

XIX. Deutsch an Schulen und Hochschulen in nichtdeutschsprachigen Ländern: Bestandsaufnahme und Tendenzen

179. Deutsch in Ägypten

1. Entwicklungslinien
2. Staatliche Schulen
3. Germanistik an den ägyptischen Universitäten
4. Aus- und Fortbildung der Deutschlehrer
5. Probleme
6. Perspektiven
7. Literatur in Auswahl

Die Verbreitung der deutschen Sprache nimmt in Ägypten, im Vergleich zu allen anderen arabischen Nachbarländern in Afrika und Asien, eine herausragende Stellung ein. Dieses starke Interesse ist aufgrund der traditionell engen Beziehungen zu Deutschland zu sehen.

1. Entwicklungslinien

Gegenwärtig steigt die Nachfrage nach Deutsch als Fremdsprache und der Bedarf an qualifizierten AbsolventInnen. Auf der einen Seite nimmt die Zahl der deutschen Touristen stetig zu, andererseits verstärken sich die Wirtschaftsbeziehungen zwischen Ägypten und Deutschland. Die Kursteilnehmerzahl am Goethe-Institut in der Region Nordafrika betrug 2006/2007 als höchste in der Welt 25.099, davon 5.244 in Marokko und 6.065 in Ägypten. Damit beträgt die Zahl ägyptischer Lerner mehr als ein Viertel aller eingeschriebenen Kursteilnehmer. (Nach Angaben des Goethe-Instituts wurden im oben genannten Zeitraum 363 Kurse abgehalten.) Daneben trägt in der Erwachsenenbildung eine große Zahl privater Sprachzentren zur Verbreitung der deutschen Sprache im Land bei.

2. Staatliche Schulen

Im Schuljahr 2007/08 unterrichteten den Angaben des Ministeriums für Erziehung und Unterricht zufolge 735 Lehrer an insgesamt 456 staatlichen Schulen rund 40.000 Schüler. In vielen anderen Teilen des Landes wird traditionell Französisch als zweite Fremdsprache unterrichtet. Der Deutschunterricht findet in den zwei letzten Jahren der Oberstufe statt.

Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts wird Deutsch auch als erste Fremdsprache in den drei Deutschen Schulen, der DEO (Deutsche Evangelische Oberschule), der

DSB (Deutsche Schule der Borromäerinnen) Alexandria und DSB Kairo unterrichtet. Das besondere an diesen Schulen ist, dass die deutschen Abiturfächer hier Kernfächer sind und auf Deutsch gelehrt werden. Arabisch und andere Fächer werden in der Muttersprache unterrichtet.

Die DSB Kairo ist eine Mädchenschule. Sie führt nach jeweils einjährigem Kindergarten- und Vorschulbesuch und anschließenden zwölf Schuljahren zum deutschen Abitur sowie zum FOS-Abschluss (seit 2004), der zur Fachhochschulreife führt. Im Schuljahr 2007/08 betrug die Zahl der Schülerinnen insgesamt 798, die der Lehrkräfte 64: davon 15 deutsche Auslandsdienstkräfte, 21 deutsche und 28 ägyptische Ortskräfte.

An der DSB Alexandria, ebenfalls eine Mädchenschule, betrug die Zahl der Schülerinnen im selben Jahr insgesamt 786. 33 deutsche und 32 ägyptische Lehrer unterrichten hier. Das Curriculum und der Unterrichtsaufbau sind mit dem der DSB Kairo identisch.

Die DEO ist eine gemischte Schule, die ähnlich wie die beiden oben genannten Schulen zum deutschen Abitur führt. Das Spezifische an diesem Schulsystem ist die Einführung der so genannten „Neuen Sekundarstufe“ von der 4. bis zur 9. Klasse. Hier werden ausgezeichnete SchülerInnen aus den ägyptischen staatlichen Schulen gewählt, die den „DaF-Zweig“ besuchen, um von der zehnten bis zwölften Klasse mit den Muttersprachlern im „DaM-Zweig“ das deutsche Abitur zu absolvieren.

Die drei Deutschen Schulen veranstalten gemeinsam pro Jahr ca. zwölf Lehrerfortbildungsseminare mit pädagogischer und fachspezifischer Ausrichtung.

In den vergangenen Jahren sind in Verbindung mit der ZfA neun weitere so genannte „Neue Partnerschulen“, die ca. 1.600 SchülerInnen in Deutsch als erster Fremdsprache unterrichten, in Kairo, Alexandria, auf dem Sinai und am Roten Meer entstanden.

3. Germanistik an den ägyptischen Universitäten

An sieben staatlichen ägyptischen Universitäten existieren neun Abteilungen für Deutsch, die insgesamt elf germanistische Studiengänge mit ca. 5.000 Studierenden (2007/08) anbieten. Jede dieser Abteilungen hat eine spezifische inhaltliche Ausrichtung und rekrutiert ihre Studenten nach unterschiedlichen Maßgaben in Bezug auf die Beherrschung der deutschen Sprache.

Der erste Deutschunterricht in Ägypten wurde 1863 an der Sprachenschule „Madrasat-Al-Alsun“ in Kairo abgehalten. Deutsch wurde damals *al-Lugha en-nimsaweya* (österreichische Sprache) genannt, da *El-Nimsa* (Österreich) zu diesem Zeitpunkt für Ägypten allgemein den deutschsprachigen Raum bezeichnete.

1956/57 wurde die erste Deutschabteilung an der Sprachenfakultät der Alsun an der Universität Ain-Schams gegründet. Die Studierenden sind Abiturienten von den ägyptischen Schulen mit Deutsch als zweiter Fremdsprache. Der Schwerpunkt des vierjährigen Studiums liegt in den ersten zwei Jahren zunächst im DaF-Unterricht und anschließend in Übersetzung, Sprachwissenschaft und Literatur. 2007/08 betrug die Studentenzahl 2.062. Gegenwärtig besteht der Lehrkörper aus vier Professoren, drei Assistenzprofessoren und 13 promovierten Dozenten. 1975 wurde an der Pädagogischen Fakultät eine zweite Deutschabteilung aufgebaut. Das Studium ist vornehmlich didaktisch-methodisch ausgerichtet und qualifiziert für den Lehrerberuf. 2007/08 gab es 200 Studierende, fünf Professoren, zwei Assistenzprofessoren und neun Dozenten.

1965 folgte die Gründung der Abteilung für Germanistik der Universität Kairo, die nur Absolventen der drei Deutschen Schulen, maximal 30 pro Jahr, aufnimmt. Das Curriculum ist vorrangig literarisch orientiert und befasst sich mit Titeln und Inhalten vom Mittelalter bis zur Neuzeit. Zudem werden auch sprachwissenschaftliche Fächer und Übersetzung unterrichtet. 2007/08 arbeiteten hier sechs Professoren, fünf Assistenzprofessoren und 13 Dozenten.

1969 wurde die Deutschabteilung für Männer an der Sprachen- und Übersetzerfakultät der Azhar Universität gegründet, deren Studenten aus den Azhar-Oberschulen ohne Vorkenntnisse in Deutsch kommen. Daher liegt der Fokus auf dem DaF-Unterricht, der in den höheren Semestern durch Sprachwissenschaft und Literatur ergänzt wird. Es studieren hier ca. 450 Männer, die von zehn Professoren, drei Assistenzprofessoren und sechs Dozenten unterrichtet werden.

Seit 1993 gibt es eine Abteilung für Deutsch mit linguistischem Schwerpunkt an der Helwan Universität, zunächst an der Pädagogischen Fakultät und seit 2003 auch an der Philosophischen Fakultät.

Ebenfalls 1993 entstand an der Sprachen- und Übersetzungsfakultät der Azhar-Universität der Studiengang Islamwissenschaft auf Deutsch, der in die dortige Deutschabteilung integriert ist. Zugelassen werden nur Absolventen der Azhar-Oberschulen, die über Deutsch-Vorkenntnisse verfügen. Die Studentenzahl in diesem Fachbereich, in dem drei Professoren lehren, beläuft sich auf 250. Schwerpunkte der Lehre sind DaF sowie islamwissenschaftliche Fächer.

Desweiteren gibt es einen Deutsch-Studiengang an der Sprachen- und Übersetzungsfakultät der Universität des 6. Oktober, eine Deutschabteilung für Frauen an der Sprachen- und Übersetzungsfakultät der Azhar-Universität, eine Deutschabteilung an der Philosophischen Fakultät der Universität Menoufia sowie den Germanistikbereich an der Alsun-Fakultät der Universität Minia.

Darüber hinaus verfügen eine Reihe von privaten Sprachlerninstituten über Deutschabteilungen mit Literatur bzw. Linguistik als Schwerpunkten.

An der 2003 gegründeten GUC (Deutsche Universität Kairo) findet zwar der Unterricht in allen Fachbereichen auf Englisch statt, gleichwohl ist für die 6.000 Studierenden das Erlernen der deutschen Sprache obligatorisch.

Die Absolventen dieser o.g. Studiengänge haben die Möglichkeit, nach dem B.A.-Abschluss ein postgraduales Studium anzuschließen und einen Master- und Doktorgrad zu erwerben. Forschungsschwerpunkte sind deutsch-arabische kontrastive Untersuchungen in den Bereichen Sprach- und Literaturwissenschaft sowie interkulturelle Themen.

Man kann bei all diesen Studiengängen von einem klassischen Studientyp sprechen, der bislang lediglich der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses diene. Diese Studieninhalte sind der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation im Land allerdings nicht mehr angemessen. Mit dem Wegfall der Arbeitsplatzgarantie im öffentlichen Dienst 1998 wurde es für Germanistikabsolventen schwieriger, einen Beruf zu finden. Dies erfordert, dass neue Schwerpunkte gesetzt und Studiengänge entwickelt werden, die eine berufsbezogene Ausbildung fördern und Praxisbezug aufweisen. Dies ist gerade angesichts der steigenden Zahl der Germanistikstudierenden unabdingbar.

