzählung in der Bewertungskategorie Korrektheit (Schreiben)

Die geschriebenen Texte lassen sich gut vergleichen, da sie über eine ähnliche Anzahl an Wörtern verfügen. Hier liegen die Fehler bei den Fernsehkindern eher im Bereich der Orthografie und Interpunktion, während sie bei der Kontrollgruppe mehr in der Morphologie und Syntax zu verzeichnen sind.

Wie schon erwähnt, liegt der größte Leistungsunterschied bei der Fertigkeit Sprechen. Auch hier kann zwischen den einzelnen Bewertungskategorien unterschieden werden, um differenziertere Aussagen treffen zu können. Deutliche Unterschiede sind vor allem in der Erfüllung der Aufgabenstellung (frei über ein vorgegebenes Thema sprechen, Argumente erläutern), der Ausdrucksfähigkeit und der Korrektheit zu finden (Abbildung 3).

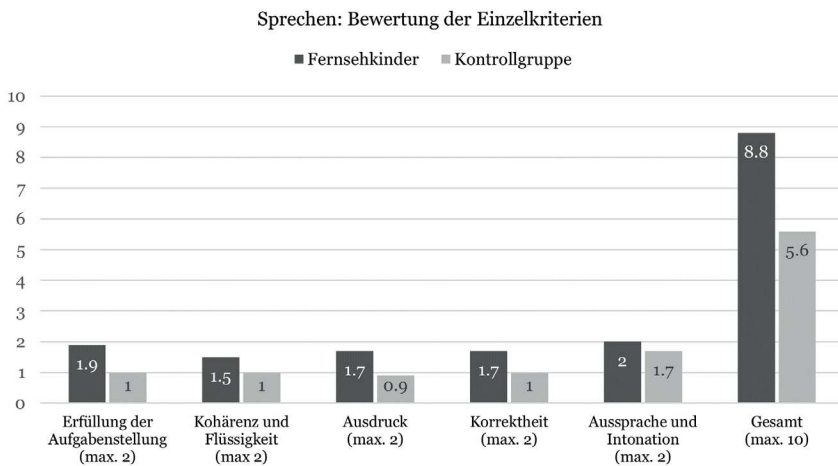


Abb. 3: Bewertung Sprechen in Einzelkriterien. Angaben in Durchschnittswerten

Um erkennen zu können, wie diese Punkte gerade in Hinblick auf Flüssigkeit und Korrektheit zustande kommen, wurde das Gesprochene genauer analysiert. Dafür wurden die in der Prüfung gemachten Aufnahmen transkribiert, so dass u. a. Wörter, Unterbrechungen und Verzögerungslaute gezählt werden konnten. Die Ergebnisse sind in der nachfolgenden Tabelle 3 abzulesen.

	Pausen ≥ 1 Sekunde	Verzögerungslaute	Selbstkorrektur	Nachfragen	Rückgriff auf Muttersprache	Wortzahl
FK 1	2	30	11	4	0	365
FK 2	0	22	11	0	0	457
FK 3	3	62	7	1	0	312
FK 4	3	48	17	2	0	370
FK 5	28	65	21	1	0	303
Gesamt FK	36 (Ø 7,2)	227 (Ø 45,4)	67 (Ø 13,4)	8 (Ø 1,6)	0 (Ø 0)	1807 (Ø 361,4)

KG 1	6	65	9	5	0	207
KG 2	4	29	7	4	0	425
KG 3	19	42	6	4	1	172
KG 4	11	5	1	15	4	136
KG 5	8	20	2	10	0	178
Gesamt KG	48 (Ø 9,6)	161 (Ø 32,2)	25 (Ø 5)	38 (Ø 7,6)	5 (Ø 1)	1118 (Ø 223,6)

Tab. 3: Redefluss

Herausstechend ist zunächst die unterschiedliche Menge der gesprochenen Wörter, die mit der Zahl korreliert, wie oft nachgefragt werden musste, um das Gespräch wieder in Gang zu bringen. Bei Fernsehkindern sind außerdem deutlich mehr Verzögerungslaute und Selbstkorrekturen zu verzeichnen, wohingegen bei der Kontrollgruppe längere Pausen festgestellt wurden.

Darüber hinaus unterscheidet sich auch der Sprachgebrauch der Fernsehkinder von dem der Kontrollgruppe. Sie sprechen nicht nur flüssiger, sondern auch ungezwungener, bedienen sich lautlicher Vereinfachungen und umgangssprachlicher Wendungen, zudem finden sich in ihrem mündlichen Sprachgebrauch auch Parenthesen und Partikeln. Hier sind einige Beispiele aus der Prüfung:

1. Lautliche Vereinfachung:
*Und ich **hab** ihnen mit der Sprache, mit dem fließenden Sprechen geholfen.* (FK 2)
2. Partikel:
*Ähm, meiner Meinung nach, wäre das keine **so** gute Idee [...]* (FK 4)
3. Parenthese, umgangssprachliche Wendung:
*Äh, man könnte das äh • äh mit politischen äh • Druck **sag ich mal** bewirken.* (FK 3)

In den Interviews finden sich noch deutlich mehr ähnliche Beispiele.

4.2.3 Interviews

Bei allen Befragten begann der intensive Fernsehkonsum im Vorschulalter zwischen dem zweiten und sechsten Lebensjahr, sie schauten zwischen ein und zehn Stunden täglich. Als Gründe erwähnten sie einerseits die geringe Auswahl an montenegrinischen Kinder-Kanälen und andererseits den interessanten Inhalt und die bessere Grafik der deutschen Zeichentrickfilme. Fünf Befragte sagten, dass ihre Eltern nichts gegen das Fernsehschauen hatten, da sie entweder beschäftigt oder nicht anwesend waren.

Bei der Frage, ob sie sich auch an den Moment erinnern, als sie anfangen, die Inhalte zu verstehen, verneinten fast alle Befragten und merkten unabhängig voneinander an, Deutsch im Fernsehen schon immer verstanden zu haben, solange sie sich erinnern können. Nur ein Befragter gab an, dass er mit ungefähr fünf bis sechs Jahren die Inhalte verstehen konnte. In Bezug auf die aktive Nutzung der Sprachkenntnisse vor dem Studium antworteten vier Befragte, dass sie in der Kindheit mit ihren Geschwistern oder mit ihren Verwandten aus Deutschland gelegentlich auf Deutsch sprachen, während die anderen zwei Befragten überhaupt keine Gelegenheit dazu hatten, oder dies erst im späten Teenagealter der Fall war. Eine Befragte gab an, dass sie Szenen aus den Cartoons mit ihrem Bruder nachspielte.

Bezogen auf die rezeptiven Fertigkeiten gaben in den Interviews alle sechs Befragten an, mit dem Hören keine Probleme zu haben, wohingegen beim Lesen Schwierigkeiten auftraten, sobald sie in den schulischen bzw. universitären Unterrichtskontext kamen. Drei der Befragten beschrieben, dass sie beim Lesen eher geraten hätten: „Wir schauen sehr schnell das Wort und wir glauben, es zu erkennen und wir sagen ein Wort und es ist ein komplett anderes Wort.“ (FK 3) Bei den produktiven Fertigkeiten wurden sowohl Schwierigkeiten beim Schreiben als auch beim Sprechen benannt. Beim Schreiben handelte es sich in erster Linie um Schwierigkeiten in der Orthografie. Ein Befragter gab an, durch das Fernsehen, speziell durch Werbung, die Rechtschreibung gelernt zu haben, die anderen fünf kamen nicht mit der deutschen Schreibweise in Berührung, bevor sie einen Kurs (Schule, Privatkurs, Universität) besuchten. Beim Sprechen, gerade im Vergleich zu ihren Mitstudierenden, hatte die Mehrheit keine Schwierigkeiten, allerdings beschrieben zwei ausführlich ihr anfängliches Unwohlsein beim Sprechen an der Universität. Ein Befragter begründet dies auch mit persönlichem Lampenfieber, eine andere erwähnt fehlende Gelegenheiten, frei zu sprechen. Eine dritte Befragte beschreibt, dass sie beim Sprechen länger über Wörter nachdenken musste, weil der Großteil des Wortschatzes passiv war.

Schwierigkeiten bezogen auf die Teilfertigkeit Grammatik im Studium beschrieben zwei Befragte ähnlich: „Ich wusste nicht, warum das so ist [...] ich war immer so: Nee, sie sprechen so, das klang doch alles so umgangssprachlich, das war immer im Vordergrund“ (FK 1), „Ist das der, die, das oder keine Ahnung, Akkusativ, Genitiv, aber wieso? [...] Ich höre es ‚aha, das ist richtig‘, aber ich kann das nicht erklären“ (FK 2).

4.3 Diskussion

4.3.1 Umfrage

Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass mehr als ein Drittel der Befragten (39,13 %) ausschließlich oder unter anderem über das Fernsehen Deutsch gelernt hat. Damit ist Fernsehen die meistgenannte Spracherwerbs- und essenzielle Sprachkontaktform, gefolgt von Mittelschule und Selbststudium. Anzu merken ist hier allerdings, dass acht der 18 Befragten, die Fernsehen angegeben haben, zwölf Jahre oder älter waren, als sie anfangen, deutsches Fernsehen zum Sprachenlernen zu nutzen, so dass sich die Frage stellt, ob und inwiefern das Fernsehen aktiv zum Spracherwerb genutzt wurde oder nur zur Interessenvertiefung bzw. Vorbereitung auf das kommende Studium. Unter den übrigen zehn Befragten, die bereits im Vorschulalter mit dem Fernsehkonsum begonnen haben, gehören neun Studierende höheren Jahrgängen an, sie wurden vor dem Jahr 2000 geboren. Unter den neu eingeschriebenen Studierenden finden sich keine Fernsehkinder, die Feldmanns Definition entsprechen. Der Hauptgrund kann darin liegen, dass die Kinder der 90er Jahre im Gegensatz zu Studierenden des ersten Studienjahres einen intensiveren Kontakt zum deutschen Fernsehen hatten, da die Medienlandschaft Montenegros zu dem Zeitpunkt noch anders gestaltet war: Es gab mehr kostenlos empfangbare deutsche Programme, montenegrinische Kindersendungen waren von geringerer Qualität und Internetfernsehen noch nicht auf dem Vormarsch.

Auffällig ist die unterschiedliche Verteilung der Spracherwerbsformen an der Germanistik der Universität Montenegro im Vergleich zur Universität Belgrad (Vollstädt et al. 2020): Während dort die meisten Befragten Deutsch in der Schule gelernt haben, spielt der schulische Erwerb in Montenegro keine vorrangige Rolle. Dies liegt auch in den anderen Zulassungsbedingungen begründet: Deutschkenntnisse sind in Montenegro keine Voraussetzung für die Aufnahme eines Deutschstudiums, in Belgrad gibt es eine Aufnahmeprüfung, bei der das Niveau B1 als Mindestgrenze abgefragt wird.

Die derzeitige Covid-19-Pandemie erschwert Umfragen dieser Art, da die Anonymität aufgrund des Onlineunterrichts – gerade zu Beginn des Studiums – erhöht und es dadurch komplizierter ist, die Studierenden zu einer Teilnahme zu motivieren. Das spiegelt sich in der Tatsache wider, dass nur 46 der eingeschriebenen 113 Studierenden an der Umfrage teilgenommen haben. Ausgehend von den Standardwerten ($z = 1,96$; $e = 0,05$; $p = 0,5$) wäre für eine repräsentative Umfrage eine Stichprobengröße von 88 nötig gewesen; erhöht man die Fehlerspanne auf 0,1, hätten immer noch 53 Studierende an der Umfrage teilnehmen müssen. Die geringe Teilnahmezahl hat zur Konsequenz, dass aus den Ergebnissen nur Tendenzen abgeleitet werden können. Sie war aber

dennoch nützlich, zum einen, um unter den Studierenden die Fernsehkinder für die weiterführenden Untersuchungen herauszufiltern, und zum anderen zeigt sie, dass audiovisuelle Formate wie das Fernsehen beim Spracherwerb bzw. Sprachenlernen durchaus eine wichtige Rolle spielen.

4.3.2 Fertigungsprüfung

Die Ergebnisse der Fertigungsprüfung, wonach Fernsehkinder in allen Fertigkeiten im Durchschnitt mit einer höheren Punktzahl abschneiden als die Kontrollgruppe, können zum einen an dem Wissensvorsprung liegen, den Fernsehkinder schon vor dem Studium mitgebracht haben. Andererseits sind die Unterschiede aber nicht so gravierend, als dass sich diese nur dadurch erklären ließen. Es lohnt sich daher der differenziertere Blick auf die einzelnen Fertigkeiten und Teilfertigkeiten (Orthografie etc.).

Das Abschneiden in den rezeptiven Fertigkeiten entspricht größtenteils der Selbsteinschätzung der Lernenden: Vier von fünf Fernsehkindern gaben an, mit dem Hören am wenigsten Schwierigkeiten zu haben, dazu nannten zusätzlich zwei das Lesen. Im Gegensatz dazu gaben zwei Befragte aus der Kontrollgruppe an, mit dem Hören die größten Schwierigkeiten zu haben. Die Selbsteinschätzung der Studierenden im Vergleich beider Gruppen korreliert mit den tatsächlichen Stärken und Schwächen in den rezeptiven Fertigkeiten. Dabei ist allerdings zu vermerken, dass die Fernsehkinder im Hören im Vergleich zu allen anderen vier Fertigkeiten am schlechtesten abgeschnitten haben – andererseits dennoch um einiges besser als ihre Kontrollgruppe. Eine Begründung für das schlechte Abschneiden im Hören kann am Prüfungsformat liegen, das eine Konzentration auf Einzelheiten verlangt. Somit kann das Abschneiden weniger mit dem alltäglichen Hören zu tun haben als vielmehr mit der Vorbereitung auf eine C1-Prüfung. Gleichzeitig ist festzuhalten, dass der Kontakt mit authentisch gesprochener Sprache im Fernsehen diesen Vorsprung der Fernsehkinder im Vergleich zum gesteuerten Spracherwerb erklären kann.

Insgesamt lässt sich ablesen, dass Studierende, die erst im Studium durch gesteuerten Unterricht Deutsch gelernt haben, ihre Stärken in den Fertigkeiten haben, die die Schriftlichkeit betreffen, also Lesen und Schreiben; die größten Schwierigkeiten jedoch haben sie in den Fertigkeiten, die die Mündlichkeit betreffen, dem Hören und dem Sprechen. Die Selbstangabe der Studierenden entspricht auch größtenteils den Ergebnissen in den produktiven Fertigkeiten, auf die im Folgenden detaillierter eingegangen wird. Die Hypothese, dass Fernsehkinder eher Schwierigkeiten beim Schreiben haben, lässt sich hingegen vorerst nicht bestätigen, auch nicht im Vergleich zu den anderen Fertigkeiten. In Hinsicht auf die einzelnen Kriterien beim Schreiben zeigt sich, dass beide Vergleichsgruppen bei der inhaltlichen Vollständigkeit sowie bei Textaufbau

und Kohärenz gleich gut abschneiden. Dies lässt sich dadurch erklären, dass die Art des Aufsatzes (Argumentation) hinreichend bekannt ist und über die Studienjahre ausführlich in den Sprachkursen *Gegenwartsdeutsch* behandelt wurde. Dahingegen sind gravierende Unterschiede und damit verbundene Schwierigkeiten der Fernsehkinder bei Orthografie und Kommasetzung zu finden. Dies entspricht größtenteils der Selbsteinschätzung, die die Kandidat/innen in der Umfrage angegeben haben. Demnach gaben vier der fünf Fernsehkinder, die an der Fertigkeitprüfung teilnahmen, auf die Frage, womit sie im Zusammenhang mit der deutschen Sprache bisher die größten Schwierigkeiten hatten, *Schreiben – Rechtschreibung* an. Das fünfte Fernsehkind antwortete mit *Schreiben – Textproduktion*. Doch obwohl Orthographie und Interpunktion eindeutig die Schwachstellen der Fernsehkinder sind, können sie diese durch ihre sehr gute Ausdrucksfähigkeit ausgleichen, weshalb sie insgesamt dennoch besser abschneiden als ihre Kommiliton/innen. Gleichzeitig spricht für den gesteuerten Spracherwerb im Germanistikstudium, dass gerade die Rechtschreibung sehr gut beherrscht wird, wohingegen die Syntax den Nichtfernsehkindern die größte Schwierigkeit bereitet.

Was das Sprechen betrifft, so lassen sich daran die eindeutigen Stärken der Fernsehkinder ablesen. Nicht nur das Gesamtergebnis lässt keine Zweifel, sondern auch die Selbsteinschätzung passt dazu (alle fünf Studierenden aus der Kontrollgruppe gaben an, mit dem Sprechen die größten Schwierigkeiten zu haben, zwei zusätzlich mit dem Hören, s. o.). Auch die detaillierte Betrachtung der Merkmale des Redeflusses gibt Aufschluss darüber, was Fernsehkinder im Vergleich zu ihren Mitstudierenden besonders gut können.

Die hohe Wortzahl und der somit längere Text beim Sprechen erklärt u. a. die höhere Anzahl der Verzögerungslaute bei den Fernsehkindern. Außerdem wird das unterschiedliche Bild durch die vielen Selbstkorrekturen der Fernsehkinder bestimmt. In der Fremdsprachendidaktik wird üblicherweise, zurückgehend auf Corder (1967), zwischen Kompetenz- und Performanzfehlern unterschieden: Als Kompetenzfehler werden Fehler in Bereichen bezeichnet, die aufgrund des bisherigen Lernniveaus noch nicht bekannt sind und angewandt werden können, Performanzfehler sind hingegen Fehler, die flüchtig im Gespräch passieren und die der/die Lernende selbst korrigieren kann (Kleppin 2010: 1063). Diese Unterscheidung ist in diesem Fall relevant, da es sich bei den Fehlern der Fernsehkinder eher um Performanzfehler handelt, die sie im Redefluss selbst korrigieren, was die hohe Zahl an Selbstkorrekturen zeigt.

Die Fernsehkinder zeichnen sich darüber hinaus auch durch ihre authentische Sprachverwendung aus. Sie sprechen nicht nur flüssiger, im Gegensatz zur Kontrollgruppe finden sich in ihrem Sprachgebrauch auch mehr typische Elemente der gesprochenen Sprache (Duden 2016: 1212-1244). Dazu gehören z. B. Abweichungen von der Standardlautung (Wegfall von unbetonten Vokalen,

Vereinfachung von Konsonantensequenzen), Parenthesen oder der Gebrauch von umgangssprachlichen Wendungen oder Partikeln, mit denen sich Sprachlernende oft schwertun. Eine Ausnahme bildet hier KG 2, die wiederum durch Aufenthalte in Deutschland mit authentischer Sprachverwendung in Kontakt gekommen ist.

Es lässt sich festhalten, dass die Hypothese, dass das Schreiben am meisten Schwierigkeiten bei Fernsehkindern verursacht, nur auf die Teilfertigkeit Rechtschreibung zutrifft. Bestätigt hat sich jedoch eindeutig, dass das Sprechen die Stärke der Fernsehkinder ist. Obwohl das Fernsehen zunächst ein rein rezeptiver Vorgang ist, sind sie dennoch in der Lage, sich sehr gut auszudrücken. Was zur produktiven Nutzung ihrer bis zu einem bestimmten Punkt passiven Sprachkenntnisse führte, wurde in den Interviews erfragt.

4.3.3 Interviews

Die Verortung des Spracherwerbs über das Fernsehen als fließender Übergang zwischen frühem Zweitspracherwerb und bilinguaem Erstspracherwerb wurde in den Aussagen der Interviewten also bestätigt. Es wurde auch bestätigt, dass, obwohl beim Fernsehen nur die rezeptiven Fertigkeiten angesprochen wurden, die Kinder tatsächlich in der Lage waren, die Sprache auch produktiv zu verwenden. Dazu bedarf es gewisser Sprechanlässe, die sie sich durch das Gespräch mit Geschwistern, das Nachspielen von Szenen und den Austausch mit Verwandten schufen. Diejenigen, die keine oder wenige solcher Sprechanlässe hatten (FK 3, FK 6) waren auch diejenigen, die später an der Universität zunächst mit dem Sprechen Schwierigkeiten hatten.

Was die Stärken und Schwächen der Fertigkeiten betrifft, so lässt sich gerade im Kontext des Germanistikstudiums herauslesen, dass die Fernsehkinder ihren Kommiliton/innen im Hören und Sprechen, v. a. im Wortschatz (wenn auch teilweise passiv), überlegen sind, wohingegen das Lesen und die Rechtschreibung Schwierigkeiten verursachen, und auch im Grammatikverständnis diejenigen Vorteile haben, die Deutsch gesteuert lernen. Interessant dabei ist, dass das ‚schlechte‘ Lesen oft damit zusammenhängt, dass Fernsehkinder vorauseilend denken, sie könnten es schon. Ein gewisses ‚Ausruhen‘ auf dem Können kann auch an den Ergebnissen der Fertigkeit Hören im Prüfungsteil abgelesen werden.

Die Probleme beim Schreiben können auch damit zu tun haben, dass Bosnisch-Kroatisch-Montenegrinisch-Serbisch (BKMS) einer phonetischen Schreibweise folgt: „Mit Schreiben habe ich sehr viele Probleme gehabt, weil ich konnte nicht die Regeln verstehen, wieso man das so schreibt, weil es in Montenegrinisch eigentlich sehr einfach ist, du schreibst es so, wie du es aussprichst.“ (FK 4)

Obwohl in der Umfrage nicht angegeben, zeigte sich in den Interviews, dass einige der Teilnehmenden entgegen ihrer vorherigen Aussagen doch gesteuerten Sprachunterricht vor der Universität hatten (Sprachkurs oder Grund- und Mittelschule). Interessant ist dabei einerseits, dass dieser gesteuerte Unterricht aus Sicht der Befragten wohl nicht als relevant genug erschien, etwas zum Spracherwerb beigetragen zu haben. Andererseits deutet dies auf ein Interesse hin, das durch das Fernsehen vorhandene Wissen auszubauen (z. B. durch Erwerb von Schreibkompetenz in einem Sprachkurs).

5. Fazit und Ausblick

Im Kern hat sich gezeigt, dass die Unterschiede in den geprüften Kompetenzen zwischen Fernsehkindern und ihrer Kontrollgruppe so eindeutig sind, dass sich dies nur auf den Sprachkontakt durch das Fernsehen zurückführen lässt. Besonders deutlich veranschaulichen dies die Unterschiede des Spracherwerbs im Sprechen: Zum einen grenzen sich die gemachten Fehler voneinander ab (Performanzfehler vs. Kompetenzfehler), zum anderen lassen sich deutlich mehr umgangssprachliche Elemente bei den Fernsehkindern finden. Fernsehkinder sprechen (und hören) im Gegensatz zur Kontrollgruppe authentischer. Gleichzeitig lässt sich festhalten, dass sich die Kompetenz Sprechen erst dann erfolgreich entwickeln lässt, wenn Sprachkontakt im Sinne von aktiver, produktiver Nutzung (durch Verwandte, Geschwisterkinder, später an der Universität) gewährleistet ist. BKMS sind phonetische Sprachen, die Lernenden neigen daher zu Explizitlautung (Duden 2016: 51f.), die sie als Nichtmuttersprachler/innen markieren. Diese ist jedoch bei den Fernsehkindern wenig zu finden. Noch deutlicher zeigte sich diese Authentizität bei den Interviews, wo sich im freien Sprechen, jenseits der Prüfungssituation, die sprachliche Kompetenz erst richtig entfalten konnte. Bei einer weiteren gezielten Analyse des Gesprochenen bei Fernsehkindern sollte deshalb auf die Transkriptionen der Interviews zurückgegriffen werden.

Was die weitere Untersuchung von Sprachkontaktphänomenen betrifft, so könnten die L1 der Fernsehkinder dahingehend analysiert werden, inwiefern die L2, die über das Fernsehen erworben wurde, Einfluss auf ihre Erstsprache hat.

In den nächsten Jahren ist die Wiederholung der Erhebung in den Nachfolgestaaten Jugoslawiens geplant, aus denen bereits bekannt ist, dass es dort auch Fernsehkinder gibt. Idealerweise sollte dies zu einem Zeitpunkt geschehen, an dem nach der Covid-19-Pandemie Präsenzunterricht wieder möglich ist, damit eine größere Beteiligung seitens der Studierenden sichergestellt werden kann. In diesem Zusammenhang ist auch zu überlegen, die Umfrage

zweisprachig zu gestalten, damit auch neu eingeschriebene Studierende an Germanistiken, an denen Deutschkenntnisse keine Zugangsvoraussetzung sind, motiviert sind, teilzunehmen. Während die im Rahmen der Erhebung durchgeführte Fertigungsprüfung aufgrund der kleinen Untersuchungsgruppe zunächst als Voruntersuchung dient, würde eine Fortführung in anderen Ländern repräsentativere Aussagen hinsichtlich der Fertigungsunterschiede als Ergebnis dieser spezifischen Form des ungesteuerten Spracherwerbs und dem gesteuerten Spracherwerb ermöglichen. Es sollte aber grundsätzlich nicht zu lange mit einer Fortführung gewartet werden, da unklar ist, wie lange es in Anbetracht der modernen Medienvielfalt mit Streamingdiensten u. ä. noch Studierende geben wird, die auf diese spezifische Weise Deutsch lernen. Es wäre auch sinnvoll, im Zuge weiterer Erhebungen die Bestandsaufnahmen zum Spracherwerb Deutsch zu aktualisieren bzw. für die Länder der Region zu erfassen, die bisher in der Fachliteratur unterrepräsentiert sind. Da v. a. Lernendenkorpora aufgrund des Zeitaufwands in ihrer Erstellung noch rar sind, sollen nicht zuletzt die bereits transkribierten Aufnahmen zu einem Lernendenkorpus zusammengeführt werden, das jederzeit für Untersuchungen zu einer Vielzahl von Fragestellungen offen ist, u. a. in Hinblick auf den Einsatz von Modalpartikeln oder zur Untersuchung der benutzten Register und Fähigkeiten zur situationsadäquaten Nutzung.

Literatur

- Bogojević, Lana (2018): *Analyse der Sprachbiografien von Zagreber Germanistikstudierenden und die Anwendung von Sprachbiografien im Fremdsprachenunterricht*. Diplomarbeit. Sveučilište u Zagrebu.
- DAAD (2017): *Montenegro. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten*.
- Donat, Neda (2012): *Nastava njemačkog jezika u Crnoj Gori 1865–1945*. Unv. Diss. Philosophische Fakultät Niksic, Universität Montenegro.
- Donat, Neda (2016): *Nastava njemačkog jezika u srednjim školama u ‚Staroj Crnoj Gori‘ do 1918. Godine* [DaF-Unterricht an Mittelschulen im ‚Alten Montenegro‘ bis 1918]. – In: *U carstvu reči – jezici i kulture* [Im Reich der Wörter – Sprachen und Kulturen]. Beograd: Filološki fakultet, FOCUS – Forum za interkulturnu komunikaciju, 107–120.
- Duden (2016): *Die Grammatik*. Mannheim, Wien, Zürich: Duden.
- Durbaba, Olivera (2006): *DaF-Ausbildung in Serbien und Montenegro*. – In: Casper-Hehne, Hiltraud/Koreik, Uwe/Middeke, Annegret (Hgg.), *Die Neustrukturierung von Studiengängen ‚Deutsch als Fremdsprache‘. Probleme und Perspektiven*. Universitätsverlag Göttingen, 107–114.
- DWDS (2020): *Korpusstreffer für ‚Fernsehkind‘, aus dem aggregierten Referenz- und Zeitungskorpus des Digitalen Wörterbuchs der deutschen Sprache* <<https://www.dwds.de/r/?q=Fernsehkind&corpus=public>> [07.12.2020].
- Feldmann, Anke (2013): *Fernsehkinder. Einfluss der Medien auf den Fremdspracherwerb im Kindesalter*. Seminararbeit. Universität Göttingen.

- Glaser, Hermann (1974): Das Fernsehkind und die Trivialmythen. Notizen zur Fernsehdidaktik. – In: Heygster, Anna-Luise (Hgg.), *Fernseh-Kritik. Kinder vor dem Bildschirm*. Mainz: von Hase und Koehler, 213–226.
- Glišović, Dušan (2010): Deutsch in Serbien. – In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1789–1793.
- Goethe-Institut (¹⁰2014): *Goethe-Zertifikat C1. Modellsatz* <www.goethe.de/pro/relaunch/prf/materialien/C1/c1_modellsatz.pdf> [26.03.2021].
- Goethe-Institut (2020): *Goethe-Zertifikat C1. Durchführungsbestimmungen* <www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Durchfuhrungsbestimmungen_C1.pdf> [26.03.2021].
- Gornik, Hildegard (1999): Spracherwerb und Fernsehen. – In: Bullerjahn, Claudia/Erwe, Hans-Joachim/Weber, Rudolf (Hgg.), *Kinder-Kultur: Ästhetische Erfahrungen, ästhetische Bedürfnisse*. Wiesbaden: Springer, 211–227.
- Kirch, Michael/Speck-Hamdan, Angelika (2007): One, two, three mit Dora, Elefant & Co. Englisch lernen im Vorschulalter – Sendungskonzepte im Vergleich. – In: *TelevIZion* 20(1), 18–23.
- Klein, Wolfgang (2001): Typen und Konzepte des Spracherwerbs. – In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 604–616.
- Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. – In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hgg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, 1060–1072.
- Kralj, Saša/Kacjan, Brigita (2019): Der Einfluss des Spracherwerbs durch Fernsehen im Kindesalter auf das weitere schulische Sprachenlernen. – In: *Schaurein. Praxisorientierte Zeitschrift slowenischer Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen*. Maribor: Slowenischer Deutschlehrerverband.
- Kranjčec, Josip (2014): *Ungesteuerter Spracherwerb*. Diplomarbeit. Sveučilište u Zagrebu.
- Krukow, Margit/Horn, Imme (1991): *Kinderfernsehen, Fernsehkinder. Vorträge und Materialien einer medienpädagogischen Fachtagung mit Programmachern, Pädagogen und Medienforschern im September 1989 in Mainz*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hgg.) (2010): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter.
- Linebarger, Deborah L./Walker, Dale (2005): Infants' and Toddlers' Television Viewing and Language Outcomes. – In: *American Behavioral Scientist* 48(5), 624–645.
- Peters, Elke/Webb, Stuart (2018): Incidental vocabulary acquisition through viewing L2 television and factors that affect learning. – In: *Studies in Second Language Acquisition* 40(3), 551–577.
- Popović, Julia/Vukajlović, Nataša/Vollstädt, Nadine (2021): Fernsehkinder an der Universität Belgrad. – In: *Informatologia* 54(1-2), 22–33.
- Rehbein, Jochen/Schmidt, Thomas/Meyer, Bernd/Watzke, Franziska/Herkenrath, Annette (2014): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HIAT*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, Bibliothek (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit: Folge B, Sonderforschungsbe-reich 538, 56).
- Riehl, Claudia Maria (³2014): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Vlada Crne Gore (2021): *Tabela akreditovanih i licenciranih ustanova visokog obrazovanja_ azurirana*. <<https://www.gov.me/dokumenta/8f8528aa-8b4c-443a-b467-0f39262c1e1d>> [19.06.2021].
- Vollstädt, Nadine/Popović, Julia/Vukajlović, Nataša (2020): Fernsehkinder – Fernsehkonsum als

Zugang zur deutschen Sprache und Kultur. – In: Kacjan, Brigita/Jazbec, Saša/Leskovich, Anna/ Kučič, Vlasta (Hgg.), *Brücken überbrücken in der Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft*. Hamburg: Dr. Kovač, 111–126.

Zavod za školstvo (2021): *Statistische Daten – Deutsch in der Grund- und Mittelschule in Montenegro*. Schriftliche Korrespondenz mit dem Schulamt, aufbewahrt im Forschungsmaterial der Autorinnen.

Dreimal Deutsch in der mehrsprachigen Corona-Kommunikation in Dänemark

Klaus Geyer

1. Einleitung

Das vergangene Jahr 2020 und die ersten Monate des Jahres 2021 sind in dramatischer Weise von den Nachrichten und Debatten rund um das Coronavirus SARS-CoV-2 und die weltweite COVID-19-Pandemie bestimmt. In einer solchen Krisensituation ist es essenziell, dass die jeweils aktuellsten Informationen, Warnungen und Verhaltensregeln für alle Mitglieder einer Gesellschaft verfügbar und zugänglich sind (Heller 2020; Piller/Zhang/Li 2020), und zwar sowohl im Hinblick auf die Wahl geeigneter Sprachen als auch auf die mediale Materialität und die fachkommunikative Adäquatheit.

Dieser Beitrag, der sich methodisch als eine datengeleitete Untersuchung von Internetseiten relevanter dänischer mit dem Coronavirus SARS-CoV-2 und der COVID-19-Pandemie befasster Akteure, d. h. Organisationen, versteht, analysiert die Rolle des Deutschen bei der Sprachenwahl innerhalb der mehrsprachigen Corona-Kommunikation in Dänemark: Welche Informationen auf Deutsch sind im Sprachenrepertoire durch welche Akteure zu welchem Zeitpunkt im Internet für deutschsprachige Personen in Dänemark verfügbar gemacht worden? Dabei zeigt sich unter anderem, dass vor allem zu Anfang des dramatischen Pandemie-Geschehens neben den erwartbaren, allerdings generell erst recht spät einsetzenden, Aktivitäten der Gesundheitsbehörden und anderer öffentlicher Institutionen gerade zivilgesellschaftliche Organisationen eine wesentliche Rolle bei der Sicherung des Informationsflusses an Bevölkerungsgruppen mit eingeschränkten Dänischkenntnissen gespielt haben.

Besonderes Augenmerk wird in diesem Sprachengefüge wie bereits angedeutet auf die deutsche Sprache gerichtet, die – als einzige im Repertoire – aus gleich drei Perspektiven bedeutsam ist: (i) Zum einen ist Deutsch eine der wichtigen Sprachen im Bereich ausländischer Arbeitskraft; (ii) Deutsch ist außerdem die Sprache der mit Abstand größten Gruppe von Touristinnen¹, die jedes Jahr in großer Zahl nach Dänemark kommen – so auch 2020 auf Grund bestimmter Ausnahmeregelungen zu den dänischen Einreisebeschränkungen; und schließlich ist Deutsch (iii) als Sprache der deutschen Minderheit in Nordschleswig/

1 In diesem Artikel wird bei geschlechtermarkierten Personenbezeichnungen das geschlechterübergreifende („generische“) Femininum verwendet.

Sønderjylland von Bedeutung. Entsprechend den variierenden Voraussetzungen und Kontexten fällt für jede der drei deutschsprachigen Gesellschaftskompartimente die COVID-19-Information unterschiedlich aus.

Der Beitrag ist folgendermaßen gegliedert: In Abschnitt 2 werden die für die spätere Analyse erforderlichen faktuellen Hintergründe bezüglich der Akteure und des zeitlichen Verlaufs dargestellt. Anschließend werden in Abschnitt 3 die drei deutschsprachigen Gesellschaftskompartimente skizziert. Abschnitt 4 nimmt eine kurze Einordnung in den Kontext von Sprach(en)politik und Sprachmanagement vor, bevor in Abschnitt 5 die Analyse der deutschsprachigen Corona-Kommunikation anhand ausgewählter Beispiele erfolgt. Dies geschieht zunächst auf der Meso- und dann auf der Mikroebene der Kommunikate. Zusammenfassung und Ausblick schließen in Abschnitt 6 den Beitrag ab.

Dieser Beitrag ist ein Produkt des kürzlich etablierten, interdisziplinären Schwerpunktes *Human Health* an der Süddänischen Universität. Er ist im Kontext des von mir geleiteten Projektes *Translanguaging in the Danish healthscape: Multilingualism in health care workers as resource and challenge* entstanden, das wegen der COVID-19-Pandemie eine andere Schwerpunktsetzung vornehmen musste als ursprünglich geplant. Für die substanzielle Unterstützung bei der Datenerhebung zur mehrsprachigen Corona-Kommunikation in Dänemark habe ich der im Projekt tätigen Wissenschaftlichen Assistentin Marie Anna Svendsen zu danken, für inspirierende Diskussionen zu mehrsprachiger Corona-Kommunikation meiner Kollegin Helle Lykke Nielsen.

2. Faktueller Hintergrund

2.1 Wichtige Akteure

Im Folgenden werden die wichtigsten Akteure vorgestellt, die bei der Erstellung und Verbreitung von Informationen zum Coronavirus SARS-CoV-2 und zur COVID-19-Pandemie in der dänischen Gesellschaft wichtige Positionen einnehmen. Es sind dies überwiegend Institutionen der öffentlichen Hand, aber auch solche der Zivilgesellschaft.

Der wichtigste Akteur ist *Sundhedsstyrelsen* (<www.sst.dk>), die oberste dänische Gesundheitsbehörde, die ungefähr vergleichbar dem (ehemaligen) deutschen Bundesgesundheitsamt ist. Ihre Hauptaufgabe besteht in Gesundheitsförderung, Prävention und Behandlung. *Sundhedsstyrelsen* ist dem Gesundheitsministerium nachgeordnet.

Sundhedsstyrelsen hat seit dem Beginn der Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie in Dänemark Informationsmaterial wie Plakate, Informationsblätter und Broschüren publiziert und über seine Webseite dis-

tribuiert. Die Kommunikate waren zunächst auf Dänisch (und Englisch) verfügbar und wurden nach und nach um andere Sprachversionen ergänzt. Nach heutigem Stand sind dies Arabisch, Bosnisch/Serbokroatisch², Deutsch, Farsi, Kurdisch, Lettisch, Litauisch, Polnisch, Rumänisch, Somalisch, Tigrinya, Türkisch, Ukrainisch und Urdu. Zeitweise waren auch Kommunikate auf z. B. Albanisch, Französisch, Färöisch, Grönländisch und Paschtu verfügbar. Dies ist heute nicht mehr der Fall, auch wenn die Sprachen weiterhin im Sprachauswahlmenü der Suchfunktion auf <www.sst.dk> als Optionen verfügbar sind; sie generieren jedoch 0 Treffer.

Auch zur Impfkampagne hält *Sundhedsstyrelsen* seit dem 18.1.2021 Kommunikate in anderen Sprachen als Dänisch (und Englisch) bereit, und zwar auf Arabisch, Bosnisch/Serbokroatisch, Farsi, Kurdisch, Somalisch, Tigrinya, Türkisch und Urdu; ein Plakat zu Impf-Nebenwirkungen ist seit 16.4.2021 auf Arabisch, Türkisch, Somalisch und Urdu verfügbar, außerdem seit dem 18.5.2021 ein Informationsblatt über Islam und Impfung auf Arabisch, Türkisch, Somalisch und Urdu, das Fragen z. B. zu den Stichwörtern „halal“ und „Impfung während des Ramadan“ beantwortet. Darüber hinaus finden sich auf der Webseite von *Sundhedsstyrelsen* drei- bis vierminütige Videos (mit L1-Sprecherinnen) auf Arabisch, Somalisch, Türkisch und Urdu über die Impfung.

Die Webseite von *Sundhedsstyrelsen* ist nur auf Dänisch und Englisch zugänglich, der Weg zu den mehrsprachigen Corona-Kommunikaten und selbst die Sprachennamen müssen auf Dänisch bzw. Englisch identifiziert werden.

Statens Serum Institut („Staatliches Seruminstitut“, <www.ssi.dk>) ist organisatorisch ebenfalls ein Teil des Gesundheitsministeriums und ein weiterer wichtiger Akteur. Ähnlich dem bundesdeutschen Robert-Koch-Institut ist es v. a. für die Überwachung, Kontrolle und Prävention von Infektionskrankheiten und für die Impfprogramme zuständig. *Statens Serum Institut* unterhält jedoch keine eigene mehrsprachige Kommunikation zu den Bürgerinnen. Das Informationsangebot auf der Webseite ist auf Dänisch und Englisch verfügbar.

Eine dritte Behörde unter der Zuständigkeit des Gesundheitsministeriums ist *Styrelsen for Patientsikkerhed* („Die Behörde für Patientensicherheit“, <www.stps.dk>), die die Aufsicht über das Gesundheitssystem und das Gesundheitspersonal in Dänemark führt. *Styrelsen for Patientsikkerhed* ist für die Kontaktnachverfolgung bei registrierten Infektionen mit dem Coronavirus zuständig und im Rahmen dieser Tätigkeit selbstredend mit der Mehrsprachigkeit der dänischen Gesellschaft konfrontiert. Wie man mittels eigener mehrsprachiger Mitarbeiterinnen und hinzugezogener Dolmetsch-Services die sprachlich-kommunikativen Herausforderungen meistert, verdient eine eigene Untersuchung und wird hier nicht weiter verfolgt.