Wie kann die Germanistik hierzulande den schwierigen Herausforderungen gerecht werden? Als Ziel der Reform sollte ein wettbewerbsfähiger, kommunikativer, offener, vernetzter und berufsbezogener Fachbereich geschaffen werden. Bestehende inhaltliche

Lücken und Desiderate sollten in den Curricula gefüllt werden. Ein weiteres zentrales Anliegen sollte die Modifizierung der Lern- und Lehrstrategien sowie der Leistungsmessungsmethoden sein.

4. Aus- und Fortbildung der Deutschlehrer

Das Goethe-Institut Ägypten bietet Weiterbildungsmaßnahmen für Deutschlehrkräfte an, in deren Mittelpunkt der Ausbau der didaktischen Fähigkeiten steht. Die Fortbildung dauert ein Jahr und schließt mit dem „Grünen Diplom“ ab. Zum praktischen Teil gehören u. a. Hospitationen mit Vor- und Nachbesprechungen sowie eigene Lehrversuche, die theoretische Basis stellen die Fernstudieneinheiten.

5. Probleme

Die größte Herausforderung der Germanistik in Ägypten besteht im eklatanten Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal. Die meisten der jährlich ca. 1.000 AbsolventInnen der Germanistik sind nicht praxisnah und berufsfeldbezogen ausgebildet und mit Nachwuchsförderung überfordert. Obwohl die Regierung seit 1990 mehrere Reformversuche zur Verbesserung der Bildungsstrukturen unternommen hat, bleibt dieses Problem auch angesichts des starken Bevölkerungswachstums bestehen. Hinzu kommt die geringe Attraktivität des Lehrerberufs, nicht zuletzt aufgrund der geringen Gehälter. Es findet häufig ein lehrerzentrierter Frontalunterricht statt mit Lehrmethoden basierend auf Auswendiglernen und einer Leistungsmessung in Form einer schriftlichen Prüfung am Ende des Schuljahres. Die mangelnde Kreativität im Unterricht hat zur Folge, dass kommunikative und soziale Kompetenzen sowie die individuelle Fähigkeit, Zusammenhänge zu erkennen, zu benennen, Problemlösungen zu erarbeiten und kritisches Denkvermögen ungenügend ausgeprägt werden.

6. Perspektiven

Zu den bedeutenden Schritten zur Förderung der Qualität der ägyptischen Lehrer zählt der Masterstudiengang „Deutsch als Fremdsprache im arabisch-deutschen Kontext“ (binationaler Studiengang) am Exzellenzzentrum für Deutsch und Arabisch als Fremdsprachen an der Pädagogischen Fakultät der Ain-Schams Universität Kairo, der in Kooperation mit dem Herder-Institut der Universität Leipzig entstanden ist und den Lehrbetrieb im Wintersemester 2008/09 aufgenommen hat. Der Studiengang besteht aus vier Modulbereichen: Linguistik, Methodik/Didaktik, Landeskunde, Literatur und einem obligatorischen Unterrichtspraktikum, das an einer Deutschen Schule in Ägypten zu absolvieren ist. Das Konzept des Studiums legt großen Wert auf die deutsch-arabischen Beziehungen, weshalb die Studierenden ein Semester an der jeweiligen Partneruniversität verbringen sollen. Der Studiengang könnte beispielgebend sein für die Vernetzung und Modernisierung weiterer Studiengänge.

7. Literatur in Auswahl

Ägyptisches Ministerium für Erziehung und Unterricht (Hg.)

2000 *Kairo–Frankfurt und zurück. Lehrbuch für die 11. und 12. Klasse.* 2 Bde. Kairo.

Arras, Ulrike

2001 Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ägypten. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1602–1609. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2.) Berlin/New York: de Gruyter.

El-Nady, Maha

2006 *Deutschunterricht in Ägypten. Grundlegung eines didaktischen Konzepts zur Entwicklung des Hörverstehens.* Universität Kassel: Kassel University Press.

Goethe-Institut e.V. (Hg.)

2007 *Jahrbuch 2006/2007.* <http://www.goethe.de/uun/pub> (3. 6. 2010).

Kassem, Nabil

1988 Germanistikstudium, Deutschlehrausbildung und Deutschunterricht in Ägypten von der Perspektive der Entwicklung des Landes aus betrachtet. In: Norbert Oellers (Hg.), *Germanistik und Deutschunterricht im Zeitalter der Technologie. Selbstbestimmung und Anpassung. Vorträge des Germanistentages Berlin 1987*, 425–433. Tübingen: Niemeyer.

Khattab, Aleya

2004 Meine Jahre an der DSB [Deutschen Schule der Borromäerinnen]. Gelebter Dialog der Kulturen. In: Deutsche Schule der Borromäerinnen (Hg.), *100 Jahre DSB Kairo 1904–2004*, 124–126. Kairo.

Khattab, Aleya

2007 Schule, Kosmopolitismus und Menschlichkeit. *Deutsche Lehrer im Ausland* 3: 251–257.

Maher, Moustafa

2008 Die ägyptische Germanistik zwischen historischem Momentum und Suche nach neuen Perspektiven. *Kairoer Germanistische Studien* 17: 3–17.

Winkler, Stefan

2002 Germanistik in den arabischen Staaten und im Iran. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hg.), *Germanistentreffen Deutschland – Arabische Länder, Iran, 2.–7. 10. 2002. Dokumentation der Tagungsbeiträge*, 11–24. Bonn: DAAD.

Aleya Khattab, Kairo (Ägypten)

180. Deutsch in Argentinien

1. Sprachlich-demographische und wirtschaftliche Aspekte
2. Deutschunterricht
3. Vereinsleben und Presse
4. Germanistik
5. Prognose
6. Literatur in Auswahl

1. Sprachlich-demographische und wirtschaftliche Aspekte

Die deutschsprachige Immigration erfolgte in Argentinien in drei Phasen: Die erste, ca. 1840 bis 1930, war vor allem wirtschaftlich bestimmt; sie bestand aus Reichsdeutschen, Österreichern und Deutsch-Schweizern, sowie aus Russlanddeutschen, Donauschwaben und Sudetendeutschen. Die Verteilung Hochdeutsch/Dialekte entsprach ihren Ursprungsländern. Die zweite Phase, zwischen 1933 und 1945, bestand aus 45.000 deutschen Juden und anderen politisch Verfolgten. Nach dem 2. Weltkrieg kamen nochmals einige Tausende Einwanderer, darunter einige ehemalige nationalsozialistische Funktionäre. 1960 hat die Einwanderung praktisch geendet. Jetzt leben wohl an die 500.000 Deutschstämmige in Argentinien; die Schätzungen variieren allerdings stark (zwischen 300.000 und einer Million).

Die Bedeutung Deutschlands als Handelspartner Argentiniens ist in den letzten Jahren zurückgegangen: Während es noch 1997 das 3. Zielland argentinischer Exporte war, steht es jetzt an 9. Stelle, bei den Wareneinfuhren an 4. Stelle. Diese trotz des Rückgangs wichtige Position sowie die Präsenz von Filialen wichtiger deutscher Firmen tragen jedoch kaum zur Stärkung der deutschen Sprache bei, da die deutschen Unternehmen zunehmend Englischkenntnisse von ihren Angestellten verlangen.

2. Deutschunterricht

2.1. Deutsch an öffentlichen Schulen und Hochschulen

Im öffentlichen Bereich wird Deutsch als Wahlfach an Schulen gelehrt, die ein auf „lebende Sprachen“ orientiertes Abitur anbieten. Gegen Anfang der neunziger Jahre wurde fakultativer Deutschunterricht an berufsbildenden Schulen eingeführt.

Einige Universitäten bieten ihren Studierenden fachorientierte Deutschlesekurse an. Diese Universitäten und auch andere Hochschulen bieten auch deutsche Sprachkurse als Service-Leistung für Erwachsene in Nachmittags- und Abendkursen an, meist nicht über B1.

2.2. Privatschulen

Zwischen 1890 und 1930 entstanden zahlreiche deutsche Privatschulen; 1932 zählte man 176 deutsche Schulen mit insgesamt 13.200 Schülern. Ab 1933 erhielten fast all diese

Schulen außer u. a. der Cangallo-Schule und der 1934 von Gegnern des Nazi-Regimes gegründeten Pestalozzi-Schule eine nationalsozialistische Prägung; 1945 wurden sie von der argentinischen Regierung enteignet und geschlossen; an die fünfzehn wurden später, oft mit Unterstützung der BRD, unter demokratischen Richtlinien wieder eröffnet.

Gegenwärtig haben die 27 Privatschulen (18 im Großraum Buenos Aires, 9 im Landesinnern), die der Arbeitsgemeinschaft deutscher Schulen in Argentinien angehören, an die 20.000 Schüler; 21 davon werden von der bundesdeutschen Zentrale für Auslandsschulwesen (ZfA) personell, materiell und finanziell gefördert. Deutschland entsendet an die vier „Schulbeihilfeschulen“, die außer der Sprache auch Fächer auf Deutsch lehren, einen Gesamtschulleiter und mehrere Lehrer; die 17 „Sprachbeihilfeschulen“ werden von der ZfA durch einen Fachberater und Bundesprogrammlehrkräfte gefördert. Durch die bundesdeutsche Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ (Pasch) wird jetzt Deutschunterricht an weiteren 15 Schulen gefördert. An zwei deutschen Schulen gibt es zweisprachig orientierte Berufsausbildungsgänge. Auch Österreich und die Schweiz unterstützen Schulen. Die Schüler können die Sprachdiplomprüfungen der bundesdeutschen Kultusministerkonferenz ablegen. Die Goethe-Schule bietet die allgemeine deutsche Reifeprüfung in einem Zusatzjahr an. Seit 1998 nehmen die Schulbeihilfeschulen sowie die deutschen Schulen in Montevideo (Uruguay) und Asunción (Paraguay) an der von der ZfA koordinierten regionalen Fortbildung teil; auch die Sprachbeihilfeschulen können daran teilnehmen. Die schulinterne Fortbildung (SCHILF) läuft in Eigenregie der Schulbeihilfeschulen. In Coronel Suárez (im Süden der Provinz Buenos Aires) gibt es gegenwärtig von der Deutschen Botschaft unterstützte Bestrebungen, sowohl Hochdeutsch als auch Wolgadeutsch auf einer Schule zu lehren. (Das Projekt war 1994 von Arnd Schmidt initiiert worden, s. Rosenberg 2001.)