2 Bosnisch/Serbokroatisch ist die Sprachenbezeichnung von *Sundhedsstyrelsen*.

Was Reiseregulungen und Einreisebeschränkungen betrifft, ist *Udenrigsministeriet* („Das Außenministerium“, <www.um.dk>) der zentrale Akteur; (*Rigs-)Politiet* („Die (Reichs-)Polizei“ <www.politi.dk>) nimmt bei der Umsetzung der Reiseregulungen eine Schlüsselposition ein. *Politiet* hatte im Frühjahr 2020 auf ihrer Webseite Informationen und Formulare zum Grenzübergang nach Deutschland auf Deutsch; diese sind zusammen mit anderen Kommunikaten auf die eigens in der Corona-Pandemie von der vorübergehend eingerichteten „Nationalen Kommunikationspartnerschaft COVID-19“ ins Leben gerufene Website [Coronasmitte.dk](http://coronasmitte.dk) (<<http://coronasmitte.dk>>) migriert und den jeweiligen Bestimmungen angepasst bzw. um weitere erforderliche Formulare ergänzt worden. Die Seite [Coronasmitte.dk](http://coronasmitte.dk) kommuniziert (fast) ausschließlich auf Dänisch und Englisch. Es lassen sich nur in sehr geringem Umfang Informationsmaterialien in anderen Sprachen wie beispielsweise Deutsch finden.

Für geordnete und sichere Arbeitsverhältnisse, gerade auch für ausländische Beschäftigte, sorgt *Arbejdstilsynet* („Die Arbeitsaufsicht“, <www.at.dk>) als eine Institution des Arbeitsministeriums; dies geschieht in Kooperation mit den fünf *Branchefællesskaber for Arbejds miljø* („Branchenvereinigungen für das Arbeitsmilieu“). Was Sicherheitsanweisungen und Ähnliches angeht, nimmt *Arbejdstilsynet* ähnliche Aufgaben wahr, wie es die deutschen Berufsgenossenschaften tun. *Arbejdstilsynet* und die Branchenvereinigungen kommunizieren auf ihren Webseiten überwiegend auf Dänisch, sodass das Auffinden von Informationen in anderen Sprachen für Arbeitnehmer- und Arbeitgeberinnen ohne dänische Sprachkenntnisse schwierig ist.

Als eine Art halbstaatlicher Akteur lässt sich die Webseite von Corona Denmark (<<http://coronadenmark.dk>>) bezeichnen, die von *Dansk Flygtningehjælp* („Dänische Flüchtlingshilfe“) in Zusammenarbeit mit *Sundhedsstyrelsen* und *ALS Research*, einer privaten Forschungs-, Analyse- und Beratungsinstitution, etabliert worden ist. Gemäß dem Fokus der Dänischen Flüchtlingshilfe sind die im Zusammenhang von Flucht, Asyl und Migration wichtigsten Sprachen vertreten. Die Webseite von Corona Denmark ist auf Englisch gehalten, die Sprachen sind unter ihrem eigensprachlichen Namen (einschließlich Schreibung) gut zu finden. Folgende Sprachen sind vertreten: Arabisch, Bosnisch, Englisch, Farsi, Französisch, Kurdisch (Kurmandschi), Polnisch, Russisch, Rumänisch, Somalisch, Tigrinya, Türkisch und Urdu. Nicht mehr fortgeführt werden offenbar Afghanisch, Burmesisch, Chin (Myanmar), Kongolesisch, Kurdisch (Sorani), Litauisch, Paschtu, Spanisch, Swahili, Tamil, Thai, Ungarisch und Vietnamesisch.

Ein zentraler zivilgesellschaftlicher Akteur ist die Interessenorganisation *Mino Danmark* (<<http://mino.dk>>), ein Verein, der sich für die Belange von Minderheitenethnischen Däninnen und von Minderheiten in Dänemark sowie

für mehr ethnische Gleichheit in der dänischen Gesellschaft einsetzt. *Mino Danmark* hat auf ehrenamtlicher Basis eine große Anzahl von übersetzten Informationen erarbeitet, die zumeist als Texteinträge auf den jeweiligen Sprach-Webseiten, teils auch als herunterladbare PDF-Dateien zugänglich sind. Seit Mitte 2020 wird die Sprachinformation nicht mehr aktualisiert. Folgende Sprachen sind unter ihrem eigensprachlichen Namen (einschließlich Schreibung) zu finden: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Chinesisch, Dänisch, Dari, Deutsch, Englisch, Farsi, Französisch, Färöisch, Grönländisch, Hebräisch, Kurdisch (Kurmandschi), Kurdisch (Sorani), Litauisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Somalisch, Spanisch, Swahili, Tamil, Thai, Tigrinya, Türkisch, Ungarisch, Urdu und Wolof. Zudem sind die zahlreichen Sprachen alphabetisch nicht nach ihrem Namen im Dänischen, sondern nach dem Namen in der jeweiligen Sprache sortiert: So steht beispielsweise Albanisch alphabetisch unter dem Buchstaben S (*Shqip*), Grönländisch unter K (*Kallaali-sut*) und Deutsch unter D – und nicht unter T, wie es die dänische Bezeichnung *Tysk* nahelegen würde.

Ein Akteur, der prompt auf die neue Situation im März 2020 reagiert hat, ist die *Indvandrermedicinsk Klinik* („Zuwanderermedizinische Klinik“, <www.ouh.dk/wm486604>) am Universitätsklinikum Odense. Hier wurden direkt im Anschluss an die Pressekonferenz vom 11.3.2020 (siehe 2.2) mithilfe des für das Gesundheitswesen in der Region Süddänemark zuständigen Übersetzungs- und Dolmetsch-Services (*Tolkcenter Syddanmark*) aus einer vereinfachten Version der ersten allgemeinen Information von *Sundhedsstyrelsen* zu SARS-CoV-2 und zur COVID-19-Pandemie schriftliche Übersetzungen sowie Videoaufnahmen dieser übersetzten Texte in einer Reihe wichtiger Migrantensprachen erstellt und auf der Webseite der Klinik zugänglich gemacht. Dies sind Arabisch, Bosnisch, Farsi, Französisch (nur Text), Kurdisch (Kurmandschi), Polnisch, Russisch, Serbo-Kroatisch (nur Audio), Somalisch, Swahili, Tamil, Tigrinya, Türkisch und Urdu. Auf diese Informationen wird bis heute von zahlreichen anderen Webseiten aus verlinkt. Die Internetseite von *Indvandrermedicinsk Klinik* generell, die Menüführung und selbst die Sprachennamen sind jedoch auf Dänisch gehalten, d. h. auch hier sind zumindest rudimentäre Kenntnisse des Dänischen erforderlich, um die wichtigen Informationen in der gewünschten Sprache zu finden.

Die Webseiten der vier Kommunen Tønder/Tønder, Aabenraa/Aabenraa, Haderslev/Haderslev und Sønderborg/Sønderborg als wichtige Akteure in Nordschleswig/Sønderjylland (SüdJütland) unmittelbar nördlich der deutsch-dänischen Grenze halten im Rahmen ihres generellen Informationsangebotes die wichtigsten Corona-bezogenen Informationen zu Schutzmaßnahmen, Testmöglichkeiten, Impfung usw. für ihre Bürgerinnen aus der deutschen Minderheit bereit.

2.2 Timeline

In diesem Abschnitt werden die wichtigsten Ereignisse im Verlauf der COVID-19-Pandemie in Dänemark dargestellt. Dies muss bei der Fülle der Ereignisse und ihrer teils sich überstürzenden Dynamik notwendigerweise eklektisch bleiben. Ein besonderer Fokus wird auf den Beginn der Pandemie und auf die Beziehungen zu Deutschland betreffende Ereignisse gelegt.

Der erste positiv getestete dänische Coronafall tritt am 27.2.2020 auf; es handelt sich um eine aus der Lombardei zurückgekehrte Person. Am 5.3.2020 zählt man 10 Coronafälle, am 9.3.2020 36, danach setzt ungefähr eine tägliche Verdoppelung ein. Am 14.3.2020 stirbt der erste Patient in Dänemark an COVID-19. Am 7.4.2020 ist die Zahl auf gesamt 4.978 positiv Getestete und 203 Tote angewachsen. In der Folge sinkt dank der getroffenen Maßnahmen die Inzidenz, sodass Maßnahmen gelockert werden. Im Herbst 2020 kommt es erneut zu einem deutlichen Anstieg der Fallzahlen („zweite Welle“) auf bis zu 1000 Neuinfizierte am Tag im November und als Höchstwert auf über 4000 Mitte Dezember. Die dänische Impfkampagne startet am 27.12.2020.

Am 11.3.2020 beruft die Premierministerin Mette Frederiksen eine Pressekonferenz ein, auf der ein landesweiter Shutdown ab dem 16.3.2020 verkündet wird. Der Pressekonferenz vom 11.3.2020 folgen zahlreiche weitere, auf denen die Entwicklung der Pandemie und die Anpassung der Maßnahmen verkündet und erläutert werden. An Akteuren sind neben der Regierung (Premierministerin und/oder Gesundheitsminister, anfangs auch Außenminister) in der Regel *Sundhedsstyrelsen*, *Statens Serum Institut*, die Polizei und weitere Behörden beteiligt.³

Die Schließung der Landesgrenzen wird am 13.3.2020 angekündigt, (Ein-) Reisen ohne triftigen Grund sind ab dem 14.3.2020 nicht mehr erlaubt – bei sehr strenger Auslegung von ‚triftig‘: das Pendeln zum Arbeitsplatz (vgl. die so genannten Grenzpendler; siehe 3.2), der Kontakt zur Kernfamilie im Sinne von Eltern, Kindern und Ehepartnerinnen (nicht jedoch zu ‚nicht eingetragenen Lebenspartnerinnen‘) bleiben möglich. Der Warenverkehr wird nicht eingeschränkt. Erst zum Sommer 2020 werden Lockerungen der Reisebeschränkungen vorgenommen, zunächst am 15.6.2020 für touristische Aufenthalte aus Norwegen, Island und Deutschland, sofern sie mindestens sechs Übernachtungen außerhalb von Kopenhagen umfassen – dies kommt den dänischen Ferienhaus-Vermietungen sehr zu Gute; ab dem 27.6.2020 wird diese Regelung auf andere Länder des Schengen-Raumes erweitert, sofern deren Sieben-Tage-Inzidenz pro 100.000 Einwohner unter 20 liegt. Die Regel für sechs

3 Aus sprachpolitischer bzw. Sprachmanagement-Perspektive erwähnenswert ist, dass die Pressekonferenzen stets simultan in die Dänische Gebärdensprache gedolmetscht werden.

Übernachtungen Minimum wird am 14.8.2020 aufgehoben. Eine erneute Schließung der Grenze für deutsche Besucherinnen erfolgt am 22.10.2020, ausgenommen sind Einwohner von Schleswig-Holstein und Besitzerinnen von Ferienhäusern in Dänemark. Reisen aus triftigen Gründen bleiben möglich, bei etwas großzügigerer Auslegung des Kriteriums der Triftigkeit.

Eine Maskenpflicht wird, aus bundesdeutscher Sicht verhältnismäßig spät, in Dänemark erst ab dem 22.8.2020 in öffentlichen Verkehrsmitteln und ab 29.10.2020 auch in geschlossenen öffentlichen Räumen wie z. B. in Supermärkten eingeführt – und schon bald (im Frühjahr 2021) wieder weitgehend aufgehoben.

Die dänische Corona-App *Smittestop* („Ansteckungsstopp“) geht am 18.6.2020 online; sie ist, Stand Juni 2021, mehr als 2,3 Mio. mal heruntergeladen worden.

Alles in allem kann man festhalten, dass Dänemark dank beherzter, frühzeitiger und koordinierter Maßnahmen, einer Strategie der massiven, kostenlosen Testung, einer wohlkoordinierten Impfkampagne sowie einer hohen Bereitschaft in der Gesamtbevölkerung, die Maßnahmen mitzutragen, (bislang) gut durch die COVID-19-Pandemie gekommen ist.

3. Drei deutschsprachige Gruppen in Dänemark

Bei der Analyse von Corona-Kommunikation auf Deutsch müssen, wie eingangs erwähnt, vor allem drei unterschiedliche Gruppen von deutschsprachigen Personen in den Blick genommen werden: (i) die deutsche Minderheit in Nordschleswig, (ii) deutschsprachige Arbeitnehmerinnen und (iii) deutschsprachige Touristinnen. Hinzu kommt eine Anzahl von deutschen Staatsbürgerinnen, die im ganzen Land verteilt leben. Die drei Gruppen werden im Folgenden kurz skizziert.

3.1 Die deutsche Minderheit in Nordschleswig

Die deutsche Minderheit in Nordschleswig⁴ – bzw. Sønderjylland, wie der südlichste Teil Dänemarks an der dänisch-deutschen Grenze auf Dänisch heißt – ist eine Grenzminorität, die im Gebiet nördlich der dänisch-deutschen Grenze in den vier Kommunen Apenrade/Aabenraa, Hadersleben/Haderslev, Tønder/Tønder und Sønderburg/Sønderborg ansässig ist. Südlich der Grenze findet sie ihr Pendant in der dänischen Minderheit in Sydlesvig (Landesteil Schleswig) in Schleswig-Holstein. Die deutsche Minderheit in Nordschleswig

4 Vgl. für den gesamten Abschnitt Pedersen (2019); einen detaillierten historisch-politischen Überblick bis ca. 2000 gibt Kühl (2003).

ist eine sogenannte Gesinnungsminderheit und umfasst ca. 15 000 Personen. Die Minderheit hegt keine separatistischen Bestrebungen, sondern ist loyal gegenüber dem dänischen Staat. Sie verfügt über eine gut ausgebaute eigene kulturelle, politische, soziale und Bildungsinfrastruktur. Unter dem Dach des *Deutschen Schul- und Sprachvereins für Nordschleswig* (DSSV) betreibt die Minderheit über 20 Kindergärten, 15 Regelschulen und ein Gymnasium (Klassen 11-13), alle als staatlich anerkannte, private Institutionen. Die *Deutsche Büchereizentrale und Zentralbücherei Apenrade* versorgt die Bibliotheksfilialen in mehreren Orten und an den Schulen und betreibt auch Fahrbüchereien. Die *Nordschleswigsche Gemeinde* der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Norddeutschland kümmert sich um das geistliche Wohlergehen der Minderheit. Die Hauptorganisation der deutschen Minderheit in Nordschleswig ist der *Bund Deutscher Nordschleswiger* (BDN), der auch hinter dem wichtigsten Medium der Minderheit, der Tageszeitung *Der Nordschleswiger* (komplett online seit 2018) steht. Die *Schleswigsche Partei* (*Slesvigsk Parti*) ist der politische Arm des BDN. Die *Schleswigsche Partei* hat in allen vier für die Minderheit relevanten Kommunen reguläre Mandate errungen.

Die sprachliche sowie die kulturelle und identitätsbezogene Situation der deutschen Minderheit in Nordschleswig – wie übrigens auch die der dänischen Minderheit in Südschleswig – ist komplex und viel stärker von regionalen Zugehörigkeiten geprägt als von nationalstaatlichen Antagonismen im Sinne von dänisch vs. deutsch. Nicht umsonst hat Pedersen bereits 2000 die Identität der Minderheit als „transethnisch“ betitelt. Nordschleswigdeutsch und Sønderjysk als regionale Variante des Dänischen sind die wichtigsten Varietäten für die meisten Angehörigen der Minderheit im Alltag, zumindest auf der produktiven Seite. Rezeptiv wird man hingegen kaum Angehörige der Minderheit finden, die die Standardvarietäten des Deutschen und des Dänischen nicht verstehen. Coronabezogene Kommunikate auf Deutsch haben für die Minderheit somit weniger einen direkt kommunikativen, sondern vielmehr einen symbolischen und politischen Wert, der die Anerkennung der Minderheit durch die Mehrheitsgesellschaft unterstreicht.

3.2 Deutschsprachige Beschäftigte

Dänemark und überhaupt die Länder des europäischen Nordens gelten bei Deutschen als attraktiv: Die Bezahlung ist, trotz der vergleichsweise hohen Steuersätze, gut, die Bildungs- und sozialen Sicherungssysteme funktionieren, hinsichtlich der Lebensqualität (vgl. das Schlagwort *Hygge*) und der Entwicklung und Modernität finden sich die nordischen Länder regelmäßig in der Spitzengruppe internationaler Rankings (HDR 2020). Kulturelle Unterschiede sind überschaubar und werden auch und gerade in der Arbeitswelt als zum

Positiven tendierend wahrgenommen (z. B. Job im Ausland 2021). Somit ist es nicht überraschend, dass Personen mit deutscher Staatsbürgerschaft zu den größten Ausländergruppen in Dänemark gehören.⁵ Hinzu kommt eine nicht unwesentliche Zahl von so genannten Grenzpendlern, d. h. Personen, die ihren Wohnsitz in Deutschland (in der Regel in Schleswig-Holstein) und ihren Arbeitsplatz in Dänemark haben, weshalb sie regelmäßig zwischen diesen beiden Ländern pendeln. 12 326 und damit kaum weniger Personen als im Jahr zuvor sind im Jahr 2020 von Deutschland nach Dänemark grenzgependelt.⁶

Die deutsche Gruppe an Beschäftigten mit einer anderen Staatsbürgerschaft als der dänischen, aber mit Wohnsitz in Dänemark, ist eine der größten im Land. Sie unterscheidet sich allerdings hinsichtlich der Branchen, in denen die Beschäftigung erfolgt, zum Teil wesentlich von den anderen großen ausländischen Beschäftigtengruppen. So waren im 2. Quartal 2020 insgesamt 296 090 ausländische Arbeitnehmerinnen in Dänemark beschäftigt; dies ist nur ein leichter Rückgang von ca. 4000 Personen gegenüber 2019. Die größte Gruppe hat die polnische Staatsbürgerschaft (25 030), gefolgt von Rumänien (18 443), der Türkei (14 025) und eben Deutschland (14 008). Während für die anderen genannten Gruppen Reise-, Reinigungs- und andere operationale Dienste, der Handel, das Gastgewerbe und die Industrie die häufigsten Branchen der Beschäftigung darstellen, sind die Deutschen zuvörderst im Bildungssystem und im Bereich Gesundheit und Soziales beschäftigt (*Danmarks Statistik*).

Wie die Zahlen zeigen, fallen nicht alle Deutschen in Dänemark in die Kategorie von Beschäftigten. Über Studierende, Selbstständige, Expats, Rentnerinnen (immerhin 30 % der Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit sind älter als 60 Jahre) und Familienangehörige und ihren Bedarf an deutschsprachigen Corona-Kommunikaten ist jedoch kaum etwas in Erfahrung zu bringen, weshalb hier der Fokus auf Beschäftigte gerichtet bleibt. Immerhin lässt sich aber plausibel annehmen, dass Dänisch- oder Englischkenntnisse in den oben genannten Personengruppen weit verbreitet sind. So stammen die Studierenden zumeist aus der dänischen Minderheit in Südschleswig. Ihr Abitur

5 In der Liste der Herkunftsländer ausländischer Wohnbevölkerung liegt Deutschland mit 30 639 registrierten Personen im Jahr 2020 auf Platz 4 hinter Polen (41 529), Syrien (35 536) und der Türkei (33 111); vgl. *Danmarks Statistik*. – Zwei Ergänzungen: (i) Die Staatsbürgerschaft ist nur ein ungefährender Anhaltspunkt für die Sprachigkeit, da nicht für alle deutschen Staatsbürgerinnen das Deutsche die bevorzugte Sprachenwahl darstellt. (ii) Die Anzahl der Deutschsprachigen erhöht sich durch beispielweise österreichische und Schweizer Staatsbürgerinnen. Die Zahlen hierzu sind jedoch offenbar so klein, dass sie nicht gesondert in der Hauptstatistik aufgeführt werden.

6 Grenzgependelt wird auch von Dänemark nach Deutschland, jedoch in deutlich geringerem Ausmaß: im Jahr 2020 betraf dies nur 584 Personen; vgl. Region Sønderjylland-Schleswig (2020).

wird in Dänemark anerkannt und sie haben, genau wie dänische Staatsbürgerinnen, Anspruch auf die großzügige Ausbildungsförderung des dänischen Staates. An Arbeitsplätzen mag die Situation stark variieren, viele und gerade internationale Unternehmen und andere Organisationen operieren jedoch zumindest teilweise auf Englisch. Bei dänischen Universitäten ist im Arbeitsvertrag beispielsweise ein Passus enthalten, der von ausländischen oder genauer: nicht-skandinavischen Mitarbeiterinnen fordert, dass nach zwei Jahren Dänisch auf einem funktionalen Niveau beherrscht wird. Diese Forderung bleibt allerdings ohne Überprüfung und Konsequenz. Deutsche – Studierende wie Beschäftigte – gelten zumindest im universitären Bereich generell als fleißige Dänischlernende.⁷ Insiderberichten aus dem *Human Health*-Kollegenkreis zufolge gibt es aber auch Fälle von deutschem ärztlichem Personal im Krankenhaus Sonderburg/Sønderborg, das sich weigert Dänisch zu lernen, was die Klinikleitung wegen des Mangels an Ärztinnen vor das Dilemma stellt, entweder diese oder gar keine zur Verfügung zu haben. Trotz der Vielzahl deutschsprachiger Beschäftigter im Land existiert jedoch keine gemeinschaftliche deutschsprachige Infrastruktur. Zwar findet sich in Kopenhagen die deutsche Schule *St. Petri*, eine deutsche Kirchengemeinde, die (kulturorientierte) *Dänisch-Deutsche Gesellschaft* oder der (wirtschaftsorientierte) *Deutsch-Dänische Industrie- und Handelsklub*, aber gerade bei den Deutschen in diesen Organisationen handelt es sich oft um voll integrierte Personen – oder zumindest um solche, die mit Corona-Kommunikaten auf Englisch gut zurechtkommen. Dies mag anders bei den 1286 deutschen Unternehmen und ihren 4694 Beschäftigten (vgl. Region Sønderjylland-Schleswig 2020) aussehen, die für einen befristeten Zeitraum in Dänemark Dienstleistungen ausführen. Für diesen Personenkreis können deutschsprachige Corona-Kommunikate – allgemein wie insbesondere arbeits(schutz)bezogen – von Bedeutung sein.

3.3 Deutschsprachige Touristen und Touristinnen

Touristische Übernachtungen spielen für Dänemark eine große Rolle; beliebt ist vor allem die wochenweise Anmietung von Ferienhäusern insbesondere nahe der Nordsee an der Westküste von Jütland. Auch Kopenhagen verzeichnet viele touristische Übernachtungen: Im Jahr 2019 wurden in Dänemark insgesamt 56 059 266 gezählt (*Danmarks Statistik*). Davon entfallen 27 201 424 (48,5 %) auf den dänischen Binnentourismus. Von den verbleibenden 28 857 842

7 p.c. *Lærdansk* Odense. *Lærdansk* (www.laerdansk.dk) ist eine gemeinnützige Organisation unter dem Dach der Dänischen Flüchtlingshilfe (<<https://flygtning.dk>> bzw. <<http://drc.ngo>>), die in 16 der 99 Kommunen Dänemarks und so auch in Odense den Dänischunterricht für neu Zugezogene, darunter Studierende und Beschäftigte der Süddänischen Universität, durchführt.

ausländischen Übernachtungen nehmen mit 16 779 676 (58,1 %) Übernachtungsgäste aus Deutschland⁸ eine klar dominierende Position ein. Norwegen mit 2 322 349 (8,0 %), Schweden mit 1 713 322 (5,9 %), die Niederlande mit 1 435 697 (5,0 %) und das Vereinigte Königreich mit 906 166 (3,1 %) als nächstfolgende spielen bereits eine deutlich kleinere Rolle.

Im Coronajahr 2020 kommt es mit 44 571 031 erwartungsgemäß zu deutlich weniger touristischen Übernachtungen. Der Anteil des dänischen Binnentourismus mit 28 495 680 Übernachtungen steigt auf 63,9 %. Bei den verbleibenden 16 075 351 ausländischen Übernachtungen entfallen auf Gäste aus Deutschland ganze 12 908 188 (80,3 %). Norwegen mit 672 214 Übernachtungen (4,2 %), die Niederlande mit 434 167 (2,7 %), Schweden mit 388 007 (2,4 %) und das Vereinigte Königreich mit 251 760 (1,6 %) machen nur geringe Anteile aus in diesem besonderen Jahr. Durch die speziellen (Ein)Reisebedingungen für Touristinnen sowie den meist eher kurzen Aufenthalt entsteht ein besonderer Bedarf an Corona-Kommunikaten.

4. Sprachmanagement / Sprachpolitik

Zwischen den Begrifflichkeiten Sprachmanagement, Sprachpolitik und auch Sprachplanung – durchaus auch in Varianten mit *Sprachen-* als Determinans im Kompositum – bestehen keine klaren bzw. kategorischen Abgrenzungen (Martens 2016; Janich 2011). In jedem Falle geht es darum, wie in menschlichen Gemeinschaften durch geeignete Akteure Einfluss auf Sprache(n) genommen wird und im besten Falle darum die Verständigung zwischen den Mitgliedern der betroffenen Gemeinschaft zu verbessern.⁹ Hierbei lohnt es, zwischen dem Makroniveau von Staaten oder überstaatlichen Gemeinschaften (z. B. Europäische Union), dem Mesoniveau von Organisationen (z. B. Unternehmen) und dem Mikroniveau von Individuen und Kleingruppen (z. B. Familie) zu unterscheiden. Sprachplanung als das älteste Konzept, das auf der staatlichen Makroebene eng mit Dekolonisation und der Entstehung von Nationalstaaten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts verbunden ist, nimmt dabei seinen Ausgangspunkt in Maßnahmen zur Entwicklung konkreter sprachlicher Substanz (Korpusplanung), vgl. das folgende, frühe Zitat von Haugen (1959: 8): „By

8 Die in Fußnote 4 vorgenommenen Ergänzungen gelten hier gleichermaßen.

9 Dass Sprachpolitik vielfach ideologisch bzw. machtpolitisch motiviert ist zur Durchsetzung bestimmter Interessen bis hin zu destruktiver Sprachpolitik, die in der Unterdrückung bis hin zur Auslöschung von Sprachen (und ihren Sprecherinnen) besteht, soll nicht unerwähnt bleiben. Im Falle der hier untersuchten Corona-Kommunikation darf jedoch generell eine positive Intention von Sprachpolitik und Sprachmanagement im Sinne einer Verbesserung der Kommunikation angenommen werden.

language planning I understand the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogenous speech community.“

Die neu oder weiterentwickelte sprachliche Substanz muss aber auch in der betreffenden Gemeinschaft verbreitet und akzeptiert werden. Dies wird durch Status-, Erwerbs- und Prestigeplanung erreicht, die den Übergang zur Sprachenpolitik auf dem Makroniveau markieren. Cooper (1989: 45) formuliert es in seiner klassischen Definition von Sprachplanung folgendermaßen: „Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, of functional allocation of their language codes.“ Sprachplanung mit ihren verschiedenen Elementen kann aber auch auf das Mesoniveau von Organisationen (vgl. Vollstedt 2002; Geyer 2005 zu Sprachplanung in Unternehmen) oder auf das Mikroniveau übertragen werden. Spolsky (2009: 4f.) zufolge sind drei Komponenten für Sprachenpolitik unabhängig vom Niveau charakteristisch: (i) *Language practices* als das beobachtbare sprachlich-kommunikative Handeln der Menschen; (ii) *beliefs about language*, d. h. die Einstellungen oder die Ideologie der Menschen zu Sprachen, Varietäten, Varianten, bin hin zu einzelnen Ausdrücken; und (iii) *language management*, verstanden als „the explicit and observable effort by someone or some group that has or claims authority over the participants in the domain to modify their practices or beliefs“ (2009: 4). Klassische Sprachpolitik bzw. Statusplanung auf dem nationalstaatlichen Makroniveau stehen im Falle der mehrsprachigen Corona-Kommunikation in Dänemark nicht im Fokus, sie setzen aber den sprachpolitischen Rahmen, sei es durch formalisierte Gesetzgebung oder durch etablierte, aber nicht notwendigerweise ausformulierte sprachpolitische Praktiken. Dass beispielsweise Dänisch die nationale Sprache in Dänemark ist, scheint so selbstverständlich, dass es nicht einmal in der dänischen Verfassung erwähnt werden muss. Dass Englisch sprachpolitisch eine zentrale Rolle in der dänischen Gesellschaft spielt, beruht auf rechtlichen Regelungen (z. B. Lehrpläne für Schulen), aber vor allem auf gesellschaftlicher Ideologie. Das Bewusstsein für die Mehrsprachigkeit in Dänemark und damit auch für Mehrsprachigkeit als gesellschaftliche Ressource ist hingegen nur schwach ausgeprägt, regelmäßigen schulischen Unterricht in Migrantensprachen im Sinne von *Heritage Languages* gibt es nicht (vgl. z. B. Holmen 2015), lediglich vereinzelte lokale Unterrichtsmaßnahmen z. B. für Arabisch oder Türkisch – obwohl die Schulgesetze dies prinzipiell erlauben (Nielsen 2016, 2017); zweisprachig (*tosproget*) zu sein, ist im öffentlichen Diskurs oft negativ assoziiert (Quist 2017). Die mehrsprachige Corona-Kommunikation vollzieht sich in dieser von einer Ideologie der Einsprachigkeit – unter Einschluss des Englischen als Zweitsprache – geprägten Gemengelage.

Gängige Sprachplanungs- wie Sprachpolitik-Ansätze sind implizit auf die produktive Seite des sprachlichen Verhaltens bezogen, was den Bedingungen der mehrsprachigen Corona-Kommunikation nicht gerecht wird, da es hier im Wesentlichen um Rezeption geht. Hierfür scheint der Sprachmanagement-Ansatz, wie er von Jernudd/Neustupný (1987) grundlegend skizziert wurde, vielversprechend.¹⁰ Er schließt nicht nur explizit die Rezeptionsseite mit ein, sondern legt großes Gewicht auf eine detaillierte Erfassung der beteiligten Akteure und ihrer Position in der Gemeinschaft. Sprachmanagement ist auf den unterschiedlichen Niveaus gleichermaßen nutzbar; die Lösung bzw. das Beitragen zur Lösung konkreter Problemstellungen bei sprachlichen Aktivitäten nimmt hier eine zentrale Stellung ein. Dabei kann sich der Management-Eingriff diskursbasiert im Sinne von lokalen Reparaturen auf Problemstellungen im konkreten Sprachgebrauch beziehen (*simple language management*) oder aber als Meta-Management (*organized language management*) auf Problemstellungen in Diskurskonstellationen (Jernudd/Nekvapil 2012: 33f.). In Abb. 1 wird der Prozess für organisiertes Sprachmanagement bei der deutschsprachigen Corona-Kommunikation in Dänemark skizziert:

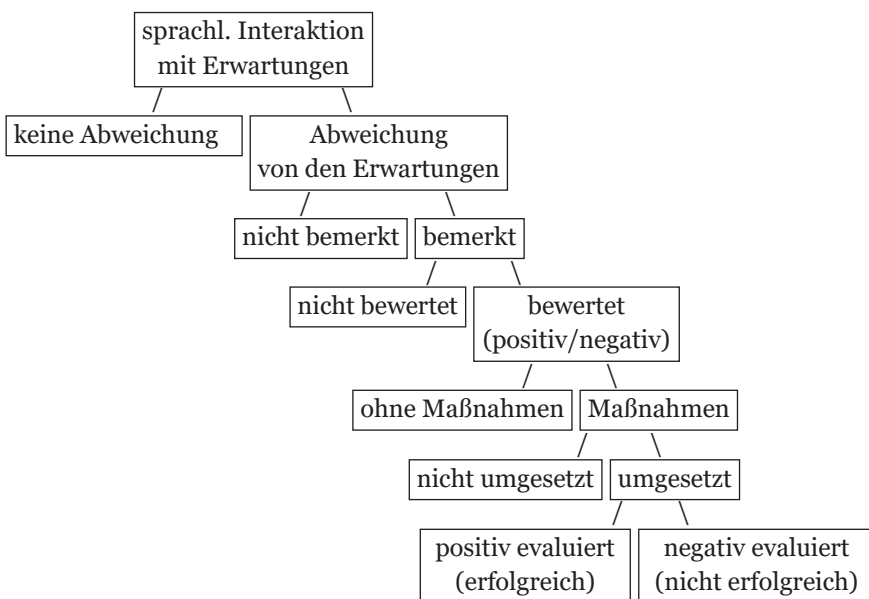


Abb. 1: Schema des Sprachmanagementprozesses (bearbeitet nach Dovalil/Sichová (2017: 21))

¹⁰ Es sei betont, dass Sprachmanagement in diesem Sinne etwas anderes beinhaltet als Sprachmanagement im Sinne von Spolsky (2009); vgl. auch Jernudd/Nekvapil (2012).

Ausgangspunkt im Prozess ist eine sprachliche Interaktion mit Erwartungen, hier die Information über das Coronavirus, über die zu treffenden Maßnahmen und über Verhaltensregeln; die Erwartungen bestehen darin, dass die unterschiedlichen deutschsprachigen Personengruppen, d. h. Bürgerinnen, Arbeitskräfte, Touristinnen usw. die für sie relevanten Informationen rezipieren (können) – und sich dementsprechend verhalten. Die Abweichung von den Erwartungen, d. h. die mögliche, in der Sprachenwahl begründete, unzureichende Rezeption wird durch die genannten Akteure (*Sundhedsstyrelsen* usw.) nicht nur antizipierend bemerkt, sondern auch negativ bewertet, da sie Risiken sowohl für die gesellschaftliche Pandemiebekämpfung als auch für einzelne Individuen schafft. Maßnahmen werden entwickelt und ergriffen, konkret: die Ausarbeitung, Distribution und Publikation (via Webseiten) von Corona-Kommunikaten auf Deutsch. Über eine positive oder negative Evaluation der Maßnahmen lässt sich wenig aussagen, immerhin aber doch, dass, wie bereits angesprochen, die Distribution und Publikation von Corona-Informationen auf Deutsch behördlicherseits recht spät und, wie in der Analyse zu zeigen sein wird, auch in sehr begrenztem Umfang und in mäßiger Qualität erfolgt. Akteure der Zivilgesellschaft, namentlich *Mino Danmark*, erkennen das Problem (= negative Evaluation) und verbessern durch ihre Kommunikate zumindest im Hinblick auf die Zeitpunkte und den Umfang der Informationen die Situation, wonach der Prozess wieder von vorn beginnt. Aber auch bei positiv evaluierten umgesetzten Maßnahmen bleibt der Management-Prozess notwendigerweise zirkulär, da Veränderungen der Corona-Situation und der politische Maßnahmen Anpassungen der Corona-Kommunikate auf Deutsch erforderlich machen, die jeweils einen neuen Durchlauf des Prozesses anstoßen.

5. Analyse deutschsprachiger Corona-Kommunikate

In diesem Abschnitt werden aus der organisationellen Meso- wie aus der einzeltextlichen Mikroperspektive deutschsprachige Corona-Kommunikate analysiert. Die Makroperspektive, d. h. die Position der deutschsprachigen Corona-Kommunikate im System der Corona-Kommunikation in anderen Sprachen als Dänisch in Dänemark liegt außerhalb des Interesses dieses Beitrags. Die Mesoperspektive richtet den Fokus auf das Repertoire deutschsprachiger Corona-Kommunikate einzelner Akteure. Die Mikroperspektive nimmt ausgewählte Kommunikate in den Blick.

Wie bereits erwähnt, konzentriert sich die Analyse auf im Internet verfügbare – oft herunterladbare – Texte. Dabei soll durch die Auswahl geeigneter Textexemplare das Spektrum der deutschsprachigen Corona-Kommunikate so gut wie möglich abgedeckt werden.

5.1 Mesoperspektive: Das Repertoire deutschsprachiger Corona-Kommunikate wichtiger Akteure

Der wichtigste Akteur für die Coronakommunikation in anderen Sprachen als Dänisch ist *Sundhedsstyrelsen*. Bemerkenswert ist, dass erst ab dem 25.3.2020, also volle zwei Wochen nach der initialen Pressekonferenz der Premierministerin, auf der der umgehende Shutdown der dänischen Gesellschaft verkündet wurde, Kommunikate auf anderen Sprachen als Dänisch (und Englisch) vorliegen. Die ersten Sprachen waren Arabisch, Farsi, Polnisch, Somalisch und Türkisch als wichtige Zuwanderersprachen sowie Deutsch als autochthone Minderheitensprache in Nordschleswig. Am 31.3.2020 werden Färöisch und Grönländisch als Sprachen der autonomen Regionen der Färöer-Inseln und Grönlands im Dänischen Königreich hinzugefügt; diese werden jedoch schon bald wieder vom Netz genommen. Die deutschsprachigen Plakate enthalten, textsortengemäß, nur die allerwichtigsten Informationen. Tab. 1 gibt eine Übersicht über die wichtigsten Corona-Kommunikate von *Sundhedsstyrelsen* auf Deutsch.

Datum	Titel	Medium
25.3.2020	Neues Coronavirus – schützen Sie sich und andere	Plakat
25.3.2020	Für ältere und chronisch kranke MitbürgerInnen	Plakat
31.3.2020	Information des Gesundheitsamtes zu COVID-19	Brief
1.4.2020	COVID-19: Informationen für besonders gefährdete Personen	Infoblatt
1.4.2020	COVID-19: Informationen für Angehörige	Infoblatt
15.5.2020	COVID-19: Informationen für Touristen in Dänemark	Plakat
15.6.2020	Coronavirus: Symptome	Plakat
2.11.2020	Bleibe [sic] Sie zuhause, wenn Sie Symptome haben	Plakat
2.11.2020	Vorbeugung vor Ansteckung	Plakat
2.11.2020	So wird der Mund-Nasen-Schutz verwendet	Plakat
2.11.2020	Stopp! Haben Sie Symptome?	Plakat
3.11.2020	Handhygiene	Plakat
3.11.2020	Halten Sie Abstand	Plakat
3.11.2020	Hier tragen wir Mund-Nasen-Schutz	Plakat

Tab. 1: Corona-Kommunikate von *Sundhedsstyrelsen* auf Deutsch

Mino Danmark als zivilgesellschaftliche Interessenorganisation reagiert schneller und bietet bereits für die zweite große Pressekonferenz der dänischen Regierung zum Shutdown am 13.3.2020, auf der die Maßnahmen konkretisiert und insbesondere auch Reisebeschränkungen verkündet werden, eine ausführliche Zusammenfassung auf Deutsch auf seiner Webseite an. Es

handelt sich dabei einerseits um teils ausführliche und differenzierte Texte (in Tab. 2 als ‚Webtexte‘ bezeichnet) und andererseits um herunterladbare Plakate und Informationsbroschüren (‚Plakat‘ bzw. ‚Infoblatt‘ in Tab. 2), die, teils aus den dänischen Versionen entsprechender Informationen von *Sundhedsstyrelsen* oder *Politi*, von engagierten, nicht-professionellen Personen erstellt werden. Die Texte von *Mino Danmark* genügen professionellen oder auch nur muttersprachlichen Kriterien nicht, wie schon die im Original übernommenen Titel erahnen lassen. Sie sind jedoch oftmals die ersten oder sogar einzigen und damit besten Informationen, die auf Deutsch zur Verfügung stehen. *Mino Danmark* hatte vorübergehend auch Videos (für Deutsch mit nicht-muttersprachlichen Sprecherinnen) auf seiner Webseite, diese sind allerdings nicht mehr zugänglich.¹¹ Die geringe sprachliche Qualität der Kommunikate ist insofern verwunderlich, als, wie bereits ausgeführt wurde, Deutsche eine große Gruppe nichtdänischer Staatsbürgerinnen in Dänemark bilden und deshalb relativ leicht Personen zu finden sein müssten, die einfache Korrekturen hätten vornehmen können.

Datum	Titel	Medium
13.3.2020	Zusammenfassung der Pressekonferenz im Staatsministerium 13. März – 19:00 Uhr	Webtext
17.3.2020	Zusammenfassung der am 17. Märts [sic] im Jahr 2020 gehaltenen Pressekonferenz [sic] des dänischen Staatensministerium [sic]	Webtext
18.3.2020	Mitteilung des Staatlichen Serum Institutes (Äquivalent zum RKI), Mittwoch 18. März	Webtext
19.3.2020	Schwangere die Symptome einer Corona Erkrankung aufweisen müssen vor der Entbindung getestet werden	Webtext
23.3.2020	Regierung verlängert Schließung der Gesellschaft bis zum 13. April 2020	Webtext
23.3.2020	Richtlinien für Kinder und Spielverabredungen	Plakat
24.3.2020	Für ältere und chronisch kranke MitbürgerInnen	Plakat
24.3.2020	Neues Coronavirus: Schützen Sie sich und Andere	Plakat
28.3.2020	Aufforderung des Gesundheitsministeriums: Beschützen Sie sich und Andere vor dem Coronavirus	Webtext
30.3.2020	Pressekonferenz im Staatsministerium, am 30. Märzt [sic] 2020	Webtext
6.4.2020	Zusammenfassung der Pressekonferenz im Staatsministerium am 6. April 2020, um 20:00 Uhr.	Webtext
14.4.2020	Zusammenfassung der Regierungspressekonferenz am 14. April	Webtext
22.4.2020	Zusammenfassung der Pressekonferenz des Gesundheitsminis- ters und des Gesundheitsamtes am 20. April 2020	Webtext

¹¹ Für andere Sprachen, z. B. für Litauisch, wurden die Videos mit L1-Sprecherinnen produziert, und auch die Textqualität ist erheblich besser als für Deutsch.

14.5.2020	Zusammenfassung der Pressekonferenz des Gesundheitsministers und des Gesundheitsamtes am 20. April 2020	Webtext
4.5.2020	Ausgewählte Risikogruppen können jetzt kostenlos gegen Pneumokokken geimpft werden	Webtext
6.5.2020	Das Gesundheitsministerium erneuert Definitionen der Risikogruppen	Webtext
7.5.2020	Beginn der 2. Phase der Gesellschaftswiedereröffnung	Webtext
12.5.2020	Dänische Behörde für Sicherheitstechnologie warnt vor selbstgemachtem Mundschutz	Webtext
13.5.2020	Die Regierung stellt neue Strategie zur offensiven Testung und Infektionsverfolgung vor	Webtext
19.5.2020	Sie können Termine für Corona-Testungen nun selber buchen – auch wenn Sie keine Symptome haben	Webtext
29.5.2020	Die Grenzen werden teilweise geöffnet, die Reisewarnungen für Reisen ins Ausland bestehen jedoch	Webtext
8.6.2020	Gesellschaftliche-Wiedereröffnung Dänemarks erreicht Phase 3	Webtext
8.7.2020	Neue Information zu Reisewarnungen des Aussenministeriums [sic] in Verbindung mit COVID-19	Webtext
10.7.2020	Smitte stop-app (Corona-Warn-App)	Webtext
undatiert	Wen soll man bei Corona-Ansteckung kontaktieren?	Plakat
undatiert	Vorbeugung vor Ansteckung im Alltag	Plakat
undatiert	Brief des Gesundheitsministeriums bezüglich Schulöffnungen (0.-5. Klasse) und Tagespflegen	Brief 6 S.
undatiert	FAQ für Familien mit Kindern	Infoblatt 3 S.
undatiert	Empfehlungen zum Coronavirus für Obdachlose	Plakat
undatiert	Empfehlungen an Schwangere	Infoblatt 2 S.
undatiert	Empfehlungen zur seelischen Gesundheit	Plakat
undatiert	Für Geschäfte: Guter Rat zum Coronavirus	Plakat

Tab. 2: Corona-Kommunikate von *Mino Danmark* auf Deutsch

Arbejdstilsynet bietet, neben etlichen Informationen rund um das Thema Arbeitssicherheit in verschiedenen Branchen, auf der Webseite auch ausführliche Corona-Informationen auf Deutsch zur Vermeidung einer Corona-Infektion auf Baustellen, im Güterverkehr und im ‚Grünen Sektor‘ an – offenbar sind es diese Branchen, die für deutschsprachige Arbeitnehmer- und Arbeitgeberinnen als relevant identifiziert sind.¹² Die Texte von *Arbejdstilsynet* sind durchgehend von professioneller Qualität.

¹² Für andere Branchen wie z. B. Schlachthöfe und andere Situationen wie z. B. Gemeinschaftsunterkünfte werden Informationen in entsprechenden, dort relevanten Sprachen zur Verfügung gestellt, z. B. auf Polnisch und Rumänisch.

Herunterladbare Kommunikate stellen die *Branche Fællesskaberne for Arbejdsmiljø* (BFA) („Branchenvereinigungen für Arbeitsmilieu“) zur Verfügung. Zu nennen ist hier vor allem die *BFA Bygge og Anlæg* („Hoch- und Tiefbau“). Weiters findet sich bei der *BFA Transport, Service, Turisme og Jord til Bord* („Transport, Service, Tourismus und „Vom Acker auf den Tisch“ [= landwirtschaftliche Lebensmittelproduktion]), Abteilung *Transport*, ein Informationsdokument mit „Empfehlungen bei Annahme und Übergabe von Gütern“ durch Speditionsfahrerinnen sowie von der Abteilung *Jord til Bord* eine Anweisung zur Infektionsvermeidung, die Schweinezuchtbetriebe den Fahrerinnen von Schlachtiertransporten (Schweine) aushändigen können. Hinzu kommt eine fünfseitige Information des Arbeitsministeriums zur Einreise ausländischer Arbeitnehmerinnen unter Corona-Bedingungen (PCR-Tests usw.) vom 21. Juli 2020.

Nicht unerwähnt bleiben soll, dass z. B. auf *Coronasmitte.dk*, der gemeinsamen Webseite der dänischen Behörden, ebenfalls das eine oder andere deutschsprachige Corona-Kommunikat zu finden ist. Die Webseite der Polizei hielt manche Informationen auf Deutsch zu Anfang der Pandemie bereit, bis diese dann auf *Coronasmitte.dk* gesammelt wurden.

5.2 Mikroperspektive: Analyse ausgewählter Corona-Kommunikate

Im Folgenden werden insgesamt sieben deutschsprachige Corona-Kommunikate auf ihre Zweckmäßigkeit hin analysiert. Es zeigt sich, dass viele Kommunikate mit teils basalen sprachlichen Fehlern behaftet sind, was bei einem ernsten Thema wie den Schutzmaßnahmen gegen die Corona-Pandemie bzw. gegen eine Infektion dem so wichtigen Eindruck von Seriosität und Professionalität entgegensteht.

5.2.1 Generische Corona-Information: *Sundhedsstyrelsen* vs. *Mino Danmark*



Abb. 2: Neues Coronavirus – *Sundhedsstyrelsen* (links) und *Mino Danmark* (rechts)

Das Plakat mit den 5 wichtigsten Verhaltensregeln in Abb. 2 kann als die grundlegende Information zum (damals noch neuen) Coronavirus in Dänemark gelten. Von *Sundhedsstyrelsen* lanciert und zum Herunterladen, Ausdrucken und Aushängen gedacht, lag und liegt es nach einer gewissen Anlaufzeit in einer Reihe von Sprachen vor. *Mino Danmark* hat bereits am 24.3.2020 und damit früher als *Sundhedsstyrelsen* selbst eine (inoffizielle) Übersetzung dieses generischen Plakats zur Verfügung gestellt, die zwar manche unprofessionellen Fehler enthält (*diese Anweisungen* anstatt *diesen Anweisungen*; *Neues Coronavirus* (im Fließtext bei Mino Danmark) anstatt *Das neue Coronavirus*; *Nießen* anstatt *Niesen*; *Bitten Sie ... dazu* anstatt *Bitten Sie ... darum* oder nur *Bitten Sie*), in manchen Teilen allerdings der offiziellen deutschen Version von *Sundhedsstyrelsen* vorzuziehen wäre. Auf folgende zwei wesentliche Punkte sei diesbezüglich hingewiesen.

- Das Plakat von *Sundhedsstyrelsen* spricht von *tollen (Tipps)*, was sowohl semantisch als auch stilistisch ein unangemessener Ausdruck ist; die Formulierung von *Mino Danmark* ist hier deutlich angemessener.
- Das Plakat von *Sundhedsstyrelsen* fordert auf: *Husten oder niesen Sie in*

Ihre Ärmel – nicht in Ihre Hände, während der Text von *Mino Danmark* sowohl auf die Possessiva als auch auf den Plural beim ersten Ausdruck verzichtet; daraus resultiert eine deutlich idiomatischer formulierte Anweisung. Vor allem aber erscheint es deutlich adäquater den korrekten Ausdruck *Armbeuge* (im Singular) und nicht *Ärmel* (in Plural) zu verwenden.

Der Unterschied bei der fünften der fünf Empfehlungen, d. h. die An- bzw. Abwesenheit der Einschränkung „Wenn Sie älter oder chronisch krank sind“ – die ja eine missverständliche Einschränkung ist, da alle Abstand halten sollen – ist der Tatsache geschuldet, dass die ursprüngliche Version von *Sundhedsstyrelsen* noch nicht die Aktualisierung implementiert hat, die durch das spezielle Plakat mit dem Titel „Für ältere und chronisch kranke MitbürgerInnen“ (Tab. 1) bereits am 25.3.2020 erfolgt ist.

Während also das Plakat von *Sundhedsstyrelsen* Reformulierungen benötigt, ist für das von *Mino Danmark* nur eine einfache sprachliche Korrektur erforderlich.

5.2.2 Arbeitswelt: BFA Bygge & Anlæg und Transport



Abb. 3: Halten Sie Abstand: Pause und Besprechung – BFA Bygge & Anlæg

Die BFA-Plakate in Abb. 3 mit dem behelmtten Coronavirus sind ansprechend gestaltet. Die Entscheidung für ein explizites Siezen ist meines Erachtens bemerkenswert, kontextuell erwartbar wäre eher eine anredelose Form wie *Bitte Abstand halten!* Bei der Bildunterschrift zum Pause-Plakat fällt der Flüchtigkeitsfehler der doppelten Artikelsetzung ins Auge (*Vermeidung der einer Infektion*), der den ansonsten professionellen Gestaltungseindruck trübt. Dass im Besprechungs-Plakat *Splach* anstatt *Splash* – wie im Pause-Plakat – steht, verwundert. Interessant ist die Aufschrift auf der Desinfektionsmittelflasche im Bild: *Handdesinfektionsmiddel* lautet sie auf dem Besprechungs-Plakat, was die Form aus der dänischen Vorlage fast unverändert beibehält. Im Pause-Plakat ist die Form zu *Handdesinfektionsmittel* geändert. Es kann festgestellt werden, dass die Information auf den deutschsprachigen Plakaten denen auf den dänischsprachigen voll entspricht.

Ein bemerkenswerter Aspekt fachkommunikativer Natur ist die Verwendung der Bezeichnung *Handdesinfektionsmittel* vs. *Händedesinfektionsmittel*; *Handdesinfektionsmittel* liegt, wie erwähnt, näher am dänischen *hånddesinfektionsmiddel*. Das Deutsche Referenzkorpus DeReKo, Archiv W, verzeichnet 263 Vorkommen von *Handdesinfektionsmittel* gegenüber 204 für *Händedesinfektionsmittel*, und auch das Digitale Wörterbuch der Deutsche Sprache DWDS kennt *Handdesinfektionsmittel* als Lemma mit der Nebenform *Händedesinfektionsmittel* (aber: *Händedesinfektion* mit Nebenform *Handdesinfektion*). Bemerkenswert ist die Wahl der Bezeichnung deshalb, weil die Produkte selbst meist den Ausdruck *Händedesinfektion(smittel)* in der Produktbezeichnung tragen, vgl. beispielsweise das marktführende Produkt *Sterillium®* der Hartmann AG.

Covid-19:

Empfehlungen bei Annahme und Übergabe von Gütern


FAHRER/FRACHTFÜHRER	ABSENDER/EMPFÄNGER
<ol style="list-style-type: none"> 1. Das Fahrerhaus täglich reinigen und gerne mehrmals. Besonders wichtig die in- und auswendigen Türgriffe sowie Lenkrad und Armaturenboard. 2. Hände desinfizieren sowohl beim Einsteigen ins Fahrerhaus sowie auch beim Aussteigen. Alternativ die Hände waschen mit Wasser und Flüssigseife. 3. Guten Abstand halten und Berührung mit anderen Personen vermeiden. 4. Handschuhe verwenden, wenn Du ausserhalb des Lkw's bist. 5. Informiere Dich über Anweisungen des Kunden, bevor Du eine Adresse ansteuerst. 6. Öffne das Fahrzeug und übergebe/nehme die Frachtdokumente an dem vom Absender/Empfänger angewiesenen Ort. Bist Du selbst zuständig für Be-/Entladung, dann achte auf Absperrungen. 7. Halte Dich soweit möglich im Fahrerhaus auf, während Du beim Kunden bist, es sei denn Anderes ist erforderlich. 8. Bei Anwendung elektronischer Medien zum Quittieren für die Warenannahme sowie Unterschreiben von CMR Dokumenten, sollte der Quittierer Handschuhe tragen oder seinen eigenen Stift zum unterschreiben benutzen. 9. Die Frachtdokumente in einer Mappe oder einer anderen geschlossenen Vorrichtung aufbewahren, so lange sie im Fahrerhaus sind. 10. Gesunden Menschenverstand benutzen und passe auf Dich und andere Personen auf. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Erstelle ein Verfahren für die Handlung der Güter und Sorge dafür, dass Deine Mitarbeiter gründlich instruiert sind 2. Erstelle Anweisungen für Fahrer, die auf Deiner Adresse eintreffen. Stelle einen Wegweiserposten in der Einfahrt auf, erstelle Hinweisschilder in mehreren Sprachen und/oder sende Deine Anweisungen elektronisch an den Transporteur vor seiner Ankunft. Stelle eine Person zur Verfügung, um den Lkw/die Güter in Empfang zu nehmen, damit der Fahrer nicht nach dem Personal suchen muss. Man könnte eventuell dem Fahrer eine Telefonnummer geben, die er anrufen kann. Sorge dafür dass das Personal angewiesen ist, das Anruf entgegenzunehmen. 3. Erstelle eine Absperrung, die deutlich die Grenze aufzeigt zwischen Interne und externe Personen. 4. Stelle reichlich Desinfektionsmittel zur Verfügung an Ein- und Ausgängen für sowohl Interne als auch externe Personen. 5. Entladegeräte regelmässig reinigen, insbesondere wenn der Fahrer selbst für die Entladung zuständig ist und Deine Geräte anwendet. 6. Einen Ort für die Dokumentenhandhabung festlegen. Bei Anwendung elektronischer Medien zum Quittieren für die Warenannahme sowie Unterschreiben von CMR Dokumenten, sollte der Quittierer Handschuhe tragen oder seinen eigenen Stift zum unterschreiben benutzen. 7. Eventuelle Toiletten-Anlagen für die Fahrer festlegen, stelle eventuell "Festivaltoiletten" im Fahrerbereich auf. 8. Verhindere dass sich unbefugte Personen auf Deiner Adresse aufhalten. 9. Weise die Fahrer an, sich im Fahrerhaus aufzuhalten, so lange sie auf Güter warten 10. Hast Du viele Laderampen, dann Sorge für ausreichenden Abstand zwischen den Fahrzeugen, eventuell durch das freihalten jeder zweiten Rampe. 11. Gesunden Menschenverstand benutzen und passe auf Dich und andere Personen auf.




Abb. 4: Empfehlungen bei Annahme und Übergabe von Gütern – BFA Transport

Etwas überraschend hat man sich in dieser Information für den Speditionsverkehr (Abb. 4) für das – evtl. kollegiale Nähe signalisierende – Duzen entschieden. Der Text enthält nur kleinere Fehler (*in- und auswendige Türgriffe* statt z. B. *innere und äußere Türgriffe*, falsches Genus *das Anruf*, *Armaturenboard* statt *-brett*, *Sorge dafür dass* (ohne Komma), *zwischen interne und externe Personen*; *so lange sie auf Güter warten* (ohne Punkt)). Bei den halbfett gedruckten Absatzeinleitungen wird inkonsistent verfahren, indem Imperativ und Infinitiv für die Aufforderung wechseln. Insgesamt ist der Text aber in seiner praktischen Orientierung sehr solide und er enthält dieselben Informationen wie die dänische Version.

5.2.3 Tourismus: *Sundhedsstyrelsen*





Wenn ärztliche Hilfe benötigt wird:

Montag bis Freitag zwischen 08.00-16.00: Kontaktieren Sie eine Hausarztpraxis in Ihrer Nähe, um die Symptome aufklären zu lassen. Melden Sie sich bitte telefonisch beim Arzt an, und gehen Sie zum Arzt nur mit einem vereinbarten Termin. Außerhalb der Wochentage, siehe unten.

Ärztlicher Notdienst
Region Nordjütland:
+45 70 150 300

Ärztlicher Notdienst
Region Mitteljütland:
+45 70 11 31 31

Ärztlicher Notdienst
Region Süddänemark:
+45 70 11 07 07

Ärztlicher Notdienst
Region Hauptstadt:
+45 18 13

Ärztlicher Notdienst
Region Seeland:
+45 70 15 07 08

COVID-19: Informationen für Touristen in Dänemark

Wie Sie sich und andere schützen können,
und was zu tun ist, wenn Sie krank werden.

06.06.2020


Bei akuter und lebensbedrohlicher Erkrankung oder Verletzung wählen Sie den Notruf 112.

corona@sst.dk
sst.dk/corona
corona@sst.dk
sst.dk/corona


Abb. 5a: Informationen für Touristen in Dänemark, Seiten 4 und 1 – *Sundhedsstyrelsen*

Schützen Sie sich und andere


COVID-19 verbreitet sich in der Regel an Orten mit vielen Menschen, einschließlich durch Handdruck und Tropfenübertragung durch Husten und Niesen. Schützen Sie sich und andere mit diesen tollen Tipps




Waschen Sie Ihre Hände häufig oder verwenden Sie ein alkoholisches Handdesinfektionsmittel




Husten oder niesen Sie in Ihre Ärmel – nicht in Ihre Hände



Vermeiden Sie Handschütteln, Wangenküsse und Umarmungen – beschränken Sie den physischen Kontakt




Achten Sie auf Sauberkraft




Halten Sie Abstand und bitten Sie andere, Rücksicht zu nehmen

Symptome von COVID-19


Es ist wichtig, auf Symptome zu achten, typische Symptome



Fieber




Trockener Husten




Atembeschwerden

Wenn Sie nicht genau wissen, ob Sie krank sind, empfiehlt Ihnen das dänische Gesundheitsamt, sich selbst für krank zu halten


Wenn Sie krank werden



Gehen Sie in häusliche Isolation, bis Sie 48 Stunden lang symptomfrei sind



Achten Sie besonders auf die 3 allgemeinen Empfehlungen zur Vermeidung der Ausbreitung der Infektion



Wenn Sie ärztliche Hilfe benötigen, rufen Sie vorher an. Erscheinen Sie nicht ohne einen Termin

Was bedeutet Isolation?

Wenn Sie krank waren, empfiehlt das dänische Gesundheitsamt, dass Sie in häusliche Isolation gehen, bis Sie 48 Stunden lang symptomfrei sind. Isolation bedeutet, dass Sie – soweit möglich – 2 Meter Abstand zu anderen Personen halten, auch zu Ihrer Familie. Es ist wichtig, dass Sie sich während der Isolation nicht an Orten aufhalten, wo Sie auf andere Personen treffen, die von Ihnen angepackt werden könnten. Daher dürfen Sie auch keinen Besuch empfangen, während Sie krank sind. Personen, zu denen Sie nicht Abstand halten können, sollten sich mit Ihnen isolieren und die gleichen Regeln befolgen, die Sie befolgen.

Abb. 5b: Informationen für Touristen in Dänemark, Seiten 2 und 3 – *Sundhedsstyrelsen*

Rechtzeitig zur Grenzöffnung und zur Wiederaufnahme touristischer Übernachtungen lanciert *Sundhedsstyrelsen* am 26.6.2020 die vierseitige Informationsbroschüre mit dem Titel „COVID-19: Informationen für Touristen in Dänemark Wie Sie sich und andere schützen können, und was zu tun ist, wenn Sie krank werden“ (Abb. 5a und b). Es handelt sich dabei um einen rundum professionellen, angemessen informativen und auch lokalisierten Text (vgl. die Hinzufügung der internationalen Telefonvorwahl bei den Rufnummern der Ärztlichen Notdienste der Regionen auf Seite 4 der Broschüre) – wenn man von den bereits in 5.2.1 kritisierten, wenig geglückten Formulierungen im Zusammenhang mit der generischen Information zum Schutz vor einer Infektion mit dem Coronavirus auf Seite 2 der Broschüre (= Abb. 5b links) absieht.

[corona | covid-19]

Wir halten einen ausreichenden Abstand

Um die Ansteckungsgefahr zu verringern halten wir einen ausreichenden Abstand zu einander.
Aus diesem Grund dürfen sich hier nur

Personen

In unserer Geschäft aufhalten.
Warten Sie bitte draussen, wenn sich zu viele Personen im Lokal aufhalten.

Danke!

Hotline: +45 7020 0233
coronasmitte.dk

POLITI

Abb. 6: Wir halten einen ausreichenden Abstand – *Politi*

Das Plakat in Abb. 6 ist eines der wenigen deutschsprachigen Corona-Kommunikate, die über die Webseite *Coronasmitte.dk* zugänglich sind. Die Polizei als

verantwortlich für die Kontrolle und Durchsetzung der Corona-Maßnahmen ist dabei der primäre Emittent. Tourismus kann als der wesentliche Einsatzbereich des Plakats angesehen werden, nämlich dann, wenn deutschsprachige Touristinnen in den entsprechenden Gebieten, d. h. vor allem Ferienhauskolonien und Zentren der Großstädte, über die aktuell geltenden Regeln und Beschränkungen im Einzelhandel informiert werden sollen.

Die sprachliche Qualität des Plakats muss als dürftig bezeichnet werden: Neben den offensichtlichen Fehlern (*In unserer Geschäft* anstatt *in unserem Geschäft* bzw. *Laden*; *draussen* anstatt *draußen*) fallen in dem kurzen Text die durch das merkwürdig inklusive *Wir* leicht patronisierende Überschrift – besser wäre: *Wir halten ausreichend Abstand* oder *Bitte ausreichend Abstand halten* – sowie die Übersetzungsinterferenz *Lokal* (für ‚Räumlichkeit‘ aller Art) auf, die eine irritierende Ausdrucksvariation und möglicherweise sogar falsche Assoziationen zur Bedeutung ‚Gaststätte‘ erzeugt; besser wäre, *Geschäft* bzw. *Laden* zu wiederholen.

6. Zusammenfassung und Ausblick

Das Regionalbüro der WHO für Europa, übrigens mit Sitz in Kopenhagen, hat 2020 unter anderem diese Empfehlung für den kommunikativen Umgang mit Mehrsprachigkeit in der COVID-19-Pandemie ausgesprochen:

Provide information in appropriate languages by translating written materials [...] as much as possible, with checks for accuracy and cultural relevance by involving members of refugee and migrant communities. As community-based organizations or ethnic/religious media may be trusted more by certain communities, consider empowerment of these actors and in-person communications if appropriate. (WHO 2020)

Nun sind die drei deutschsprachigen Gruppierungen in Dänemark – Minderheit, Arbeitskräfte und Touristinnen – keine prototypischen Beispiele für die im Zitat angesprochenen Migrantengemeinschaften, sei es, weil ihnen ohnehin die weithin verfügbaren Corona-Informationen auf Dänisch oder Englisch mehr (Minderheit, Dänisch) oder, je nach individuellen Voraussetzungen, weniger (Arbeitskräfte, Touristinnen; Englisch und ggf. Dänisch) gut zugänglich sind, oder sei es, weil sie keine Migrantengemeinschaften darstellen (Touristinnen) und somit von der WHO-Empfehlung im engeren Sinne gar nicht erfasst sind. Ist Corona-Kommunikation auf Deutsch deshalb verzichtbar oder zumindest gegenüber der Kommunikation mit schwerer erreichbaren, im Dänischen als ‚nicht-westlich‘ bezeichneten Migrantengemeinschaften nachrangig (Makroperspektive)? Kann der Umgang mit der Informations- und Textauswahl (Mesoperspektive) und mit der Textqualität (Mikroperspektive) zugunsten einer ‚pragmatischen‘ Herangehensweise vernachlässigt werden? Ich meine, dass

diese Fragen zu verneinen sind, weil die direkte, seriöse und sichere Adressierung einer so großen Anzahl von Menschen wie der Deutschsprachigen in Dänemark im Katastrophenfall für das Gelingen der Schutzmaßnahmen in der Gesellschaft unerlässlich scheint. Hinzu kommt, dass es eben wegen des Umfangs und der dezentralen Struktur der Gruppierungen ein Leichtes (gewesen) wäre, geeignete Deutschsprachige zu rekrutieren, um ein entsprechendes Niveau, quantitativ wie qualitativ, der Corona-Information auf Deutsch sicherzustellen. Da die dänischen Behörden erst nach mehreren Wochen beginnen, ihrer Verpflichtung zur Information der nicht-dänischsprachigen Bürgerinnen (abgesehen von Englisch) nachzukommen, springen vor allem am Anfang der COVID-19-Pandemie Organisationen der Zivilgesellschaft mit improvisierten Lösungen ein; der Einbezug solcher Organisationen wird von der WHO denn auch ausdrücklich angeregt, er sollte jedoch koordiniert und nicht als Notfallreaktion auf einen Mangel erfolgen.

Der Sprachmanagementprozess wie in Abb. 1 oben dargestellt wird, nimmt man die dänische Gesellschaft als Ganzes als Bezugssystem, gerade auch dank der zivilgesellschaftlichen Organisationen wie *Mino.dk* zügig und zumindest bis zur Phase der Umsetzung von Maßnahmen durchgeführt.¹³ Dass der WHO-Empfehlung nach umfangreichen Informationen in relevanten Sprachen nachgekommen wird, ist ebenfalls vor allem den zivilgesellschaftlichen Organisationen zu verdanken, wenn auch die Kommunikationsprodukte auf dem Mikroniveau bei weitem nicht optimal sind. Richtet man den Fokus allein auf die verantwortlichen staatlichen Akteure (*Sundhedsstyrelsen, Politi*), scheint der Prozess an unterschiedlichen Stellen ins Stocken zu kommen. Wo genau dies geschieht, ist schwer zu rekonstruieren: Entweder bleiben gruppenspezifische Abweichungen von den Erwartungen an die sprachliche Interaktion, d. h. die in weiten Teilen direkte Corona-Kommunikation, unbemerkt oder, sofern sie auftreten, werden sie als nicht problematisch (negativ) bewertet. Dies hieße, dass die Notwendigkeit von ausreichenden Informationen auf Deutsch nicht erkannt wird, ggf. auf Grundlage der impliziten Annahme, dass Englisch ausreiche. Oder aber es werden in der nächsten Prozessphase keine bzw. keine ausreichenden Maßnahmen ergriffen bzw. diese werden nicht (ausreichend) umgesetzt, was den Umfang und die Qualität der Informationen angeht. Zumindest letzteres konnte im vorliegenden Beitrag eindeutig rekonstruiert werden.

Da Deutsch aus dreierlei Perspektiven und für dreierlei Personengruppen – für die deutschsprachige Minderheit in Nordschleswig, für deutschsprachige Arbeitskräfte und für deutschsprachige Touristinnen – in Dänemark relevant ist, braucht es zielgruppenspezifische Corona-Kommunikate auf Deutsch. Dies wird vor allem im Bereich deutschsprachiger Arbeitskräfte, in der ja auch eine

13 Über die letzte Phase im Modell, die Evaluation, lassen sich keine zuverlässigen Aussagen treffen.

Reihe rechtlicher Vorgaben z. B. zur Arbeitssicherheit wirksam ist, durch die zuständigen Organisationen sichergestellt. Die Informationen für Touristinnen sind auf das Notwendigste beschränkt, was für den Aufenthalt im Land erforderlich ist; über so wichtige Themen wie Einreisebestimmungen, Corona-Testmöglichkeiten usw. müssen sich Deutschsprachige auf anderen Kanälen wie bei den Reisehinweisen der Botschaften informieren. Die deutsche Minderheit in Nordschleswig schließlich kann über die Webseiten der zuständigen Behörden bzw. der entsprechenden Kommunen nur auf ein begrenztes, fast rudimentäres Repertoire an Corona-Kommunikaten zugreifen; für detailliertere Informationen wird man schnell auf die dänischsprachigen Webseiten bzw. zu den dänischsprachigen Corona-Kommunikaten umdirigiert.

Dieser Beitrag kann nur eine erste Annäherung an mehrsprachige und hier insbesondere an deutschsprachige Corona-Kommunikation im komplexen Gefüge der Sprachen in einer modernen, postmigrantischen Gesellschaft wie der dänischen darstellen. Dass internetbasierte Information nicht die einzige Quelle darstellt und welche anderen Kanäle Kommunikate bereitstellen, wäre in künftigen Studien ebenso zu untersuchen wie die Frage nach der Zugänglichkeit und der tatsächlichen Nutzung der Information durch die verschiedenen Personengruppen.

Literatur

- Cooper, Robert L. (1989): *Language planning and social change*. New York: Cambridge University Press.
- Danmarks Statistik. <<https://www.dst.dke>>.
- Dovalil, Vít/Šichová, Kateřina (2017): *Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement*. Heidelberg: Winter.
- Geyer, Klaus (2005): Betriebliche Sprachplanung im Kontext innerer und äußerer Mehrsprachigkeit: das Beispiel Howaldtswerke Deutsche Werft (HDW) in Kiel. – In: Braun, Sabine/Kohn, Kurt (Hgg.), *Sprache(n) in der Wissensgesellschaft. Proceedings der 34. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik*. Frankfurt am Main: Lang, 79–87.
- Haugen, Einar (1959): Planning for a standard language in Norway. – In: *Anthropological Linguistics* 1(3), 8–21.
- HDR (2020): Human Development Report 2020 <<https://hdr.undp.org/en/2020-report>> [20.9.2021].
- Heller, Monica (2020): *Communications, Language and Covid-19 Crisis Management*. Ottawa: Royal Society of Canada <<https://rsc-src.ca/en/voices/communications-language-and-covid-19-crisis-management>> [20.9.2021].
- Holmen, Anne (2015): *Linguistic Diversity among Students in Higher Education. A resource in a Multilingual Language Strategy*. – In: Fabricius, Anne/Preisler, Bent (Hgg.), *Transcultural Interaction and Linguistic Diversity in Higher Education. The Student Experience*. London: Palgrave Macmillan, 116–142.

- Janich, Nina (2011): Sprachplanung – In: Knapp, Karlfried/Antos, Gerd/Becker-Mrotzek, Michael/Deppermann, Arnulf/Göpferich, Susanne/Grabowski, Joachim/Klemm, Michael/Villiger, Claudia (Hgg.), *Angewandte Linguistik: ein Lehrbuch*. Tübingen, Basel: Francke, 537–558.
- Jernudd, Björn/Nekvapil, Jiří (2012): History of the field: a sketch. – In: Spolsky, Bernard (Hgg.), *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 16–36.
- Jernudd, Björn/Neustupný, Jiří (1987): Language planning: For whom? – In: Laforge, Lorne (Hg.), *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Quebec: Les Presses de L'Université Laval, 71–84.
- Job im Ausland (2021): <<https://www.job-im-ausland.info/arbeiten-in-daenemark>> [20.9.2021].
- Kühl, Jørgen (2003): *Den dansk-tyske mindretalsmodell i Europa. Nationale mindretal og minoritetsordninger i det dansk-tyske grænseland belyst i en europæisk sammenhæng*. Aabenraa: Institut for grænseregionsforskningen.
- Marten, Heiko F. (2016): *Sprach(en)politik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Nielsen, Helle Lykke (2016): *Use it or lose it*. Indvandrersprog som kompetence i folkeskolen. – In: *Kvan – et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen* 106, 74–84.
- Nielsen, Helle Lykke (2017): ‚Arabic-as-resource‘ or ‚Arabic-as-problem‘? Arab Heritage Language Learners in Danish Post-Secondary Education. – In: Kagan, Olga E./Carreira, Maria M./Chik, Claire Hitchens (Hgg.), *A Handbook on Heritage Language Education: From Innovation to Program Building*. London: Routledge, 363–378.
- Pedersen, Karen Margrethe (2000): A National Minority with a Transethnic Identity – the German Minority in Denmark. – In: Wolff, Stefan (Hg.), *German Minorities in Europe. Ethnic Identity and Cultural Belonging*. New York, Oxford: Berghahn Books, 15–28.
- Pedersen, Karen Margrethe (2019): Die deutsche Minderheit in Nordschleswig. – In: Beyer, Rahel/Plewnia, Albrecht (Hgg.), *Handbuch des Deutschen in West- und Mitteleuropa. Sprachminderheiten und Mehrsprachigkeitskonstellationen*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 11–45.
- Piller, Ingrid/Zhang, Jie/Li, Jia (Hgg.) (2020): *Linguistic diversity in a time of crisis: Language challenges of the COVID-19 pandemic*. Multilingua Special Issue, 39/5.
- Quist, Pia (2017): ‚Det har ikke noget med dansk at gøre‘ – lidt om ekspertens rolle i medieomtaler af multietnisk ungdomsstil. – In: *Sprogforum* 65, 8–11.
- Region Sønderjylland-Schleswig (2021): *Grenzpendlerzahlen leicht gefallen*. Pressemitteilung 04, 2021-02-24. <https://region.de/region/de/presse/aktuelles-view.php?we_objectID=3020> [20.9.2021].
- Spolsky, Bernard (2009): *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vollstedt, Marina (2002): *Sprachenplanung in der internen Kommunikation internationaler Unternehmen. Studien zur Umstellung der Unternehmenssprache auf das Englische*. Hildesheim: Olms.
- WHO Regional Office for Europe (2020): *Interim guidance for refugee and migrant health in relation to COVID-19 in the WHO European Region*. Kopenhagen: WHO Regional Office for Europe <www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0008/434978/Interim-guidance-refugee-and-migrant-health-COVID-19.pdf?ua=1> [20.9.2021].

Deutsch in seinem ‚äußeren Kreis‘: Das Konzept Ergänzungssprache der Gesellschaft

Heiko F. Marten

1. Ausgangspunkt

Sowohl in der Sprachwissenschaft als auch im allgemeinen Sprachgebrauch konkurriert eine Vielzahl an Bezeichnungen und Konzeptualisierungen von Sprachen, die auf individuelle Kompetenz oder auf gesellschaftliche Rollen einer Sprache abzielen. Diese Konzeptualisierungen sind gleichzeitig diskursive – und manchmal offiziell verankerte – Zuschreibungen von Varietäten zu ihren Rollen. Dies lässt sich z. B. an der Definition von Sprachen als Nationalsprache, offizielle Sprache oder – im Gegensatz dazu – als Minderheiten- oder Fremdsprache ablesen. Sprachen können per Gesetz oder durch ihren Status z. B. im Bildungssystem klare Funktionen zugewiesen werden, aber auch im nichtoffiziellen Sprachgebrauch sind Konzepte wie Muttersprache oder Wirtschaftssprache weit verbreitet. Solche Zuschreibungen stehen dabei oft im Spannungsverhältnis mit einer deutlich komplexeren Realität.

Vor diesem Hintergrund diskutiert dieser Beitrag die Frage, wie die deutsche Sprache in den baltischen Staaten Estland, Lettland und Litauen charakterisiert werden kann. Anhand empirischer Daten wird ein Bild von Funktionen und Sprechern des Deutschen skizziert, das zu gängigen Bezeichnungen für Sprachen ins Verhältnis gesetzt wird. Dabei zeigt sich, dass Deutsch im Baltikum kaum adäquat kategorisiert werden kann. Deshalb schlägt dieser Beitrag die Bezeichnung *gesellschaftliche Ergänzungssprache* bzw. *Ergänzungssprache der Gesellschaft* vor. Damit soll formuliert werden, dass Deutsch im Baltikum nicht dominant ist, es jedoch viele Sprecher und Funktionen gibt, die dem Deutschen zu einer deutlich stärkeren Verankerung verhelfen als den meisten anderen Sprachen. In diesem Sinne würden Bezeichnungen wie z. B. nicht-dominante Sprache oder Fremdsprache den Unterschied zwischen Deutsch und anderen Sprachen kaum ausreichend berücksichtigen.

Der Beitrag stellt zunächst einige allgemeine Überlegungen zu Kategorisierungen von Sprachen an. Dann werden die Sprachenvielfalt im Baltikum und Statistiken von Deutschsprechern vorgestellt, bevor verschiedene Studien zum Deutschen im Baltikum erläutert werden. Auf dieser Grundlage erfolgt eine Einordnung des Baltikums in Modelle der internationalen Stellung des Deutschen, mit deren Hilfe das Konzept Ergänzungssprache begründet wird.

Schließlich werden einige Überlegungen dazu angestellt, welcher Nutzwert durch diese Konzeptualisierung entsteht.

2. Konzeptualisierungen von Sprachen

Die Kategorisierung von Sprachen hat eine lange Tradition. Grob lassen sich diese in Konzepte einteilen, die auf die individuelle Kompetenz oder auf gesellschaftliche Rollen einer Sprache abzielen. Beispiele auf der individuellen Ebene einzelner Sprecher/innen sind ‚Muttersprache‘, ‚Erstsprache‘, ‚Zweitsprache‘ oder ‚Fremdsprache‘, zu denen Dietrich bereits 1987 schreibt, dass sich diese „unter Verwendung psychologischer, soziologischer und sozialpsychologischer Feststellungen nach drei Dimensionen ordnen lassen, im Bezug auf die Reihenfolge, den Status und die kulturelle Funktion der an einer Mehrsprachigkeitskonstellation beteiligten Sprachen“ (Dietrich 1987: 358). Hieran wird deutlich, dass bei derartigen Bezeichnungen stets verschiedene Ebenen konkurrieren. Einen deutlicheren gesellschaftlichen Bezug haben hingegen ‚Nationalsprache‘, ‚Lingua franca‘, ‚Verkehrssprache‘, ‚Minderheitensprache‘, ‚Migrantensprache‘ oder ‚Kontaktsprache‘, die z. B. von Ammon (2015: 18–32) ausführlich diskutiert werden. Einen juristischen Status beschreiben ‚Staatsprache‘ oder ‚offizielle Sprache‘; Ammon problematisiert zudem Begriffe wie ‚internationale Sprache‘ und ‚dominante Sprache‘. Auf einzelne Funktionen hingegen verweisen ‚Wirtschaftssprache‘, ‚Bildungssprache‘ oder ‚Kultursprache‘, wobei sich diese auch auf Funktiolekte im Kontext einer inneren Mehrsprachigkeit beziehen können (vgl. etwa zu ‚Kultursprache‘ Warnke 1999: 1–25; hier auch in Abgrenzung zu z. B. ‚Literatursprache‘ oder ‚Hochsprache‘). Einen Verweis auf die Vergangenheit enthält ‚historische Sprache‘, auf die individuelle Familiengeschichte ‚Herkunftssprache‘ (Brehmer/Mehlhorn 2018). Deutsch ist z. B. in Deutschland Erstsprache der großen Mehrheit der Bevölkerung, Zweitsprache für Menschen mit anderen Erst- oder Familiensprachen, aber auch Fremdsprache für Touristen, Geschäftsleute oder erst vor Kurzem Zugezogene (wobei aus einer Fremdsprache eine Zweitsprache werden kann und Abgrenzungen von Funktionen und Tätigkeiten einer Person nicht immer eindeutig sind). Deutsch ist in Deutschland zudem Amtssprache, ist also erste und oftmals einzige Sprache der Verwaltung, nicht jedoch offizielle Sprache oder Nationalsprache, was auf symbolischer Ebene Bedeutung hätte und auch Implikationen für andere Domänen mit sich bringen würde. Im Gegensatz dazu ist Deutsch in Österreich Staatssprache und in der Schweiz eine von vier National- und Amtssprachen. In Südtirol oder der deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens ist Deutsch regionale Amtssprache; in anderen Ländern wie z. B. Rumänien ist es als Minderheitensprache anerkannt.

Diese Kategorien sind nicht nur Beschreibung und juristische Zuordnung, sondern haben Einfluss auf die Rolle einer Varietät in der Gesellschaft. Dies beginnt mit der Anerkennung als Sprache im Gegensatz zu Substandardvarietäten wie Dialekten (Adler et al. (2016: 28) dazu, dass sich die Sprecher des Niederdeutschen bei der Frage ‚Sprache oder Dialekt‘ nicht einig sind). Dazu gehört auch, in welchen Varietäten Menschen mit Behörden kommunizieren können oder welche Sprachen welche Rollen in Kindergärten, Schulen und Hochschulen einnehmen. In vielen Sprachkonflikten ist die Anerkennung einer Minderheitensprache als (regionale oder nationale) offizielle Sprache eine Kernforderung, wie z. B. an den detaillierten territorialen Amtssprachenregelungen in Ländern wie Belgien oder der Schweiz ersichtlich. Busch (2013) zeigt außerdem, wie im österreichischen Zensus verschiedenen Sprachen ein unterschiedlicher Wert zugeschrieben wird: Deutsch, die anerkannten Minderheitensprachen Österreichs sowie große europäische Sprachen wie Englisch oder Französisch sind hierarchisch deutlich höher bewertet als z. B. afrikanische Sprachen, die im Wesentlichen nur als Sammelkategorie auftreten. Mit ähnlicher Absicht wurde 2020 vom Rat für Migration in Deutschland eine Diskussion initiiert, um die Sprachen von Migranten im Vergleich zu üblicherweise an Schulen in Deutschland als Fremdsprachen unterrichteten Sprachen aufzuwerten und damit die Unterscheidung in ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Sprachen zu überwinden (Cyrus/Supik 2021).

Die Zuschreibung eines bestimmten Konzeptes zu einer Sprache nimmt somit unmittelbar Einfluss auf Wahrnehmungen und das Prestige von Sprachen. Damit wirken solche Kategorisierungen auch auf Rollen von Sprachen z. B. in Bildung und Verwaltung und dadurch auf Kommunikationsmöglichkeiten und Machtverhältnisse verschiedener Sprechergruppen. Durch die Zuschreibungen von Sprachkompetenzen und Nutzen von Sprachen werden somit auch Sprachlernbiographien und Bildungswege im Allgemeinen beeinflusst. Eine Analyse von Kategorisierungen trägt also auch dazu bei, Sprachideologien zu erkennen und zur Chancengleichheit von Sprechergruppen beizutragen.