Es finden jedes Jahr eine Deutschlehrertagung und alternierend dazu ein Deutschlehrerkongress statt, an denen die deutschen Institutionen sowie der argentinische Deutschlehrerverband und das Lenguas Vivas (siehe 4.1.) zusammenarbeiten.

2.3. Außerschulischer Deutschunterricht

Die Hauptinstitution für außerschulischen Deutschunterricht ist das Goethe-Institut in Buenos Aires, das Kurse bis zur Stufe C2 sowie Prüfungen bis zum großen Sprachdiplom anbietet. Vor einigen Jahren wurden die Filialen in den Provinzhauptstädten Mendoza und San Juan geschlossen; in der Filiale in Córdoba gesellt sich zur Kulturarbeit ab 2009 wieder der Sprachunterricht. Die Kulturarbeit des Goethe-Instituts nimmt auch einen wichtigen Platz in der allgemeinen argentinischen Kulturszene ein; es zeichnete sich als demokratisches Diskussionsforum nach der letzten argentinischen Diktatur aus.

In mehreren Städten gibt es Sprachinstitute und Kulturgesellschaften, die z. T. Prüfungslizenzen vom Goethe-Institut haben. Die auf 6.000 Schüler geschätzte Teilnehmerzahl an Erwachsenenkursen könnte aus beruflichem, wirtschaftlichem und wissenschaftlichem Interesse an Deutschland noch anwachsen.

3. Vereinsleben und Presse

Die Einwanderergeneration entwickelte ein reges deutschsprachiges Vereins- und Kulturleben; z. B. entstand neben Kulturgemeinschaften schon 1881 der Verein „Vorwärts“ als

erste sozialistische Gruppe Argentiniens; es erschienen Zeitungen, Zeitschriften und Bücher auf Deutsch (siehe 4.2.); Gegner des NS-Regimes gründeten die „Freie Deutsche Bühne“, die 1940–1962 hunderte Theaterstücke auf Deutsch inszenierte.

Heute gliedern sich die an die 200 Vereine der Deutschstämmigen in Kulturgemeinschaften (z. T. Schulträger), gemeinnützige Institutionen, Religionsgemeinden, Landsmannschaften, Sportklubs, Chöre, Exschülervereine usw. Mehrere veröffentlichen kleinere Zeitschriften mit einigen Artikeln auf Deutsch; auch gibt es Rundfunksendungen, die dieses Gemeindeleben widerspiegeln, das auch in der jetzt einzigen deutschsprachigen Zeitung neben Nachrichten zu Wirtschaft, Politik und Kultur zur Sprache kommt: Im *Argentinischen Tageblatt* (seit Jahren eigentlich ein Wochenblatt).

4. Germanistik

4.1. Lehrer- und Übersetzerausbildung

Die Ausbildung von Sekundarschullehrern für Deutsch erfolgt an zwei öffentlichen Institutionen: Am Instituto Superior de Enseñanza en Lenguas Vivas „Juan Ramón Fernández“ (das „Lenguas Vivas“) in Buenos Aires und an der Sprachenfakultät der Nationaluniversität Córdoba. Am Lenguas Vivas, das seit Schließung des von deutschen Privatschulen gegründeten Deutschen Pädagogischen Seminars (1958–1998) auch die DaF-Primarlehrerausbildung übernommen hat, studieren zur Zeit ca. 50 Lehramtskandidaten. Die Deutschabteilung wird gegenwärtig von einem Lektor und zwei Sprachassistenten des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD) und einem von der ZfA entsandten Methodikspezialisten unterstützt. Die ZfA unterstützt bedürftige Studierende finanziell; zusammen mit der Arbeitsgemeinschaft fördert sie Studienreisen nach Deutschland.

An der Sprachenfakultät der Universität Córdoba wählen nur einige der Studierenden die fünfjährige Lehrerausbildung, da es in der Region wenige deutsche Schulen gibt. Ausbildung und Abschluss sind denjenigen des Lenguas Vivas vergleichbar; die Abteilung wird von einem DAAD-Lektor unterstützt.

Beide Institutionen und die Rechtsfakultät der Universität Buenos Aires bilden auch deutsch-spanische Übersetzer aus; die Abgänger der Universitäten Córdoba und Buenos Aires werden als vereidigte Übersetzer anerkannt. (Die deutsche Übersetzerausbildung des Lenguas Vivas hatte bis Ende 2008 einen vom DAAD geförderten fünfjährigen Dozenten- und Studentenaustausch mit der Universität Hildesheim.) Die Übersetzerabschlüsse des Lenguas Vivas und der Universität Córdoba berechtigen auch zur Lehre in Sekundarschulen.

4.2. Germanistik an Universitäten

Die Sprachenfakultät der Universität Córdoba bietet eine *licenciatura* (ungefähr: Magister) für Deutsch an. Obwohl man an den philologischen Fakultäten Argentiniens in Themen der Germanistik promovieren kann, gibt es kein spezifisches Germanistikstudium, sondern Seminare zu deutscher Literatur innerhalb der Literaturstudien an den National-

universitäten Buenos Aires, Córdoba, Cuyo und La Plata sowie an den katholischen Privatuniversitäten del Salvador und Católica. Es werden auch germanistische Postgraduiertenseminare, Forschungsprojekte und Vorträge veranstaltet, u. a. vom 2004 durch ein Abkommen zwischen der Universität Buenos Aires und dem DAAD geschaffenen *Centro Germano-Argentino*. Für Mitte 2010 ist an der Universität Buenos Aires eine *maestría* in ausländischen Literaturen geplant, worin die deutsche Literatur in Seminaren sowohl gesondert als auch komparatistisch vertreten sein wird.

Die *Asociación Argentina de Germanistas* (AAG) veranstaltet alle zwei Jahre eine Tagung; Schwerpunkte sind Literatur, Lehrerausbildung und Übersetzung; die Beiträge werden in Buchform veröffentlicht. Die AAG publiziert auch seit 2005 das Jahrbuch *Anuario Argentino de Germanística*, dessen 4. Band 2008 erschienen ist. (Als Sonderausgabe des AAG erschien 2006 die Dissertation von Lila Bujaldón de Esteves über die Geschichte der argentinischen Germanistik.) Das *Ibero-amerikanische Jahrbuch für Germanistik* wird von Miguel Vedda (Argentinien) und Isabel Hernández (Spanien) herausgegeben.

Die zahlreichen in Argentinien auf Deutsch veröffentlichten Bücher – u. a. die Erstausgabe von Stefan Zweigs *Schachnovelle* – vermitteln einen Einblick in die Geschichte der deutschen Sprache und Kultur und in die verschiedenen ideologischen Lager. (Regula Rohland erstellt gegenwärtig einen Katalog dieser Veröffentlichungen; er hat bis jetzt ca. 1.300 Einträge, davon 700 unter Autorennamen eingetragene Werke und der Rest meist von mehreren Autoren oder anonym verfasste; es handelt sich um Romane, lyrische Dichtung, Zeitungen, Zeitschriften, Statuten, Kinderbücher, Liederbücher usw.; die meisten zwischen 1935 und 1950, Rohland 2004 und persönliche Kommunikation.) Es gibt eine rege spanischsprachige Forschung zu verschiedensten Aspekten der deutschen Literatur.

5. Prognose

Quantitativ erleiden die Deutschkenntnisse in Argentinien seit einem halben Jahrhundert einen ständigen Rückgang: Nach dem 2. Weltkrieg war Deutsch die Haussprache von rund 300.000 Menschen, also ca. 1,8% der damaligen 17 Mio. Argentinier; heute dürfte diese Zahl auf unter 200.000 gesunken sein, d. h. auf ca. 0,5% der jetzigen 39 Mio. Argentinier. Deutsch ist auch an den deutschen Schulen fast ausschließlich zur Fremdsprache geworden. Die Mercosur-Integration hat zur sprachlichen Folge, dass nach Englisch Portugiesisch in den spanischsprachigen Ländern und Spanisch in Brasilien zunehmend an Bedeutung gewinnen (Ende 2008 wurde in Argentinien ein Gesetz verabschiedet, das alle öffentlichen Sekundarschulen verpflichtet, ab 2015 Portugiesisch anzubieten), was die Lernerpräferenzen anderer Fremdsprachen (Französisch, Italienisch und auch Deutsch) beeinflusst. Qualitativ dagegen kann das Deutsche in den nächsten Jahren vom Interesse an deutscher Technologie, Wissenschaft und Forschung sowie an der Gestaltung der EU-Institutionen und an innovativen Ausbildungsgängen begünstigt werden.

6. Literatur in Auswahl

Arbeitsgemeinschaft deutscher Schulen in Argentinien:

<http://www.agds.org.ar> (9. 5. 2010).

- Born, Joachim und Sylvia Dickgießer
 1989 *Deutschsprachige Minderheiten*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
 Centro Germano-Argentino:
http://www.daad.org.ar/index_cga.htm (9. 5. 2010).
- Deutschabteilung, Lenguas Vivas:
<http://aleman.llvv.org> (9. 5. 2010).
- Galle, Helmut
 2000 Deutsch in Argentinien: Schwierige Passage ins 21. Jahrhundert. Vortrag auf dem 2. Regionalen Germanisten- und Deutschlehrerkongress, Humboldt-Lehrstuhl, Havanna, Kuba.
- Hipperdinger, Yolanda
 2005 *Die Sprache(n) der Wolgadeutschen in Argentinien*. (Beihefte zu *Quo Vadis Romania?* 20). Wien: Edition Praesens.
- Rohland de Langbehn, Regula
 2004 El proyecto de un catálogo de libros en alemán editados en la Argentina. In: Georg Kremnitz und Joachim Born (Hg.), *Lenguas, literaturas y sociedad en la Argentina*, 123–132. Wien: Ed. Praesens.
- Rosenberg, Peter
 2001 *Deutsche Minderheiten in Lateinamerika*. Frankfurt/Oder: Europa Universität Viadrina.
- Saint Sauveur-Henn, Anne
 1995 *Un siècle d'émigration allemande vers l'Argentine (1853–1945)*. Köln: Böhlau.
 Universität Córdoba, Deutschabteilung:
www.lenguas.unc.edu.ar/ofertaacad/carreradegradoaleman.html (9. 5. 2010).