Gleichzeitig kann eine Konzeptualisierung von Sprachen dabei helfen, im Sinne einer deskriptiv-analytischen Sprachwissenschaft Funktionen zu erkennen und damit zum Verständnis davon beitragen, wann, wie, wo und mit wem Sprachen gebraucht werden und wozu eine Sprache nützlich sein kann. Damit hat die Konzeptualisierung einer Varietät auch eine ordnende Funktion, die zu einer klareren Positionierung auf dem ‚Sprachmarkt‘ führen und damit auch als ‚Verkaufsargument‘, also zu Werbezwecken für die jeweilige Sprache eingesetzt werden kann. Somit können – im Sinne einer bewussten Entscheidung für eine Sprache – Sprachlernmotivationen und erfolgreiches Sprachenlernen gefördert werden; die Benennung und Analyse von Funktionen kann also auch zu einem nachhaltigen Arbeiten für eine Sprache, also z. B. für die Werbung für

das Fach Deutsch an Schulen eingesetzt werden. Im DaF-Kontext ist dies im Sinne des Marketings für Sprache(n) im Allgemeinen, für Mehrsprachigkeit und für die Förderung von Deutsch zu sehen, wie sie von deutschen Kulturmittlerorganisationen in Zusammenarbeit mit Deutschlehrerverbänden, Germanistiken und anderen Organisationen in aller Welt betrieben wird.

Dies soll im Folgenden an Funktionen des Deutschen im Baltikum veranschaulicht werden.

3. Heutige Rollen der deutschen Sprache im Baltikum

3.1 Die Sprachenvielfalt im Baltikum

Im Sinne des Verständnisses der gesellschaftlichen Rolle einer Sprache zur Verwendung in Marketingkontexten wird im Folgenden die Rolle des Deutschen im Baltikum charakterisiert. Dazu soll zunächst dargelegt werden, welche Sprachen in Litauen, Lettland und Estland mit Deutsch konkurrieren bzw. sich ergänzen (Lazdiņa/Marten 2019). Am wichtigsten sind die ‚Titularsprachen‘ Litauisch, Lettisch und Estnisch, die für die Identität der jeweiligen Nation maßgeblich sind und auf deren Grundlage die Nationalstaaten aufgebaut wurden. Gleichzeitig sind sie die jeweils einzigen offiziellen Sprachen und als Staatssprachen in den Verfassungen verankert. Eine weitere wichtige Sprache ist Russisch – nicht nur als Erstsprache der russischsprachigen Minderheiten, sondern auch heute noch als Lingua franca innerhalb der ehemaligen Sowjetunion. Russisch ist somit z. B. in ökonomischen Zusammenhängen wichtig – was es mit dem Englischen gemein hat, wobei das individuelle Kompetenzniveau nicht zuletzt eine Generationenfrage ist. Englisch wird immer wichtiger, es kann aber im Baltikum noch nicht von Englisch als Zweitsprache der Gesellschaft wie z. B. in Skandinavien gesprochen werden. Minderheitensprachen im Baltikum sind z. B. Polnisch in Litauen; hinzu kommen regionale Varietäten, also Dialekte oder regionale Umgangssprachen, die je nach Ideologie und Standardisierung als eigene Sprachen betrachtet werden (z. B. Lettgallisch in Lettland oder Võro im Süden Estlands). Die baltischen Länder weisen dabei in der EU – zusammen mit den nordischen Ländern, Malta und Luxemburg – das höchste Mehrsprachigkeitsniveau der Bevölkerung auf, vergleichbar auch mit anderen Staaten mit kleineren Nationalsprachen wie Slowenien oder der Slowakei, in denen die Notwendigkeit des Fremdsprachenlernens sehr viel ausgeprägter ist als in größeren Ländern: So gaben 2016 nur 4,2 % der 16-64jährigen in Lettland an, keine Fremdsprachenkenntnisse zu besitzen, in Litauen waren dies 4,5 % und in Estland 8,8 %; 62,0 % in Lettland, 52,7 % in Litauen und 64,8 % in Estland gaben sogar Kenntnisse in zwei oder mehr Fremdsprachen

an (in Deutschland nannten hingegen 21,3 % keine Fremdsprachenkenntnisse und 37 % Kenntnisse in zwei oder mehr Sprachen).¹

Deutsch war historisch im Baltikum als Erstsprache und Minderheitensprache in diversen gesellschaftlichen Funktionen präsent. Seit der Eroberung der heutigen Gebiete Estlands und Lettlands im Mittelalter durch den Deutschritterorden war Deutsch – zunächst Niederdeutsch und später regional gefärbtes Hochdeutsch – bis zur Unabhängigkeit der baltischen Staaten 1918 Hauptsprache der deutsch-baltischen ökonomischen und kulturellen Eliten, und dies auch in der Zeit der Zugehörigkeit der Region zum Russischen Reich (Metuzāle-Kangere/Ozolins 2005). Im Gebiet des heutigen Litauens war Deutsch zumindest als Kultursprache und Sprache einer wichtigen ökonomischen Minderheit präsent; zudem gehörte das Gebiet um Memel/Klaipėda bis 1918 zum Deutschen Reich. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde Deutsch in weiten Teilen des heutigen Estlands und Lettlands auch als eine der „drei Orts-sprachen“ (Bender 2017) bezeichnet. Diese Charakterisierung stimmt heute nicht mehr, allerdings hat Deutsch aus unterschiedlichsten Epochen viele Spuren hinterlassen, vom Mittelalter bis zum 20. Jahrhundert.

3.2 Heutige Deutschsprecher im Baltikum

Auch heute gibt es viele Menschen im Baltikum mit Deutschkompetenz, die äußerst heterogen in Bezug auf Erst-, Zweit- oder Fremdsprachenkenntnisse sind. Je nach Ansatz können die Angaben dazu variieren: So hatten laut statistischer Behörde Lettlands 2017 7,9 % der Bevölkerung Lettlands Kenntnisse im Deutschen, Englischkenntnisse besaßen danach 37,5 %, Französischkenntnisse nur 0,9 %; hinzu kommt die weit verbreitete Zweisprachigkeit in Lettisch und Russisch. Eine von der lettischen Sprachagentur durchgeführte stichprobenartige Untersuchung ergab hingegen, dass 2014 23 % der Personen mit Lettisch als L1 zumindest Grundkenntnisse im Deutschen hatten, bei den Personen mit Russisch oder anderen Minderheitensprachen als L1 waren es 20 %, was allerdings einen deutlichen Rückgang gegenüber 36 bzw. 27 % im Jahr 2009 bedeutete. Deutsch lag dabei erneut deutlich hinter Englisch (59 bzw. 55 %), aber vor allen anderen Sprachen (es folgen Französisch, Litauisch und Polnisch mit Werten zwischen 1 und 3 %; Kibbermann/Kļava 2017: 58). In Hinblick auf das Niveau gab von den 23 bzw. 20 % mit Deutschkenntnissen jeweils etwa die Hälfte (11 bzw. 8 %) Grundkenntnisse und knapp die Hälfte

1 https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_skills_statistics#Number_of_foreign_languages_known.

2 <https://www.csb.gov.lv/lv/statistika/statistikas-temas/iedzivotaji/iedzivotaju-raditaji/galvenie-raditaji/valodu-zinasanas-un-valodu-lietojums>.

(9 bzw. 6 %) mittlere Kenntnisse an, gute oder sehr gute Kenntnisse waren hingegen selten (3 bzw. 2 %, Kibbermann/Kļava 2017: 62).

In Estland gaben bei der Volkszählung 2011 ca. 130 000 der knapp 1,3 Millionen Einwohner an, über Deutschkenntnisse zu verfügen. Damit lag Deutsch hinter Russisch mit knapp 545 000, Englisch mit knapp 495 000, Estnisch (als Fremd- bzw. Zweitsprache) mit 177 000 und Finnisch mit 167 000; unter den weiteren Sprachen waren Französisch mit 18 000 und Schwedisch mit 14 000 am weitesten verbreitet.³ Auch hier zeigt sich die Rolle des Deutschen als Sprache ‚zwischen‘ den ‚großen‘ und den ‚kleinen‘ Sprachen, wobei in Estland Finnisch aufgrund der Arbeitsmigration ins nördliche Nachbarland ebenfalls verbreitet ist.

In Litauen nannten im Zensus von 2011 ca. 2,6 Millionen Personen Litauisch als L1, gefolgt von Russisch mit 218 000 und Polnisch mit 160 000, bedingt durch die polnische Minderheit im Land. Als Nicht-L1 waren 2011 Russischkenntnisse mit über 1,9 Millionen Sprechern am verbreitetsten, gefolgt von Englisch mit 926 000, Litauisch mit 302 000, Polnisch mit 259 000 und Deutsch mit 253 000. Unter den weiteren Sprachen war Französisch mit 58 000 die größte, gefolgt von Spanisch mit 18 000 Sprechern. Außerhalb der polnischen Minderheit nimmt die Bedeutung des Polnischen dabei ab: Während 2011 mehr Personen über 35 Jahren über Polnisch- als über Deutschkenntnisse verfügten, waren in den jüngeren Altersgruppen Deutschkenntnisse verbreiteter (Statistics Lithuania 2013: 164; 202f.).⁴

Wer sind nun die Personen mit Deutschkenntnissen? Diese sind nicht nur in Hinblick auf das Sprachniveau sehr heterogen, sondern auch auf den sprachlichen und ethnischen Hintergrund. Dazu gehören Menschen mit Deutsch als Erstsprache, sich ethnisch als Deutsche bezeichnende Personen, Personen mit Staatsbürgerschaft eines deutschsprachigen Landes ebenso wie Menschen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache. In Litauen z. B. nannten beim Zensus von 2011 2418 Personen „deutsch“ als ethnische Zugehörigkeit, von denen nur 483 Deutsch als Muttersprache hatten.⁵ 2020 gaben 2296 Einwohner Litauens an, in Deutschland geboren zu sein, jeweils also knapp ein Promille.⁶ Nur 772 Einwohner Litauens hatten 2020 die deutsche Staatsbürgerschaft – womit diese allerdings die größte Gruppe nach den Litauern und Staatsangehörigen der Ukraine und der direkten Nachbarländer Belarus, Russland, Polen und Lettland sind; zudem handelt es sich um eine Zunahme von über 50 % seit 2016

3 https://andmed.stat.ee/et/stat/rahvaloendus__rel2011__rahvastiku-demograafilised-ja-etno-kultuurilised-naitajad__rahvus-emakeel-ja-keelteoskus-murded/RL0441/table/table-ViewLayout1.

4 <https://osp.stat.gov.lt/services-portlet/pub-edition-file?id=2348>.

5 statistics.bookdesign.lt/table_047.htm?lang=en.

6 <https://osp.stat.gov.lt/lietuvos-gyventojai-2020/salies-gyventojai/gyventoju-skaicius-ir-sudetis>.

(509 Personen).⁷ Auch wenn derartige Werte mit Vorsicht zu genießen sind (was ist z. B. mit Menschen mit doppelter Staatsangehörigkeit oder mehreren Erstsprachen?) und dies kleine Zahlen sind, stellen diese insgesamt durchaus eine Gruppe dar, die groß genug ist, um für ein Netzwerk an Deutschsprachigen zu sorgen, zumal auch noch Personen aus Österreich, der Schweiz oder anderen Ländern hinzukommen.

Eine andere Gruppe ist die traditionelle deutsche Minderheit – sowohl Nachfahren der ehemaligen Deutschbalten und der Bevölkerung im Raum Klaipėda als auch Zuwanderer zu Sowjetzeiten. Dabei geht eine ethnische Selbstzuschreibung als ‚deutsch‘ nicht notwendigerweise mit gutem oder regelmäßigem Gebrauch des Deutschen einher. Diese Personengruppe ist durch Übersiedlung nach Deutschland sowie kulturelle und sprachliche Assimilierung stark geschrumpft, doch werden Traditionen nicht zuletzt durch Minderheitenvereine aufrechterhalten. Gleichzeitig gibt es aber eine neue, wachsende Bevölkerung mit Deutsch als Erstsprache. Diese Personen sind oft Teil einer neuen internationalen Gemeinschaft von im Kontext der europäischen Integration Zugezogenen – z. B. Student/innen oder Arbeitnehmer/innen, die aus den deutschsprachigen Ländern für eine kürzere oder längere Zeit ins Baltikum kommen. Diese neuen Migrationsbewegungen werden durch die Präsenz deutscher, österreichischer und Schweizer Firmen und Institutionen befördert ebenso wie durch individuelle Reise- und Arbeitstätigkeiten und daraus folgende Heirats- und Familienmigrationsbewegungen.

Deutsch wird zudem von vielen Personen mit L2-Kenntnissen genutzt. Hierzu gehören litauische, lettische und estnische Mitarbeiter in Unternehmen und Organisationen aus den deutschsprachigen Ländern ebenso wie in baltischen Firmen und Institutionen, die mit den deutschsprachigen Ländern kooperieren. Deutschland ist einer der wichtigsten Handelspartner des Baltikums, Deutschkenntnisse sind von großem Vorteil für eine erfolgreiche Kooperation mit deutschen Partnern. So fassen Eidukevičienė/Garnytė (2020: 182) eine Untersuchung des Deutschlandbildes in litauischen Zeitungsartikeln der vergangenen Jahre so zusammen, dass „Deutschkenntnisse als Ergänzung des ‚normalen‘ fremdsprachlichen Profils einer Person“ wichtig sind, insbesondere in Hinblick auf „Deutsch als Schlüssel zum deutschsprachigen Arbeitsmarkt und somit zu einer besseren Karriere und einem höheren Verdienst“. Zu einem ähnlichen Ergebnis kam eine Studie unter estnischen Mitgliedsunternehmen der Außenhandelskammer, nach der Kommunikation mit deutschen Unternehmen auf Englisch zwar möglich, eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Deutschkenntnissen aber einfacher ist (Sikamägi 2015).

7 <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?hash=192da901-9633-449d-aa8c-3c0760144774&/>.

Šileikaitė-Kaishauri/Masiulionytė (2020) für Litauen und Loogus (2020) für Estland zeigen zudem, dass Deutschkenntnisse auch heute noch in vielen Berufen ein wichtiges Qualifikationskriterium sein können, wenngleich die Zahl der Stellen mit derartigem Anforderungsprofil insgesamt eher gering ist. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist, welche Sprachen Personen nach Einschätzung der Bevölkerung können sollten. In einem aktuellen Monitoring in Lettland antworteten auf die Frage „Welche Sprachen sollten Einwohner Lettlands können“ 98 % Lettisch, 80 % Russisch, 62 % Englisch und 11 % Deutsch. Bei der Frage „Welche Sprachen sollten Kinder und Jugendliche in Lettland können“ stieg der Wert des Deutschen auf 27 % (Lettisch 97 %, Englisch 87 %, Russisch 83 %) – was darauf hindeutet, dass Deutsch gerade für die jüngere Generation als wichtig erachtet wird⁸ und auch der gängigen Praxis in vielen anderen EU-Ländern entspricht, in denen Deutsch häufigste zweite Fremdsprache ist⁹. Dies gilt nicht zuletzt für die Arbeit im Tourismus – so waren z. B. 2019 in Lettland Deutsche die viertgrößte Touristengruppe nach Personen aus Litauen, Russland und Großbritannien; in Hinblick auf Ausgaben waren Deutsche auf dem dritten Platz (Tourism in Latvia 2020: 24–26; zu konkreten Anforderungsprofilen für Deutsch im Tourismus im Baltikum: Burov 2020).

Menschen, die Deutsch in einheimischen und deutschen Bildungsinstitutionen vom Kindergarten bis zur Universität, in der Erwachsenenbildung oder auch in informellen Situationen lernen, treffen dabei auf Personen mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache, die Deutsch beherrschen, weil sie in deutschsprachigen Ländern gearbeitet haben. Dabei ist gerade innerhalb der EU von Bedeutung, dass traditionelle Vorstellungen, Menschen lebten fest an einem Ort und seien mehr oder weniger ausschließlich mit diesem verbunden, immer weniger zutreffen (Fernández et al. 2016). Viele Personen führen heute ein ‚transnationales‘ Leben in und zwischen mehreren Ländern und Kulturen – diese Personen sind in mehreren Sprachen zu Hause und je nach Lebensabschnitt und Aufenthaltsort ist mal eine und mal eine andere Sprache präsender. Dazu gehören z. B. Menschen, die in Deutschland arbeiten, aber regelmäßig Urlaub in ihrer ursprünglichen Heimat verbringen, Student/innen, die nach einem Auslandsaufenthalt zunächst zurückkehren, zur Forschung aber wieder ins Ausland gehen und dabei entstandene Verbindungen aufrechterhalten, oder auch die Nachkommen von Flüchtlingen der Nachkriegszeit, die mit deutschen Sprachkenntnissen und anderen kulturellen Perspektiven ins Baltikum zurückkehren. Durch diese Vielzahl an Personen und Verbindungen

8 Valodas Situācija Latvijā / The Language Situation in Latvia 2016–2020. Persönliche Kommunikation mit den Projektverantwortlichen zu bislang unveröffentlichten Daten; zum Projekt siehe <https://valoda.lv/petijumi/valodas-situacija-latvija-2016-2020/>.

9 Vgl. <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1>.

bleibt Deutsch letztlich aber auch im Bewusstsein vieler Personen ohne Deutschkenntnisse im Baltikum als wichtig präsent.

Deutsch ist schließlich – nach Englisch und Russisch – eine wichtige Fremdsprache in den Schulen. In Litauen lernten im Schuljahr 2019/20 7,9 % der Schüler an allgemeinbildenden Schulen Deutsch – im Vergleich zu noch 20,2 % im Schuljahr 2003/04, allerdings mit leicht steigender Tendenz nach 7,5 % im Jahr 2017/18. Englisch wurde 2019/20 hingegen von 88,7 % der Schüler gelernt, Russisch als Fremdsprache von 33,7 % und Französisch von 2,7 %.¹⁰ In Lettland ist die Situation ähnlich – so lernten 2019 an allgemeinbildenden Schulen 23 213 Schüler Deutsch, 208 138 Englisch, 70 118 Russisch und 5135 Französisch (unter den weiteren Sprachen war Spanisch mit 1176 Schülern am stärksten).¹¹ Damit ist Deutsch seit 2011 etwa stabil; Englisch ist hingegen von 181 701 und Französisch von 4307 gestiegen, Russisch von 75 294 gefallen. Und auch in Estland herrscht ein ähnliches Bild – im Schuljahr 2019/20 lernten 50 031 Schüler/innen Englisch, 21 853 Russisch, 3182 Deutsch, 518 Französisch und 436 andere Sprachen.¹²

Die statistischen Daten belegen somit, dass Deutsch keine Hauptsprache im Baltikum ist und nicht von einer Mehrheit der Bevölkerung gesprochen wird, aber in einer Vielzahl von Gruppen präsent ist. Sowohl die Zahl der Einwohner mit Hintergrund in einem deutschsprachigen Land als auch der Lerner an den Schulen ist kleiner als für die jeweilige Nationalsprache, Englisch und Russisch, aber größer als für andere Sprachen.

4. Soziolinguistische Untersuchungen zum Deutschen im Baltikum

4.1 Linguistic Landscapes

Nach diesem Überblick über Sprechergruppen sollen nun mehrere soziolinguistische Untersuchungen der letzten Jahre zum Deutschen im Baltikum zusammengefasst werden. Der seit ca. 15 Jahren sich verbreitende Ansatz der ‚Linguistic Landscapes‘ (LL) – die Untersuchung von Schriftsprache(n) und anderen Zeichen im öffentlichen Raum (Ehrhardt/Marten 2018) – hat auch für Deutsch im Baltikum einige interessante Erkenntnisse ergeben. So zeigt die bislang umfangreichste LL-Studie im Baltikum, in der die Stadtzentren von

10 <https://osp.stat.gov.lt/statistiniu-rodikliu-analize?hash=e66297e4-cd87-401e-9489-f3bd27c6da4#/>.

11 https://data.csb.gov.lv/pxweb/lv/sociala/sociala__izgl__vispskolas/IZG110.px/table/table-ViewLayout1/?loadedQueryId=43376&timeType=from&timeValue=2011.

12 <https://www.haridussilm.ee/ee/tasemeharidus/haridusliigid/uldharidus/eesti-keel-teise-keelena-ja-voorkeeled>.

9 mittelgroßen Städten untersucht wurden, Deutsch auf 0,8 % der Zeichen (Pošeiko 2015: 253). Damit ist Deutsch quantitativ an vierter Position in allen 3 Ländern – mit großem Abstand zu Estnisch bzw. Lettisch bzw. Litauisch (84 %), Englisch (24 %) und Russisch (12 %), aber als ‚best of the rest‘ vor allen anderen Sprachen. Deutsch kommt dabei insbesondere in Produkt- und Firmennamen vor, ist aber auch eine von mehreren möglichen Sprachen in mehrsprachigen Kontexten, z. B. auf Geldautomaten.

Explizit nach Deutsch in den Sprachlandschaften suchten mehrere Studien, die im Kontext des ‚Spot-German‘-Ansatzes (Marten/Saagpakk 2017) durchgeführt wurden, z. B. mit didaktischer oder historischer Zielsetzung in germanistischen und DaF-Kontexten (Saagpakk 2018). Marten (2021) analysiert Funktionen und Kontexte von Deutsch in der LL des Baltikums und leitet daraus die Kategorien Firmen und Waren aus Deutschland, Historisches (z. B. Inschriften auf Friedhöfen oder an Gutshäusern, eine Kommodifizierung als ‚gute alte Zeiten‘ etwa bei Hotels, aber auch Hinweise auf Unterdrückung und Okkupation im Zweiten Weltkrieg), Tourismus, Bildungsinstitutionen und Kulturveranstaltungen ab. In mehrsprachigen Kontexten ist Deutsch eine von mehreren möglichen Sprachen, etwa in Cafés, allerdings fast nie in dominanter Position. Bei symbolhafter Mehrsprachigkeit (z. B. wenn ein Geschäft sich durch einen Slogan in vielen Sprachen als weltoffen darstellt) fehlt Deutsch so gut wie nie – es ist also ein verfügbarer und offensichtlicher Bestandteil des Sprachrepertoires. Insgesamt kommt Deutsch somit regelmäßig und in sehr unterschiedlichen Funktionen in der Sprachlandschaft des Baltikums vor, die mit sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen Aktivitäten und Sprechergruppen verbunden sind. Dabei lassen sich die deutsche Sprache und ‚deutsche‘ Symbole wie Flaggen, Kulturdenkmäler oder Erinnerungsorte überall im Baltikum, in Großstädten wie in ländlichen Gebieten finden, wobei sie sich je nach historischer Rolle der deutschsprachigen Bevölkerung in Hinblick auf Kontexte und Quantität unterscheiden können.

4.2 Sprachlernmotivationen und -einstellungen

Weitere Erkenntnisse zur Rolle einer Sprache in einer Region können durch Analysen von Einstellungen und Sprachlernmotivationen gewonnen werden. Eine von 2010 bis 2014 von DAAD-Lektor/innen durchgeführte Studie, für die in Estland, Lettland und Litauen je ca. 1000 Fragebögen primär von Schüler/innen und Student/innen ausgefüllt wurden (zu Litauen siehe Breckle/Johanning-Radžienė 2013), ergab, dass Deutsch weitgehend als wichtig und nützlich wahrgenommen wurde. Bei den Befragten herrschte ein positives Deutschlandbild vor – sowohl bei aktuellen und ehemaligen Deutschlernern als auch bei Personen ohne Deutschlernerfahrung. Vorbehalte aufgrund

historischer Ereignisse wurden kaum genannt; gleichzeitig wurde Deutsch(land) als im Alltag nur wenig präsent charakterisiert. Die Studie zeigte zudem, dass Deutsch vor allem als Wirtschafts- und Tourismussprache geschätzt wird, also für Beruf und Reise. Für die Freizeitgestaltung, für Kultur, Medien oder auch für individuelle Bildungswege war Deutsch hingegen im Durchschnitt weniger wichtig. Insgesamt ließen die Daten somit eine sehr pragmatische Einstellung zu Sprachen erkennen – und Deutsch wurde dabei eine wichtige gesellschaftliche Bedeutung im Baltikum zugesprochen, nach den Nationalsprachen, Englisch und Russisch.¹³

Diese Ergebnisse wurden im Wesentlichen in einer 2020 durchgeführten Umfrage unter Eltern der Deutschen Schule Riga bestätigt (Marten/Martena i. Dr.). Auch wenn eine derartige Schulgemeinschaft der deutschen Sprache wohl grundsätzlich positiv gegenüber eingestellt sein dürfte, lassen die Ergebnisse doch klare Aussagen zu Einstellungen zu. So sind auch Personen, die selbst nie Deutsch gelernt haben, von dessen Bedeutung überzeugt. Als Gründe wurden vor allem ökonomische Motive sowie Bildungschancen für die Kinder genannt. Deutsch und Deutschland werden als in Europa wichtig wahrgenommen; die deutsche Kultur und Geschichte im Baltikum sind hingegen nur für wenige Informanten ausschlaggebend. Wichtig ist hier auch, dass sich die Eltern langfristig einen Bezug zu Deutschland vorstellen können und dass Deutsch im Kontext einer mehrsprachigen Bildung und einer multikulturellen Wahrnehmung der lettischen Gesellschaft als wichtig empfunden wird.

4.3 Deutsch im Kontext von Sprachpolitik im Baltikum

Als dritter Aspekt soll nun Deutsch im Baltikum aus sprach(en)politischer Sicht betrachtet werden. In Anlehnung an Spolskys (2004; 2009) Dreiklang der Sprachpolitik aus Einstellungen, Praktiken und Management sowie mit Bezug auf das Analysemodell von Kaplan/Baldauf (1997) schlägt Marten (2016, 2019) dazu das *Ganzheitliche ökolinguistische Modell zur Analyse von Sprachpolitik (GÖMAS)* vor. GÖMAS ermöglicht eine überblicksartige Darstellung von Sprachen, Sprechergruppen, Ideologien, Aktivitäten und Faktoren der Sprachveränderung innerhalb und außerhalb eines geographischen Gebietes, die die Sprachpolitik bestimmen und damit Auswirkungen auf die Stellung von Varietäten in diesem Gebiet haben.

Hier soll GÖMAS exemplarisch für Lettland kurz dargestellt werden (Abb. 1; für Details siehe Marten i. Dr.). Sprecherzahlen und sprachpolitische Aktivitäten für Deutsch sind weniger bedeutend als für Lettisch (und Lettgallisch),

13 Zu den Daten vgl. http://www.daad.lv/images/Deutschlernmotivation/presentation_deutschlernmotivation_baltikum.pdf.

Englisch und Russisch. Dennoch nehmen verschiedene Akteure durch ihre Aktivitäten Einfluss auf die Stellung auch des Deutschen in Lettland im Zusammenspiel mit anderen Sprachen. Hierzu gehören Sprachpraktiken der oben genannten Gruppen von Menschen mit Deutschkenntnissen – von Personen mit Deutsch als L1 wie von Sprechern mit L2-Kenntnissen, die z. B. in formellen wie informellen Kontexten in einheimischen und deutschen Bildungsinstitutionen zusammentreffen. Auf der Ebene der Ideologien und Einstellungen haben L1-Sprecher z. B. den Wunsch, Deutsch zu sprechen, als Teil ihrer Familiensprachpolitik an die nächste Generation weiterzugeben und in deutschaffinen Netzwerken kulturelle Aktivitäten zu betreiben. L1-Sprecher/innen anderer Sprachen hingegen können Deutsch gegenüber mehr oder weniger positiv eingestellt sein oder Mehrsprachigkeit insgesamt und Deutsch als deren Teil befürworten oder ablehnen. Hierzu gehören auch Zuschreibungen des Deutschen zu bestimmten Funktionen durch eine ideologisch motivierte Konzeptionalisierung im Sinne dieses Beitrages.

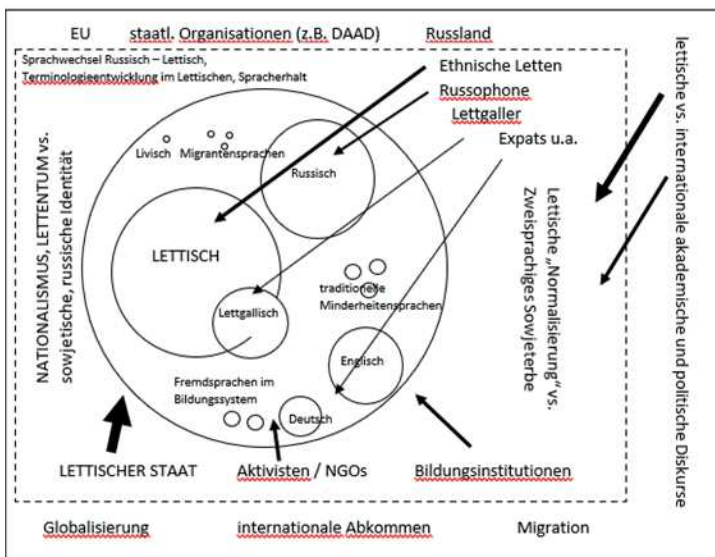


Abb. 1: GÖMAS Lettland mit Betonung des Deutschen (nach Marten i.Dr.)

An aktiven sprachpolitischen Aktivitäten, wie in GÖMAS dargestellt, lässt sich ebenfalls die gesellschaftliche Stellung einer Sprache ablesen – je mehr Eingriffe in das Sprachgefüge zugunsten einer Varietät, desto mehr Bedeutung wird dieser zugesprochen. Hierzu gehören im Baltikum vor allem Maßnahmen zum Erwerb des Deutschen in formalen Bildungskontexten von Kindergarten bis zu Universität und Erwachsenenbildung. Durch Fernsehen und andere

Medien wird der Gebrauch und Erwerb des Deutschen gefördert, wozu auch die Etablierung und Aufrechterhaltung deutschsprachiger Netzwerke (offline wie online) gehören. Auf der Ebene der direkten Sprachförderung sind zudem Minderheitenvereine zu nennen, die z. B. Liederabende oder Sprachkurse organisieren und sich nicht zuletzt international vernetzen. Kultur- und Bildungsorganisationen fördern Deutsch auf allen Ebenen – Bildungsministerien und Schulen wie Deutschlehrerverbände, private Initiativen und die Institutionen der deutschsprachigen Länder wie Botschaften, Goethe-Institute, DAAD, ZfA, Stiftungen und Außenhandelskammer, die bei Aktionen wie ‚Tagen der deutschen Sprache‘ o. Ä. mit einheimischen Organisationen kooperieren. Deutsche wie baltische Unternehmen verschaffen Deutsch eine stete Präsenz; zudem fordern und fördern sie Deutschkenntnisse ihrer Mitarbeiter und greifen damit in die Funktionen des Deutschen ein. Aber auch Institutionen wie z. B. Bibliotheken oder die Evangelische Kirche mit ihren deutschsprachigen Gemeinden oder Arbeitsgruppen von Historikern oder Juristen mit Deutschlandbezug tragen zum Prestige, zum Nutzen und zum regelmäßigen Gebrauch des Deutschen bei.

Das Zusammenspiel dieser Akteure führt somit zu einer ‚Koalition der Interessierten‘: Deutsch wird von einer relevanten Zahl an Individuen und Institutionen aus unterschiedlichen Motiven gebraucht (siehe zu Estland auch Marten 2017). Kooperationen von Lernern, L1-Sprechern und baltischen und deutschen Institutionen – offen oder verdeckt – schaffen damit in geringem Umfang eine deutschsprachige Infrastruktur. Offizielle Initiativen, Programme und Veranstaltungen verbinden sich dabei mit informellen Netzwerken der verschiedenen Personengruppen. Insgesamt bleibt Deutsch damit im Bewusstsein vieler Personen im Baltikum, einschließlich nichtdeutschsprachiger Menschen, als wichtige Sprache präsent.

5. Das Baltikum in der internationalen Stellung des Deutschen

Auf Grundlage der Sprecherzahlen, Funktionen, Einstellungen und Sprachpolitik soll nun eine Einordnung des Baltikums in die internationale Stellung des Deutschen erfolgen. Maßgeblich für die Analyse des Deutschen in der Welt ist Ammons (2015) *Stellung der deutschen Sprache*. Von Ammons Kategorien sind im Baltikum vor allem die Funktionen als Wirtschaftssprache, im Tourismus, als Fremdsprache und als Objekt der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik von Bedeutung (Marten 2021). Eingeschränkt ist Deutsch aber auch in anderen Kategorien präsent – als Minderheitensprache, Wissenschaftssprache, Sprache der Diplomatie und von Medien und Kunst. Lediglich die Kategorie Amtssprache gilt im Baltikum heute nicht – auch wenn historische Reste davon,

etwa in Form von alten Inschriften oder in zahlreichen Dokumenten in Museen, sichtbar bleiben. Auch diese Auflistung an Kategorien zeigt, dass Deutsch im Baltikum eine Reihe an unterschiedlichen Funktionen erfüllt – wenngleich auch oft nur in geringem Maße und nachrangig zu anderen Sprachen.

Hinzu kommen Funktionen, die Ammon nicht erwähnt: Deutsch als *Lingua franca* neuer transnationaler Bevölkerungsgruppen, als Wirtschaftssprache in baltischen Unternehmen, in Verbindung zu Produkten aus dem deutschsprachigen Raum sowie als Sprache von baltischen Institutionen. Schließlich sollten Deutsch als Fremdsprache in Schulen und Hochschulen sowie die Germanistik erwähnt werden. Gleichzeitig ist Deutsch, wie gezeigt, Objekt der (privaten und staatlichen) Sprachpolitik, von einheimischen Institutionen wie als Teil der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik.

Auf dieser Grundlage wurde vorgeschlagen (Marten 2012, 2014, 2021), in Anlehnung an Kategorisierungen der weltweiten Funktionen des Englischen (Kachru 1985; Schneider 2007) ein Drei-Kreise-Modell für Deutsch aufzustellen: Der Kern umfasst die deutschsprachigen Länder im engeren Sinne, also das ‚DACHL‘, im mittleren Kreis ist Deutsch als Minderheitensprache anerkannt (also z. B. die Deutschsprachige Gemeinschaft in Belgien und Südtirol). Dabei ist der Übergang zum ‚erweiterten‘, äußeren Kreis, fließend; letzterer vereint Länder und Regionen mit deutschen Sprachinseln, mit Deutsch als wichtiger Herkunftssprache oder Tradition als Kultursprache. Während in einigen Bereichen dieser äußere Kreis heute eher ‚bröckelt‘ (etwa wo viele Deutschstämmige nach Deutschland übergesiedelt sind oder die Sprache ihrer Vorfahren weitgehend aufgegeben haben), so kommen durch jüngere Entwicklungen auch neue Regionen hinzu. Dazu gehören Regionen mit starken Wirtschaftsbeziehungen und deutschsprachigen Institutionen oder neuen transnationalen Gemeinschaften wie etwa Ferienregionen in Südeuropa, in denen sich deutsche ‚Kolonien‘ gebildet haben (siehe dazu etwa Ammon 2015: 397–405, auch wenn Ammon betont, dass derartige Gruppen von ‚allochthonen‘ deutschsprachigen Minderheiten aus soziolinguistischer Perspektive bislang wenig untersucht wurden). Im weiteren Sinne gehört hierzu auch das Baltikum – Deutsch ist als Sprache alter wie neuer Minderheiten ebenso wie als Fremdsprache im Bildungswesen, als Kultursprache, in historischen Funktionen wie in Wirtschaftskontexten regelmäßig anzutreffen (Abb. 2; die im Baltikum relevanten Funktionen sind je nach Bedeutung stärker oder schwächer umrandet).

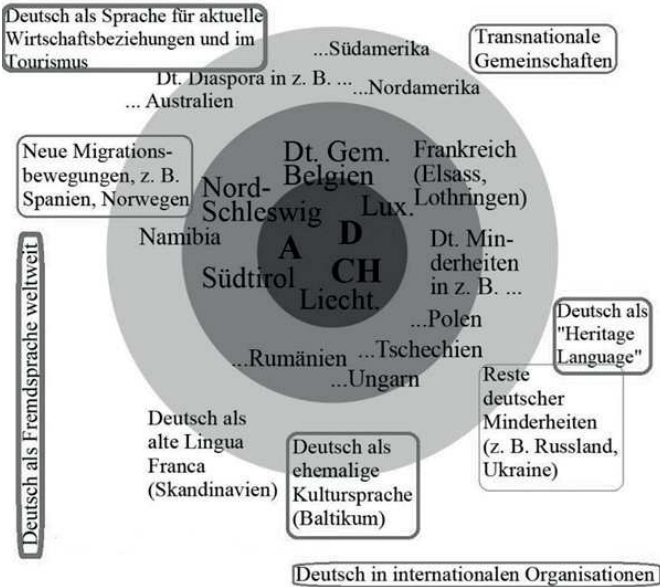


Abb. 2: Deutsch im Baltikum im „Drei-Kreise-Modell“ (Marten 2021: 284)

6. Schlussfolgerungen: Deutsch als ‚Ergänzungssprache der Gesellschaft‘

Auf der Grundlage der bisherigen Ausführungen soll nun auf die Ausgangsfragestellung des Beitrags zurückgekommen werden: Wie lässt sich die deutsche Sprache im Baltikum in Hinblick auf ihre gesellschaftlichen Funktionen konzeptualisieren? Wie gezeigt wurde, ist Deutsch heute keine dominante Sprache. Es ist nicht offizielle Sprache oder Amtssprache und nur in Ausnahmefällen Lingua franca oder Sprache der interethnischen Kommunikation. Deutsch ist im Baltikum vor allem Fremdsprache – sowohl entsprechend seiner juristischen Definition als auch als Zielsprache in Bildungseinrichtungen.

Gleichzeitig ist Deutsch aber auch Erst- und Familiensprache einer nicht besonders großen, aber heterogenen Bevölkerung. Für viele Personen, die einen Bezug zu Deutschland oder in Deutschland gelebt haben, ist Deutsch aktiv gebrauchte Fremdsprache außerhalb formaler Kontexte oder Zweitsprache, je nach Kompetenz als Lerner oder als ‚New Speaker‘, also fortgeschrittene Benutzer einer vor kürzerer Zeit erworbenen Varietät (zum New-Speaker-Ansatz in sprachpolitischem Kontext: Soler/Darquennes 2019). Deutsch ist außerdem historische Sprache des Baltikums im Sinne der ‚drei Ortssprachen‘, zudem in gewissem Umfang Kultur-, Bildungs-, Wissenschafts- und Wirtschaftssprache

einschließlich touristischer Funktionen. Auch in der Linguistic Landscape ist Deutsch regelmäßig zu finden, sowohl in historischen bzw. historisierenden als auch in aktuellen Kontexten. Eine Vielzahl an Sprechern und Institutionen ‚arbeiten zusammen‘, um Deutsch einen Platz in der Gesellschaft einzuräumen. Und nicht zuletzt in Hinsicht auf Statistiken zu Sprachkompetenz, auf Lernerzahlen und Einstellungen ist Deutsch die viertwichtigste Sprache im Baltikum (mit einer gewissen Konkurrenz durch Finnisch in Estland und Polnisch in Litauen).

Auf der Grundlage dieser Analysen erscheint somit die Bezeichnung ‚Ergänzungssprache der Gesellschaft‘ oder ‚gesellschaftliche Ergänzungssprache‘ (engl. *additional language of society*) für Deutsch im Baltikum angemessen. Deutsch ist von geringerer Bedeutung als Litauisch bzw. Lettisch bzw. Estnisch, Englisch und Russisch – es ist aber wichtiger als ‚jede beliebige andere Sprache‘. Der Begriff Ergänzung soll explizit darauf verweisen, dass Deutschkenntnisse nicht Kompetenzen in anderen Sprachen ersetzen und Deutsch auch nicht in Konkurrenz, sondern in weitgehend komplementären Funktionen auftritt: Die Nationalsprachen sind als Hauptsprachen der baltischen Gesellschaften unbestritten und gesetzlich verankert, Englisch ist unangefochtene globale Lingua franca und Russisch ist demographisch dominanter. Von anderen Sprachen wie z. B. Französisch oder skandinavischen Sprachen unterscheidet sich Deutsch hingegen durch verbreitetere Sprachkenntnisse und größere Sprechergruppen und Funktionen.

Es ist hierbei anzumerken, dass der Begriff ‚Ergänzungssprache‘ gelegentlich in anderer Bedeutung gebraucht wird. So wird Deutsch etwa in spanischsprachigen Kontexten als „Ergänzungssprache“ im Bildungssystem in Kontrast zu deutschem L1-Unterricht bezeichnet.¹⁴ Dieser Gebrauch entspricht dem, wie auf Englisch unter einer *additional language* eine Zweitsprache in Bildungskontexten verstanden werden kann: „A learner of English as an additional language (EAL) is a pupil whose first language is other than English.“¹⁵ Hier wird allerdings ausschließlich vom Schulkontext ausgegangen, ohne Bezug zu gesamtgesellschaftlichen Funktionen. Außerdem ist der Gebrauch von ‚Ergänzungssprache‘ im deutschsprachigen Kontext selten und hat in der Sprachwissenschaft bislang wenig Resonanz gefunden. Dennoch sollen das Attribut ‚der Gesellschaft‘ bzw. die Bezeichnung ‚gesellschaftliche Ergänzungssprache‘ ausdrücklich vor Verwechslungen mit den oben genannten Bedeutungen schützen.

Eine sich anschließende Überlegung ist nun, ob Deutsch in seiner Rolle als Ergänzung zu Kompetenzen in den weiter verbreiteten Sprachen im Baltikum

14 <http://www.dspla.de/sekundar-und-oberstufe/fachbereiche/deutsch/>.

15 <https://schools.essex.gov.uk/pupils/EMTAS%20Ethnic%20Minority%20and%20Traveler%20Achievement%20Service/EAL/Pages/Definitions.aspx>.

heute wieder den Charakter einer Elitensprache einnimmt. Wardhaugh/Fuller (2015: 404) definieren „elite bilingualism“ etwa als „bilingualism which is considered to be socially advantageous, usually involving high-status speakers and prestigious languages“. Weiter ist „elite closure“ in diesem Kontext „a situation in which language policy and the patterns of language use by elite members of society effectively prevents non-elites from access to the linguistic resources they need to gain social, cultural, and economic capital“. Barakos/Selleck (2019) sprechen hingegen von „elite multilingualism“ als „phenomenon that imbues social and/or material capital, prestige, excellence, privilege, and access to linguistic resources in certain groups of speakers. Elite multilingualism describes the use of language as an access code to a local, national or global perceived elite (way of life).“ In Hinblick auf die verbreitete Kompetenz in mehreren Sprachen im Baltikum ist es naheliegend, dass erst Kenntnisse in mehr als drei Sprachen ein Distinktionsmerkmal sind, das einen Status als *socially advantageous* bewirkt. Unter besser gebildeten Menschen der mittleren und jüngeren Generation sind gute Kenntnisse in der Landessprache, Russisch und Englisch so häufig, dass erst weitere Sprachkenntnisse ein besonderes Qualifikationsmerkmal darstellen. Dies gilt auch für Kompetenzen in anderen Sprachen als Deutsch; dennoch ist Deutsch oft eine naheliegende Wahl. Dies hängt mit der Verfügbarkeit von Deutschunterricht zusammen, aber auch mit den mit den deutschsprachigen Ländern verbundenen Möglichkeiten in Wirtschaft, Kultur und Bildung. Aufgrund der oben dargestellten positiven Bewertung kann Deutsch somit als *prestigious language* gelten. Deutschkenntnisse sind ökonomisches und kulturelles Kapital, das z. B. von vielen Künstlern, Wissenschaftlern und Politikern zur Weiterbildung und zum Erhalt eines einflussreichen Netzwerkes genutzt wird. Es ist auffällig, dass Teile der baltischen Eliten sich in der Tat an Deutschland orientieren – viele Führungspersonlichkeiten aus Politik, Kultur oder Wissenschaft haben Verbindungen zu Deutschland. Dies gilt aktuell nicht zuletzt für die Staatspräsidenten Litauens und Lettlands, deren Biographien ausgesprochene Deutschlandbezüge aufweisen – Gitanas Nausėda ist DAAD-Alumnus, Egils Levits ist in Deutschland aufgewachsen und hat dort studiert. Allerdings ist Deutsch in diesem Sinne sicher keine Elitensprache im Sinne der *elite closure*, denn auch ohne Deutschkenntnisse sind sozialer und ökonomischer Erfolg und Aufstieg möglich. Die Vorteile von Deutschkenntnissen im Sinne eines *elite bilingualism* und als Kompetenz, die beim (einfacheren) Zugang zu Erfolg und Prestige behilflich sein kann, liegen jedoch auf der Hand.

7. Praktischer Wert der Konzeptualisierung und Ausblick

Aus den Ausführungen dieses Beitrages lässt sich schlussfolgern, dass Deutsch im Baltikum eine prestigeträchtige und nicht seltene Sprache von Menschen ist, die ‚tiefer gehen‘ und sich durch ‚Ergänzung‘ der ‚üblichen‘ Dreisprachigkeit auszeichnen wollen. In diesem Sinne nimmt Deutsch in gewissem Umfang heute – mehr als 100 Jahre nach der Unabhängigkeit der baltischen Staaten und dem Verlust seiner jahrhundertelangen Funktionen in Wirtschaft und Kultur sowie mehr als 80 Jahre nach der Aussiedlung der meisten Deutschbalten – wieder Funktionen eines Distinktionsmerkmals ein. Der Unterschied zu anderen Sprachen, die diese Rolle auch einnehmen könnten (z. B. Französisch, Polnisch, Spanisch oder Chinesisch) liegt darin, dass keine der genannten Sprachen eine vergleichbare Vielzahl von Faktoren wie das Deutsche aufweist – in Hinblick auf die wirtschaftliche Bedeutung, die Sprecherzahlen im Baltikum und in Europa, auf im Baltikum vorhandene Institutionen oder seine historische Rolle. In Estland kann zwar Finnisch und in Litauen Polnisch in bestimmten Funktionen und statistisch mit Deutsch konkurrieren, jedoch ist diese Rolle auf jeweils eines der drei Länder beschränkt und sie gilt auch nur für einen Teil der Funktionen und nur eingeschränkt für das Prestige der Sprachen.

Welchen praktischen Wert kann diese Konzeptualisierung als gesellschaftliche Ergänzungssprache und etwaige Elitensprache mit sich bringen? Es kann wohl prognostiziert werden, dass Deutsch im Baltikum auch in Zukunft mit den jeweiligen Nationalsprachen und den ‚großen‘ Sprachen Russisch und Englisch nicht konkurrieren kann und dies auch nicht anstreben sollte. Gleichzeitig ist Deutsch als Teil einer Sprachenpolitik, die Mehrsprachigkeit auf der gesellschaftlichen wie der persönlichen Ebene fördert, stabil genug, um im lokalen, nationalen und europäischen Kontext relevant zu bleiben. Für Germanistik, Deutschlehrer und Kulturmittler aus den deutschsprachigen Ländern besteht somit die Hoffnung, dass Deutsch sich mithilfe eines Konzeptes wie der *Ergänzungssprache* an Schulen, Universitäten und in der Bildungs-, Kultur- und Wirtschaftspolitik von anderen Sprachen absetzen kann. Durch dieses Konzept eröffnet sich somit für Deutschlehrkräfte, für die Germanistik und andere Personen und Institutionen, die sich professionell mit Deutsch befassen, eine Möglichkeit, unter einem eigenen ‚Branding‘ auf die Bedeutung von Deutsch hinzuweisen. Damit kann die stabile Relevanz des Deutschen aus der Masse anderer Sprachen herausgehoben werden. Wenn Deutsch in einer Bildungsbiographie herausgestellt wird, wird aus der ‚Ergänzung‘ zudem eine Auszeichnung – junge Menschen mit Deutsch können mehr als junge Menschen ohne Deutsch, sie zeigen mehr Engagement als ihre Altersgenossen und erarbeiten sich größere Karrierechancen in unterschiedlichsten Feldern. In der

möglichen Rolle als Elitensprache bietet sich somit die Chance, Deutsch in Kontexten akademischer Exzellenz als Teil einer Marke zu etablieren.

Dabei soll darauf hingewiesen werden, dass das Konzept der *gesellschaftlichen Ergänzungssprache* sich auch auf andere Sprachen und in anderen Regionen anwenden ließe. Voraussetzung ist, dass eine regelmäßige Präsenz einer Sprache vorliegt, die mit einer größeren Verbreitung in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft und allgemein positiven Einstellungen einhergeht – es sich also nicht um die Sprache nur einer oder weniger spezifischer Teilgruppen oder eingeschränkter Funktionen und Domänen handelt. Ebenso wie eine gewisse statistische Relevanz ist somit die Fülle der Rollen und die Heterogenität der Sprecher von Bedeutung. Für das Deutsche wäre z. B. eine vergleichbare Einordnung auch in anderen Ländern Ostmittel- oder Südosteuropas denkbar. Auch Sprachen wie z. B. Französisch oder Russisch könnten vermutlich in manchen Regionen als Ergänzungssprache konzeptualisiert werden – weniger dort, wo post-koloniale Beziehungen bestehen, sondern dort, wo sie aufgrund von Kultur-, Wirtschafts- und Bildungsverbindungen und neueren Migrationsbewegungen von Bedeutung sind. Hierzu zählen ggf. Länder der Frankophonie, die keine ehemaligen französischen Kolonien sind, oder Regionen, in denen sich in jüngerer Zeit eine russischsprachige Diaspora gebildet hat. Englisch könnte hingegen dort als Ergänzungssprache der Gesellschaft betrachtet werden, wo eine andere Lingua franca wie Spanisch oder Französisch eine deutlich wichtigere Rolle spielt. Eine genauere Analyse derartiger Funktionen von Sprachen und eine Diskussion darüber, ob das Konzept *Ergänzungssprache der Gesellschaft* in anderen Regionen anwendbar ist, wäre somit ausgesprochen wünschenswert.

Literatur

- Adler, Astrid/Ehlers, Christiane/Goltz, Reinhard/Kleene, Andrea/Plewnia, Albrecht (2016): *Status und Gebrauch des Niederdeutschen 2016. Erste Ergebnisse einer repräsentativen Erhebung*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, Bremen: Institut für niederdeutsche Sprache.
- Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin: de Gruyter.
- Barakos, Elisabeth/Selleck, Charlotte (2019): Elite multilingualism: discourses, practices, and debates. – In: *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 40/5, 361–374.
- Bender, Reet (2017): ‚Babel‘ im Baltikum. Die drei Ortssprachen Deutsch, Estnisch und Russisch in deutschbaltischen Lebenserinnerungen. – In: Pasewalck, Silke/Bers, Anna/Bender, Reet (Hgg.), *Zum Beispiel Estland. Das eine Land und die vielen Sprachen*. Göttingen: Wallstein, 52–66.
- Breckle, Margit/Johanning-Radžienė, Antje (2013): *Deutsch in Litauen: Quantitative Auswertung einer Studie zur Sprachlernmotivation*. Vaasa: University of Vaasa.
- Brehmer, Bernhard/Mehlhorn, Grit (2018): *Herkunftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Burov, Aleksej (2020): Zur Situation der germanistischen Berufsprofile im Bereich Tourismus. – In: Haß, Ulrike/Žeimantienė, Vaiva/Kontutyte, Eglė (Hgg.), *Germanistik für den Beruf: Baltische Perspektiven*. Berlin u. a.: Lang, 181–197.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.
- Central Statistical Bureau of Latvia (2020): *Tourism in Latvia 2020. Collection of Statistics*. Riga: Central Statistical Bureau of Latvia.
- Cyrus, Norbert/Supik, Linda (2021): „Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!“ Ein Reformvorschlag für den Abbau der Diskriminierung von mehrsprachig Aufgewachsenen bei Schulabschlüssen. Berlin: Rat für Migration.
- Dietrich, Rainer (1987): Erstsprache-Zweitsprache-Muttersprache-Fremdsprache. – In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier/Trudgill, Peter (Hgg.), *Soziolinguistik. Ein Internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Band 1. Berlin u. a.: de Gruyter, 352–359.
- Ehrhardt, Claus/Marten, Heiko F. (2018): Linguistic Landscapes – Sprachlandschaften. Ein einleitender Forschungsüberblick. – In: *Der Deutschunterricht* 4/2018, 2–11.
- Eidukevičienė, Rūta/Garnytė, Greta (2020): Der litauische Diskurs über die deutsche Sprache und seine Auswirkungen auf die Sprachlernmotivation. – In: *German as a Foreign Language* 3, 152–184.
- Fernández, Juan J./Eigmüller, Monika/Börner, Stefanie (2016): Domestic transnationalism and the formation of pro-European sentiments. – In: *European Union Politics* 17/3, 457–481.
- Kachru, Braj B. (1985): Standard, codification and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle. – In: Quirk, Randolph/Widdowson, Henry G. (Hgg.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge University Press: Cambridge, 11–30.
- Kaplan, Robert B./Baldauf, Richard B. Jr (1997): *Language planning: From practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Kibbermann, Kerttu/Kļava, Gunta (2017): Languages in Latvia: Latvian as the State Language, Language Proficiency, Language in Education. – In: Lauze, Linda (Hg.), *The Language Situation in Latvia 2010-2015. A sociolinguistic study*. Riga: Latvian Language Agency, 35–90.
- Lazdiņa, Sanita/Marten, Heiko F. (2019): Multilingualism, Language Contact and Majority–Minority Relations in Contemporary Estonia, Latvia and Lithuania. – In: Lazdiņa, Sanita/Marten, Heiko F. (Hgg.), *Multilingualism in the Baltic States*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 1–25.
- Loogus, Terje (2020): Mit Deutsch auf dem estnischen Arbeitsmarkt. – In: Haß, Ulrike/Žeimantienė, Vaiva/Kontutyte, Eglė (Hgg.), *Germanistik für den Beruf: Baltische Perspektiven*. Berlin u. a.: Peter Lang, 149–164.
- Marten, Heiko F. (2012): Ist das 3-Kreise-Modell für das Englische auf das Deutsche übertragbar? Eine Bestandsaufnahme gesellschaftlicher Funktionen der heutigen deutschen Sprache weltweit. – In: *Triangulum: Germanistisches Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen* 17, 71–99.
- Marten, Heiko F. (2014): The 3-circle-model of English world-wide: Can it help to understand the global position of German? – In: Koll-Stobbe, Amei/Knospe, Sebastian (Hgg.), *Third Conference on Language Contact in Times of Globalization*. (Language Competence and Language Awareness in Europe 5). Peter Lang: Frankfurt/M. et al., 275–298.
- Marten, Heiko F. (2016): *Sprach(en)politik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Marten, Heiko F. (2017): Negotiating a place for German in Estonia: Contemporary functions, attitudes and policies. – In: Siiner, Maarja/Koreinik, Kadri/Brown, Kara (Hgg.), *Language Policy Beyond the State*. Springer: Dordrecht, 143–162.

- Marten, Heiko F. (2019): Language politics, policy, and planning. – In: Darquennes, Jeroen/Salmons, Joseph C./Vandenbussche, Wim (Hgg.), *Language Contact. An International Handbook. Volume 1*. Berlin, Boston: de Gruyter Mouton, 357–370.
- Marten, Heiko F. (2021): Die Stellung des Deutschen im Baltikum: Linguistic Landscapes, gesellschaftliche Funktionen und Perspektiven für die Nutzung im Sprachmarketing. – In: Ziegler, Evelyn/Marten, Heiko F. (Hgg.): *Linguistic Landscapes im deutschsprachigen Kontext: Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten* (Forum Angewandte Linguistik 65). Frankfurt/M. et al.: Lang, 261–298.
- Marten, Heiko F. (i. Dr./2022): A Contrastive Holistic View of Language Policy and Planning: Applying the HEMALP/GÖMAS model to the Cases of Latvia and Germany. – In: Geyer, Klaus/Kraeva, Svetlana/Krasnopeyeva, Ekaterina (Hgg.), *Linguistic Variation and Diversity – Sprachliche Variation und Vielfalt: Selected Papers of the 53rd Linguistics Colloquium in Odense, 2018 – Ausgewählte Beiträge des 53. Linguistischen Kolloquiums, Odense 2018*. Berlin: Lang.
- Marten, Heiko F./Martena, Sanita (i. Dr.): Deutsch als Teil der Mehrsprachigkeit im heutigen Lettland: Praktiken und Einstellungen an der Deutschen Schule Riga. – In: Saagpakk, Maris/Johanning-Radžienė, Antje/Eidukevičienė, Rūta/Heero, Aigi (Hgg.), *Baltische Erzähl- und Lebenswelten* (Schriften des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa 86). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Marten, Heiko F./Saagpakk, Maris (Hgg.) (2017): *Linguistic Landscapes und Spot German an der Schnittstelle von Sprachwissenschaft und Deutschdidaktik*. Iudicium: München.
- Metuzāle-Kangere, Baiba/Ozolins, Uldis (2005): The Language Situation in Latvia 1850-2004. – In: *Journal of Baltic Studies* 36/3, 317–344.
- Pošeiko, Solvita (2015): *Valodas un to funkcionalitāte pilsētu publiskajā telpā: Baltijas valstu lingvistiskā ainava. / Language and its Fmctuality in the Urban Public Space: Linguistic Landscape of the Baltic States*. Doctoral Thesis. Riga: University of Latvia.
- Saagpakk, Maris (2018): Deutsch(baltisch)e Sprachdenkmäler im öffentlichen Raum als Gegenstand des heutigen DaF-Unterrichts in Estland. – In: Badstübner-Kizik, Camilla/Janíková, Věra (Hgg.), *Linguistic Landscape und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Lang, 85–114.
- Schneider, Edgar, 2007: *Postcolonial English: Varieties around the World*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Sikamägi, Mari-Liis (2015): Sprachwahl in der estnisch-deutschen Unternehmenskommunikation: *Die Verwendung der deutschen Sprache in Mitgliedsunternehmen der Deutsch-Baltischen Handelskammer in Estland*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Abteilung für Deutsch, Universität Tallinn.
- Šileikaitė-Kaishauri, Diana/Masiulionytė, Virginija (2020): Berufsfelder für Auslandsgermanist(inn)en heute und morgen. – In: Haß, Ulrike/Žeimantienė, Vaiva/Kontutyte, Eglė (Hgg.), *Germanistik für den Beruf: Baltische Perspektiven*. Berlin u.a.: Peter Lang, 129–149.
- Soler, Josep/Darquennes, Jeroen (2019): Language policy and ‘new speakers’: an introduction to the thematic issue. – In: *Language Policy* 18, 467–473.
- Spolsky, Bernard (2004): *Language Policy*. Cambridge: CUP.
- Spolsky, Bernard (2009): *Language Management*. Cambridge: CUP.
- Wardhaugh, Ronald/Fuller, Janet M. (2015): *An Introduction to Sociolinguistics*. Malden, Oxford: Wiley Blackwell.

Berichte

Sägen am absteigenden Ast? – Das Projekt *UniStart Deutsch@NBL* untersucht die Zukunftsaussichten des Deutschstudiums in den nordischen und baltischen Ländern

Klaus Geyer (Odense)/Heiko F. Marten (Riga)/Marie-Luise Meier (Tartu)/Alexander Mionskowski (Vilnius)/Claudia Rehwagen (Tampere)

1. Ausgangspunkt

Ist die Germanistik – oder besser: befinden sich die Deutschstudien insgesamt in den nordischen und baltischen Ländern ‚auf dem absteigenden Ast‘? Was die an vielen Orten der Region seit längerem rückläufige Zahl der Studierenden und die Anzahl der Deutschinstitute und -abteilungen an den Hochschulen¹ betrifft, kann dem in weiten Teilen kaum widersprochen werden. Aber gilt dies auch für die Qualität der Ausbildung und das sprachliche Niveau der Studienanfänger/innen? Und sägen die Deutschstudien in der Region durch zu wenig ansprechende Studienangebote nicht vielleicht selbst an dem Ast, auf dem sie sitzen? Mit diesen Fragen beschäftigt sich das Projekt *UniStart Deutsch@NBL*, das in diesem Beitrag vorgestellt wird.

2. Ziele des Projektes

Das auf 10 Jahre angelegte Projekt *UniStart Deutsch@NBL* untersucht die Deutschkenntnisse und Einstellungen zum Deutschlernen von Studienanfänger/innen in Studiengängen mit Deutsch in den nordischen und baltischen Ländern (im Projekttitle abgekürzt als *NBL*). Es wurde 2018 auf dem XI. Nordisch-Baltischen Germanistentreffen in Kopenhagen ins Leben gerufen und wird mit finanzieller Unterstützung des DAAD und technischer Begleitung durch das g.a.s.t.-Institut (*Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung*) seit 2019 an den beteiligten Hochschulen in den nordischen Ländern Dänemark, Finnland, Island, Norwegen und Schweden sowie in den baltischen Ländern Estland, Lettland und Litauen durchgeführt (<www.unistart-deutsch.sdu.dk>; Geyer et al. 2019).

1 *Hochschule* wird als eine übergreifende Bezeichnung für Universitäten, Fachhochschulen, University Colleges, Pädagogische Hochschulen und ähnliche Bildungseinrichtungen in der Region verwendet.

Ziel der Untersuchung ist es, belastbares Datenmaterial über die Deutschkenntnisse und Einstellungen zum Deutschlernen und zum Deutschstudium bei Studienanfänger/innen zu gewinnen sowie mögliche Veränderungen im Laufe des Projektzeitraums sichtbar zu machen. Voraussetzung für die Teilnahme einer Hochschule ist deren Angebot mindestens eines Studienprogrammes, in dem der Besuch sprachpraktischer Deutschkurse oder germanistisch orientierter Fachkurse auf Deutsch im Rahmen von mehr als 25 ECTS-Punkten obligatorisch ist. Dies schließt klassische germanistische Profile, Lehramtsstudiengänge, aber auch Kombinationen beispielsweise mit wirtschafts-, rechts- oder ingenieurwissenschaftlich ausgerichteten Inhalten ein, sowie translologische Programme (im Folgenden vereinfachend als ‚Deutschstudium‘ bezeichnet). Die Kenntnisse der befragten Studienanfänger/innen werden standardisiert über den Online-Spracheinstufungstest onSET (<www.onset.de>) erhoben, motivationale und attitudinale Faktoren inkl. Sprachbiographie und Selbsteinschätzung über einen für diese Studie konzipierten Fragebogen ermittelt. Dies erfolgt möglichst früh im ersten Fachsemester mit Deutsch und wird daher auch zu Einstufungszwecken eingesetzt.

Bei den Zugangsvoraussetzungen, der Studienorganisation und den Studienprogrammen gibt es in den einzelnen Ländern und sogar zwischen den einzelnen Hochschulen im selben Land erhebliche Unterschiede. Diese Komplexität wird durch die Verschiedenheit von Online- und Campusstudien zusätzlich erhöht. Welche Auswirkungen der Digitalisierungsschub infolge der COVID-19-Pandemie haben wird, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht abzusehen.

Die Ergebnisse sollen dabei keinesfalls einem Ranking in der Region gleichkommen. Aufgrund der strukturellen Unterschiede zwischen den Hochschulen und Ländern eignen sich die Zahlen auch nicht für einen solchen Vergleich. Vielmehr können die Institute aus den longitudinal erhobenen Daten Rückschlüsse auf Kompetenzen, Bedürfnisse und Erwartungen von Studienanfänger/innen ziehen, die sich bei der Fortentwicklung bestehender oder beim Entwurf neuer Curricula für Deutsch als nützlich erweisen. Zugleich kann das Datenmaterial zur Konkretisierung des Dialogs zwischen Akteuren aus dem Hochschul- und dem Schulbereich und aus der Bildungspolitik dienen. Langfristig soll das Projekt somit dazu beitragen, in Hinblick auf sprachliche Voraussetzungen wie thematische Schwerpunkte empirisch fundierte Studienangebote mit Deutsch bzw. in der Germanistik anbieten zu können. Damit sollen einerseits mehr Studierende motiviert werden, Deutsch zu lernen, andererseits soll die oft von pessimistischen Positionen dominierte Diskussion über Reformen im Bereich Germanistik/DaF mit den Ergebnissen der Studie einen Ausgangspunkt für eine konstruktiv(er)e Zusammenarbeit erhalten.

Im Folgenden wird *UniStart Deutsch@NBL* im fachpolitischen Rahmen verortet (Abschnitt 3), der 4. Teil skizziert die Struktur des Projektes, der 5. ist methodischen Fragestellungen gewidmet und unter 6. werden erste Ergebnisse vorgestellt. Ein Ausblick (7.) thematisiert schließlich u. a. die Übertragbarkeit der Studie auf andere Regionen Europas und darüber hinaus.

3. Das Projekt *UniStart Deutsch@NBL* im Kontext aktueller fachpolitischer Entwicklungen

Die Zielsetzung des Projektes steht im Kontext aktueller Debatten zu Entwicklungen von Studiengängen mit Deutsch, wie sie in vielen Ländern und gerade auch in Ostmittel-, Nordost- und Südosteuropa geführt werden. Hier können die nordischen Länder Erfahrungswerte bieten, da an vielen Hochschulen in Nordeuropa schon seit den 1990er Jahren, meist auf Grund ökonomischer Notwendigkeiten, umfangreiche Schritte hin zu einer Umstrukturierung bzw. Ergänzung der traditionellen Germanistiken eingeleitet wurden mit dem Ergebnis stärkerer Anwendungsorientierung und Interdisziplinarität. Dass diese Prozesse je nach Hochschule zu unterschiedlichen Ergebnissen geführt haben und dass manche neuen Studienprogramme die Erwartungen nicht auf Anhieb erfüllen konnten, soll an dieser Stelle nicht unerwähnt bleiben.

Als ein wichtiger Faktor in vielen Ländern Nord-, Mittel- und Osteuropas kommt hinzu, dass Deutsch über lange Zeit eine wesentliche Rolle als Kontaktsprache in Bildung, Kultur und Wirtschaft spielte. Damit konnten solide Deutschkenntnisse (B1 oder höher) als Voraussetzung für die Aufnahme eines Deutschstudiums gelten. Heute sind viele Hochschulen damit konfrontiert, dass auch Studierende mit geringeren oder ganz ohne Vorkenntnisse ein Deutschstudium beginnen, was an vielen Orten der Region bis vor wenigen Jahren nicht möglich war. Dies ist nicht zuletzt durch die geringere Zahl an Schüler/innen mit Deutschunterricht bedingt, die zudem oft nur über eine kürzere Dauer als früher in der Schule Deutsch lernen und zum Zeitpunkt des Schulabschlusses somit ein niedrigeres Sprachniveau erreicht haben. Nicht selten wird diese Veränderung als ein andauernder, schleichender Verfall wahrgenommen. *UniStart Deutsch@NBL* wird zur Verifizierung oder Falsifizierung dieser Wahrnehmung mit validen Daten beitragen.

Im Kontext solcher Entwicklungen sind Überlegungen zur Zukunft des Faches Deutsch zu sehen, wie sie z. B. in einer Arbeitsgruppe auf der *4. Konferenz der Germanisten und Deutschlehrer [sic] der Ostseeanrainerländer 2017* in Riga diskutiert wurden, die den programmatischen Titel *Stellenwert der deutschen Sprache im Ostseeraum* trug. Die Überlegungen wurden in 10 Thesen zusammengefasst, in denen die Bereitschaft zur Modernisierung betont und

gleichzeitig die kulturhistorische Bedeutung des Faches herausgestellt wurde (Marten/Probst 2017). Die verstärkten Bemühungen, für sprach-, literatur- und kulturwissenschaftliche Kompetenzen neue Zusammenhänge zu formulieren, sind aktuell exemplarisch im programmatischen Band *Germanistik für den Beruf* zusammengefasst, der 2020 an der Universität Vilnius erarbeitet wurde, aber auch als Blaupause für Überlegungen in anderen Regionen gelten kann (Haß/Žeimantienė/Kontutyte 2020).

4. Struktur des Projekts

Dass *UniStart Deutsch@NBL* die nordischen und baltischen Länder als Region versteht und untersucht, ist kein Zufall, verbindet diese doch nicht nur eine lange und starke Tradition des Deutschen als Kontaktsprache in Bildung, Kultur und Wirtschaft, sondern auch eine Zusammenarbeit in der Germanistik, die weit zurückreicht. Bereits 1979 wurde das *Skandinavische Forum* gegründet, um die Germanistiken in der Region besser zu vernetzen. Die Germanist/innen standen fortan unter anderem bei den regionalen Fachkonferenzen des *Nordischen Germanistentreffens* in regem Austausch. 2002 wurden zu dem VI. Treffen im finnischen Jyväskylä erstmals auch die Kolleg/innen aus den baltischen Ländern eingeladen. Bereits die nächste dieser Konferenzen wurde 2006 in Riga ausgerichtet. Seit der VIII. Konferenz 2009 im schwedischen Sigtuna lautet der Name somit auch *Nordisch-Baltisches Germanistentreffen*.

Ergänzt wurden diese Tagungen durch ein germanistisches Jahrbuch für Nordeuropa, das unter dem Namen *Der Ginkgo-Baum* erschien und von 1982 bis 1990 von den Deutschlektoraten bei den DDR-Kulturzentren Helsinki und Stockholm herausgegeben wurde, 1991 vom Deutschlektorat am Goethe-Institut Helsinki mit Unterstützung des DAAD und 1992-1998 von der Universität Helsinki (<https://ddr-kulturzentrum.com/GB/GB_Verz.html>). Der Kreis der Adressat/innen und Autor/innen dieses Jahrbuches wurde 1992 um die unabhängig gewordenen baltischen Staaten erweitert. 1994 wurde zudem das *Triangulum* als germanistisches Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen vom DAAD ins Leben gerufen, in dessen Ausgaben sich auch regelmäßig Beiträge aus den nordischen Ländern fanden. Dieses Jahrbuch wurde 2017 mit der 23. Folge eingestellt. Die *Schnittstelle Germanistik* versteht sich für den nordosteuropäischen Bereich auch als Nachfolgeperiodikum des *Triangulum*.

Dass der Ostseeraum als Kultur- und Begegnungsraum nicht nur für das Hochschul-, sondern auch für das Schulfach Deutsch eine Rolle spielt, wird nicht zuletzt durch das aktuelle Projekt *Sprachenexpedition rund um die Ostsee* des Goethe-Instituts deutlich (<www.goethe.de/ins/lt/de/spr/unt/ver/ost.html>). Es widmet sich dem Thema Mehrsprachigkeit und setzt sich zum

Ziel, die Sprachenlandschaft sowie die Länder der Ostseeregion mithilfe von kooperativen Aufgaben zu erkunden und dabei auch Deutsch als gemeinsame Sprache zu entdecken. Es ist zu hoffen, dass die zukünftigen Studierenden nicht zuletzt durch die Arbeit mit derartigen Mehrsprachigkeitsansätzen ein anderes Sprach(en)bewusstsein mitbringen werden, was auch Auswirkungen auf die Konzeption künftiger Studiengänge mit Deutsch haben dürfte. Gerade zu Fragen der Motivation zum Deutschlernen, zu Sprachbiographien und Lernerwartungen und -erfahrungen geben die Ergebnisse aus dem Projekt *UniStart Deutsch@NBL* eine weitere Navigationshilfe. Dass die Hochschulen in den nordischen und baltischen Ländern Interesse an diesen Ergebnissen haben, zeigt sich vor allem daran, dass sie bereits jetzt aktiv genutzt werden.

Tab. 1 gibt eine Übersicht über die Hochschulen, die bisher an den Tests und Befragungen teilgenommen haben. Damit ist jedoch nicht ausgeschlossen, dass sich weitere Hochschulen beteiligen.

Land	Hochschule
Dänemark	Süddänische Universität in Odense, Universität Aalborg (nur 2019), Universität Kopenhagen, University College Lillebælt in Odense
Estland	Universität Tartu
Finnland	Hanken School of Economics Helsinki und Vaasa, Universität Helsinki (ab 2020), Universität Ostfinnland, Universität Oulu (ab 2021), Universität Tampere, Universität Jyväskylä (ab 2021), Åbo Akademi (ab 2020)
Island	Universität Islands (Reykjavik)
Lettland	Hochschule Ventspils, Universität Lettlands (Riga), Universität Liepāja
Litauen	Mykolas-Romeris-Universität (Vilnius), Universität Vilnius, Vytautas-Magnus-Universität Kaunas (nicht 2020)
Norwegen	Norwegens technisch-naturwissenschaftliche Universität (Trondheim; ab 2021), Universität Agder (Kristiansand; ab 2021), Universität Bergen, Universität Oslo (nicht 2020), Universität Tromsø, Universität Østfold (Halden)
Schweden	Högskolan Dalarna, Universität Stockholm, Universität Umeå (ab 2021), Universität Uppsala

Tab. 1: Teilnehmende Hochschulen am Projekt *UniStart Deutsch@NBL* in den Jahren 2019–2021

In den Jahren 2019/20 und 2020/21 haben 1138 Studierende teilgenommen. Auf Grund von technischen Anlaufschwierigkeiten, abgebrochenen Teilnahmen

und fehlerhafter Zuordnung mussten pro Jahr ca. 100 Datensätze aussortiert werden. 934 Studierende (2019: 452; 2020: 482) haben den onSET und den Fragebogen hingegen vollständig bearbeitet, sodass auswertbare Datensätze vorliegen.

5. Methode

Um die Motivation und Deutschkenntnisse der Studienanfänger/innen adäquat erfassen zu können, wurde eine Kombination von methodologischen Herangehensweisen gewählt. Dies erfolgt über den onSET-Test in Kombination mit einem Online-Fragebogen. Der onSET ist ein internetbasierter C-Test, der seit 2004 von g.a.s.t. entwickelt und durchgeführt wird. Er umfasst 8 thematisch unterschiedliche Texte à 20 Lücken, die jeweils max. 5 Minuten lang bearbeitet werden können. Bei den Lücken (die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes muss eingetragen werden, beginnend ab dem zweiten Satz) wird jeweils nur eine Lösung akzeptiert. Nutzer sind u. a. der DAAD und das Goethe-Institut.

Der Fragebogen, der dem onSET-Test vorgeschaltet ist, ist so gestaltet, dass von den Teilnehmenden eine an die Länderversionen gekoppelte Sprachauswahl vorgenommen werden kann. Deutsch und Englisch sind immer in der Auswahl enthalten. Mit den Länderversionen sind außerdem entsprechende Auswahlmöglichkeiten zu Hochschule und Studiengang verbunden. Der Fragebogen beinhaltet (i) Fragen zu Alter und Geschlecht, Studiengang, Studienform und Hochschule sowie zur Sprach(en)biographie, (ii) validierte motivationale und attitudinale Fragen zu Bereichen wie *instrumentality*, *ideal L2-self* und *anxiety*, wobei wir uns hier auf die einschlägige Forschung insbesondere von Dörnyei (<www.zoltandornyei.co.uk>) stützen. Weiterhin sind (iii) ausgewählte (nicht-validierte) Fragen zu Gründen für das Deutschlernen in Anlehnung an die 10 Gründe für Deutsch des Goethe-Instituts enthalten (<www.goethe.de/de/spr/wdl.html>).

6. Erste Ergebnisse

Exemplarisch sollen hier einige provisorische Ergebnisse und Beobachtungen aus den ersten zwei Jahren der Studie vorgestellt werden. Da die beiden Erhebungsjahre 2019/20 und 2020/21 insgesamt kaum Unterschiede zeigen, werden die Ergebnisse hier kumuliert präsentiert. Tab. 2 stellt die Ergebnisse des onSET im *UniStart*-Projekt den weltweiten Ergebnissen gegenüber (g.a.s.t. 2020: 7); weitere Publikationen mit den im Laufe der kommenden Jahre gewonnenen detaillierteren Daten sind in einer späteren Projektphase geplant:

	UniStart 2019-2020	onSET insg. 2006-2019
Anzahl der Tests	934	228.415
unter A2	25,9 %	15,0 %
A2	20,1 %	26,7 %
B1	26,6 %	37,2 %
B2	16,5 %	17,8 %
C1 oder höher	10,9 %	3,3 %

Tab. 2: onSET-Ergebnisse *UniStart Deutsch@NBL* und weltweit im Vergleich

Die *UniStart*-Ergebnisse zeigen eine sehr breite Spreizung der Ergebnisse, wie die vergleichsweise großen Anteile „unter A2“ und „C1 oder höher“ veranschaulichen. Ersterer ist auf die hohe Zahl der im Projekt getesteten ‚Nullanfänger/innen‘ bzw. Studierenden mit nicht oder kaum vorhandenen Deutschkenntnissen zurückzuführen. Diese studieren Deutsch in der Regel in Intensivkursen in Kombination mit Fachstudien in anderen Disziplinen, aber auch germanistische Studienprogramme können von dieser Gruppe gewählt werden. Zweiterer ist dem hohen Anteil an Germanistikstudierenden, von denen nicht wenige L1-Deutschkenntnisse haben (v. a. in den nordischen Ländern), geschuldet. Die Vergleichbarkeit mit den weltweiten onSET-Ergebnissen ist somit eingeschränkt – den Tests für Studienanfänger/innen im Deutschstudium stehen die weltweiten Tests zur Einstufung für Sprachkurse, Stipendienbewerbungen usw. gegenüber. Dennoch bietet der Vergleich eine Illustration zur Einordnung – so weisen z. B. beide Verteilungen, bei allen Unterschieden, ein Maximum etwas unterhalb von B1 auf.

Als Ergänzung zum onSET wird im Projekt auch nach einer Selbsteinschätzung der Teilnehmer/innen auf einer siebenstufigen Skala von 1 ‚überhaupt nicht‘ bis 7 ‚perfekt‘ gefragt, differenziert nach vier Fertigkeiten. Die Ergebnisse dazu sind in Tab. 3 wiedergegeben:

	Deutsch sprechen	Gesprochenes Deutsch verstehen	Deutsch lesen	Deutsch schreiben
Mittel	3,5	4,4	4,4	3,5
Median	3	5	5	4
Modus	3	5	5	4

Tab. 3: Selbsteinschätzung der vier Fertigkeiten auf einer siebenstufigen Skala von 1 ‚überhaupt nicht‘ bis 7 ‚perfekt‘

Wenig überraschend werden die rezeptiven Kompetenzen ‚Gesprochenes Deutsch verstehen‘ und ‚Deutsch lesen‘ höher eingestuft als die produktiven

Fertigkeiten ‚Deutsch sprechen‘ und ‚Deutsch schreiben‘ – und zwar um fast eine Skalenstufe. Ein Unterschied zwischen den Fertigkeiten entsprechend der Medialität mündlich vs. schriftlich wird bei den arithmetischen Mittelwerten hingegen nicht deutlich. Diese zeigen erst der Median und der Modalwert: Hier werden nicht nur die produktiven Kompetenzen niedriger eingestuft als die rezeptiven, sondern es wird auch die Kompetenz beim Sprechen noch einmal eine Skalenstufe niedriger eingeschätzt als die beim Schreiben. Insgesamt scheint die recht hohe Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenzen eher optimistisch zu sein, auch im Vergleich zu den Ergebnissen der onSET-Einstufung.

Durchaus optimistisch und ambitioniert erscheinen auch die Erwartungen an die im Deutschstudium erworbene Kommunikationsfähigkeit im späteren Leben. Tab. 4 zeigt Antworten auf die Frage „Ich kann mir vorstellen, dass ich im Ausland lebe und mit Einheimischen erfolgreich auf Deutsch kommuniziere“. Die Teilnehmer/innen gehen also ganz überwiegend davon aus, gute kommunikative Kompetenzen zu erreichen:

Antwort	stimme voll und ganz zu	stimme zu	weder noch	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Anteil	40 %	36 %	15 %	6 %	3 %

Tab. 4: Anteile der Antworten auf die Frage „Ich kann mir vorstellen, dass ich im Ausland lebe und mit Einheimischen erfolgreich auf Deutsch kommuniziere“ (gerundet)

Mit Blick auf die fachpolitischen Diskussionen um die künftige Ausrichtung der Germanistik oder besser: der Studienprogramme mit Deutsch liefern zwei weitere Fragen zum Thema ‚Aus diesen Gründen lerne ich Deutsch‘ erhellende Ergebnisse (Tab. 5). Dabei bezieht sich die Frage „Ich interessiere mich allgemein für Kultur, Literatur, Musik oder Kunst und die deutschsprachigen Länder sind ein wichtiger Teil dessen“ auf kulturelle Aspekte, „Deutschland ist ein wichtiger Handelspartner meines Landes“ hingegen auf den wirtschaftlichen Nutzwert des Deutschen:

Antwort	stimme voll und ganz zu	stimme zu	weder noch	stimme nicht zu	stimme überhaupt nicht zu
Anteil ‚Kultur‘	23 %	37 %	18 %	13 %	7 %
Anteil ‚Handelspartner‘	32 %	36 %	21 %	5 %	5 %

Tab. 5: „Aus diesen Gründen lerne ich Deutsch“: „Kultur“ vs. „Handel“ – Ergebnisse (gerundet)

Die Antworten zeigen, dass sowohl die kulturelle als auch die wirtschaftliche Bedeutung Deutschlands bzw. der deutschsprachigen Länder gute Gründe für das Erlernen des Deutschen darstellen. Es zeigt sich aber auch, dass die Bedeutung der Handelsbeziehungen zu Deutschland die kulturelle Bedeutung der deutschsprachigen Länder übertrifft. Dies kann sicherlich als ein Argument für eine (im allgemeinsprachlichen Sinne) ‚pragmatische‘ Orientierung von Studiengängen mit Deutsch im Hinblick auf seine Anwendbarkeit in praktischen Kommunikationskontexten bzw. als Ausdruck der entsprechenden Ausrichtung einiger bereits bestehender Studiengänge gelesen werden.