Roberto Bein, Buenos Aires (Argentinien)

181. Deutsch in Australien

1. Situation des Deutschen in Australien
2. Deutschunterricht an Schulen und Universitäten
3. *German Studies* an australischen Universitäten
4. Zahlen und Tendenzen
5. Literatur in Auswahl

1. Situation des Deutschen in Australien

Australien ist ein multikulturelles Einwanderungsland, und Deutschsprachige gehörten stets zu den europäischen Einwanderern. Bei der letzten Volkszählung 2006 gaben 4,1% der Bevölkerung an, deutsche (und 0,2% österreichische) Vorfahren zu haben. Damit steht Deutschland an sechster, Österreich an 33. Stelle der Herkunftsländer der Vorfahren (DIAC 2008). Obwohl noch keine detaillierten Untersuchungen zur letzten Volkszählung von 2006 vorliegen, ist aus den in DIAT (2008) angegebenen Tabellen zu schließen, dass sich die Stellung des Deutschen seit der Volkszählung von 2001 nicht wesentlich geändert hat. Damals gaben 16% der australischen Bevölkerung an, zuhause anstatt

oder neben Englisch eine von ca. 240 anderen Sprachen zu sprechen (Clyne 2005: 11). Durch die Änderungen der Einwanderungsströme in den letzten Jahrzehnten haben manche Sprachen, vor allem asiatische, deutliche Zuwächse erfahren, während andere stagnieren oder gar abnehmen. Deutsch gehört hier mit einer Abnahme der Sprecherzahl um 33% von 1991 bis 2001 zu den Verlierern. Im Jahr 2001 befand es sich mit 76444 Sprechenden auf Rang 9 aller in Australien gesprochenen Sprachen außer Englisch (Clyne 2005: 12). Der Verlust der Muttersprache ist unter deutschsprachigen Einwanderern und deren Nachkommen besonders hoch, und so weist Deutsch eine stark überalterte Sprechergruppe auf (Clyne 2005: 14–21). Wegen der gegenwärtig geringen Einwanderung Deutschsprachiger ist mit einer weiteren starken Abnahme muttersprachlicher Deutschsprechender in Australien zu rechnen.

2. Deutschunterricht an Schulen und Universitäten

Muttersprachenunterricht des Deutschen findet in geringem Umfang in Samstagsschulen privater und kirchlicher Trägerschaft statt, und es gibt neben Zusatzunterricht an einigen Primarschulen in Sydney und Melbourne auch zwei offizielle deutsche Schulen.

Der Unterricht des Deutschen als Fremdsprache hat eine starke Tradition und hat sich auch über die sowohl für Deutsch als Fremdsprache besonders in englischsprachigen Ländern als auch für den Fremdsprachenunterricht in Australien insgesamt katastrophalen Entwicklungen der letzten Jahrzehnte hinweg relativ gut gehalten. So war z. B. weltweit zwischen 2000 und 2005 ein Rückgang von Germanistikstudierenden um 27,4% zu beobachten, während der Rückgang in Australien nur 18% betrug (StADaF 2006: 8 und 15; Jäger und Jasny 2007: 472). Die Zahl der Fremdsprachenlernenden des Deutschen im Schulbereich ging weltweit im gleichen Zeitraum um 15,5% zurück, während sie in Australien gleichblieb (StADaF 2006: 8 und 15). Allerdings sind genaue Zahlen für Australien nicht leicht zu eruieren und die publizierten Angaben widersprechen einander bisweilen.

2.1. Träger des Deutschunterrichts

Neben den Angeboten privater Sprachschulen und der Goethe-Institute in Sydney und Melbourne wird Deutsch als Fremdsprache in allen Staaten und Territorien Australiens außer im Northern Territory an Schulen und Universitäten unterrichtet. Das Angebot an Sprachen (*Languages Other Than English, LOTE*) und die curriculare Situation ist dabei recht unterschiedlich. Universitäten sind traditionell sehr unabhängig in ihrem Lehrangebot; im Schulbereich liegt die Verantwortung für staatliche Schulen bei den einzelnen Staaten und Territorien, außerdem gehen etwa ein Drittel der australischen SchülerInnen auf Privatschulen, die nur in geringem Umfang an staatliche curriculare Vorgaben gebunden sind. Obwohl Deutsch seit den 1990er Jahren zu den 14 australienweit als *priority languages* geförderten LOTES und zu den sechs am häufigsten in Schulen unterrichteten Sprachen gehört (MCEETYA 2005: 4), wird es an Schulen in sehr unterschiedlichem Umfang angeboten. So werden zwar in Victoria die Sprachangebote der staatlichen Schulen jährlich dokumentiert (vgl. DEECD 2007), und das schulische Spra-

chenangebot wird auch durch Kontakt- und Fernunterricht der *Victorian School of Languages* so ergänzt, dass 43 Sprachen bis zum Sekundarschulabschluss unterrichtet werden, aber andere Staaten und Territorien bieten weder in der Dokumentation noch in ihrem schulischen Sprachenangebot Vergleichbares (einen Überblick über Regelungen in den einzelnen Staaten und Territorien geben Jäger und Jasny 2007: 477).

2.2. Lehrerausbildung und Germanistik

Auch die Lehrerausbildung ist einzelstaatlich unterschiedlich geregelt. Meist wird für den Sprachunterricht an Schulen ein einjähriges Aufbaustudium nach einem einschlägigen (z. B. germanistischen) Bachelor-Abschluss verlangt. In der Praxis herrscht besonders an Primarschulen, aber auch an manchen Sekundarschulen ein solcher Mangel an qualifizierten Sprachenlehrkräften, dass Lehrkräfte anderer Fachrichtungen den Unterricht in einzelnen Sprachen oft mit übernehmen müssen. Das kommt selbst bei häufiger unterrichteten Sprachen wie Deutsch vor.

An den germanistischen Instituten australischer Universitäten gibt es in der Regel keine spezifischen Lehrgänge zur Sprachlehrausbildung, so dass fachdidaktische Kenntnisse durch LOTE-Didaktik-Seminare während des pädagogischen Aufbaustudiums und durch Schulpraktika erworben werden.

3. *German Studies* an australischen Universitäten

Wie die anderen Philologien hat die Germanistik an australischen Universitäten in den letzten Jahren zunehmend an organisatorischer Selbständigkeit verloren und findet sich als *Program* in größeren Einheiten (*Schools of Languages*, *Schools of European Studies* u. ä.) wieder. In der Forschung hat sich die australische Germanistik innerhalb der letzten Generation vom Ideal einer dem traditionellen inlandsgermanistischen Spezialistentum nacheifernden Auslandsgermanistik weitgehend verabschiedet und bringt seitdem in ihren Spezialgebieten fest begründete, aber zugleich interdisziplinär und interkulturell orientierte *German Studies* hervor (Kretzenbacher 2006: 26–28). Da die deutschen Sprachkenntnisse von Germanistikstudierenden auch bei denen, die ihre Sekundarschulabschlussprüfung im Fach Deutsch abgelegt haben, keineswegs für ein Germanistikstudium in höheren Semestern ausreichen, und auch um die Zielgruppe der Germanistikstudierenden zu erweitern, bieten alle Universitäten mit germanistischem Programm (und auch einige weitere) tertiäre Deutschkurse auch auf Anfängerniveau an (Nettelbeck u. a. 2008: 29–30). Der tertiäre Deutschunterricht ist ein auch ökonomisch bedeutender Teil der germanistischen Lehre geworden. Dies führte zu einem gewissen Prestigegegewinn des akademischen Deutschunterrichts, der noch in den neunziger Jahren oft als untergeordnete Aufgabe betrachtet wurde (Truckenbrodt und Kretzenbacher 2001: 1657; Kretzenbacher 2006: 25)

4. Zahlen und Tendenzen

Wie erwähnt, ist die Stellung des Deutschen als Fremdsprache in Australien relativ gut im Vergleich zu einem starken weltweiten Rückgang des Deutschunterrichts, der in eng-

lischsprachigen Ländern besonders ausgeprägt ist (StADaF 2006). Auch im Vergleich mit einer insgesamt bedrückenden Entwicklung des LOTE-Unterrichts in Australien hat sich das Deutsche als LOTE relativ gut gehalten: In den 1960ern, als eine Fremdsprache Pflichtvoraussetzung für ein Hochschulstudium war, haben 40 % der Sekundarschüler im letzten Schuljahr eine LOTE gelernt; aber in den letzten Jahren waren es weniger als 15 %, in manchen Staaten sogar weniger als 6 % (Group of Eight 2007: 2). Nur etwa die Hälfte aller australischen Schüler lernen überhaupt eine Fremdsprache (MCEETYA 2005: 4), und in den letzten Jahren der Sekundarschule sinkt ihr Anteil drastisch. Während 1997 noch 66 verschiedene Sprachen an australischen Universitäten unterrichtet wurden, waren es 2007 nur noch 29 (Group of Eight 2007: 4) und 2008 nur 24 (Nettelbeck u. a. 2008: 8), von denen acht jeweils nur an einer Universität unterrichtet werden (Nettelbeck u. a. 2008: 30).

In diesem Klima hat sich Deutsch als erstaunlich widerstandsfähig gezeigt. So hat Deutsch an staatlichen Schulen in Victoria von 2002 bis 2007 zwar 20 % der Lernenden verloren (DEECD 2009: 20), aber es steht immer noch an fünfter Stelle der meistunterrichteten Sprachen.