Abschließend sei ein Beispiel dafür genannt, wie die Ergebnisse von *UniStart Deutsch@NBL* konkret an Hochschulen eingesetzt werden. So werden an der Hanken School of Economics in Finnland die onSET-Ergebnisse verwendet, um bei Bedarf die getroffene Kurswahl der Studierenden zu korrigieren. Möglich ist die Anmeldung für *Deutsch 1* (ohne Vorkenntnisse, führt in einem Jahr zu A1-Niveau), *Deutsch 2* (Vorkenntnisse 3 Jahre Deutsch in der Schule, aber nicht Deutsch als Abiturfach; führt in einem Jahr zu A2-Niveau) oder *Deutsch 3* (Vorkenntnisse 5 Jahre Deutsch in der Schule und Deutsch im Abitur; führt nominell in einem Jahr zu B1-Niveau, hier beginnen die Studierenden allerdings nicht selten schon auf dem Niveau B1). Bei der Selbstwahl der Studierenden lässt sich eine gewisse Tendenz erkennen, Kurse auf einem zu niedrigen Niveau zu wählen – sei es, weil sich die Studierenden zu wenig zutrauen und Fehlersituationen vermeiden wollen oder weil sie auf ‚leichte Studienpunkte‘ aus sind. Hier tragen die Testergebnisse nicht unwesentlich zur Bildung angemessener Gruppen von Deutschlerner/innen bei (Breckle i. Dr.).

7. Zusammenfassung und Ausblick

Abschließend sollen zwei weiterführende Aspekte des Projektes *UniStart Deutsch@NBL* beleuchtet werden: die Übertragbarkeit eines solchen Langzeitprojektes auf andere Regionen und die Integration in vorhandene Studien.

Mag auch eine originalgetreue Übertragbarkeit oft nicht möglich sein, so steht doch einer Adaption der Studie an die Gegebenheiten in anderen Regionen nichts im Wege. Bei entsprechenden Vorhaben ist *UniStart Deutsch@NBL* auch ausdrücklich an einem derartigen Brückenschlag interessiert. Nach zwei Jahren Arbeit im Projekt lässt sich konstatieren, dass die Komplexität derartiger Untersuchungen auf Grund der unterschiedlichen nationalen bis hin zu hochschulindividuellen Strukturen einschließlich z. B. lokaler Datenschutzbestimmungen nicht zu unterschätzen ist. Hinzu kommen wegen der langen Projektlaufzeit perspektivische Herausforderungen, etwa bzgl. der personellen Kontinuität. Technische Anlaufschwierigkeiten und individuelle Probleme bei

der Durchführung sind auch nicht immer zu vermeiden. Nicht zuletzt wird über die Jahre eine große Menge an Daten gewonnen, die statistisch auszuwerten ist. In jedem Falle kann zum jetzigen Stand aber festgestellt werden, dass der Wert der gewonnenen Erkenntnisse den Aufwand rechtfertigt; eine engere Vernetzung der Studiengänge mit Deutsch in der Region ist zudem ein positiver zusätzlicher Effekt.

Die Ergebnisse von *UniStart Deutsch@NBL* können zudem mit den Ergebnissen anderer Studien verbunden werden. Dies ist beispielsweise an der Süddänischen Universität (SDU) in Odense der Fall, wo bereits seit 2012 kontinuierlich der onSET mit Studienanfänger/innen zur Einstufung für bestimmte Kurse im 1. und 2. Semester durchgeführt wird. Die Entwicklung der Testergebnisse im Laufe der Zeit dient hier seit mehreren Jahren als Datengrundlage für die fachliche und fachpolitische Diskussion des als sinkend wahrgenommenen Sprachniveaus der neuen Studierenden. Tab. 6 zeigt die onSET-Ergebnisse (erreichte Punkte) an der SDU seit 2012:

gesamt	2020	2019	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012
Mittel	81	87	75	69	76	71	75	70	73
Median	72	80	64	58	71	65	65	63	68

Tab. 6: onSET-Ergebnisse für Studienanfänger/innen an der Süddänischen Universität in Odense, seit 2012

Der neben den Mittelwerten erhobene Maximalwert liegt in allen Jahren im Bereich „C1 oder höher“ nahe bei der Höchstpunktzahl, der Minimalwert in allen Jahren im Bereich „unter A2“. Dies unterstreicht noch einmal, mit welcher breiter Streuung der sprachlichen Voraussetzungen unter den neuen Studierenden gearbeitet werden muss.

Die Anzahl der teilnehmenden Studierenden – es werden stets alle neuen Studierenden in drei angebotenen Studienrichtungen mit Deutsch getestet – schwankte über die Jahre zwischen gut 60 und knapp 100 und kann als recht stabil bezeichnet werden. Insgesamt zeigen die Durchschnittswerte konstant ein solides B1-Niveau (abgesehen vom Median 2017, als dieser auf oberstem A2-Niveau war). Die Verteilungsgipfel liegen manchmal im Bereich B1 (B1.1), in anderen Jahren bei A2 (A2.2). Bei allen Schwankungen und Unterschieden, nicht zuletzt auch zwischen den Studienrichtungen, kann somit im Ergebnis keine Rede davon sein, dass sich die Deutschkenntnisse im Laufe der letzten 10 Jahre auf dem absteigenden Ast befänden. Ob die an der SDU seit 2021 ermittelten Resultate repräsentativ für Dänemark oder für die nordischen (und baltischen) Länder insgesamt sind und wie diese im Verhältnis zu Motivationen beim Deutschlernen stehen, darauf soll *UniStart Deutsch@NBL* in einigen

Jahren eine fundierte Antwort geben können. Im Idealfall können damit durch geeignete spätere Publikationen und Diskussionen auf internationalen Fachtagungen auch Impulse für andere Regionen in Europa und darüber hinaus gegeben werden.

Literatur

- Breckle, Margit (i. Dr.): Sprachenwahl und Sprachkenntnisse zukünftiger Ökonomen in Finnland: Am Beispiel der Hanken School of Economics in Vaasa. – In: Katajamäki Heli/Enell-Nilsson, Mona/Kääntä, Liisa/Kauppinen-Räisänen, Hannele/Salovaara, Harri (Hrsg.), *Työelämän viestintä III, Arbitslivskommunikation III, Workplace Communication III, Kommunikation im Berufsleben III*. Vaasa: VAKKI.
- g.a.s.t. Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung (2020): *Daten kompakt Ausgabe 2020*. <www2.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/PDF/Verwaltung/Datenkompakt_2020_web.pdf> [10.09.2021].
- Geyer, Klaus (2009): Sprachstandmessung und Lernfortschritte litauischer Studierender im Fach Deutsch: eine vergleichende Analyse mittels C-Test-Ergebnissen. – In: *Kalba ir kontekstai – Language in different contexts*, 3(1), 167-181.
- Geyer, Klaus/Böhrer, Angelika/Eckart, Maren/Isenmann, Vanessa/Langemeyer, Peter/Marten, Heiko F./Meier, Marie-Luise/Mionskowski, Alexander/Rehwagen, Claudia/Zichel-Wesalowski, Jana (2019): UniStart Deutsch@NBL: Deutschkenntnisse und Einstellungen zum Deutschlernen von Studienanfängerinnen und -anfängern in Studiengängen mit Deutsch in den nordischen und baltischen Ländern: eine Quer- und Längsschnittuntersuchung. – In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* <<https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/pages/view/Ankuendigungen>> [10.09.2021].
- Haß, Ulrike/Žeimantienė, Vaiva/Kontutyte, Eglė (2020): *Germanistik für den Beruf*. Berlin: Lang.
- Marten, Heiko F./Probst, Inga (2017): *Positionspapier zur Zukunft einer lebendigen Germanistik im Ostseeraum* <<https://www.daad.lv/de/ueber-uns/germanistik-projekte-zur-deutschen-sprache/zukunft-der-germanistik/>> [10.09.2021].

Tagungsbericht: Mehrsprachigkeit und das Politische in deutschsprachiger und baltischer Kultur

Marko Pajević

Hintergrund

Die Frage, wie sich Mehrsprachigkeit auf das Leben in Gemeinschaft auswirkt, steht am Ursprung eines Projekts, das ich im Jahre 2019 auf den Weg gebracht habe. Finanziell gefördert vom Baltisch-Deutschen Hochschulkontor konnte ich unter dem Titel *Mehrsprachigkeit und Politik in zeitgenössischer deutschsprachiger und baltischer Kultur* an der Universität Tartu am 14. und 15. November 2019 eine Konferenz ausrichten. Es ging mir mit dieser Veranstaltung darum, Kenntnisse zu aktuellen Entwicklungen in den deutschsprachigen und baltischen Kulturen zu sammeln und miteinander zu vergleichen, um derart einen gegenseitig bereichernden Austausch anzuregen. Dabei sollten neben Literatur und Film auch andere Aspekte miteinbezogen werden, also etwa linguistische und didaktische.

Mit ‚baltisch‘ sind hier die heutigen drei baltischen Republiken gemeint, Estland, Lettland und Litauen. Der Begriff ‚deutschsprachig‘ ist natürlich problematisch in diesem Zusammenhang, bei dem es ja gerade um die Auswirkungen der Mehrsprachigkeit in einer Kultur geht. In gewisser Weise geht es also gerade um die Sprengung des herkömmlichen Begriffs deutschsprachig. Ausgedrückt werden sollte mit diesem Wort, dass es sich um kulturelle Phänomene aus Deutschland, Österreich und der Schweiz handelt. Andere deutschsprachige Länder und Regionen waren ebenso miteinbezogen, allerdings wurden sie leider in den eingegangenen Beiträgen nicht bearbeitet.

Wichtig war mir dabei aber auch gerade die Beziehung zwischen diesen beiden Regionen, nicht nur, weil ich Germanistikprofessor in Estland bin, sondern vor allem, weil es ja sehr enge historische Bande zwischen ihnen gibt. Diese werden auch im Baltikum viel von entsprechenden Spezialisten studiert, wengleich ansonsten eher der Eindruck aufkommt, dass der über Jahrhunderte übermächtige Einfluss der deutschen Kultur im baltischen Raum heute lieber heruntergespielt wird. Trotz ihres geringen Bevölkerungsanteils waren die Deutschbalten jedoch die beherrschende Elite im Baltikum, vor allem im heutigen Estland und Lettland – weniger so in Litauen – und dominierten die Kultur in diesem Gebiet vom 13. bis zum frühen 20. Jahrhundert, während die

im engeren Sinne estnischen und lettischen Kulturen erst im Laufe des 19. Jahrhunderts selbstbewusster wurden und Eigenständigkeit beanspruchten.

Bereits mit der politischen Unabhängigkeit und der Emigration der meisten Deutschbalten in der Zwischenkriegszeit war der deutsche Einfluss nurmehr indirekt vorhanden, mit der sowjetischen Zeit nach dem 2. Weltkrieg wurde dieser noch weiter politisch inopportun. Es gab auch quasi keine deutschstämmige Bevölkerung mehr in diesem Raum. Nach der erneuten Unabhängigkeit wurde in den 1990ern zwar für einige Jahre sehr viel Deutsch gelernt, aber selbst damals wurde dieser wohl fast kolonial zu nennende Hintergrund der Länder eher wenig thematisiert.

Folglich ist das Deutsche, das früher eine herausragende Rolle in der Region spielte – bis ins 19. Jahrhundert hinein sind nahezu alle Dokumente auf Deutsch, sodass man ohne deutsche Sprachkenntnisse gar keinen direkten Zugang zur Geschichte Lettlands und Estlands bekommen kann –, heutzutage nurmehr eine erlernte Fremdsprache in diesen Ländern. Die frühere Prestigesprache gehört heute in vielerlei Hinsicht der Vergangenheit an, wenngleich Deutschkenntnisse auch heute noch häufig als Element kultureller Bildung gelten. Seit gut zwanzig Jahren sinkt die Anzahl der Deutschlernenden jedoch dramatisch. Dementsprechend ist die Mehrsprachigkeitsforschung im Baltikum in Hinsicht auf das Deutsche auch oft historisch, nicht zeitgenössisch, ausgerichtet, selbst wenn natürlich auch sprachsoziologische Forschungen zur Rolle des Deutschen heute durchgeführt werden. Heute ist auch hier das Englische mit riesigem Abstand die erste erlernte Fremdsprache, gefolgt vom Russischen und erst dann mit einigem Abstand dem Deutschen.

Selbstverständlich hat umgekehrt aber auch der baltische Raum, besonders wenn wir das alte Königsberg miteinbeziehen, der deutschen Kultur entscheidende Impulse gegeben. Kant, Herder, Hamann, aber auch J.M.R. Lenz, Keyserling und Bergengruen sind einige wichtige Namen in dieser Hinsicht.

Aufgrund der historischen Mehrsprachigkeit einer zumindest teilweise mehrsprachig aufwachsenden Bevölkerung – die auch heute noch vorhanden ist, hauptsächlich durch die Rolle des Russischen – sind die baltischen Republiken selbstverständlich ein interessantes Forschungsgebiet für die Mehrsprachigkeit. In Deutschland seinerseits wird seit einiger Zeit, vor allem auf dem Gebiet der Literaturwissenschaft, sehr viel zu exophoner Literatur gearbeitet.¹ Darunter versteht man Literatur, die in einer Zweitsprache geschrieben wurde und diesen sprachlichen Umstand in irgendeiner Weise thematisiert (Arndt/Naguschewski/Stockhammer 2007; Ivanovic 2017: 172f.). In der deutschsprachigen Literatur spielt solche exophone Literatur eine immer

1 Stellvertretend sei hier nur die Existenz eines Handbuchs (Dembeck/Parr 2017) und einer Buchreihe erwähnt (Dembeck/Parr).

größere Rolle. Ein Zusammenbringen dieser beiden Regionen verspricht also anregende Impulse.

Für ein Verständnis der mehrsprachigen Prozesse in einer Kultur ist exophone Literatur ein privilegiertes Feld, da Literaten über ihren bewussteren Umgang mit Sprache diese sprachliche Situation und deren Folgen reflektieren. Die Verbindung zum Politischen, die bei der Analyse kultureller Erscheinungen immer im Blick behalten werden sollte, betrifft nicht nur die Möglichkeiten der Schilderung zumindest zweier Kulturen, in die solche exophonen Kulturschaffenden vertiefte und intime Einblicke haben, es soll über die Schilderung politischer Hintergründe und Situationen oder über politisches Engagement hinaus um das Politische des Literarischen selbst gehen (Rancière 2007), also um die Frage, inwiefern der politische Raum durch sprachliche Phänomene geformt wird, durch die Erzeugung von „Weltansichten“, um Wilhelm von Humboldts Begriff zu verwenden (Humboldt IV: 27).

Theoretischer Kontext

Aus der Konferenz sind zwei Veröffentlichungen hervorgegangen, bereichert durch eine Anzahl von weiteren, bei der Konferenz nicht vorgestellten Beiträgen. Im November 2020 erschien in der bereits erwähnten Buchreihe *Literarische Mehrsprachigkeit/Literary Multilingualism* bei Narr/Francke/Attempo der Band *Mehrsprachigkeit und das Politische. Interferenzen in zeitgenössischer deutschsprachiger und baltischer Literatur* (Pajević 2020). Neben einer Einführung und einem Sach- und Personenregister enthält er fünfzehn Beiträge, die vielfältigen Aspekten der Interferenz nachspüren. Die zweite Veröffentlichung ist eine Sondernummer der komparatistischen Zeitschrift der Universität Tartu, *Interlitteria* (Pajević 2021), und umfasst einige der Aufsätze des Sammelbandes aber auch einige andere sprachwissenschaftliche Beiträge.

Interferenz ist ein Begriff aus der Physik, der hier auf die Literatur übertragen wird. Er bezeichnet die Änderung der Amplitude bei der Überlagerung von Wellen. Bei dieser gegenseitigen Durchdringung verschiedener Wellen treten diese miteinander in Beziehung und verstärken einander beziehungsweise gleichen einander aus. Da es dabei um Phänomene des Zwischen, *inter*, und der Gegenseitigkeit bei einem Zusammentreffen geht, eignet sich der Begriff ebenfalls sehr gut für interkulturelle Erscheinungen und für Mehrsprachigkeit.

Sprache besteht aus Schallwellen und jedes Sprechen hat seinen eigenen Sprachfluss. Hierbei handelt es sich tatsächlich um einen Fluss und nicht um die Wellen des Meeres, wie ja leider immer wieder für sprachliche Phänomene imaginiert wird, was seinen Niederschlag in Metrik und Rhythmustheorien findet. Wenn wir uns beim Sprachfluss jedoch eher einen Fluss vorstellen,

kommen wir dem Sprachlichen als einer sich unablässig ändernden Form in Bewegung näher. Benveniste (1966) hat auf diese vorplatonische Bedeutung des Wortes Rhythmus hingewiesen und Meschonnic (1982) hat diese Entdeckung zur Grundlage seiner Rhythmustheorie gemacht, die eben Sprache nicht unter metrischen Vorgaben betrachtet, sondern weit über Sprach- und Literaturtheorie hinaus unsere Sprachstrukturen mit unseren Denkstrukturen gleichsetzt und somit auf unsere Vorstellungen von Welt schließen lässt. Dieser Ansatz stellt also ein Sprachdenken dar und versteht sich als Poetik der Gesellschaft (Pajević 2019).

Wie der bereits erwähnte humboldtsche Begriff für Sprachen, Weltansichten, zu verstehen gibt, eröffnet uns die Sprache, mittels derer wir uns einen Begriff von der Welt machen, eine Perspektive auf die Welt. Sprache bestimmt all unsere Beziehungen, zu Dingen, Menschen und auch zu uns selbst. Selbstverständlich handelt es sich dabei nicht um Gedankengefängnisse, deren Mauern wir nicht durchbrechen können. Wir können durchaus im individuellen Sprechen über die Sprachkonvention hinausdenken und tun dies auch immerzu (Trabant 2003: 77). Die jeweilige Nationalsprache prägt also unser Denken zu einem gewissen Grad, aber jedes Individuum spricht gewissermaßen durch die eigene subjektive Prägung eine eigene Sprache, wie bereits Humboldt festgestellt hat, die Sprache kann also in jedem jeweiligen Sprechen erweitert werden.

Wenn nun die Sprache Denken ist und dieses durch die Nationalsprache mitgeprägt wird, so greift selbstverständlich Mehrsprachigkeit in diese Weltvorstellungsprozesse ein und lässt die Weltansichten sich überlappen, wobei es zu Interferenzen kommt. Verschiedene Weltansichten kommen miteinander ins Schwingen und beeinflussen einander, neue Schwingungen entstehen. Mehrsprachigkeit ermöglicht es also, dass Neues in die Welt kommt. Sprachliche Interferenzen wirken kreativ. Während es in der Physik bei Interferenzen lediglich um die Verstärkung oder Verminderung der Amplitude geht, betrachtet das Sprachdenken in den sprachlichen Interferenzen unzählige kleine Schwingungsveränderungen, die jeweils die Perspektive auf die Dinge verschieben und erweitern. In diesem Zusammenhang drängt sich Ludwig von Wittgensteins berühmter Satz auf: „Die Grenzen meiner Sprache bedeuten die Grenzen meiner Welt.“ (Wittgenstein 1963: Satz 5.6) Eine erweiterte Perspektive auf die Welt ist also eine größere Welt. Mehrsprachigkeit ist eine Entgrenzung, eine Möglichkeit, neue Sichtweisen zu entwickeln.

Viele Menschen vor allem in Westeuropa gehen immer noch fälschlicherweise von Einsprachigkeit als Normalfall aus. Tatsächlich ist Mehrsprachigkeit keineswegs eine Ausnahmeerscheinung, sondern die Mehrheit der Weltbevölkerung ist mehrsprachig und das war wohl fast immer der Fall. Immer haben Menschen verschiedener Kulturen und Sprachen zusammengelebt oder miteinander Handel getrieben und geistigen Austausch gepflegt – darin kann man

geradezu die Grundlage aller kulturellen Entwicklung sehen. Was wir als Grundlage einer bestimmten Kultur betrachten, ist in vielen Fällen importiert und ein interkulturelles Mischprodukt, das gilt genauso für sehr viele der nationalen Volksepen, die häufig erst im 19. Jahrhundert und meist unter Verwendung der Epen von anderen Völkern geschrieben wurden (Taterka 2011). Auch ist das als ureuropäisch verstandene Christentum in ganz wesentlichen Zügen aus Asien nach Europa importiert worden. Die Rolle der Übersetzung für alle Kulturen lässt sich überhaupt nicht überschätzen. Insofern ist die Vorstellung von Einsprachigkeit als kulturbestimmendes Modell ein an den Realitäten der Sprachkonstitution vorbeigehendes Konstrukt.

Mehrsprachigkeit als ein den politischen Raum prägender Faktor ist also allgegenwärtig, ebenso wie die Interferenzen zwischen und innerhalb der Sprachen. Diese prägen das Miteinander der Menschen, sie sind gesellschaftlich höchst relevant. Da unsere Sprache beziehungsweise unsere Sprachen unsere Weltansicht prägen, ist Sprache nicht vom Politischen zu trennen und das Politische ohne das Sprachliche nicht denkbar. Ohnehin sind alle Begriffe, mit denen wir die Welt begreifen, Wörter, also Sprache.

Die Veröffentlichungen

Auf dieser Grundlage bietet der genannte Sammelband zunächst vier Beiträge, die die sprachlichen Hintergründe der baltischen Literatur beleuchten, wobei die deutsch-baltische Verflechtung offenkundig wird, wie ohnehin jede beschränkt nationale Literaturgeschichtsschreibung als falsches Konstrukt entlarvt wird. Till Dembeck widmet sich den Volksliedsammlungen von Johann Gottfried Herder, Juris Alunāns und Krišjānis Barons. Liina Lukas gibt einen Überblick über die literaturgeschichtliche Entwicklung in Estland und Lettland mit Hinblick auf die Sprachen- und Schriftsituation von den Anfängen bis in unsere Zeit. Natalia Blum-Barth leistet diese Arbeit für Litauen und Lettland, wobei sie sich auf sowjetische Sprach(en)politik konzentriert. Maris Saagpakk, Marin Jānes, Annika Saar und Marianne Laura Saar untersuchen Mehrsprachigkeitsformen in der deutschbaltischen Literatur Estlands.

Drei weitere Beiträge bearbeiten dann zeitgenössischere Werke der baltischen Literatur. Aigi Heero widmet sich der in Estland auf Russisch schreibenden armenischstämmigen Gohar Markosjan-Käsper. Rūta Eidukevičienė gibt eine Übersicht über die jüngste litauische Migrations- und Mobilitätsliteratur und ihre Formen literarischen Sprachwechsels, inklusive einer detaillierten Analyse eines Romans von Gabija Grušaitė, wohingegen Mārtiņš Laizāns der Mehrsprachigkeit in dem postmodernen lettischen Roman *Falscher Faust* von Mārgers Zariņš nachforscht.

Die zweite Hälfte des Bandes widmet sich dann exophonen Autor/innen der zeitgenössischen deutschsprachigen Literatur. Sandra Vlasta arbeitet die sprachlichen, medialen, formalen und kulturellen Grenzüberschreitungen in Barbi Markovičs Roman *Superheldinnen* heraus. Dinah Schöneich analysiert und vergleicht die Mehrsprachigkeit in T.S. Eliots *The Waste Land* mit der dynamisierten Mehrdeutigkeit in Peter Waterhouses *Prosperos Land*. Tomás Espino Barrera untersucht José F.A. Olivers poetische Infragestellungen nationaler Identitäten. Ich selbst beleuchte die Ethnographie der deutschen Weltansicht bei der japanisch-deutschen Yoko Tawada am Beispiel dreier Gedichte zu Personalpronomina. Ebenfalls mit Bezug auf Tawada stellt Héléne Thiéard Exophonie in den Zusammenhang der aktuellen Universalismusdebatte, vor allem mit Hinblick auf die Theorien von Barbara Cassin und Souleymane Bachir Diagne. Silke Pasewalck und Dieter Neidlinger widmen sich der Darstellung einer historisch und politisch aufgeladenen Mehrsprachigkeit in dem Roman *Engel des Vergessens* der slowenisch-österreichischen Maja Haderlapp. Michael Navratil untersucht Mehrsprachigkeit im *Alternate History*-Genre am Beispiel des Schweizer Autors Christian Kracht und des amerikanischen Filmmachers Quentin Tarantino.

Der Band schließt mit einem Bericht des exophonen Dichters Øyvind Rangøy – ein Norweger, der großteils in Estland wohnt und auch auf Estnisch schreibt – über seine eigenen exophonen Schreiberfahrungen.

Die Sondernummer der komparatistischen Zeitschrift *Interlitteraria* (Pajević 2021, 26/1) greift einen Gutteil der oben erwähnten Aufsätze erneut auf, ergänzt um einen Beitrag von Marin Jänes und Maris Saagpakk zu den Problemen der heutigen Übersetzung der Mehrsprachigkeit in Edzard Schapers Roman *Der Henker*. In dieser Nummer wird weiterhin eine Verbindung zu Fragen der Didaktik gezogen, indem Farin Engels eine Diskursanalyse der Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem vornimmt und Merje Miliste die curriculare Mehrsprachigkeit am Beispiel des Deutschen in Estland untersucht. Außerdem bearbeitet Anastasia Shakova das internationale Musikfestival *Lehesaju Muusika* in Tartu mit Hinblick auf Mehrsprachigkeit.

Beide Sammelveröffentlichungen stellen reichhaltiges und vielseitiges Material und tiefgreifende Analysen des Zusammenhangs von Mehrsprachigkeit und dem Politischen zur Verfügung und werden hoffentlich weitere Studien zu diesem gesellschaftlich immer wichtigeren Gebiet anregen.

Literatur

- Arndt, Susan/Naguschewski, Dirk/Stockhammer, Robert (Hgg.) (2007): *Exophonie. Anderssprachigkeit (in) der Literatur*. Berlin: Kulturverlag Kadmos.
- Benveniste, Émile (1966): La notion de ‚rythme‘ dans son expression linguistique. – In: Benveniste, Émile: *Problèmes de linguistique générale* 1. Paris: Gallimard.
- Dembeck, Till/Parr, Rolf (Hgg.) (2017): *Literatur und Mehrsprachigkeit*. Ein Handbuch. Tübingen: Narr/Francke/Attempto.
- Dembeck, Till/Parr, Rolf (Hgg.): Reihe *Literarische Mehrsprachigkeit/Literary Multilingualism*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto.
- Humboldt, Wilhelm von (1903-36): *Gesammelte Schriften* IV, hrsg. von Albert Leitzmann u.a. Berlin: Behr.
- Ivanovic, Christine (2010): Exophonie und Kulturanalyse. Tawadas Transformation Benjamins. – In: Ivanovic, Christine (Hg.), *Yoko Tawada. Poetik der Transformation*. Beiträge zum Gesamtwerk. Tübingen: Stauffenburg, 171-206.
- Meschonnic, Henri (1982): *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Lagrasse: Verdier.
- Pajević, Marko (Hg.) (2019): *The Henri Meschonnic Reader. A Poetics of Society*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Pajević, Marko (Hg.) (2020): *Mehrsprachigkeit und das Politische. Interferenzen in zeitgenössischer deutschsprachiger und baltischer Literatur*. Tübingen: Narr/Francke/Attempto.
- Pajević, Marko (Hg.) (2021): *Literature and the Political. Multilingualism and Exophony in Contemporary Baltic and German-Language Culture*. Sondernummer *Interlitteraria* (26/1).
- Rancière, Jacques (2007): *Politique de la littérature*. Paris: Galilée.
- Wittgenstein, Ludwig (1963 [1922]): *Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Taterka, Thomas (2011): Die Nation erzählt sich selbst. Zum europäischen Nationalepos des 19. Jahrhunderts. – In: Detering, Heinrich/Hoffmann, Torsten/Pasewalck, Silke/Pormeister, Eve (Hgg.), *Nationalepen zwischen Fakten und Fiktionen. Beiträge zum komparatistischen Symposium 6. bis 8. Mai 2010 Tartu*. Tartu: Tartu University Press, 20-72.
- Trabant, Jürgen (2003): *Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens*. München: Beck.

Interdisziplinäres Projekt *Deutsch macht Schule* (2020)

Andine Frick/Aigi Heero

Im Frühjahr 2020 leiteten wir als Lehrkräfte der Germanistik an der Universität Tallinn ein Projekt mit Studierenden, mit dem Ziel, eine Unterrichtsstunde für den Deutschunterricht an Schulen vorzubereiten und durchzuführen und dabei die Kooperation zwischen der Universität und den Schulen zu stärken. Die Stunden wurden in studentischen Kleingruppen von estnischen und deutschen Bachelorstudierenden ausgearbeitet. Den Rahmen für dieses Projekt bildete kein traditionelles Praktikum, sondern ein ELU-Kurs, die konzeptionelle Gestaltung orientierte sich an dem DAAD-Programm *Europa macht Schule*. Diese beiden Grundlagen sollen im Vorlauf der Projektbeschreibung kurz skizziert werden.

1. Was ist ELU?

ELU (estnisch für ‚Leben‘) steht als Abkürzung für das Fach mit dem Titel *Eri-
alasid lõimiv uuendus* (ins Deutsche übersetzt ‚Fächer integrierende Innovation‘) bzw. auf Englisch ‚Enhanced Learning Unlimited‘. Seit neuestem wird als englische Bezeichnung die Übersetzung (*LIFE = Learning in Interdisciplinary Focused Environment*) verwendet. Bei ELU handelt es sich um projektbasierten Unterricht: In Teamarbeit werden gemeinsam unterschiedliche praxisbezogene Aufgaben gelöst. Das Ergebnis eines Projekts soll zur Lösung einer wichtigen, gesellschaftlich aktuellen oder wissenschaftlich relevanten Frage beitragen.¹

ELU-Projekte nahmen ihren Anfang im Jahr 2015, als im Rahmen einer Struktur- und Studienreform an der Universität Tallinn der Bedarf an einem praxisbezogenen Fach geäußert wurde, im Rahmen dessen die Zusammenarbeit zwischen Fakultäten gestärkt werden sollte. Die ersten Pilot-Projekte starteten im Frühjahr 2016, damals noch unter dem Namen *IDP (Interdistipli-naarne projekt)*, dt. ‚interdisziplinäres Projekt‘.² Bis 2017 hat sich das Fach etabliert, gleichzeitig wurde auch der Name zu *ELU* verändert.

Das Fach ist obligatorisch in allen Bachelor- und in einigen Masterstudiengängen der Universität Tallinn. Die Projekte werden vom ELU-Büro verwaltet

1 ELU-Webseite: <<https://elu.tlu.ee/en/what-life>> [24.03.2021].

2 Tallinna Ülikooli majandusaasta aruanne 2016 (Jahresbericht der Universität Tallinn 2016: 5). <<https://www.tlu.ee/sites/default/files/Veebisisu/Rektoraat/Majandusaasta%20aruanded/Majandusaasta%202016.pdf>> [24.03.2021].

und das Format sowie der Prozess der Durchführung wird durch zentrale Vorschriften reguliert. Generell dauert ein Projekt ein Semester, nur in äußerst seltenen Ausnahmefällen kann ein Projekt auf zwei Semester gestreckt werden. In interdisziplinär zusammengelegten Gruppen nehmen Studierende aus unterschiedlichen Fachrichtungen und Instituten der Universität teil. Geleitet wird ein ELU-Projekt ebenfalls durch ein interdisziplinäres Team von Lehrkräften aus unterschiedlichen Fachrichtungen. Auf diese Weise soll gesichert werden, dass im Projekt die besten Praktiken unterschiedlicher Fächer implementiert werden. Bei unserem Projekt *Deutsch macht Schule* arbeiteten wir mit Catlyn Kirna aus dem Institut für Gesellschaftswissenschaften zusammen. Auch schon vorher war unsere Germanistikabteilung an etlichen erfolgreichen ELU-Projekten beteiligt, zum Beispiel leitete Maris Saagpakk ein Projekt zum Thema *Sprachlandschaften an der Uni Tallinn*, das sich mit der Konzeption von Mehrsprachigkeit im öffentlichen Raum der Universität auseinandersetzte und deren gegenwärtige Situation auswertete (Saagpakk/Kirna/Roomet 2021).

Die Projektthemen werden jeweils zu Beginn des Herbst- bzw. Frühjahrssemesters von Lehrkräften (ELU-Projektleiter/innen) in einem zentralen System angeboten und vom ELU-Beirat begutachtet. Nicht alle Projekte werden genehmigt. Nach der Bestätigung durch den ELU-Beirat werden die Projekte für die Registrierung geöffnet.

Die Gruppengröße beträgt etwa 12 bis 24 Studierende, die dann in Kleingruppen von bis zu 6 Studierenden aufgeteilt werden. Die Teilung kann nach folgenden Kriterien erfolgen: a) einem Unterthema – die Studierenden können selber wählen, zu welchem spezifischen Unterthema des jeweiligen Projekts sie arbeiten möchten; b) nach fachlichen Kenntnissen oder c) die Lehrkräfte bestimmen, wer mit wem zusammenarbeitet. In allen Fällen muss beachtet werden, dass in einer Teilgruppe Studierende verschiedener Fächer vertreten sind.

Nach der Einteilung in die Kleingruppen wird von den Teilnehmenden das Thema näher bestimmt und ein Zeit- und Aktivitätenplan entworfen. Nach sieben Wochen müssen ein Zwischenbericht erstattet und vorläufige Resultate präsentiert werden. Am Ende des Semesters (nach 14 Wochen) werden die Ergebnisse vorgestellt.³ Neben fachlichen Kenntnissen müssen im Rahmen des ELU-Projekts auch Teamfähigkeit und gemeinsames Arbeiten gelernt und geübt werden. Das Projekt endet generell mit einem konkreten Ergebnis (es wird etwa eine Untersuchung durchgeführt und deren Ergebnisse präsentiert; eine Veranstaltung wird organisiert; Lehr- oder Lernmaterialien oder Apps werden entwickelt).⁴

3 ELU-Webseite: <<https://elu.tlu.ee/et/mis-elu>> [24.03.2021].

4 Website des Instituts für Geisteswissenschaften: <https://www.tlu.ee/ht/tudengbakalaureuseo-pe/uldained> [24.03.2021].

2. Unsere Adaption von *Europa macht Schule*

Im Jahr 2006 wurde das DAAD-Programm *Europa macht Schule* ins Leben gerufen, das das Ziel verfolgt, die Verständigung in Europa und den Austausch unter jungen Leuten zu stärken, sowie auch die gesellschaftliche und politische Teilhabe zu fördern.⁵ Hierzu entwickeln europäische ERASMUS-Studierende gemeinsam mit Schulklassen ein Projekt zum Herkunftsland der/des Studierenden und führen dies in drei bis fünf (oder auch mehr) Unterrichtsstunden durch.

Die Idee, ERASMUS-Studierende als ‚Expert/innen‘ für ihr Heimatland einzusetzen, scheint auch im DaF-Kontext eine sinnvolle Möglichkeit zu sein. Nach den Erfahrungen, die bereits an der Universität Bergen (Norwegen) mit dieser Vorgehensweise gemacht wurden (Scheurer 2018), konzipierten wir das ELU-Projekt *Deutsch macht Schule*, in welchem die deutschsprachigen und estnischen Studierenden gemeinsam derartige Schulprojekte entwickelten. Ein Ziel hierbei war natürlich, zuerst die Kommunikation zwischen Studierenden verschiedener Universitäten zu fördern, damit sie weitere Blickwinkel und Herangehensweisen an Probleme kennenlernen können. Da die Arbeitssprache in den meisten Fällen Deutsch war, hatte dies einen positiven Trainingseffekt auf die Studierenden der Germanistik, aber auch der Erziehungswissenschaften, die alle (zumindest rezeptiv) Deutsch beherrschten (dies war eine Voraussetzung für die Teilnahme am Projekt). Außerdem konnten die estnischen Studierenden von der Expertise der Muttersprachler/innen profitieren und ‚aus erster Hand‘ alltägliche oder weniger alltägliche Dinge über die deutschsprachigen Länder erfahren.

Die Ziele für die ERASMUS-Studierenden waren, ihnen näheren Kontakt zu estnischen Studierenden zu ermöglichen, ihnen einen Einblick auch in die estnischen Schulen zu geben, und in einem spannenden interdisziplinären Projekt auch das Land Estland auf eine besondere Art und Weise zu erleben, wodurch auch das eigene Land und die eigene kulturelle Prägung reflektiert werden können.

Und nicht zuletzt sollten auch die Schulen, Schüler/innen und Lehrer/innen, mit denen wir kooperierten, einen gewissen Nutzen von diesem Projekt haben. Es wurden an den Schulen zwei bis vier Unterrichtseinheiten übernommen, und es wurde zudem teilweise Material erstellt, welches den Lehrer/innen weiterhin zur Verfügung steht. Die Schüler/innen sollten nicht nur in Kontakt mit Studierenden allgemein kommen, sondern mit Studierenden der Germanistik (was wiederum positive Auswirkungen auf die Studierendenzahlen der Zukunft haben könnte) sowie mit deutschen Muttersprachler/innen.

5 Website *Europa macht Schule*: <https://www.europamachtschule.de/das-programm/ziele/> [28.03.2020].

3. Konkrete Planung und Umsetzung des Projekts

An unserem Projekt nahmen 15 Studierende teil: 10 estnische Studierende der Universität Tallinn, davon sechs aus der Germanistik und vier von den Erziehungswissenschaften; und fünf deutsche Erasmus-Studierende. Wir bildeten fünf Kleingruppen mit jeweils drei Studierenden, wobei in jeder Gruppe ein Erasmus-Student war, mit dem Ziel, kulturelles Verständnis und die Zusammenarbeit in einer internationalen Gruppe zu üben, sowie auch die Arbeitssprache Deutsch zu fördern und das ‚Expertenwissen‘ über kulturelle und sprachliche Zusammenhänge in Deutschland zu nutzen. Für die Zwischen- sowie Abschlussberichte sollten jeweils zwei bzw. drei Kleingruppen etwas enger zusammenarbeiten. Diese größeren Teilgruppen trugen die Bezeichnungen *Die Stadt* und *Die Brücke*, da sich die eine Gruppe vor allem auf deutsche Städte konzentrierte und die andere den Akzent eher auf Kommunikation und Austausch setzte, also ‚kulturelle Brücken‘ schlagen wollte.

Das Ziel war, eine reale Unterrichtsstunde an einer estnischen Schule zu einem deutschlandbezogenen Thema durchzuführen und dabei einen interessanten Aspekt über Deutschland zu präsentieren. Die Studierenden sollten sich hierzu mit unserer Unterstützung zuerst über Prinzipien und Gestaltungsmöglichkeiten des Unterrichts belesen, um dann einen Arbeitsplan für die Vorbereitung des Unterrichts zu entwickeln. Wir ließen den Gruppen in der genauen Ausgestaltung ihrer Arbeitsschritte viel Freiraum und trafen uns in größeren Abständen zum Austausch und zur Reflexion des bisher Erreichten.

Auch den Kontakt zu den Schulen stellten die Studierenden selbst her. Hier griffen sie zum Teil auf unsere Kontaktvorschläge zurück (zu einem Deutschlehrer am Gymnasium Rakvere⁶), nutzten aber häufig auch ihre eigenen Kontakte zu Lehrer/innen an anderen (Tallinner) Schulen. Somit waren am Ende insgesamt vier Schulen am Projekt beteiligt, drei davon in Tallinn. Im Rahmen von Hospitationen lernten die Studierenden ihre spätere Lehrumgebung sowie die kooperierenden Lehrkräfte zunächst kennen und konnten so direkte Absprachen bezüglich der Vorgehensweise und der Thematik machen. In Bezug auf die zeitliche Gestaltung war es so geplant, dass nach dem Kennenlernen und der Gruppenbildung Anfang Februar 2020 eine intensive Arbeitsphase in den Gruppen entstehen sollte, die die Literaturrecherche sowie die Kontaktaufnahme und Hospitation an den Schulen beinhaltete. Im März sollten dann die Unterrichtspläne sowie die Zwischenpräsentation für das Komitee der ELU-Koordinatoren erstellt werden. Im April sollte der Unterricht an den Schulen abgehalten werden, damit in den ersten Maiwochen Zeit für eine Reflexion sowie die Vorbereitung der ELU-Abschlusspräsentationen bliebe. Wie so vieles

6 Kleinstadt mit etwa 15 000 Einwohnern, 98 Kilometer östlich von Tallinn.

im Jahr 2020 wurde aber auch unsere Planung von der Covid-19-Pandemie durchkreuzt. Ab Mitte/Ende März gingen sämtliche Schulen Estlands sowie auch die Universitäten zu Online-Unterricht über, sodass die Unterrichtsplanungen der Studierenden grundsätzlich überarbeitet werden mussten. Glücklicherweise waren alle Studierenden dazu bereit, ihre Stunden auch online zu geben, auch wenn so die Unterrichtserfahrung eine völlig andere war und vieles von einem realen Unterrichtsgespräch nun fehlte. Es soll vermerkt werden, dass auch die Zwischen- sowie die Abschlusspräsentationen dem Komitee via Zoom vorgestellt wurden.