Eine vergleichbare Überlebensfähigkeit zeigt Deutsch an Universitäten, wo nur zwischen 5 und 10 % der Studierenden des ersten Studienjahres eine Sprache lernen (Nettelbeck u. a. 2008: 11). Der Rückgang des universitären Deutschunterrichts seit den 1960er Jahren hat sich zwar zwischen 2000 und 2005 fortgesetzt, aber die Zahl der Germanistikprogramme und Deutschkurse an universitären Sprachenzentren ist über ein Vierteljahrhundert hinweg relativ stabil geblieben (Jäger und Jasny 2007: 472–473). Zwischen 2005 und 2007 gab es sogar einen Zuwachs von 11,9 % bei universitären Anfängerkursen (Nettelbeck u. a. 2008: 12). Die universitären Deutschkurse sind in Australien auch besonders eng mit dem Germanistikstudium verbunden: Mehr als 50 % der Lernenden in akademischen Deutschkursen strebten 2005 auch einen germanistischen Studienabschluss an, was nicht nur einen beträchtlichen Anstieg seit dem Jahr 2000 darstellte, sondern dem weltweiten Trend seit 2000 und dem weltweit niedrigen Prozentsatz von 8 % aller Teilnehmer an akademischen Deutschkursen gegenüber außerordentlich ist (vgl. Jäger und Jasny 2007: 474–475). Alles in allem ist Deutsch als Fremdsprache in Australien also vergleichsweise robust.

5. Literatur in Auswahl

Clyne, Michael

- 2005 Sprachdemographie und Sprachpolitik in Australien: Das wechselhafte Schicksal von Einwanderersprachen. *IMIS-Beiträge* 26: 11–28.

DEECD

- 2009 Victorian Department of Education and Early Childhood Development: *Languages Other Than English in Victorian government schools*. Melbourne: DEECD.

DIAC

- 2008 Department of Immigration and Citizenship: *The people of Australia -statistics from the 2006 census*. Canberra: Commonwealth of Australia.

Group of Eight

- 2007 *Languages in crisis: A rescue plan for Australia*. Manuka. ACT: The Group of Eight.

Jäger, Andreas und Sabine Jasny

- 2007 Zur Lage der Germanistik in Australien. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34(5): 472–486.

Kretzenbacher, Heinz L.

- 2006 Deutsche Sprache und Germanistik in Australien – ein paar vorsichtig-subjektive Perspektiven. *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 38(2): 11–33.

MCEETYA

- 2005 Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs: *National statement for languages education in Australian schools: National plan for languages education in Australian schools 2005–2008*. Carlton South: MCEETYA.

Nettelbeck, Colin, John Byron, Michael Clyne, John Hajek, Mike Levy, Joe Lo Bianco, Anne McLaren und Gillian Wigglesworth

- 2008 *Beginners' LOTE (Languages Other than English) in Australian universities: an audit survey and analysis. Report to the Council of the Australian Academy of the Humanities*. Canberra: Australian Academy of the Humanities.

StADaF

- 2006 Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache: *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2005*. <http://www.goethe.de/mmo/priv/1459127-STANDARD.pdf>.

Truckenbrodt, Andrea und Heinz L. Kretzenbacher

- 2001 Deutschunterricht und Germanistikstudium in Australien. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1651–1658. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin: de Gruyter.

Heinz L. Kretzenbacher, Melbourne (Australien)

182. Deutsch in Belarus

1. Deutsch als Schulfach an belarussischen Schulen
2. Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung
3. Forschungsschwerpunkte in der Germanistik und im Bereich Deutsch als Fremdsprache
4. Zur Situation der deutschen Sprache im Hochschulbereich
5. Positionierung des Goethe-Instituts in der belarussischen DaF-Landschaft
6. Literatur in Auswahl

1. Deutsch als Schulfach an belarussischen Schulen

Die deutsche Sprache erfreut sich in Belarus (Weißrussland) nach wie vor großer Beliebtheit. Genaue Angaben über die Zahl der Schüler, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen, liegen nicht vor. Landesweit folgt Deutsch dem Englischen auf Platz zwei. Dies entspricht einem prozentualen Anteil von ca. 18–20% aller Schüler. In den letzten Jahren ist eine verstärkte Nachfrage seitens der Eltern nach Englisch als erster Fremdsprache zu verzeichnen, die sich allerdings noch nicht merklich auf die prozentuale Verteilung des Deutschunterrichts ausgewirkt hat, was mit den speziellen Strukturen des Deutsch-

unterrichts in Belarus zu tun hat. Die im Jahre 2008 durchgeführte Bildungsreform, die die Abschaffung einer obligatorischen zweiten Fremdsprache zur Folge hatte, beeinflusste die Positionierung des Deutschen in der belarussischen Bildungslandschaft negativ. Inzwischen gibt es Orte, in denen nur Englisch als Schulfach angeboten wird.

Fremdsprachen wurden in Belarus bis 2008 mit unterschiedlicher wöchentlicher Stundenzahl auf drei Niveaustufen angeboten. Im Rahmen von Modellprojekten wurde die Einführung der ersten Fremdsprache ab dem ersten Schuljahr erprobt. Infolge der Bildungsreform wurde dann aber an allen Mittelschulen der erweiterte Fremdsprachenunterricht abgeschafft. Die Schulen, an denen verstärkt Fremdsprachenunterricht angeboten wurde, verloren ihren Sonderstatus. Eine Fremdsprache wird seitdem erst ab der dritten Klasse unterrichtet. Die Stundenzahl für den Fremdsprachenunterricht an den Mittelschulen in den 3.–11. Schulklassen beträgt zwei Wochenstunden, an den Gymnasien in den 5.–9. Klassen vier Wochenstunden, in der gymnasialen Oberstufe (10. und 11. Klassen) drei bis vier Wochenstunden (je nach dem Typ des Gymnasiums). Laut belarussischem Bildungsstandard erreichen die SchülerInnen der Mittelschulen in der 11. Klasse das A1-Niveau nach dem GER, die AbsolventInnen der belarussischen Gymnasien das B1-Niveau.

Einen kurzen Einblick in die Situation zur deutschen Sprache ermöglicht die Zahl der AbiturientInnen, die die zentrale Deutschprüfung in den letzten fünf Jahren absolviert haben: 2005 waren es 3.500 Personen, 2006–2009 im Durchschnitt 5.500 Personen. Das Jahr 2007 bildete mit 6.700 Prüflingen einen Höhepunkt, was darauf zurückgeführt werden kann, dass ein geburtenstarker Jahrgang die Schule absolvierte.

Die Lehrwerksituation im Fach Deutsch als Fremdsprache ist trotz Bemühungen des Bildungsministeriums nicht zufriedenstellend. Für die oben beschriebenen Niveaustufen gibt es keine geeigneten, geschweige denn durchgängige Lehrbücher. Es gibt lediglich zwei „Autorenkollektive“, die maximal zwei Lehrbücher pro Jahr schreiben können. Adaptionen deutscher DaF-Lehrwerke werden seitens des Bildungsministeriums nicht gewünscht.

2. Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung

Die Linguistische Universität in Minsk, die seit 1948 FremdsprachenlehrerInnen (darunter auch DeutschlehrerInnen) ausbildet, ist die führende Bildungsinstitution in Belarus, die einen gewissen Qualitätsstandard gewährleistet. An drei Fakultäten – Fakultät für Deutsch, Dolmetscherfakultät und Fakultät für interkulturelle Kommunikation – studieren knapp 2.400 Personen Deutsch, davon 1.260 als erste und über 1.000 als zweite Fremdsprache (Stand: September 2009). Die Tendenz ist in den letzten fünf Jahren leicht steigend. Außerdem wird Deutsch als dritte Fremdsprache angeboten.

Seit 1991 wurden an vielen regionalen Hochschulen neue Studiengänge „Deutsch als Fremdsprache“ eingerichtet. Da die meisten Hochschulen und Universitäten den Status einer *klassischen* Universität erlangen wollen, vollzieht sich die Umwandlung der DaF-Studiengänge in philologisch orientierte Studiumsangebote, so wie Deutsche Philologie, so dass die Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts zu kurz kommt. Angesehene Bildungsinstitutionen, an denen die DaF- bzw. Germanistenausbildung stattfindet, sind die Belarussische Staatliche Universität und Belarussische Pädagogische Maxim-Tank-

Universität in Minsk, die Alexander-Puschkin-Universität in Brest, die Janka-Kupala-Universität in Grodno sowie weitere Universitäten in Mogiljow, Polozk und Mozyr.

Im Bereich der Lehrerfortbildung ist man allerdings von den stark zentralisierten Strukturen abgegangen, man bildet zusätzlich zur Hauptstadt Minsk jetzt auch dezentral in den Gebietshauptstädten Deutschlehrer aus. Die Lehrerfortbildung obliegt in erster Linie dezentral den Lehrerfortbildungsinstituten in den Gebieten.

Die methodisch-didaktischen Kenntnisse vieler DeutschlehrerInnen sind nicht durchgängig auf dem aktuellen fremdsprachendidaktischen Stand. Legt man die Kriterien eines modernen, kommunikativ und handlungsorientiert ausgerichteten Deutschunterrichts an, muss festgestellt werden, dass die Qualität den europäischen Standards nicht entspricht. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen ist zwar an den Schulen und Hochschulen bekannt, findet bisher aber keine gewünschte Umsetzung in den nationalen Lehrwerken, Lehrplänen und einheitlichen Abschlussprüfungen.

3. Forschungsschwerpunkte in der Germanistik und im Bereich Deutsch als Fremdsprache

Forschungen auf den Gebieten germanistische Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Methodik/Didaktik konzentrieren sich hauptsächlich an der Minsker staatlichen linguistischen Universität. In den letzten fünf Jahren wurde überwiegend im Bereich Textlinguistik geforscht, es gibt einzelne Untersuchungen zur Semantik der deutschen Sprache, langsam entwickelt sich der kognitive Forschungsansatz (vgl. exemplarisch Gluschak 2008; Gorlatov 2005; Furaschowa 2008). Das Land verfügt nur über zwei habilitierte Professoren für Germanistische Sprachwissenschaft. Die nicht optimalen Rahmenbedingungen erschweren für viele angehende DeutschdozentInnen den Zugang zum Promotionsstudium in der Germanistik und DaF-Didaktik. Seitdem das Problem an den Universitäten vor einigen Jahren erkannt wurde, wird mit allen möglichen Kräften versucht, den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern, was aber noch zu keinen bemerkenswerten Ergebnissen geführt hat.