Dessen ungeachtet gelang es allen fünf Gruppen, ihre Unterrichtsstunden fertig zu planen und auch an den verschiedenen Schulen in unterschiedlichen Online-Formaten durchzuführen. Die Themen der Stunden waren:

1. Virtueller Ausflug nach Berlin
2. Deutsche Städte, Quiz
3. Jugendweihe in Deutschland
4. Soziale Medien & Youtuber in Deutschland und in Estland
5. Kultur und Austauschorganisationen

Die Unterrichtsstunden wurden von allen Gruppen aufgezeichnet, sodass wir als Projektleiterinnen im Nachhinein die Gelegenheit hatten, alle Stunden anzusehen und mit den einzelnen Gruppen gemeinsam zu reflektieren.

Die Ergebnisse der Arbeit in den Gruppen und die Durchführung der Stunden unterschieden sich relativ stark. Hervorzuheben sind auf jeden Fall die Lehr- und Lernmaterialien, die unsere Studierenden für ihre Unterrichtsstunden ausgearbeitet haben und die nach der Stunde der jeweiligen Schule zur Verfügung gestellt wurden. Gruppe 2 etwa fertigte 13 Lernpakete über unterschiedliche deutsche Städte an. Die Pakete beinhalten Bilder und Texte über die Städte sowie Vorschläge zur Gruppenarbeit mit diesen Materialien. Diese Gruppe hielt zwei Stunden, da es bei der ersten Stunde technische Schwierigkeiten mit der Zoom-Plattform gab. Daher wurden diese Pakete als Hausaufgabe für die nächste Stunde gegeben, wodurch sich herausstellte, dass sich dieses Material auch sehr gut zur selbstständigen Arbeit eignet.

Gruppe 3 fertigte ein Lernvideo an, in dem sehr anschaulich das Wesen der Jugendweihe erklärt wird. Zum Video wurden auch Diskussionsvorschläge erarbeitet. Auch dieses Material steht nun den Lehrpersonen zur Verfügung.

Gruppe 4 präsentierte eine sehr durchdachte Stunde zu einem Thema, das den Jugendlichen nahe lag: Die Stunde wurde durch ein Online-Quiz über Soziale Medien und Apps eingeleitet und es folgte eine Gruppenarbeit, in der die Schüler/innen eine Mini-Präsentation über einen YouTuber vorbereiteten. Der Plan für die Stunde kann ebenfalls in dieser Form weiterverwendet werden. Hervorgehoben wurde von der Lehrperson bei dieser Gruppe die Weise,

wie die lernschwächeren Schüler/innen in die gemeinsame Arbeit einbezogen wurden: Sie konnten ihre Reaktionen und ihr sprachliches Verständnis bzw. Nicht-Verständnis über *Zoom Reactions* signalisieren, indem ein Emoticon für ‚alles in Ordnung‘ und ein anderes für ‚nicht verstanden‘ vereinbart wurden. Hierbei sollte vielleicht erklärt werden, dass zu diesem Zeitpunkt viele (insbesondere leistungsschwächere) Schüler/innen den Unterricht via Zoom als eine extreme Herausforderung empfanden. Das heißt, dass auch die sonst selbstverständlichen Handlungen, wie etwa sich im Unterricht zu melden, einfach unterlassen wurden. Die Möglichkeit, über einen Knopfdruck zu kommunizieren, wurde demnach gut angenommen. Mittlerweile hat sich diese Situation verbessert.

Gruppe 5 führte eine Diskussion zum Thema *Was bedeutet Kultur?* durch. Veranschaulicht wurde der Kulturbegriff anhand des Eisbergmodells von Os-good (1951), anschließend wurde dieses an verschiedenen Beispielen diskutiert. Dann wurden verschiedene Austauschmöglichkeiten für Schüler/innen vorgestellt (etwa das *Deutschbaltische Jugendwerk*⁷, bei dem eine Studentin aktives Mitglied ist).

In der Gruppe 1 führte ein Student die Teilnehmenden virtuell durch Berlin (mit Hilfe von Google Maps); dabei wurden die wichtigsten Sehenswürdigkeiten präsentiert. Im Anschluss trug eine Studentin eine PowerPoint-Präsentation über Dresden vor. Hier sollte angemerkt werden, dass die Schüler/innen bei der virtuellen Tour viel Spaß hatten, jedoch wurde während dieser Stunde fast ausschließlich die Muttersprache der Schüler/innen (Russisch) gesprochen, so dass fraglich blieb, welchen sprachlichen Lerneffekt die Aktivitäten hatten. Zu loben waren auf jeden Fall die abwechslungsreichen Extras, die in die Stadtführung eingebaut wurden (etwa die musikalischen Einlagen). Zu kritisieren war aber die Tatsache, dass die Studierenden die Inhalte des Unterrichts anscheinend nicht besonders klar abgesprochen hatten. Es wurden zwar, wie ursprünglich geplant, zwei deutsche Städte vorgestellt, jedoch die Verbindung zwischen den Präsentationen fehlte fast gänzlich.

Insgesamt wurden die Stunden gut angenommen, aber es tauchten auch etliche Probleme auf. Es ist über alle Unterrichtsstunden hinweg festzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler sehr passiv waren und sich nur wenig, meist nur nach gezielter Aufforderung, äußerten. Sicherlich spielt hier das Online-Format eine große Rolle, das eine zusätzliche Hemmschwelle darstellte, sich selbst einzubringen. Das Feedback, das nach einigen Unterrichtsstunden von den Schüler/innen eingeholt wurde, war jedoch durchgehend neutral bis positiv (neutral vor allem in den Stunden, die aufgrund technischer Probleme nur eingeschränkt ablaufen konnten).

7 Website des DBJW: <<https://www.dbjw.deutsch-balten.de/?lang=en>> [24.03.21].

Das Problem der technischen Umsetzung betraf fast alle Gruppen mehr oder weniger stark. Die Strukturierung der Inhalte in das Online-Format gelang den Studierenden nur unterschiedlich gut (genutzt wurden Videos, Padlets, interaktive Karten, Musik, PowerPoint-Präsentationen, verschiedene Quiz-Formate und weitere Tools), noch größere Probleme gab es aber hinsichtlich der angemessenen und flüssigen Durchführung. Hier fehlte es natürlich an der nötigen Erfahrung, die vorher nur bedingt trainiert werden konnte, sowie auch zum Teil an einer stabilen Internetverbindung.

Die Zwischen- sowie Abschlusspräsentationen, die im Rahmen der ELU-Projekte gemacht werden mussten, bereiteten die Gruppen selbstständig vor, wobei sie eine spezielle Präsentationsvorlage nutzten, die ihre Aussagen strukturierte. Auch diese Präsentationen gingen wir vorher gemeinsam durch und gaben ein Feedback in Hinblick auf Verständlichkeit und Vollständigkeit.

Bis auf eine Studentin konnte allen Teilnehmenden dieses Projekt als bestanden bescheinigt werden. Wir sehen unsere Ziele insgesamt als erreicht, auch wenn es in einigen Gruppen mehr oder weniger deutliche Probleme gab. Über diese sowie über das Feedback der Teilnehmenden generell berichten wir im nächsten Abschnitt.

4. Gruppenprozesse

Wie oben beschrieben ist die interdisziplinäre Zusammenarbeit und Problemlösung der Studierenden ein wesentliches Ziel der ELU-Projekte. Somit strukturierten wir die Kleingruppen so, dass jeweils eine Person aus jedem Bereich (Germanistik; Erziehungswissenschaften; deutscher Muttersprachlerin) teilnahm. Dass es innerhalb dieser Gruppen unterschiedliche Perspektiven und damit möglicherweise auch Meinungen und Arbeitsweisen geben würde, war vorauszusehen, und wir erhofften uns gerade davon auch eine fruchtbare Lernumgebung.

Die sich daraus ergebenden Lern- und Reflexionsaufgaben wurden jedoch nicht von allen Gruppen gleichermaßen erfolgreich gelöst. In einer Gruppe gab es Schwierigkeiten aufgrund von unterschiedlichen Auffassungen von Zielstrebigkeit und einem unterschiedlichen Erfahrungsschatz der Studentinnen. Diese Probleme wurden auch an uns herangetragen, ließen sich aber im Projektverlauf und mit einer sinnvollen Arbeitsteilung gut auflösen.

Eine andere Gruppe jedoch konnte ihre Probleme nicht lösen, die Kommunikation innerhalb der Gruppe wurde unmöglich. Diese Probleme wurden uns Lehrkräften gegenüber auch formuliert, aber Gespräche und konkrete Änderungen (z. B. eine klare Aufgabenverteilung) konnten die Situation nicht hinreichend verbessern, sodass die deutsche Erasmusstudentin letztendlich aus

dem Projekt ausstieg. Auch danach waren die Kommunikation und die Absprachen mit den verbleibenden zwei Mitgliedern der Gruppe schwierig. Wir entschieden beispielsweise, dass die Verbliebenen eine Reflexion über das Misslingen der Zusammenarbeit schreiben, denn uns war es wichtig, dass sie ihre eigene Rolle in diesem Prozess wahrnehmen und vielleicht hinterfragen, sowie auch ihre eigenen Reaktionen und die der anderen Personen reflektieren. Da das ‚Aneinander Lernen‘ durch die Gruppe nun nicht mehr im gewünschten Maße gewährleistet wurde, erhofften wir uns durch diese Reflexion wenigstens einen Teil davon zu erreichen.

Von den zwei erwarteten Reflexionen erhielten wir jedoch nur eine. Der Student zeigte tatsächlich eine gute Reflexionsfähigkeit, sowohl zu seinen eigenen Handlungen als auch den möglichen Motiven der anderen. Er ging insbesondere darauf ein, dass auch kulturelle Hintergründe (in Bezug auf Arbeitseinstellung und -aufteilung sowie Entscheidungen und Kommunikation) eine Rolle spielten. Die zweite Reflexion wurde hingegen auch auf Nachfrage nicht erbracht. Die Studentin beließen wir weiterhin im Projekt, mussten aber am Ende des Semesters feststellen, dass sie auch in anderen Bereichen weit hinter unseren Erwartungen sowie den Anforderungen des Projektes zurückblieb. Aus diesem Grund konnten wir ihr das Projekt nicht als bestanden anrechnen. Rückblickend scheint diese gesamte schwierige Gruppenkonstellation wohl vor allem an der fehlenden Motivation dieser einen Studentin gelegen zu haben.

Auch in anderen Gruppen ließ sich immer wieder ein Ungleichgewicht in der Arbeitsverteilung erkennen. Wir griffen in diesen Fällen selten ein, da sich natürlich auch vieles in dem uns nicht sichtbaren Bereich abspielte. Außerdem verstanden wir die Gruppenarbeiten auch als Prozesse, die wir ungern mit unseren Vorstellungen und Anweisungen unterbrechen wollten. Da sowohl die Unterrichtsstunden als auch die Abschlusspräsentationen weitgehend gut verliefen, gehen wir davon aus, dass die Gruppen in der Lage waren, ihre Probleme selbst zu lösen und somit ein gutes Ergebnis erarbeiten konnten.

5. Reflexion

Am Ende des Projekts mussten die Studierenden einen Gruppenbericht und eine individuelle Reflexion verfassen. Wir machten zudem eine kleine Umfrage mit Hilfe von Google Forms, allerdings wurde die Umfrage nur von 4 Studierenden ausgefüllt. Anhand der Berichte, Reflexionen und Umfragen können wir jedoch sagen, dass das Projekt gelungen ist. Die Teilnehmer/innen haben positiv hervorgehoben, dass sie viel gelernt haben, insbesondere, was den Umgang mit Online-Unterricht, das Anwenden von digitalen Plattformen, die Benutzung von Audio- und Videotechnik und das Gestalten von innovativen

Lehr- und Lernmaterialien betrifft. Als Erfolgserlebnisse wurden das Feedback seitens der Schulen und Schüler/innen sowie die Tatsache gewertet, dass aufgetretene Schwierigkeiten in den Gruppen selbstständig gelöst werden konnten. Auch die Verbesserung der Deutschkenntnisse wurde positiv bewertet. Kritisch wurde die Zusammensetzung der Kleingruppen vermerkt und es wurde diesbezüglich empfohlen, künftig Student/innen mit ähnlichem Hintergrund, Alter und Berufserfahrung zusammenzuführen. Außerdem wurde angeführt, dass der Nutzen und die Reichweite nur einer gehaltenen Unterrichtsstunde zu gering seien und den Aufwand des Projektes nicht rechtfertigten. Es sei sinnvoller, von vornherein nur Unterrichtsmaterialien zu entwickeln.

Wir selbst nehmen aus diesem Projekt vieles an Erfahrung mit. Zuerst natürlich, dass es uns allen gelungen ist, die Ziele des Projekts (größtenteils) umzusetzen, und das in einer so schwierigen und unsicheren Zeit wie im Frühjahr 2020. Wir sind besonders stolz auch auf die Studierenden, die sich auf diese ganz besondere Herausforderung eingelassen haben. Das Konzept unseres Projekts hat in vielen Fällen zu Herausforderungen, aber auch zu neuen Perspektiven und Erfahrungen unter den Teilnehmenden geführt, sodass wir es definitiv wiederholen würden, wenn auch lieber unter ‚normalen‘ Bedingungen, in denen das Unterrichten in den Schulen möglich ist.

Literatur

- ELU-Webseite: <<https://elu.tlu.ee/en/what-life>> [24.03.2021].
- Europa macht Schule: <www.europamachtschule.de/> [23.03.2021].
- DBJW: <<https://www.dbjw.deutsch-balten.de/?lang=en>> [24.03.2021].
- Osgood, Charles (1951): Culture – Its empirical and non-empirical character. – In: *Southwestern Journal of Anthropology* 7, 202-214.
- Saagpakk, Maris/Kirna, Catlyn/Roomet, Mihkel (2021): Der öffentliche Raum an den Universitäten als Lernumfeld: Zur visuellen Repräsentation der Mehrsprachigkeit an der Universität Tallinn und ihrer Wahrnehmung durch die Studierenden. – In: Ziegler, Evelyn/Marten, Heiko F. (Hgg.), *Linguistic Landscapes im deutschsprachigen Kontext: Forschungsperspektiven, Methoden und Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht und Sprachmarketing*. Berlin et al.: Peter Lang, 353-376.
- Scheurer, Jana Pauline (2018): „Europa macht Schule“ – Ein Unterrichtsentwurf. – In: *aktuelles für den Deutschunterricht in Norwegen* 62/2-2018. TYSKFORUM – Norwegischer Deutschlehrerverband, 34-37.
- Tallinna Ülikooli majandusaasta aruanne 2016 (Jahresbericht der Universität Tallinn, 2016). <<https://www.tlu.ee/sites/default/files/Veebisisu/Rektoraat/Majandusaasta%20aruanded/Majandusaasta%202016.pdf>> [28.03.2020].

Rezensionen

Ulrich Ammon/Gabriele Schmidt (Hgg.): *Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte*. Berlin, München, Boston (Walter de Gruyter) 2019, 920 Seiten.

Ulrich Ammons gemeinsam mit Gabriele Schmidt herausgegebene Publikation ist als Fortführung seines Buches aus dem Jahr 2015 zu sehen, *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*, das schon 1295 Seiten zählte. Hier haben wir es ‚nur‘ mit 920 Seiten zu tun, worin 56 Autoren sich mit der Frage der Verbreitung der deutschen Sprache in der ganzen Welt und mit der Pflege und dynamischen Entwicklung des Deutschen im deutschsprachigen Kerngebiet und in der Auslandsgermanistik beschäftigen. Die gedanklich-thematische Organisation des Werkes unterteilt die Materie in zwei große Domänen: *Allgemeine thematische Beiträge*, neunundzwanzig an der Zahl, und *27 Länder- und regionenspezifische Beiträge*. Entsprechend dem Zielpublikum der *Schnittstelle Germanistik* wird das Augenmerk im Folgenden vor allem auf Mittel- und Osteuropa gerichtet, sodass hier die Länderbeiträge zu Ungarn, Rumänien, Polen, Tschechien und Russland zur Sprache kommen. Aus dem ersten eher theoretisch orientierten Teil werden dennoch Ausführungen zum Stand der Forschung zu den Möglichkeiten und Vorteilen der Förderung der deutschen Sprache referiert, weil sie universell gelten dürften, also auch für Mittel- und Osteuropa.

Trotz manchmal vorkommender gegenteiliger Einschätzungen ist das Deutsche so international, dass es kaum Länder in der Welt gibt, in denen Deutsch nicht in irgendeiner Bildungsinstitution gelehrt würde. Ungefähr 15 Millionen Personen lernen weltweit Deutsch als DaF, und zusammen mit den Muttersprachlern des Deutschen in allen seinen Varietäten, seinen *Expatriates* und den Angestellten internationaler Organisationen, ist es auf jedem Kontinent zu finden. Alle Sprecher des Deutschen als Erst-, Zweit- und Fremdsprache umfassen zwischen 144 und 250 Millionen Menschen auf der Welt.

Das Deutsche fördern heißt nach der Auffassung Ammons, daran zu arbeiten, dass sein lebendiger Gebrauch im Alltagsleben, in der Wirtschaft, der Verwaltung und der Politik sich nicht verliert bzw. sich ausdehnt, und dass all diejenigen, die es gerne lernen würden, dies auch können. Dazu müssen sich die Einstellungen der Personen mit anderen Erstsprachen dem Deutschen gegenüber bessern oder auf hohem Niveau bleiben. Allen wird damit gedient: den Personen, die Deutsch erwerben, weil sie sowohl im Wirtschafts- und Touristikbereich Vorteile davon haben als auch kulturellen und persönlichkeitsbildenden Nutzen erfahren können. Den Bewohnern der Länder, in denen Deutsch solo- oder ko-offiziell bzw. Amtssprache ist, also vor allem von Deutschland, Österreich, der Schweiz und Liechtenstein, bringt es utilitaristische Vorteile im Sprachenexport wie auch psychologische, indem z. B.

Reisenden verständnisvollere Attitüden entgegenschlagen. Bei der Förderung des Deutschen geht es dabei um ein ausgeglichenes Verhältnis mit den anderen wichtigen Sprachen dieser Welt. Perspektiven der Sprachengerechtigkeit leiten den Autor dazu, „Fairness und Rücksichtnahme gegenüber den anderen Sprachgemeinschaften“ (S. 12) zu wünschen und jede Aggressivität aus den Werbeaktionen für das Deutsche zu verbannen.

Fördermöglichkeiten von Deutsch können sich auf seinen Status und auf seine Funktionen beziehen. Der Status des Deutschen ist durch seine offizielle Anerkennung in sieben Staaten und als eine durch die Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen in vielen weiteren Ländern geschützte Minderheitensprache gefestigt. Bei den Funktionen des Deutschen wird zwischen den Bereichen der internationalen Wirtschaft und Politik einerseits unterschieden, in denen deutsche Produkte und diplomatische Beziehungen sich nicht genügend im Gebrauch der Sprache Deutsch spiegeln, und den Bereichen Touristik, Kultur und DaF-Germanistik andererseits, die sich trotz kontextbedingter Fluktuationen seit 2015 eher auf einem aufsteigenden Ast des Sprachgebrauchs und Wohlwollens seitens der Allophonen befinden. Die konkrete Förderung deutschsprachiger Minderheiten ist ein erstes Schlüsselement der Sprachdynamik, obwohl dabei nicht der Standard gefördert wird, wie Autoren und Autorinnen zu Osteuropa selber im vollen Bewusstsein der divergierenden Sprachgeschichte schreiben. Sowohl der ökonomische Nutzen wie auch das kulturelle Wohlbefinden sprechen für den Erhalt dessen, was heute als *heritage language* etikettiert wird.

Etwas enttäuschend ist die Tatsache, dass sich nur ein Beitrag mit der möglichen Förderung des Deutschen auf der politischen Ebene befasst, obwohl dieses Gebiet für mehr internationale Sichtbarkeit sorgen könnte. Haselhuber zeigt in *Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Festigung von Deutsch in den EU-Institutionen* (169–186), wie schwer das Erbe des kleinformatigen Europa der sechziger Jahre auf der Vollsprachenregelung der EU lastet: Die Beibehaltung der ursprünglichen Regelung aus dem Jahr 1958 hat zu einem immer stärkeren Auseinanderklaffen von Theorie und Wirklichkeit geführt, und Haselhuber plädiert für eine Regelung, die aus Gründen der Gerechtigkeit die drei großen europäischen Sprachfamilien berücksichtigen würde (germanisch, romanisch, slawisch), wovon alle anderen Sprachen als Englisch profitieren sollten. Bei diesem ‚Sprachkorb‘ würde ein größeres kommunikatives Potenzial berücksichtigt, eine breitere Fächerung der zu erlernenden Sprachen in Europa ermöglicht, aber den Effizienzbedürfnissen der Institutionen Rechnung getragen.

Die meisten Beiträge thematisieren die Förderung von DaF, denn abgesehen von den fünfzehn explizit diesem Bereich gewidmeten thematischen Kapiteln gehen auch alle 27 geographischen Artikel darauf ein. Vertreter von

Institutionen wie dem DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*), dem IDS (*Institut für deutsche Sprache*), dem GI (*Goethe-Institut*), dem IDV (*Internationaler Deutschlehrerinnen & -lehrerverband*), dem ÖAD (*Österreichischer Austauschdienst*) und der ZfA (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*) stellen ihre konkreten Aufgaben für die Unterstützung des Deutschen in der Welt dar, seien es finanzielle Mittel für die PASCH-Schulen (*Partner der Zukunft-SCHulen*), Lektoren und Lektorinnen, oder einzelne von der Bundesrepublik im Ausland verwaltete Universitäten wie die *German University in Cairo*. Diese sich in der Gesamtsumme immens anfühlenden Ausgaben reichen dennoch nicht: Manchmal müssen Deutschförderungsprogramme abrupt stoppen, wenn die finanzielle Starthilfe Deutschlands zu Ende geht, etwa verschiedene GIP (*Germanistische Institutspartnerschaften*) in Russland (S. 735).

Die Dynamisierung des Angebots an Deutschunterricht wird aber nicht hauptsächlich durch begrenzte Förderungsmöglichkeiten gebremst, es spielen drei andere Faktoren eine Rolle. Erstens können sich Germanistik und Deutschlehrerverbände nicht in dem Maße hörbar machen, wie für eine Deckung der Nachfrage nötig wäre (Hepp, S. 103): „Als erste Begrenzung kann der insgesamt zu gering bleibende Einfluss der Fachverbände auf die Bildungspolitik angesehen werden...“; zweitens ist die Entlohnung von Deutschlehrern in vielen Ländern kaum attraktiv, so dass es an vielen Orten der Welt an Deutschlehrern fehlt. Zuletzt ist die Hegemonie des Englischen bei vielen Politikern der Welt ein Grund, Mehrsprachigkeit abseits des Englischen kaum zu finanzieren, worunter das Deutsche wie andere Sprachen leiden. Dovalil zitiert in *Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Tschechien (701–717)* ausdrücklich die offizielle Argumentationslinie der tschechischen Sprachenpolitik:

So wirkt das soziokulturelle Management durch die Garantie der Kontinuität eindeutig zugunsten des Englischen. Die Befürworter seiner dominanten Stellung begründen die eingeschränkte Wahl einer ersten Fremdsprache vor allem mit Hinweis darauf, dass Tschechien es sich nicht leisten könne, mehrere Fremdsprachen in gleicher Qualität zu unterrichten. Es fehle an Ressourcen. Deshalb müsse EINE Fremdsprache bevorzugt werden, und da man mit Englisch überall auskomme, sei eben Englisch zu präferieren (zitiert nach einem Interview des tschechischen Nationalrates zur Planung von Bildungsreformen, S. 712).

Die politische Förderung von Mehrsprachigkeit sei danach eher ein willkommenes Thema für Sonntagsreden als für eine bleibende Finanzierung, worunter auch die deutsche Sprache neben anderen Sprachen leide. Optimistischere Beiträge preisen hingegen didaktische Verbesserungen, hier die Digitalisierung, dort eine Umgewichtung der Unterfächer der Germanistik zu Gunsten der Linguistik für ein besseres Textverständnis und eine wirksamere Sprachproduktion. So ist es schwierig, eindeutige Schlussfolgerungen zur Förderung des Deutschen zu ziehen. Gemeinsam ist allen Beiträgen das

Engagement für die Verbreitung des Deutschunterrichts, der Landeskunde und der Kultur der deutschsprachigen Länder.

Die Länder- und regionenspezifischen Beiträge, die hier näher betrachtet werden, werden mit Ungarn eröffnet, von dem Knipf-Komlósi/Müller (483–500) ein eher optimistisches Bild zeichnen. Die als Restminderheit bezeichnete deutschsprachige Minderheit wird staatlich anerkannt und bildet die zweitgrößte nationale Minderheit im Land. Der alle Minderheitengruppen erfassende Assimilationsprozess wird durch das Prestige der deutschen Sprache (nach Englisch allerdings), durch rege Wirtschaftsbeziehungen mit den deutschsprachigen Ländern und eine konstruktive Sprachenpolitik des Landes aufgehalten. Die Generation von DaF als *heritage language* oder DaFF (Deutsch als Folgefremdsprache) kann ungarndeutsche Bildungseinrichtungen besuchen und wird durch Fördermaßnahmen aus dem Ausland einerseits und staatliche Initiativen andererseits unterstützt, so dass ein Großteil dieser Personen realistischerweise Zweisprachigkeit erreicht. Allerdings ist aus Sicht der Rezensentin die Arbeit im deutschsprachigen Ausland im Handwerk oder in der Altenpflege nicht so zukunftsweisend wie die Hoffnung, dass deutsche Firmen und Unternehmen in Ungarn Deutschkenntnisse zu würdigen wüssten.

Der Beitrag zu Rumänien (Lazarescu/Sava, 501–516) behandelt die „Stützung des Spracherhalts“ unter Bedingungen einer massiven Ausreise von deutschsprachigen Rumänen während der Ceaușescu-Diktatur, wodurch die Zahl der Sprecher der Minderheitensprache im Land auf ungefähr 30 000 geschrumpft ist. So beschuldigt das deutschsprachige Schulwesen heutzutage mehrheitlich von Hause aus rumänischsprachige Kinder, leidet unter einem „eklatanten Lehrermangel“ (S. 504) und steht in Konkurrenz zu privaten Sprachschulen einschließlich GI-Kursen und PASCH-Schulen. Allerdings sind die ca. 8000 Unternehmen mit deutscher Beteiligung im Land ein wichtiger Motivationsfaktor für Schüler. Die gute Zusammenarbeit zwischen dem *Demokratischen Forum der Deutschen in Rumänien* und zahlreichen deutschen und österreichischen Stiftungen spielt eine wichtige Rolle für die Bewahrung der sprachlichen Identität (Rumäniendeutsch ist laut Variantenwörterbuch ein Viertelzentrum der deutschen Sprache) und das weitere Fortbestehen der Minderheit.

Markiewicz, dessen Forschungsarbeiten um Sprachlernmotivation kreisen, bietet in *Förderung von DaF in Polen* (679–699) einen guten Überblick über Perspektiven einer Verbreitung des Deutschunterrichts. Nach einer teils sehr leidensvollen Geschichte der Nachbarschaft, die in der kollektiven Erinnerung Polens ambivalente Gefühle gegenüber der deutschen Sprache hinterlassen hat, ist diese als Fremdsprache in Polen gut positioniert. Nach der politischen Wende des Jahres 1989 galt Deutsch neben Englisch als Sprache der polnischen Integration in Europa. Dreißig Jahre danach rangiert Deutsch aber deutlich hinter Englisch, und die starke Position als zweite Fremdsprache

verhindert nicht die Krise des Deutschen. In Westpolen mit direkter Nachbarschaft zu Deutschland gelten instrumentelle und kommunikative Motive zur Erlernung der Sprache stärker als in Ostpolen, allerdings sind interkulturelle Motive und der Spaßfaktor genau so niedrig beim Lernen. Als Hauptförderziel sieht der Autor die Notwendigkeit, Stereotype gegenüber dem Deutschen abzubauen (z. B. als schwere Sprache oder hinsichtlich der Grammatik- und Übersetzungslastigkeit des Unterrichts), ohne die praktischen Vorteile (Arbeit und Studium in Deutschland) aus den Augen zu verlieren.

Auch der Beitrag zu Tschechien zeigt die negativen Auswirkungen der Geschichte auf die *Förderung von DaF als Fremdsprache* (701–717). Im sprachpolitisch orientierten Teil dokumentiert Dovalil, wie die verunsicherte deutschsprachige Minderheit mit Streusiedlung und geringem Bevölkerungsanteil Schwierigkeiten hatte, Sprache und Kultur in einem assimilatorisch wirkenden Staat zu erhalten. Nach einem starken Rückgang hat sich die Anzahl der Deutschlerner seit 2010 stabilisiert, aber die allgemeine politische Lage ist anderen Sprachen als Englisch nicht gewogen, wie oben angeführt. Nach Ansicht des Autors müsste zuerst auf soziokulturelle und kommunikative Managementaspekte eingewirkt werden, bevor an didaktischen Konzepten gearbeitet werden kann. Dazu müssten gesetzliche Regelungen abgeschafft werden, um die freie Wahl der ersten Fremdsprache in der Schule zu erlauben, mediale Gewohnheiten geändert (Fremdsprache darf nicht mit Englisch gleichgesetzt werden), wie auch grenzüberschreitende Austauschmöglichkeiten verstärkt werden.

Zu Russland schließlich berichtet das Autorentrio Schönhagen/Troshina/Baur (719–738), wie internationale Spannungen als Folge der Krim- und Ukraine-Krise der Sichtbarkeit von ausländischen Firmen und der instrumentellen Motivation zum Erlernen von Fremdsprachen geschadet haben. Vor dem Fall der Mauer als Sprache der vergleichsweise florierenden DDR gefördert, leidet Deutsch in Russland nun als zweite, nicht obligatorische Fremdsprache unter der Geringschätzung der Verwaltung und Schulzusammenlegungen. Trotz ungünstigem Umfeld bleibt es jedoch die am zweithäufigsten gelernte Fremdsprache in den Schulen, für die eine ungenügende Anzahl von Deutschlehrern zur Verfügung steht. Im Hochschulbereich bedauern die Autor/innen eine Vernachlässigung der Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern. Großangelegte Projekte des GI, germanistische Institutspartnerschaften oder die Förderung von deutschsprachigen Studiengängen an russischen Hochschulen durch den DAAD tun sich schwer, die mangelnde Struktur und Finanzierung von Deutsch im Bildungssystem zu ersetzen. Nachhaltig kann eine Förderung von DaF nur dann sein, wenn entsprechende Lehrstühle und Institute im Land wieder eingerichtet werden.

Die bevorzugte Stellung von DaF in den Ländern Ost- und Mitteleuropas ist z. T. eine Folge der mittelalterlichen ‚Ostkolonisation‘, die sich bis nach

Ostpreußen, Schlesien und in die Slowakei ausgedehnt hatte. Spätere Auswanderungswellen aus religiösen (Mennoniten) und wirtschaftlichen (verarmte schwäbische Bauern) Gründen haben die deutsche Sprache z. B. nach Russland oder Slowenien getragen. Bis heute lernen ihre Nachfahren häufiger DaF als die übrige Bevölkerung der betreffenden Staaten. Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und die größere Mobilität und Kommunikation haben aber die Gewichte zwischen den Fremdsprachen verschoben, und Englisch als weltweit vorherrschende Fremdsprache macht Förderversuche von Deutsch als Fremdsprache schwieriger. Die instrumentelle Motivation, die einen wirtschaftlichen Bedarf an Deutschkenntnissen belegt, dürfte hier stärker wirken als identifikatorische oder kulturelle Motive. Dazu merken die Beiträger/innen immer wieder an, dass deutsche Unternehmen auch andere Sprachen als Englisch besser anerkennen sollten. Eine Atmosphäre, die das Deutsche fördert, beginnt oft im deutschsprachigen Land selbst, so die Theorie.

Was den gemeinsamen Nenner der Deutschförderung für die hier besprochenen Länder betrifft, so gibt es sowohl ideelle als auch praktische Handlungsmöglichkeiten. Erstere besteht darin, den Erhalt der deutschen Sprache bei den verstreuten Minderheitssprechern zu stärken, da diese sich sonst immer mehr auf die umgebende Mehrheitssprache beschränken. Die praktische Möglichkeit ist die Förderung von DaF durch eine Vermittlung von Sprachkenntnissen, gekoppelt mit wirtschaftlich nützlichen Qualifikationen. Denn die Wirtschaftskraft der deutschsprachigen Länder bildet eine wichtige Motivation zum Erlernen und Nutzen von Deutschkenntnissen. Allerdings ist hierfür eher eine Kombination von spezifischen Fachkenntnissen mit der deutschen Sprache als germanistisches Wissen gefordert. Auch wäre für die in diesem Sammelband besprochenen Länder eine genügende Anzahl an gut ausgebildeten Lehrer/innen schon keine schlechte Teillösung. Wie für alle in diesem Band besprochenen Länder gelten auch für Mittel- und Osteuropa die Feststellungen des ersten Teils, dass sich die Politik vieler Länder nicht ernsthaft um eine differenzierte Fremdsprachenpolitik kümmert, auf relevante Akteure nicht hört und die Schulbildung unterfinanziert ist, was allen Fremdsprachen außer Englisch schadet. Diese Erkenntnisse sind zwar nicht neu, aber in dem Maße, wie sie von vielen politischen Verantwortlichen schöngeredet werden, dürfen sie von den Verbänden und Publikationen ruhig immer wieder erneut betont werden.

Odile Schneider-Mizony

Brigita Kacjan/Saša Jazbec/Anna Leskovich/Vlasta Kučič (Hgg.): *Brücken überbrücken in der Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft* (= Studien zur Germanistik 92). Hamburg (Dr. Kovač) 2020, 258 Seiten.

Der an den vorherigen Band *Brücken überbrücken in der Literatur- und Sprachwissenschaft* (Jazbec/Kacjan/Leskovich/Kučič 2020) anschließende Sammelband enthält ausschließlich Beiträge aus südosteuropäischen Ländern. Durch den Südosteuropäischen Germanistenverband (SOEGV) vereinte Autorinnen versuchen durch ihre Beiträge eine Brücke zwischen aktuellen interkulturellen Forschungsfragen und -themen in der Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft zu schlagen. In insgesamt vierzehn Beiträgen verfolgen sie das Ziel, diese Brücke nicht nur zu beleuchten, sondern mittels ihrer Überlegungen auch aufzuzeigen, wie sie genutzt werden kann, um einander relevante Ansätze und Erkenntnisse nahezubringen. Dadurch verbinden die Autorinnen zum einen teils unterschiedliche Forschungswelten – Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft – miteinander und zum anderen unterschiedliche Forschungsschwerpunkte in den SOEGV-Ländern. Mittels dieser lokalen Komponente knüpfen sie somit an die allgemeinere germanistische Forschung an und erweitern bzw. bereichern sie mit Daten aus eigenen Studien.

Die ersten zehn Beiträge befassen sich mit aktuellen Forschungsfragen und -themen in der Fremdsprachendidaktik. Brigita Kacjan verweist auf die Dominanz anglo-amerikanischer Denkmuster, die durch die Bewertung und das erfolgsgetriebene Ranking von wissenschaftlichen Zeitschriften und der darin enthaltenen Artikel den deutschsprachigen Forschungsraum in den Hintergrund rücken lassen. Das naturwissenschaftlich orientierte quantitative Bewertungssystem („JCR-Listen“) widerspreche danach der humanistischen Ausrichtung der deutschsprachigen Forschungswelt, was zur Folge habe, dass vor allem der DaF-Bereich als Stiefkind der wissenschaftlichen Sphäre wahrgenommen werde. Die Bedeutung der literarischen Texte für die Entwicklung fremdsprachlicher kommunikativer Fertigkeiten im DaF-Unterricht betont Elena Savova in ihrem Beitrag. Darin berichtet sie, wie sie das didaktische Potenzial von Literatur im Unterricht in einer Lehrveranstaltung des Masterstudiengangs Fremdsprachendidaktik an der Neuen Bulgarischen Universität auf den Prüfstand gestellt hat, wobei sie auf das seit mehr als drei Jahrzehnten angewandte Konzept der Reliterarisierung zurückgriff. Mittels unterschiedlicher Aktivitäten – interaktive Vorlesungen, Lehrplananalysen, Expertengruppen, Aufgabenerprobungen, Unterrichtssimulationen etc. – kam sie zu folgendem Ergebnis: Literaturdidaktische Kompetenzen sollen bei angehenden Fremdsprachenlehrenden die Fähigkeit zum methodisch reflektierten bzw.

zielführenden Einsatz von Texten, Unterrichtsmaterialien und lernaktivierenden Vermittlungsverfahren fördern. Ausgehend von einer Analyse von Eigen- und Fremdbildern in ausgewählten Gedichten von Dragica Rajčić Holzner zeigt Marijana Jeleč, dass sich diese aufgrund der Abweichung von grammatikalischen und orthographischen Normen besonders für die interkulturelle literarische Bildung eignen. Dabei verweist sie vor allem auf das Sensibilisierungsvermögen der Gedichte Rajčić Holzners, die das transkulturelle Bewusstsein für sprachliche und kulturelle Vielfalt bei Schüler/innen unterstützen können. Saša Jazbec thematisiert in ihrem Beitrag einige Aspekte der Differenzierung im DaF-Unterricht. Zum einen ermittelt sie relevante institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen für die vorkenntnisbedingte Differenzierung, zum anderen beschreibt sie existierende Differenzierungsmaßnahmen sowie deren Vor- und Nachteile. Die theoretische Auseinandersetzung rundet sie auf der Basis einer Befragung von Lehramtsstudierenden und Deutschlehrenden empirisch ab. Heterogenität betrachtet sie dabei nicht als Problem, sondern als ein großes, jedoch bisher kaum ausgeschöpftes Potenzial. Sanja Radanović analysiert das Vorhandensein, den Umfang und die Art landeskundlicher Informationen in DaF-Lehrbüchern, welche in Schulen Ende des 19. Jahrhunderts und im Laufe des 20. Jahrhunderts in Bosnien-Herzegowina benutzt wurden. Da diese Informationen für viele Lernende aus Bosnien-Herzegowina der einzige Kontakt mit der Zielkultur und dem Zielsprachenland waren, betrachtet sie sie als Brücke, die zwei Kulturen miteinander verband. Diese ermöglicht den Lernenden nicht nur Vorurteile abzubauen, sondern durch das Prisma des Fremden auch über die eigene Kultur nachzudenken.

Lernstrategien zur Wortschatzerweiterung im DaF-Bereich widmet sich Mateja Žavski Bahč. Mit dem Begriff Lernstrategien setzt sie sich nicht nur theoretisch auseinander, sondern sie reflektiert auch den aktuellen Forschungsstand dazu. Wie sie feststellt, zeigt das Thema weiteren Forschungsbedarf, denn nur wenige Vokabellernstrategien wurden bis dato genauer untersucht. Nadine Vollstädt, Julia Popović und Nataša Vukajlović gehen auf das sog. ‚Fernsehkinde-Phänomen‘ ein. In einer Untersuchung unter Germanistikstudierenden der Universität Belgrad ermittelten sie gute mündliche Kompetenzen, die Autorinnen verweisen aber auf große Defizite in ihrem schriftlichen Ausdruck. Überdies gehen sie der Frage nach, inwiefern das Fernsehen Einfluss darauf nimmt, Deutsch zu studieren, und welche Auswirkungen der Fernsehkonsum auf die inter- und transkulturelle Kompetenz der betreffenden Studierenden hat. Mit den daraus resultierenden Herausforderungen für die Lehrenden runden sie ihren Beitrag ab. Anhand von Tests, die auf dem Curriculum für das Fach Serbische Sprache und Literatur für die erste, zweite und dritte Klasse basierten, analysiert Ana Đorđević die rezeptive Sprach- und Sachfachkompetenz im Bereich Literatur bei den Schüler/innen des bilingualen, philologischen und

gesellschaftswissenschaftlichen Zweigs des Gymnasiums Stevan Sremac in Niš in Serbien. Dabei stellt sie signifikante Unterschiede fest, denn je nach Ausbildungsprofil erzielten die Schüler/innen unterschiedliche Ergebnisse. Schüler/innen des gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildungsprofils erzielten im Vergleich zu Schüler/innen des bilingualen und philologischen Ausbildungsprofil deutlich weniger Punkte beim Testen. Ana Stipančević weist auf die positiven Wirkungen von Humor im Unterrichtsprozess und seine Bedeutung für das interkulturelle Lernen hin. In ihrem Beitrag präsentiert sie verschiedene Inhalte und Materialien, die von DaF-Lehrenden im Unterricht eingesetzt werden können, wie etwa Videoclips von deutschen Komikern, Kurz- und Langfilme, Fernsehserien oder TV- und Radio-Sendungen. Die Wichtigkeit der emotions-sensiblen Gestaltung hebt schließlich Alenka Plos hervor. Durch die Analyse ausgewählter Forschungsarbeiten zeigt sie, dass eine positive Einstellung zu Fehlern sowie ein konstruktives Feedbackgeben und -empfangen bei Lernenden positive Emotionen auslösen. Sie geht zudem auf Wege ein, die positive Emotionen gezielt im Fremdsprachenunterricht fördern.