Eine große Hilfe leistet in dieser Hinsicht der DAAD in Minsk, der seit 1991 insgesamt ca. 4.000 Stipendiaten der Republik Belarus gefördert hat. Jährlich werden vom DAAD ca. 100 individuelle und über 60 Gruppenstipendien vergeben. Es werden über 15 Programme für Studierende, Absolventen der Hochschulen, Doktoranden, Wissenschaftler und Hochschullehrer angeboten.

4. Zur Situation der deutschen Sprache im Hochschulbereich

Die meisten Hochschulen und Universitäten bieten Deutsch als studienbegleitendes Fach (wie z. B. Deutsch als Berufssprache oder Deutsch als Fachsprache) an. Die deutsche Sprache im Hochschulbereich ist nach dem Englischen sehr gefragt. Die meisten Hochschulen und Universitäten im Land haben eigene Lehrstühle für Deutsch oder Lehrstühle für Fremdsprachen, die Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache anbieten. Die Situation wird dadurch erschwert, dass die meisten SchulabsolventInnen vorrangig über

Kenntnisse in der englischen Sprache verfügen, so dass die Bildung von Seminargruppen mit Deutsch als studienbegleitendem Fach für Fortgeschrittene nicht immer möglich ist. Die Stundenzahl bewegt sich zwischen 260 und 1200 UE. Verbindlich für alle Studierenden ist ein Fremdsprachenkurs mit dem Stundenvolumen in Höhe von 260–350 UE. Zur Zeit spricht man über einen Stundenabbau bis auf 130–160 UE. Im Jahr 2006 wurde eine Arbeitsgruppe zur Entwicklung eines neuen Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Deutschunterricht an den belarussischen Hochschulen gegründet. Dieses Projekt wurde inhaltlich und logistisch vom Goethe-Institut Minsk und dem DAAD in Belarus betreut. Das Rahmencurriculum wird seit 2009 als Pilotprojekt an ausgewählten belarussischen Universitäten implementiert.

5. Positionierung des Goethe-Instituts in der belarussischen DaF-Landschaft

Das Goethe-Institut Minsk hat seine Arbeit im Jahr 1993 aufgenommen und sich inzwischen als ein wichtiger Akteur in der belarussischen DaF-Landschaft etabliert. Neben zahlreichen privaten Sprachschulen bietet das Goethe-Institut Minsk eigene Deutschkurse auf verschiedenen Niveaustufen (ca. 1.500 Sprachkursteilnehmer im Jahr) an. Das Goethe-Institut Minsk ist eine der wenigen Institutionen in Belarus, deren Curricula in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen entwickelt wurden. Das Spektrum der anzubietenden Kurse ist differenziert und an verschiedene Zielgruppen angepasst. Kennzeichnend für das Goethe-Institut Minsk ist die Umsetzung innovativer didaktischer Ansätze im Deutschunterricht. Seit 2008 werden am Institut neue internetgestützte Kurse entwickelt, die als Blended-Learning-Kurse auf der Moodle-Lernplattform angeboten werden.

Das Goethe-Institut Minsk hat seit 2005 seine Bildungskooperation in Belarus wesentlich ausgebaut. Die Sprachabteilung pflegt aktive Kontakte zu allen regionalen Lehrerfortbildungsinstituten und zu den meisten Lehrstühlen, an denen Deutschdozenten tätig sind. Unterstützend wirkt ein Multiplikatorennetz von 25 Deutschlehrenden, die im Zeitraum 2003–2008 aus- und fortgebildet wurden. Seit 2004 veranstaltet das Goethe-Institut Minsk in Kooperation mit dem Deutschlehrerverband der Stadt Minsk eine Deutschlehrer- und Germanistentagung, die ab 2007 alle zwei Jahre stattfindet. „Studientage Deutsch“ zu aktuellen Themen wie „Übersetzen im Fremdsprachenunterricht“, „Interkulturelles Lernen und DaF-Unterricht“, „Studienbegleitender Deutschunterricht“, „Berufsorientierter Deutschunterricht“ usw. sind inzwischen zu einer begehrten Marke geworden und werden vom Fachpublikum gerne und positiv wahrgenommen.

Aktiv ist das Goethe-Institut auch im schulischen Bereich tätig. Mit der 2007 ins Leben gerufenen Initiative des Auswärtigen Amts „Schulen: Partner der Zukunft“ werden vier belarussische Schulen auf verschiedene Weise unterstützt.

6. Literatur in Auswahl

Furaschowa, Natalia V.

2008 Lingvokulturnaja specifika vtorichnyh znachenij lexicheskikh jedinich (na primere glagolov fizicheskogo dejstvija v sovremennom nemeckom jazyke) [Sprachkulturelle Besonderheiten

ten der sekundären Bedeutungen von lexikalischen Einheiten (am Beispiel der Handlungsverben in der deutschen Gegenwartssprache)]. *Zameshnyja movy u Respublicy Belarus* 1: 3–8.

Gluschak, Tamara S.

2008 Intertextualnost' kak konstitutivny factor textoobrazovanija [Intertextualität als konstitutiver Faktor der Textgestaltung]. *Minskij gos. lingvist. un-t. Vestnik MGLU Ser. 1, Filologia* 1(32): 23–28.

Gorlatov, Anatoli M.

2005 Aspekty vzaimodejstvija reklamnoj kommunikacii s meshkulturnoj kommunikaciej [Aspekte der Wechselwirkung von Werbe- und zwischenkultureller Kommunikation], 6–9. In: *Nacionalno-kulturnyj komponent v texte i jazyke: Mater. dokl. Meshdunar. nauch. konf., 7–9 aprila 2005 g. Ch. 1.* Minsk: MGLU.

Natalia Furaschowa, Minsk (Belarus)

Dmitri Kletschko, Minsk (Belarus)

183. Deutsch in Belgien

1. Einleitung
2. Deutsch an belgischen Schulen
3. Deutsch an belgischen Universitäten
4. Lehramtsausbildung in Belgien
5. Fort- und Weiterbildung für Deutsch in Belgien
6. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Als kleines Land ohne nennenswerte Bodenschätze lebt Belgien von seiner Lage zwischen gesegneten Nachbarn. Da aber je verschiedene Sprachen Spiegel dieser Nationen sind (Niederländisch, Französisch, Deutsch, Englisch), bilden solide Fremdsprachenkenntnisse seit eh und je die Voraussetzung gedeihlichen Zusammenlebens und blühender Handelsbeziehungen. Belgische Betriebe sind nicht nur auf die Beherrschung der jeweiligen anderen Landessprache (Französisch bzw. Niederländisch), sondern auch auf Englisch- und Deutschkenntnisse angewiesen. Der Fremdsprachenunterricht nimmt traditionell im belgischen Schulwesen einen je nach Schultyp und Abteilung mehr oder weniger stattlichen Platz ein. Fast alle Sekundarschüler lernen zwei, viele auch drei Fremdsprachen. Das Sprachenstudium hat die Rolle einer sog. Hilfswissenschaft abgelegt, die den anderen, eigentlichen Fächern zu dienen habe, und hat innerhalb des Curriculums einen grundlegenden Platz inne mit eigenen Bildungszielen und autonomer Lernzielbestimmung. Die verschiedenen Fremdsprachen sehen Belgier als grundsätzlich, nicht nur politisch, gleichwertig an. Die Arroganz einer sog. lingua franca schreckt ihn – nach einschlägigen historischen Erfahrungen – ab.

Belgien ist ein flächenmäßig kleines, aber auf Grund seiner Mehrsprachigkeit reichlich kompliziertes Land. Als Bundesland besteht es aus drei sog. *Gemeinschaften*: die flämi-

sche (d. h. niederländischsprachige) umfasst etwa 56 %, die französische 40 %, die deutschsprachige knapp 1 % der Gesamtbevölkerung (10 Millionen Einwohner). Da seit 1988 die Unterrichtshoheit bei diesen Gemeinschaften liegt, ist auch der belgische Fremdsprachenunterricht nicht mehr einheitlich strukturiert. Außerdem gibt es in jeder Gemeinschaft mindestens vier verschiedene Unterrichtsträger, und zwar sowohl öffentliche (die Gemeinschaften, Provinzen und die Kommunen) als auch private (hauptsächlich die katholische Kirche).

2. Deutsch an belgischen Schulen

Da Deutsch meistens erst als dritte Fremdsprache gelernt wird, nimmt es im belgischen Schulwesen keineswegs die Stellung ein, die ihm zukäme. Viele bedauern dies: Beim Studium bleibt ein Teil der Fachliteratur verschlossen und bei Vorstellungsgesprächen in Handel und Industrie fehlt oft der entscheidende Trumpf. Auf Grund mangelnder deutscher Sprachenkenntnisse ist es für manchen Exporteur schwierig, die Schwellenangst zu überwinden. Dabei ist nicht zu übersehen, dass der jährliche Warenaustausch allein schon mit Deutschland um 30 % größer ist (Tendenz abfallend) als mit den französischen oder niederländischen Nachbarn.

Obwohl sich Deutsch in der Sekundarschule gegen Spanisch oder Italienisch zu behaupten wusste und obwohl Deutsch hier zu über 80 % als erste oder zweite Fremdsprache gewählt wird, sank der Anteil der *französischsprachigen* Deutschschüler auf gut 3 %. In keinem Nachbarland Deutschlands ist er vergleichbar niedrig. Im Schuljahr 1976–1977 hatte es noch einen Schüleranteil von 22,5 % gegeben. Dies hängt damit zusammen, dass der Unterricht der dritten Fremdsprache in der französischen Gemeinschaft seit 1994 abgebaut wird, so dass die Entscheidung für Deutsch einer Entscheidung gegen Niederländisch oder Englisch gleichkommt. Der Einbruch des Deutschunterrichts wird von öffentlicher Seite bedauert.