Aktuellen Forschungsfragen und -themen in der Translationswissenschaft wenden sich die letzten vier Beiträge zu. Da sich Slowenien im Jahr 2022 auf der Frankfurter Buchmesse als Gastland vorstellen wird, skizzieren Tanja Žigon und Amalija Maček in ihrem Beitrag die Bandbreite von Maßnahmen, die die *Slowenische Buchagentur* bei ihren Bemühungen beschreiten sollte, um eine erfolgreiche Präsentation von Übersetzungen slowenischer Autor/innen im Ausland zu gewährleisten. Vlasta Kučiš verweist in ihrem Beitrag auf die Bedeutung der transkulturellen Kommunikation im Bereich des Rechtswesens mit dem Fokus auf dem Gerichtsdolmetschen als spezifische Kommunikationsbrücke bei Strafverhandlungen. Auf Grundlage der verabschiedeten Richtlinie über das Recht auf Dolmetschleistungen und Übersetzungen in Strafverhandlungen wurde auch das internationale Projekt *TransLaw* durchgeführt. An diesem Projekt nahm auch die Universität Maribor teil, um juristisch-translatorische Kliniken in Form von kostenlosen Beratungsstellen aufzubauen. Anhand konkreter Beispiele wurde hier auf die slowenische Multilingualität im Kontext der Strafprozessordnung und auf eine neue interdisziplinäre Ausbildung für behördliches und juristisches Dolmetschen aufmerksam gemacht. Da das erfolgreiche Übersetzen von Rechtstexten zumindest rudimentäres juristisches Fachwissen, fundierte linguistische Kenntnisse und ein entsprechendes translatologisches Wissen voraussetze, stellt Ada Gruntar Jermol in ihrem Beitrag in Frage, ob sich Übersetzungstools der neuen Generation auch für Übersetzungen von Rechtstexten eignen. Schließlich beleuchten Petra Žagar-Šoštarić und Vlasta Kučiš im letzten Beitrag die Vielfältigkeit und die multikulturelle Entwicklung der Kulturhauptstadt Europas 2020, Rijeka. Vor dem Hintergrund eines Mangels an einer systematischen Erforschung der

historischen Wurzeln von deutschen Migrant/innen in Rijeka veranschaulichen und analysieren sie vor allem die multikulturelle Entwicklung der Stadt mit Schwerpunkt auf der deutschen Kultur, Literatur und Sprache.

Mit diesen innovativen Forschungsbeiträgen werden nicht nur aktuelle Forschungsschwerpunkte thematisiert und theoretisch wie auch empirisch vorgestellt, sondern sie betreffen auch vor allem Forschungsthemen, die insbesondere bei Germanisten und Germanistinnen des südosteuropäischen Raums aktuell Gewicht und Forschungsbedarf haben. Die Autorinnen setzen in ihren Beiträgen einen innovativen Blickpunkt auf offene Fragen in der Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft und bieten somit eine ‚Brücke‘ zwischen derartigen Studien, die sich auch als Anregungen für zukünftige Forschungstrends verstehen lassen. Das Bindeglied, das sich durch die Beiträge zieht und die zwei Disziplinen miteinander verbindet, ist die Kultur. Die Kulturvermittlung des deutschen Sprachraumes wird als eine der Hauptaufgaben im Kontext von Didaktik und Translationswissenschaft betrachtet. Sie bildet damit auch eine Brücke zwischen den SOEGV-Ländern. Diese Brücke wird ferner durch die gemeinsamen Elemente in den sonst unterschiedlichen Kulturen im Raum der SOEGV-Länder stabilisiert, welche sich auf ihre territoriale Verbundenheit in der Vergangenheit zurückführen lässt. Vor diesem Hintergrund müssen sich die südosteuropäischen Länder mit ähnlichen Herausforderungen im Bereich der Fremdsprachendidaktik- und Translationswissenschaftsforschung auseinandersetzen, die in diesem Sammelband zur Sprache gebracht wurden.

Obwohl die Beiträge in diesem Sinne nahelegen, dass ein kultureller Schwerpunkt in der Germanistik sowohl die interdisziplinäre als auch territoriale Kluft überbrücken können, wird dieser Aspekt im Sammelband allerdings nicht konkret thematisiert. Die oft hervorgebrachte ‚Brücken‘-Metapher hätte daher in einem reflektierenden Kapitel durchaus näher erläutert werden können. Um die Gemeinsamkeiten der Beiträge des Bandes begreiflicher zu machen, wäre zudem ein einleitendes Wort zum Brückensymbol sinnvoll gewesen. Obwohl dieses Symbol nicht konkret thematisiert wird, vermindert dies aber nicht die Qualität der einzelnen Beiträge. Das sinnbildliche Brückenelement zieht sich als ein roter Faden durch den Band und spiegelt sich in den gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnissen und Ergebnissen wider.

Literatur

Kacjan, Brigita/Jazbec, Saša/Leskovich, Anna/Kučiš, Vlasta (Hgg.) (2020): *Brücken überbrücken in der Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft*. Hamburg: Dr. Kovac.

Katarina Tibaut

Abstracts

Csaba Földes (Erfurt): Phraseologische Sprachkontaktprozesse und -phänomene in einem ungarndeutschen Vereinsblatt

Der Aufsatz leistet einen Beitrag zur Erforschung auslandsdeutscher Pressesprache, indem er am exemplarischen Beispiel des *Sonntagsblattes*, einer ungarndeutschen Vereinszeitung, speziell figurativitäts- und formelhaftigkeitsbezogene Befunde aus einem aktuellen Forschungsprojekt zur Diskussion stellt. Primäres Ziel ist mithin eine fokussierte evidenzbasierte Erschließung von Besonderheiten des Sprachgebrauchs in diesem spezifischen Segment des Mediendiskurses. Es zeichnet sich ab, dass aufgrund der Mehrsprachigkeitssettings besondere textuelle Mechanismen vorherrschen, bei denen die Textproduzenten Musterhaftigkeiten aus der Kontaktsprache übernehmen: Es wird zwar grundsätzlich eine deutschbasierte figurative Sprache verwendet, die aber mit der Kontaktsprache Ungarisch kongruiert, einschließlich ungarisch orientierter Frames. Das dominante Merkmal konstituieren in diesem Rahmen (virulente oder latente) sprachkontaktbedingte Erscheinungen mit eigener Dynamik: vorrangig Transferenz-Bildungen verschiedener Art.

Schlüsselwörter: Sprachkontakte, Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Phraseologie, Ungarndeutsch, Pressesprache

This paper which is based on a current research project contributes to the investigation of the German language in press publications outside of the German speaking countries by presenting data concerning figurative and formulaic language use in the *Sonntagsblatt*, a traditional Hungary-German association newspaper. The primary concern is an evidence-based investigation of the characteristics of language use in this particular area of media discourse. It can be shown that the multilingual settings lead to specific textual mechanisms in which the text producers utilize formulaic patterns from the contact language: while a German-based figurative language is evident, it is also congruent with the contact language Hungarian, including Hungarian-oriented frames. The dominant feature is in this regard (overt or covert) language contact phenomena with their own dynamic – mainly transference formations of various kinds.

Keywords: language contacts, multilingualism, interculturality, phraseology, German minority in Hungary, media language

Klaus Geyer (Odense): Dreimal Deutsch in der mehrsprachigen Corona-Kommunikation in Dänemark

In diesem Beitrag wird die deutschsprachige Corona-Kommunikation in Dänemark, wie sie über verschiedene Internetseiten zugänglich ist, aus einer Sprachmanagement-Perspektive untersucht. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Beginn der Covid-19-Pandemie. Es zeigt sich, dass nicht nur staatliche Institutionen wie insbesondere die Gesundheitsbehörden, sondern gerade auch zivilgesellschaftliche Akteure in Erscheinung treten, um die jeweils aktuellsten Informationen, Warnungen und Verhaltensregeln auch für Menschen in Dänemark zugänglich zu machen, die nur über eingeschränkte Dänischkenntnisse verfügen – bei durchaus wechselnder sprachlicher Qualität der angebotenen Kommunikate. Das Deutsche spielt in diesem vielsprachigen Setting insofern eine besondere Rolle, als es für gleich drei unterschiedliche Gruppen relevant ist: (i) Zum einen ist Deutsch eine der wichtigen Sprachen im Bereich ausländischer Arbeitskraft, v. a. in den Bereichen Bau, Handwerk, Landwirtschaft und Nahrungsmittelerzeugung; (ii) Deutsch ist außerdem die Sprache der mit Abstand größten Gruppe von Touristinnen, die jedes Jahr nach Dänemark kommen – so auch im Jahr 2020 auf Grund bestimmter Ausnahmeregelungen von den strikten dänischen Einreisebeschränkungen; und schließlich ist Deutsch (iii) als Sprache der deutschen Minderheit in Nord-schleswig/Sønderjylland von Bedeutung. Entsprechend den variierenden Voraussetzungen und Kontexten fallen für jede der drei deutschsprachigen Gruppen die Corona-Informationen in Teilen unterschiedlich aus, wie am Beispiel ausgewählter Corona-Kommunikate gezeigt wird.

Schlüsselwörter: Covid-19-Pandemie, Corona-Kommunikation, Dänemark, Gesundheitsbehörden, Akteure der Zivilgesellschaft, Mehrsprachigkeit, deutschsprachige Bevölkerungsgruppen

This paper examines German-language corona communication in Denmark, as accessed through various Internet sites, from a language management perspective. The focus is on the beginning of the Covid 19 pandemic. It is shown that not only public institutions, such as the health authorities in particular, but also civil society agents stepped in to make the latest information, warnings and rules of conduct accessible to people in Denmark who have only a limited knowledge of Danish – the linguistic quality of the communications offered varying remarkably. German plays a special role in this multilingual setting in that it is relevant to three different groups: (i) first, German is one of the important languages in the field of foreign work force, especially in construction, crafts, agriculture and food production; (ii) German is also the language of by far the largest group of tourists coming to Denmark each year – that was also

the case in 2020 due to certain exemptions from strict Danish entry restrictions; and finally, (iii) German plays an important role as the language of the German minority in Southern Jutland. According to the varying preconditions and contexts, the corona information for each of the three German-speaking groups turns out differently in parts, as is shown by selected examples of corona communications.

Keywords: Covid 19 pandemic, corona communication, Denmark, health authorities, civil society agents, multilingualism, German-speaking groups

Elli Mack (Nikšić)/Nadine Vollstädt (Berlin/Zagreb)/Gorica Vujović (Nikšić): Besonderheiten des Spracherwerbs Deutsch in Montenegro – das Phänomen ‚Fernsehkind‘

Der vorliegende Beitrag behandelt den Erwerb von Deutsch als Fremdsprache in Montenegro im Allgemeinen und durch den Sprachkontakt über das Fernsehen im Besonderen. Es soll zum einen eine allgemeine Übersicht über die Möglichkeiten, Deutsch an staatlichen und privaten Bildungseinrichtungen zu lernen, gegeben werden, die bisher für diesen Balkanstaat in germanistischen Veröffentlichungen fehlt, und zum anderen konkret aufgezeigt werden, auf welche Art und Weise Germanistikstudierende vor Studienbeginn ihre Deutschkenntnisse erworben haben. Hierzu wurde eine Umfrage an der Universität Montenegro durchgeführt. Im Anschluss daran wurde die sprachliche Kompetenz ausgewählter Studierender in den vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen getestet. Ein besonderer Fokus lag hierbei auf dem Vergleich von gesteuertem Spracherwerb in Form von Unterricht und ungesteuertem Spracherwerb über das Fernsehen. Im dritten Schritt wurden Gruppeninterviews mit den sogenannten ‚Fernsehkindern‘ durchgeführt, um weitere Erkenntnisse über diesen besonderen Sprachkontakt und Spezifika ihres Erwerbsprozesses zu erlangen. Die Studie beinhaltet eine Voruntersuchung, so dass ausblickend darauf an weiteren Standorten in der Region der Sprachkontakt über das Fernsehen repräsentativ untersucht werden kann.

Schlüsselwörter: Fremdspracherwerb, DaF/DaZ, Südosteuropa, Montenegro, Fernsehen, Fertigkeiten, Sprachkompetenz

This paper concerns itself with German as a foreign language in Montenegro; specifically, it explores the theory and practice of language acquisition through television. In the first place, the paper aims to provide a general overview of what opportunities currently exist at public and private Montenegrin educational institutions for students interested in learning German. A satisfactory survey of this sort cannot currently be found in academic publications of the German-speaking

world. The paper will then go on, secondly, to demonstrate how, precisely, students interested in German language and literature go about acquiring a knowledge of and skillset in German before they begin their university study. First, a survey was carried out at the University of Montenegro for this purpose. Second, selected students were tested for German-language competency in the four domains of language proficiency: reading, listening, writing, and speaking. Special emphasis was placed on the comparison of guided language acquisition in the classroom and unguided language acquisition via television. Finally, group interviews were carried out with students deemed to have been so-called “television children”, in order to gain further knowledge and deeper understanding of how this specific form of language contact functions and of the characteristics of the acquisition process defining this group of foreign-language learners.

The study furthermore includes a preliminary investigation, so that, in the future, this same question of language contact via television can be examined in a continuous and consistent manner for other contexts and locations within the Balkan region.

Keywords: foreign language acquisition, German as a foreign/second language, Southeast Europe, Montenegro, TV, proficiencies, language competence, language activities

Heiko F. Marten (Riga): Deutsch in seinem ‚äußeren Kreis‘: Das Konzept Ergänzungssprache der Gesellschaft

Dieser Beitrag schlägt das Konzept ‚Ergänzungssprache der Gesellschaft‘ als Bezeichnung für Sprachen vor, die in einer Region nicht dominant sind, aber auch mehr Verbreitung haben als die meisten anderen Sprachen.

Auf der Basis von statistischen Daten, Linguistic-Landscape-Studien, Untersuchungen zu Spracheinstellungen und Sprachlernmotivationen sowie sprach(en)politischen Überlegungen wird gezeigt, dass die heutige Stellung des Deutschen in Estland, Lettland und Litauen sich einerseits von der der ‚großen‘ Sprachen (d. h. den jeweiligen Nationalsprachen, Englisch und Russisch) unterscheidet, dass Deutsch gleichzeitig aber deutlich mehr Funktionen und Prestige hat als viele andere Sprachen.

Auf der Grundlage dieser Analyse erfolgt eine Einordnung des Deutschen in Lettland in das *Ganzheitliche Ökolinquistische Modell zur Analyse von Sprachpolitik* (GÖMAS) wie auch eine Verortung des Baltikums in Überlegungen zur internationalen Stellung des Deutschen. Für Letzteres wird das 3-Kreise-Modell von Kachru zur globalen Rolle des Englischen auf das Deutsche übertragen – das Baltikum erscheint hier als Teil des ‚erweiterten Kreises‘, in dem Deutsch eine wichtige ‚gesellschaftliche Ergänzungssprache‘ ist.

Schlüsselwörter: Baltikum, Ergänzungssprache der Gesellschaft, internationale Stellung des Deutschen, GÖMAS, 3-Kreise-Modell

This paper introduces the concept of ‚additional language of society‘ for denoting languages which are not dominant in a specific state or region, but which are more widely used than most other languages. The article is based on statistical data, Linguistic Landscape studies, and research on language awareness, learning motivation and language policy from the Baltic states (Estonia, Latvia and Lithuania). It argues that the societal position of German in the region is, on the one hand, much weaker than that of the ‚big‘ languages – i. e. the respective national languages, English and Russian. On the other hand, German has considerably more users, functions, and prestige than most other languages. On this ground, German in the Baltic states is placed into the *Holistic Ecolinguistic Model for the Analysis of Language Policy* (HEMALP), and the Baltic states are discussed in the context of debates on the international role of German. For the latter, Kachru’s 3-circle-model for English is adopted to the global situation of German: In this, the Baltic states are classified as part of the ‚expanded‘ (rather than ‚expanding‘) circle – German is not dominant, but it is regularly present as an important ‚additional language‘ in Baltic societies.

Keywords: Baltic states, additional language of society, international position of German, HEMALP, 3-circle-model

Tanja Mencigar (Maribor): Dilemmata beim Gebrauch von Endonymen und Exonymen am Beispiel von Reiseführern für die *Burgenstraße*

Der Gebrauch von geographischen Namen ist im allgemeinen Sprachgebrauch unumgänglich. Das gilt auch für Textsorten wie Reiseführer, in denen abhängig von vielen Faktoren entweder Endonyme oder Exonyme verwendet werden. Abhängig von Kontext und Funktionen sind dabei Namensformen zu erwarten, die dem Rezipienten bei der Orientierung in der Fremde hilfreich sind und gleichzeitig ein bestimmtes Hintergrundwissen hervorrufen.

Der Beitrag untersucht drei ausgewählte Reiseführer in deutscher Sprache zur *Burgenstraße*, und zwar solche, in denen sowohl der deutsche als auch der tschechische Teil behandelt wird. In der Analyse der Reiseführer wird der Frage nachgegangen, mit welchen Namensformen die tschechischen geographischen Gegebenheiten in den deutschsprachigen Reiseführern genannt werden. Aufgrund der langen gemeinsamen Geschichte und der geographischen Nähe wird erwartet, dass für die tschechischen geographischen Gegebenheiten in den deutschsprachigen Reiseführern deutsche Exonyme verwendet werden oder aber beide Namensformen, also tschechische Endonyme und deutsche

Exonyme. Grundlegend für die Analyse waren folgende drei Reiseführer: Großmann (2008), das Werk der *Arbeitsgemeinschaft Die Burgenstraße* (2009) und der Titel der *bikeline*-Redaktion (2013). In diesen drei Reiseführern wurden alle Formen der darin vorkommenden Choronyme, Oikonyme, Hydronyme, Oronyme, Agronyme, Dromonyme und Oikodomonyme identifiziert; jede Klasse wurde einzeln analysiert. Die Analyse zeigt, dass keineswegs alle tschechischen geographischen Gegebenheiten mit Endonymen, aber auch nicht immer mit deutschen exonymen Namensformen bezeichnet werden. Auch wurde festgestellt, dass nicht bei allen tschechischen Namensformen die im Tschechischen üblichen Diakritika angeführt werden. Während bei Choronymen nur die deutschen Exonyme genannt werden, werden für die Oikonyme, Hydronyme, Dromonyme und Oikodomonyme entweder nur die Endonyme oder nur die Exonyme oder aber beide Namensformen angegeben. Oronyme und Agronyme werden im ersten Reiseführer überhaupt nicht genannt, in den letzten zwei Reiseführern kommen sie in einer oder beiden Namensformen vor. Die Analyse zeigt keine konsequent eingehaltenen Muster, die bei der Wahl der Namensformen befolgt werden, und diskutiert zugleich die Entscheidungen der Verfasser der Reiseführer über die Wahl der Namensformen.

Schlüsselwörter: Reiseführer, geographische Namen, Burgenstraße, Endonyme, Exonyme

Geographical names are indispensable in common parlance. This also applies to types of text such as travel guides, in which either endonyms or exonyms are used depending on many factors. In travel guides, depending on the context and their functions, one would expect the forms of names that are helpful for the recipient in finding their way abroad and at the same time evoke a specific background knowledge. This article examines three selected travel guides in German on the *Castle Road*, namely those in which both the German and the Czech parts are dealt with. In the analysis of the travel guides, the question of which forms of the name are used to describe the Czech geographical conditions in German-language travel guides is examined. Due to the long shared history and geographical proximity, German exonyms are expected to be used in German-language travel guides for the Czech geographical conditions, or both name forms, i. e., Czech endonyms and German exonyms. The following three travel guides were fundamental for the analysis: Großmann (2008), the edition of the working group “Die Burgenstraße” (2009), and the edition of the bike-line editorial team (2013). In these three guidebooks, all name forms were identified as choronyms, oikonoms, hydronyms, oronyms, agronyms, dromonyms, and oicodomonyms occurring therein; each class was analyzed individually. The analysis shows that by no means all Czech geographical features are identified with endonyms, but also not with German exonymous name forms.

It was also discovered that the necessary diacritics are not given for all Czech name forms. While only the German exonyms are mentioned for choronyms, either only the endonyms or only the exonyms or both name forms are given for the oikonoms, hydronoms, dromonyms, and oikodomonyms. Oronyms and agronyms are not mentioned at all in the first travel guide, but they appear in one or both of the name forms in the last two travel guides. The analysis does not show consistent patterns that are followed when selecting names, and at the same time, calls into question the choices of name forms by the authors of the travel guides.

Keywords: travel guides, geographical names, Castle Road, endonyms, exonyms

Lina Plaušinaitytė (Vilnius): Der Gebrauch der litauischen Sprache in der Presse der deutschen Minderheit im Litauen der Zwischenkriegszeit

Die deutsche Minderheit spielte im Litauen der Zwischenkriegszeit eine sichtbare politische und kulturelle Rolle. Sie ließ sich von der eigenen politischen Partei vertreten und gab deutschsprachige Presseorgane heraus, die sowohl Informations- als auch Repräsentationszwecke erfüllten. Gleichzeitig dokumentierte die Presse die Lebensbedingungen der deutschen Minderheit, ihre Probleme und Belange, ihre Beziehungen zur neuen Regierung des Landes und zur litauischen Bevölkerung, deren im zaristischen Russland aus dem öffentlichen Bereich vollständig verdrängte Sprache mit der Unabhängigkeitserklärung aus der Alltagssprache der Landbevölkerung zur Staatssprache des litauischen Nationalstaates geworden war. In diesem Beitrag geht es um die Einsprengsel der litauischen Sprache in der Presse der deutschen Minderheit Litauens, die nicht nur den Umgang mit der litauischen Sprache zeigen, sondern auch Einiges über die sprachlichen Beziehungen der Völker aussagen können. Es wird untersucht, in welcher Form die litauischen Eigen- und Ortsnamen, Bezeichnungen der Institutionen, Zeitungstitel, Verwaltungs- und andere Begriffe in deutschen Texten vorkommen und welche Dynamik im Umgang mit litauischen Wörtern in der Presse der deutschen Minderheit zu beobachten ist. Das Untersuchungskorpus bilden Belege aus zwei deutschsprachigen Zeitungen: *Die litauische Rundschau* (Jahrgänge 1920–21) und die *Deutschen Nachrichten für Litauen* (1931–35 und 1939).

Schlüsselwörter: Deutschsprachige Presse in Litauen, deutsche Minderheit in Litauen, Minderheiten in Litauen in der Zwischenkriegszeit

The German minority played a notable political and cultural role in Lithuania in the inter-war period. It was represented by their own political party and it published newspapers in German for information and representation purposes. At the same time, the newspapers documented everyday life of the German minority and reflected its relations with the newly founded Lithuanian government as well as with the Lithuanians and their language which, after the declaration of independence (1918), ceased to be the marginalized and institutionally banned language used by rural people as a means of communication only and became the official language of the state of Lithuania. This article analyses the use of Lithuanian words in the German minority's newspapers and tries both to show the attitude of the German minority towards the Lithuanian language and convey the relation between the languages of the two nations in general. The research focuses on the forms of Lithuanian personal, street and place names, names of state institutions, newspapers, administrative and some other terms and seeks to show the dynamics in the use of the Lithuanian language. The examples are taken from two German newspapers: 'Die litauische Rundschau' (1920–1921) and 'Deutsche Nachrichten für Litauen' (1931–1935 and 1939).

Keywords: German newspapers in Lithuania, German minority in Lithuania, minorities in Lithuania in the Interwar period

Maris Saagpakk/Marianne Laura Saar (Tallinn): Widerspiegelung der Mehrsprachigkeit des historischen Baltikums in den *Briefen eines baltischen Idealisten an seine Mutter* von Georg Julius von Schultz und ihre Übermittlung in der Übersetzung ins Estnische

Der Beitrag nähert sich den Sprachkontakten aus einer historischen Perspektive und untersucht die literarische Wiedergabe der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in den Briefen des deutschbaltischen Autors Georg Julius von Schultz-Bertram (1808–1875). Die in den *Briefen eines baltischen Idealisten* präsentierte Mehrsprachigkeit wird statistisch erfasst und in ihren Formen und Funktionen erläutert. Zusätzlich zu den Fällen der direkten, manifesten Mehrsprachigkeit im Text wird auch die latente Erwähnung anderer Sprachen berücksichtigt. Da sich durch die Sprachwahl in persönlichen Kontaktsituationen in einer mehrsprachigen Gesellschaft hierarchische Strukturen sowie individuelle Umgangsformen mit diesen Strukturen manifestieren, kann die Analyse literarischer Texte dazu beitragen, wertvolle Einsichten in den Sprachenalltag vergangener Zeiten zu gewinnen. In einem zweiten Schritt wird betrachtet, ob und wie die Mehrsprachigkeit in der Übersetzung des Textes ins Estnische beibehalten wird. Insbesondere in Fällen, wo im deutschen Originaltext Estnisch gesprochen wird, entsteht bei der Übersetzung die Frage, wie

man in der Übersetzung der kontextuellen Bedeutung der Sprachverwendung gerecht wird. Da die estnischen Leser heute die deutschbaltische Literatur meistens in übersetzter Form lesen, tragen die Übersetzungen deutschbaltischer Autoren zur Formung des Geschichtsverständnisses der heutigen estnischen Leser entschieden bei.

Schlüsselwörter: Baltikum, Estland, deutschbaltische Literatur, historische Soziolinguistik, Translatologie, Mehrsprachigkeit, Georg Julius von Schultz-Bertram

The article focuses on the contacts of languages in history as depicted in the letters written by Georg Julius von Schultz-Bertram (1808–1875) (*Briefe eines baltischen Idealisten*, 1934). A statistical overview is provided and the functions of multilingualism in the text discussed. Additional to the direct and manifest multilingualism an insight into the latent manifestations of multilingualism is also examined. Choices of language usage in contact situations of multilingual societies are influenced by the hierarchical structures in that society, as well as by individual modes of language usage. The analysis of literary texts can therefore provide insights into such linguistic choices in earlier periods. As a second step, the ways of depicting multilingualism in the Estonian translation of Schultz-Bertram's letters are discussed. Especially the cases of Estonian that appear in the German text pose a problem for Estonian translations. Since knowledge of German language in Estonia has strongly decreased compared to the 19th century, readers of German texts in Estonian need to rely on translations in order to get access to literature as a source of information about their country's history.

Keywords: Baltic states, Estonia, German-Baltic literature, historical sociolinguistics, translation studies, multilingualism, Georg Julius von Schultz-Bertram

Aleksandra Šćukanec/Mia Durbek (Zagreb): Überlegungen zum Deutschen und zu anderen Sprachen in Sprachbiografien mehrsprachig aufgewachsener Personen

In diesem Beitrag werden Auszüge aus Sprachbiografien mehrsprachiger Personen mit einem kroatischen Elternteil, die eine bestimmte Zeit in einem deutschsprachigen Land verbracht haben oder immer noch dort leben, dargestellt und verglichen, um Ähnlichkeiten und Unterschiede feststellen zu können. Für diesen Aufsatz wurden die Narrative von vier Personen ausgewählt, die als Informanten an drei Untersuchungen zum Thema Mehrsprachigkeit teilgenommen haben. Aus dem ersten Korpus werden relevante Teile aus den Interviews mit zwei Informantinnen, die in Deutschland bzw. in der Schweiz geboren wurden,

exzerpiert, während aus dem zweiten und dem dritten Korpus relevante Teile der Sprachbiografien mit einem Informanten und einer Informantin, deren Mütter Österreicherinnen sind, erläuternd herangezogen werden. In der Analyse wird versucht, durch die Interpretation von Beispielen mögliche Antworten auf die Forschungsfrage zu bekommen, bzw. festzustellen, inwieweit die analysierten Narrative ähnlich sind. Besondere Aufmerksamkeit wird der Rolle der deutschen Sprache zu mehreren Zeitpunkten im Leben der Informanten geschenkt. In diesem Zusammenhang haben sich auch die zwei- bzw. dreisprachige Erziehung und damit verbundene Themen, wie die Relation von Muttersprache und Zweitsprache oder Standardsprache und Dialekt, als bedeutende Aspekte erwiesen. Mittels der im Rahmen sprachbiografischer Forschungen entwickelten und gebrauchten Methodik der narrativen Interviews werden einige mit dem Thema Spracherwerb verbundene Elemente besprochen.

Schlüsselwörter: Sprachbiografie, deutschsprachige Länder, Mehrsprachigkeit, Muttersprache vs. dominante Sprache, Standardsprache vs. Dialekt

This article presents an analysis of excerpts of language biographies of multilingual persons who have a Croatian parent and who had been living in a German-speaking country. The analysis is based on narratives of four informants who took part in three different studies on multilingualism. Relevant parts of the interviews with two informants that were born in Germany and Switzerland, respectively, were taken from the first corpus whereas the corpora from the second and third study offered relevant excerpts from language biographies of two informants with Austrian mothers. The interpretation of the chosen examples aims to answer the question whether the analyzed narratives reveal certain similarities. Particular attention is given to the role of the German language in different stages of the informants' lives. In this context certain topics proved to be of special significance such as bi- and trilingual education, and the relation mother tongue vs. second language or standard language vs. dialect. Using the study methods of language biographies and narrative interviews certain aspects related to the topic of language acquisition are discussed.

Keywords: language biography, German-speaking countries, multilingualism, mother tongue vs. dominant language, standard language vs. dialect

Katarina Tibaut (Maribor): „Ich *muss* Deutsch lernen.“ Wie erleb(t)en Personen mit Fluchterfahrung den Deutscherwerb?

Im Jahr 2015 erfuhr der gesamte europäische Raum einen abrupten Anstieg an Asylanträgen von Personen mit Fluchterfahrung aus den Ländern des Nahen und Mittleren Ostens. Eine der größten Herausforderungen für Personen mit

Fluchterfahrung stellt(e) der Erwerb der Sprache(n) des jeweiligen Aufnahme-landes dar. In Österreich wurde hierzu ein Gesetz verabschiedet, nach dem anerkannte Personen mit Fluchterfahrung – Asyl- und subsidiär Schutzbe-rechtigte – Deutsch auf dem Sprachniveau A2 nach dem *Gemeinsamen Euro-päischen Referenzrahmen für Sprachen* erlernen müssen. In diesem Beitrag sollen zunächst die infolge dieser Verpflichtung veränderten rechtlich-politi-schen Rahmenbedingungen für den Deutschwerb abgesteckt werden, um sie anschließend den subjektiven Erfahrungen von Personen mit Fluchterfahrung gegenüberstellen zu können. Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht somit die Subjektperspektive von Personen mit Fluchterfahrungen. Der empirische Teil wurde daher mittels Interviews konzipiert. Insgesamt wurden 47 Perso-nen interviewt, die in Bezug auf den Deutschwerb auf unterschiedliche Her-ausforderungen gestoßen sind. Zur Sprache kam die sprachliche Isolation, mit der sie sich unmittelbar nach der Ankunft in Österreich auseinandergesetzt haben, die herausfordernde Kontaktaufnahme mit der Aufnahmegesellschaft, die größten Herausforderungen beim Deutschlernen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Deutschkurse sowie die Leitmotive, die die Interviewten am meisten dazu bewegen, Deutsch zu erwerben.

Schlüsselwörter: Personen mit Fluchterfahrung, Deutschwerb, Deutsch-kurs, Kontakt, Aufnahmegesellschaft, Österreich, Integration

In 2015, the entire European region experienced an abrupt increase in asy-lum applications from people with refugee experience from the Near and Mid-dle East countries. One of the biggest challenges faced by people with refugee experience is acquiring the language(s) of the host country. In Austria, a law was passed on this, stipulating that persons with refugee experience – persons entitled to asylum and subsidiary protection – must learn German at A2 level according to the Common European Framework of Reference for Languages. This article is intended to outline the legal and political conditions for acquir-ing German due to this obligation to be able to compare them with the sub-jective experiences of persons with refugee experience. Therefore, the focus of this article is the subject perspective of people who have had refugee experi-ences. The empirical part was designed using interviews. A total of 47 people were interviewed who encountered different challenges in terms of learning German. They discussed the linguistic isolation they had to deal with imme-diatly after arriving in Austria, the challenging contact with the host society, the biggest challenges in learning German both within and outside of German courses, and the leitmotifs that most motivated to learn German.

Keywords: persons with refugee experience, German acquisition, German course, contact, host society, Austria, integration

Schnittstelle Germanistik. Forum für Deutsche Sprache, Literatur und Kultur des mittleren und östlichen Europas

Formale Gestaltung der Beiträge (Word-Datei, *.docx; *.rtf; **keine doc**)

Seite Seiteneinrichtung (Standardseite): oben, links, rechts 2,5; unten 2

Überschriften

Titel Beitrag: 16er Georgia, danach ein Absatz

Unter Beitragstitel: Vorname und Name Vf. in 13er Garamond (danach ein Absatz)

Zwischentitel: 13er Georgia, arabische Zahlen, ggf. Untergliederung, z. B. 1.2 bzw. 1.2.2 (vorher ein Absatz, kein Absatz zum folgenden Text)

Text

Laufender Text ohne Einrückungen, 11er Georgia, Zeilenabstand 1,5.

Kürzere Zitate im laufenden Text: Anführungszeichen.

Längere Zitate: selbständiger Zitatblock, ohne Anführungszeichen; kein Einzug (Ausnahme: Lyrik, Zitate aus Dramen: Einzug: 1,25).

Abstand vor und nach Zitatblock: eine Leerzeile.

Kurzzitation im lfd. Text und in den Fußnoten (kein >vgl.<; kein >ebd.<): „in den böhmischen Zeitungen und Zeitschriften“ (Lengauer 1989: 14f.).

Übersetzungen fremdsprachiger Zitate (außer Englisch) in eckigen Klammern hinter dem Zitat [kurze Zitate] oder unter dem Zitat [längere Zitate].

Sonstige Markierungen im laufenden Text:

Kursivierung: nur bei Titeln von *Zeitschriften/Periodika*, Bezeichnungen von *Institutionen*, Titeln von *Büchern* etc.

Zitation: „doppelte Anführungszeichen“ [außer Blockzitate]

Hervorhebungen: generell ‚einfache Anführungszeichen‘.

Auslassungen in Zitaten in eckigen Klammern: „Kafkas Schreiben [...] war“

Keine Silbentrennung

Fußnoten Fußnoten, keine Endnoten. 10er Garamond; Abstand nach jeder Fußnote: 6pt.

Umfang

Wissenschaftliche Beiträge: max. 25 Seiten

Essays: max. 15 Seiten

Rezensionen: max. 5 Seiten. Rezensionen generell **ohne** Fußnoten.

Literatur

Beßlich, Barbara (2019): Europa als Ersatz. Vielvölkerstaatsprobleme und kontinentale Kompensations-Ideen bei Hugo von Hofmannsthal. – In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, 29-44.

Brod, Max (1918a): *Das große Wagnis*. Leipzig, Wien: Kurt Wolff.

Höhne, Steffen/Weinberg, Manfred (Hgg.) (2019): *Franz Kafka im interkulturellen Kontext* (= Intellektuelles Prag im 19. und 20. Jh., 13). Köln, Weimar, Wien: Böhlau.

Lemberg, Hans (2003): Der deutsche ‚Drang nach Osten‘. Mythos und Realität. – In: Lawaty, Andreas/Orłowski, Hubert (Hgg.), *Deutsche und Polen. Geschichte – Kultur – Politik*. München: Beck, 33–38.

Zeilenabstand: einfach. Abstand nach jeder Angabe: 6pt.

Internetquellen bitte wie folgt angeben: <<https://jahrbuch-bruecken.de/>> [28.9.2020]

Adressen Autoren und Herausgeber

Mag. Mia Durbek – Abteilung für Germanistik, Philosophische Fakultät, Universität Zagreb, HR-10000 Zagreb, I. Lučića 3; ascukane@ffzg.hr

Prof. Dr. Dr. Csaba Földes – Lehrstuhl für Germanistische Sprachwissenschaft, Philosophische Fakultät, Universität Erfurt, D-99089 Erfurt, Nordhäuserstr. 63; csaba.foeldes@uni-erfurt.de

Andine Frick MA, Auna 4-5, EST-10317 Tallinn, andine.frick@mail.de

Assoz. Prof. Dr. Klaus Geyer – Institut für Sprache und Kommunikation, Süddänische Universität in Odense, DK-5230 Odense, Campusvej 55; klge@sdu.dk

Assoz. Prof. Dr. Aigi Heero – School of Humanities, Universität Tallinn, EST-10120 Tallinn, Narva mnt 25-29; aigi.heero@tlu.ee

Prof. Dr. Alja Lipavc Oštir – Abteilung für Germanistik, Philosophische Fakultät, Universität Maribor, SLO-2000 Maribor, Koroška 160 / Abteilung für Germanistik, Philosophische Fakultät, UCM Trnava, SK-91701 Trnava, Jozefa Herdu 577/2; alja.lipavc@um.si

Elli Mack MA – Filološki fakultet, Univerzitet Crne Gore, MNE-81400 Nikšić, Danila Bojovića bb; daad.montenegro@mail.de

Dr. Heiko F. Marten – DAAD-Informationszentrum Riga / Institute for Regional Studies, Rēzekne Academy of Technologies, Atbrīvošanas aleja 115, Rēzekne LV-4601; heiko.marten@daad.lv / heiko.marten@rta.lv

Marie-Luise Meier MA – Abteilung für Germanistik, College of Foreign Languages and Cultures, Universität Tartu, EST-50409 Tartu, Liivi 4-121; marie-luise.meier@ut.ee

Mag. Tanja Mencigar – Abteilung für Germanistik, Philosophische Fakultät, Universität Maribor, SLO-2000 Maribor, Koroška 160; tanja.mencigar995@gmail.com

Dr. Alexander Mionskowski – Lehrstuhl für deutsche Philologie, Institut für Sprachen und Kulturen im Ostseeraum, Philologische Fakultät, Universität Vilnius, LT-01513 Vilnius, Universiteto gatve 5; alexander.mionskowski@flf.vu.lt

Prof. Dr. Marko Pajević – Abteilung für Germanistik, College of Foreign Languages and Cultures, Universität Tartu, EST-50409 Tartu, Liivi 4-121; marko.pajevic@ut.ee

Doz. Dr. Lina Plaušiniaitė – Lehrstuhl für deutsche Philologie, Institut für Sprachen und Kulturen im Ostseeraum, Philologische Fakultät, Universität Vilnius, LT-01513 Vilnius, Universiteto gatve 5; lina.plausinaityte@flf.vu.lt

Claudia Rehwagen – Sprachenzentrum der Universität Tampere, FI-33100 Tampere, Kanslerinrinne 1; claudia.rehwagen@tuni.fi

Assoz. Prof. Dr. Maris Saagpakk – School of Humanities, Universität Tallinn, Narva mnt 25-29, EST-10120 Tallinn; maris.saagpakk@tlu.ee

Marianne Laura Saar – School of Humanities, Universität Tallinn, Narva mnt 25-29, EST-10120 Tallinn; mariannelaurasaar@hotmail.com

Prof. Dr. Odile Schneider-Mizony – Abteilung für deutsche Studien, Philologische Fakultät, Universität Straßburg, F-67084 Straßburg, 22 rue René Descartes; mizony@unistra.fr

Doz. Dr. Aleksandra Šćukanec – Abteilung für Germanistik, Philosophische Fakultät, Universität Zagreb, HR-10000 Zagreb, I. Lučića 3; ascukane@ffzg.hr

Mag. Katarina Tibaut – Abteilung für Germanistik, Philosophische Fakultät, Universität Maribor, SLO-2000 Maribor, Koroška 160; katarina.tibaut@gmail.com

Nadine Vollstädt MA – Abteilung für Germanistik, Philosophische Fakultät, Universität Zagreb, HR-10000 Zagreb, I. Lučića 3; nvollsta@m.ffzg.hr

Gorica Vujovic MA – Knightsbridge Schools International Montenegro, MNE-85320 Tivat, Porto Montenegro; g.vujovic@ksi-montenegro.com

Deutsch in Sprachkontakten

Das vorliegende Heft vereint Beiträge zu Kontakten des Deutschen mit verschiedenen Sprachen nördlich, östlich und südlich des deutschsprachigen Kerngebietes. Sprachkontakt wird dabei aus unterschiedlichsten Perspektiven erfasst; die Aufsätze behandeln einzelne strukturelle Sprachebenen ebenso wie pragmalinguistische, historische, soziolinguistische und translologische Themen. Die Ausgabe vereint damit Untersuchungen zu Sprachkontakten in der Vergangenheit (Saagpakk/Saar, Plaušinaitytė), zum Gebrauch in spezifischen Textsorten (Mencigar, Földes), bis hin zu Sprachgebrauchssphänomenen im Kontext von Covid-19 (Geyer). Andere Beiträge fokussieren auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in Abhängigkeit von Kontakteinflüssen (Tibaut, Ščukanec/Durbek) oder dem Einfluss der Medien (Mack/Vollstädt/Vujović) oder diskutieren das Zusammenwirken von Sprachpolitik und Sprachgebrauch (Marten). Das Heft schließt mit mehreren Rezensionen und Projektberichten ab; insgesamt wird damit ein wesentlicher Ausschnitt aus der Bandbreite der germanistischen Sprachkontaktforschung in der Region von Estland bis Montenegro aufgezeigt.