Die große Mehrheit der DaF-Schüler ist in *Flandern* zu suchen. Trotzdem bleibt auch hier der Deutschunterricht großem Druck ausgesetzt. Als ausschließlich dritte Fremdsprache blieb das Fach in der Sekundarschule Orchideenfach und Spielball der Reformen. Um 1970 war Deutsch im Rahmen einer solchen zum Wahlfach degradiert worden. Gleichzeitig wurden die Alternativen Spanisch, Italienisch und Russisch eingeführt. 1980 wurde, oft auf Kosten von Deutsch, die Schulwoche auf 32 Stunden begrenzt. 1982 wurden sowohl für die Gründung als auch für den Fortbestand eines Wahlfaches minimale Klassengrößen festgelegt. 1985 erschien ein neues Fach auf dem (Stunden)Plan, das mit Sprachen nicht einmal etwas zu tun hatte, Informatik, häufig zu Ungunsten der Deutschstunden. Mit einer weiteren Unterrichtsreform, der sog. Einheitsschule (1989–1994), ging – trotz flexiblerer Kombinationsmöglichkeiten der Grundwahlfächer und einer besseren Ausgangsposition für Deutsch (wohlgemerkt ausschließlich als dritte Fremdsprache) – ein Abbau der Wochenstundenzahl um ein bis drei Einheiten im katholischen Unterrichtswesen einher. An den pädagogischen Hochschulen, an denen Mittel-schullehrer ausgebildet werden, wurde Deutsch abgeschafft. Auf Grund einer ab 1997 (nur in Flandern) eingeführten Aufnahmeprüfung mit (allgemeinbelgischem) Numerus Clausus für Medizin und Zahnmedizin war ein neuartiger Andrang der Sekundarschüler in die naturwissenschaftlichen und mathematischen Abteilungen wahrnehmbar. 2003 trat

eine Reduktion der Grundwahlfächer in Kraft, was dazu führte, dass im katholischen Unterricht Deutsch in den Klassen 4 aller Abteilungen des weiterführenden Unterrichts erstmals seit Jahrzehnten mit einer Wochenstunde wieder als Pflichtfach eingeführt wird. In allen höheren Klassen dagegen bleibt Deutsch nach wie vor Wahlfach und wird außerdem ab dem 1. 9. 2004 im Rahmen der Einführung eines sog. freien – bzw. leeren – Raumes, auf zwei Wochenstunden eingedämmt.

Die Entwicklung und Aufgliederung der Wochenstundenpläne haben mit dem Sprachenwahlverhalten der Schüler so gut wie nichts zu tun. Inzwischen liegen die Schülerzahlen seit dem Schuljahr 2002–2003 unter der 20%-Marke (Schuljahr 2008–2009 19%), was sich nur im oberflächlichen Vergleich mit dem wallonischen Landesteil gut anhört. Im katholischen Unterricht, der auch die weitaus meisten Schüler beherbergt, gab es im selben Schuljahr 22,8% Deutschlernende (vor zehn Jahren noch 26,45%, vor 25 Jahren 33,70%), im staatlichen Gemeinschaftsunterricht allerdings nur 7,23% (vor zehn Jahren mit 12,08% das Doppelte, vor 25 Jahren mit 23,24% das Vierfache; vgl. Statistische Jahrbücher des flämischen Unterrichts 2008).

3. Deutsch an belgischen Universitäten

Im belgischen *Hochschulbereich* sind die Studentenzahlen für Deutsch und Germanistik in den letzten 15 Jahren und seit den durch die Einigung erweckten falschen Hoffnungen rapide gesunken. Die wichtigsten deutschen Abteilungen besitzen die acht germanistischen Lehrstühle der Universitäten Antwerpen, Brüssel (2), Gent, Löwen, Lüttich, Neulöwen (Louvain-la-Neuve) und Namür, die acht Dolmetscherhochschulen sowie einige betriebswirtschaftliche Fakultäten und Handelshochschulen. Die Fachhochschulen mit den Studiengängen Hotelfach, Tourismus, Sekretariat und Kommunikation bieten Deutsch an. Ein Germanistikstudium absolvieren z. Z. knapp 500 (vorwiegend weibliche) Studierende, womit der entsprechend gesunkene schulische Bedarf abgedeckt ist. Alle kombinieren Deutsch mit einer weiteren Sprache. Diesen Germanistikstudierenden stehen landesweit je 20 Professuren (bzw. Dozenturen) und Assistenzen zur Verfügung. Die Absolventinnen und Absolventen sind zu 40% im Sekundarunterricht (Stufe II) tätig, zu 20% im Hochschul- oder Forschungsbereich, die anderen in Bibliotheks- und Verlagswesen, Handel und Industrie, Informatik, Verwaltung, als Journalist, Übersetzer oder Dolmetscher. Das Studium nimmt mindestens fünf Jahre in Anspruch und umfasst zu ungefähr gleichen Teilen Literatur, Sprachpraxis und Linguistik. Erst im Magisterium ist eine Schwerpunktwahl möglich. Das Universitätsstudium bildet die Fortsetzung der belgischen Schule, d. h. es ist leistungsbezogen und selektiv, im internationalen Vergleich verschult.

Die Vorlesungen zur deutschen Literatur führen zunächst einmal in den (den Studenten vorerst unbekanntem und aus dem deutschsprachigen Ausland übernommenen) Kanon ein. Literatur aus Österreich und der Schweiz erscheint gleichberechtigt neben Texten aus dem gegenwärtigen Deutschland, wobei die belgische Germanistik alle diese Literaturen gemeinhin als deutsch bezeichnet, wie es hierzulande bei den niederländischen und französischen Literaturen ähnlich gehandhabt wird. Das linguistische Pensum besteht während des Grundstudiums weitgehend aus Spracherwerb und Grammatik, und zwar muss auf Grund der erörterten Entwicklungen zunächst einmal Anfängerunterricht

erteilt werden. Da kann auch an Dolmetscherhochschulen bzw. an Wirtschaftsfakultäten von Fachsprachenunterricht kaum die Rede sein. Von dieser Einschränkung ist der Literaturunterricht an flämischen Universitäten auszunehmen, da die Studierenden auf Grund der verwandten Sprachen Deutsch und Niederländisch praktisch ab dem zweiten Semester im Stande sind, (mit Wörterbuchunterstützung) den Zugang zu klassischen Texten der letzten Jahrhunderte zu finden. Frankophone Studierende brauchen da in der Regel ein Jahr länger, haben aber ihrerseits den nicht geringen Vorteil, ihr sog. Lernplateau nicht nach etwa zwei Jahren schon zu erreichen und die Motivierung damit vorzeitig einzubüßen. Alle Vorlesungen und Seminare werden auf Deutsch abgehalten. Viele Universitäten bieten auch Kultur- oder Landeskunde an.

4. Lehramtsausbildung in Belgien

Die Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe II findet an den Universitäten statt (in Flandern 60, in der französischen Gemeinschaft 30 ECTS-Punkte), was Vor-, aber auch Nachteile hat. Zu den Nachteilen gehören die Tatsachen, dass sie sich *nur* am Rande der Fachausbildung abspielt und außerdem oft von Hochschullehrenden bestritten wird, die kaum über eigene pädagogische Erfahrung verfügen.

Was hat Deutsch in Belgien zunehmend unbeliebt gemacht? Es gibt *erstens* eine Reihe von innerbelgischen Gründen. Schon die belgische Staatsstruktur legt die Wahl der großen anderen Landessprache (Niederländisch bzw. Französisch, Letzteres in Flandern sogar obligatorisch) nahe, was diese, allerdings auch die dritte Landessprache Deutsch (im Gegensatz zu Englisch und Spanisch), nicht unbedingt beliebt macht. Für diese Entwicklung zeichnen erstaunlicherweise die Medien mit verantwortlich, die eigentlich einen pädagogischen Auftrag zu erfüllen hätten und die Jugend mit den anderen belgischen kulturellen Hintergründen vertraut machen sollten. Trotzdem bestehen hierzulande den Deutschsprachigen (und Frankophonen) gegenüber kaum Aversionen. Im Gegenteil, Österreich und die Schweiz, auch Deutschland gehören mindestens in Flandern zu den gern gesehenen Reisezielen. Für den Widerspruch zwischen dem ausgesprochen hohen Prestige gerade der deutschsprachigen Länder und dem niedrigen Prestige ihrer Sprache wird man eine Erklärung suchen müssen. Typisch belgisch ist außerdem immer noch eine weit verbreitete veraltete, an Latein und Griechisch sowie vorrangig der Schriftsprache geschulte Methodik. Dabei hatte das Unterrichtsministerium bereits 1895 die direkte Methode empfohlen. Dies mag mit der Tatsache zusammenhängen, dass Deutsch in Belgien, wie gesagt, meistens dritte Fremdsprache ist, was dazu führt, dass Zielsetzungen und Lernstrategien der ersten oder zweiten Fremdsprache (etwa ein hoher Anteil grammatikalischen Wissens) allzu oft kritiklos auf die dritte übertragen werden.

Es gibt *zweitens* auch allgemeinere Gründe, die eine Sprache wie das Deutsche unpopulär machen. Nun ist zumindest die deutsche Morphologie – im Gegensatz etwa zu der Lexik für Niederländischsprachige – im europäischen Vergleich komplex, d. h. schwierig (drei Genera sind komplexer als zwei; zwei komplexer als eins; neun Möglichkeiten der Pluralbildung sind komplexer als zwei, geschweige eine oder gar keine usw.). Diese schreckt so manche potentielle Deutschlernende ab. Außerdem ist an dieser Stelle die Frage zu stellen, ob der Ausbau und die Fortentwicklung der internationalen Institutionen im allgemeinen wie des Europarates und der EU insbesondere der Verbreitung

der deutschen Sprache – und übrigens aller Sprachen bis auf eine einzige – paradoxerweise nicht eher schadet als nützt. Tatsächlich war im Europa der 1950er und 1960er Jahre das Klima fremdsprachenfreundlicher als heute.

5. Fort- und Weiterbildung für Deutsch in Belgien

Der BGDV (Belgischer Germanisten- und Deutschlehrerverband) vertritt als politisch neutraler Dachverband seit 1974 die Interessen des Faches und gibt die einzige belgische Fachzeitschrift, die *Germanistischen Mitteilungen*, heraus. Als einzige noch existierende gesamtbelgische Lehrervereinigung richtet sie für etwa 300 – es waren mal über 1000 – Mitglieder Fortbildungsveranstaltungen in In- und Ausland aus. Sie arbeitet regelmäßig mit dem Goethe-Institut zusammen, bietet allerdings jährlich auch Seminare in Österreich (früher ebenfalls in der DDR) an. Aus der Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und der deutschen Botschaft ging 1981 bzw. 1990 die Stiftung zur Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Belgien hervor. Diese wird durch ein aus angesehenen, mehrheitlich belgischen Persönlichkeiten zusammengesetztes Kuratorium unterstützt, die sich bereit erklärt haben, die Stiftungsziele zu fördern. Die Stiftung setzt sich dafür ein, dass jedem Sekundarschüler wenigstens die Möglichkeit geboten wird, Deutsch zu lernen. Auf Anregung des BGDV stellt die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Köln (D) den belgischen Deutschlehrern seit 1987 einen Fachberater zur Verfügung. Schließlich hat auch der „Dortmunder“ Verein Deutsche Sprache in Belgien 300 Mitglieder.

6. Literatur in Auswahl

Kern, Rudolf

- 2005 Es steht nicht gut um die deutsche Sprache: Eine kritische Rückschau. In: Eva C. Leewen (Hg.), *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums. Festschrift für Heinrich P. Kelz zum 65. Geburtstag*, 219–254. Tübingen: Narr.

Nelde, Peter Hans

- 2001 Europäische Sprachpolitik und Neue Mehrsprachigkeit. *Spiegel Historiael*: 65–82.

Quell, Carsten

- 1995 Die Europäische Union 1995 – Mehr Länder, weniger Sprachen? Die Sprachen der europäischen Institutionen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Germanistische Mitteilungen* 41: 25–45. Statistische Jahrbücher des flämischen Unterrichts 2008. Brüssel.

Roland Duhamel, Antwerpen (Belgien)

184. Deutsch in Brasilien

1. Zur Situation
2. Zur Geschichte der deutschen Sprache in Brasilien
3. Deutsch an Hochschulen
4. Perspektiven
5. Literatur in Auswahl

1. Zur Situation

An Spracheninstituten (insgesamt 129, die meisten im Erwachsenenbereich) lernten nach Angaben des Goethe-Instituts São Paulo im Jahr 2008 in Brasilien 12.777 Schüler bei 531 Lehrern. 29 Universitäten boten Studiengänge im Bereich Deutsch (Letras Alemão) bzw. Deutsch-Kurse an: Dozenten und Lehrkräfte an diesen Einrichtungen gab es insgesamt 217, die Lernerzahl betrug 10.501 Personen (inkl. in allgemeinen Sprachkursen). An den 311 Schulen (privat und öffentlich), an denen Deutsch angeboten wurde, unterrichteten 684 Lehrer 59.017 Schüler. Fazit: 479 Institutionen, 1.432 Lehrer, 82.295 Lerner. Brasilien hat 190 Mio. Einwohner.

Allein im Bundesstaat São Paulo (die folgenden Daten des GI São Paulo beziehen sich ab jetzt auf das Jahr 2007) unterrichteten 607 Lehrer 28.309 Schüler. Der Großraum der gleichnamigen Hauptstadt São Paulo konzentriert knapp 10 Prozent der brasilianischen Bevölkerung (ca. 18,5 Mio. Einwohner) und ist außerdem die größte „deutsche“ Industriestadt weltweit mit über 1.000 Niederlassungen von deutschen Unternehmen. Dort liegt auch die größte deutsche Schule der Welt mit 12.500 Schülern. Im Bundesstaat Rio de Janeiro (die gleichnamige Hauptstadt hat ca. 6 Mio. Einwohner, hier konzentrierten sich die meisten Schüler) wurden 11.091 Lerner von 151 Lehrern unterrichtet. In den Bundesstaaten der Region Süd (Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, mit insgesamt 26,7 Mio. Einwohnern), wo sich die deutsche Immigration konzentrierte (ca. 350.000 Einwanderer von 1824–1952), waren es 43.304 Schüler und 644 Lehrer. In Nordostbrasilien (insgesamt 51,5 Mio. Einwohner, wichtige Städte sind z. B. Salvador, Recife und Fortaleza) waren insgesamt 59 Lehrer tätig, sie unterrichteten 3.501 Schüler. In den restlichen Bundesstaaten waren es insgesamt 4.221 Schüler bei 69 Lehrern (davon 42 im Bundesstaat Minas Gerais). Die Daten im Jahr 2007 umfassten eine Gesamtzahl von 90.426 DaF-Lernern.

São Paulo und Rio haben durch die wirtschaftliche Bedeutung der Städte eine Eigen- dynamik, in den nördlicheren Regionen sind die Zahlen verhältnismäßig sehr gering. Eine Sondersituation kennzeichnet jedoch den Süden des Landes. Die Schulen, an denen Deutsch angeboten wird, sind in verschiedenen Städten gut verteilt, die Regierungen auf Landes- und Gemeindeebene treffen hin und wieder administrative Maßnahmen zur Förderung des Angebotes von Deutsch an Schulen, die allerdings nur selten über eine Amtsperiode hinaus effektiv gehalten werden. Angestrebt wird – zumindest offiziell – Mehrsprachigkeit im schulischen Angebot angesichts der ethnischen Vielfalt in der Region, und das entspricht einer latenten Erwartung der Bevölkerung. Denn nach demographischen Schätzungen sind heute ca. 5 Mio. Brasilianer zumindest teilweise deutsch-

stämmig. Die meisten leben in der Region Süd, wo sich zur Zeit der Einwanderung die Siedlungsgebiete konzentrierten: In Rio Grande do Sul beträgt die deutschstämmige Bevölkerung 12% der gesamten Einwohnerzahl.

2. Zur Geschichte der deutschen Sprache in Brasilien

Ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurde die deutsche Sprache zu einem wichtigen Bestandteil des kulturellen Lebens in Südbrasilien. Bis 1937 gab es dort ein gut ausgebautes Schulwesen (ca. 1.000 Schulen), auch eine deutschsprachige Presse. Deutsche Musik-, Turn- und Theatervereine prägten das soziale und kulturelle Leben der Städte. Die deutsche Kultur genoss ein hohes Ansehen. Eine strenge, ab 1938 aus innenpolitischen Gründen vom Diktator Getulio Vargas durchgeführte Nationalisierungspolitik und die Nazi-herrschaft in Übersee veränderten die Situation tiefgreifend. Die brasilianisch-nationalistische Unterdrückung der deutschen Sprache führte zur Diskriminierung von vielen Menschen in den Siedlungsgebieten, was sich mit dem Kriegseintritt Brasiliens auf Seiten der Alliierten nur verschärfte. Deutschstämmige Einwanderer wurden zu „Feinden“, der Kollaboration mit Hitler verdächtig. Es wurde verboten, Deutsch zu sprechen, obwohl viele der Einwanderer, vor allem im Hinterland, z. T. nur über sehr rudimentäre oder keine Portugiesischkenntnisse verfügten (Altenhofen 1996).

Nach Kriegsende wurden die Unterdrückungsmaßnahmen nur allmählich aufgehoben. Das Weiterbestehen einer deutschsprachigen Szene in den 50er und 60er Jahren verdankte sich der Präsenz von exilierten Intellektuellen, die in Brasilien geblieben waren, und der Tatsache, dass trotz der Jahre der Nationalisierungspolitik ein großes Interesse an Deutsch unter der allgemeinen Bevölkerung und besonders unter Deutschstämmigen weiterhin vorhanden war. Mitte der 60er Jahre suchte Brasilien erneut eine rechtskonservative Militärdiktatur heim. An den Schulen wurde als Fremdsprache fast ausschließlich Englisch angeboten, die meisten Deutschstämmigen verloren fast vollständig den muttersprachlichen Kontakt mit Deutsch. Trotzdem gibt es außerhalb Europas nirgendwo so viele Sprecher des Deutschen wie im Süden Brasiliens (Kaufmann 2003: 29). Die Sprache lebte zumeist auf dem Lande weiter, sowie in einigen wenigen mittleren Städten in dialektalen, vom Portugiesischen beeinflussten Varianten. Insbesondere durch die Erinnerungskultur in den Familien blieb eine vage „deutsch-brasilianische“ Identität im Gedächtnis vieler Menschen erhalten.

Inbesondere ab 1989 wuchs durch die mediale Präsenz vom vereinigten Deutschland das Interesse für die Sprache wieder. Dies führte in Südbrasilien zu einem deutlichen Anstieg der Lernerzahlen. Doch unter Nicht-Deutschstämmigen ließ sich das ebenfalls spüren: Die seit Jahrzehnten bestehende wirtschaftliche Zusammenarbeit und der ständig erweiterte, partnerschaftlich geförderte wissenschaftlich-technologische Austausch zwischen den Ländern brachten nach der ökonomischen und politischen Stabilisierung Brasiliens seit Mitte der 1990er Jahre gute Folgen für die Präsenz des Deutschen hervor.

Heute stellt der Fremdsprachenunterricht eine große Herausforderung für die brasilianische Bildungspolitik dar (Spinassé 2005). Von wenigen guten Schulen abgesehen weisen Lehrer nicht selten einen mangelhaften Ausbildungsstand auf, auch unzulängliche Sprachkenntnisse. In den Schulen werden im Normalfall Fremdsprachen mit nur zwei Stunden pro Woche unterrichtet. Der Lehrerberuf ist wenig attraktiv, weil schlecht be-

zählt. Die Diagnose von Kaufmann (2003: 33) gilt noch heute: Deutsch wird in Brasilien „bis auf den Süden fast ausschliesslich in oft sehr teuren Privatschulen unterrichtet“; in Südbrasilien bieten zwar auch konfessionelle Privatschulen Deutsch an, vorwiegend aber öffentliche Schulen. Auch in Brasilien ist Englisch die am häufigsten erlernte Fremdsprache. Doch Deutsch kann im Süden den Rang als zweite Fremdsprache beanspruchen.

3. Deutsch an Hochschulen

In der Hochschulausbildung bieten sich folgende Möglichkeiten des Studiums im Bereich Deutsch als Fremdsprache (Letras Alemão): Lehrerausbildung, Übersetzerausbildung, Ausbildung als Bachelor in Literatur-, Sprach- oder Übersetzungswissenschaft. An vielen Universitäten bieten Sprachenzentren Deutschkurse für allgemein Interessierte an. Dort unterrichten zumeist fortgeschrittene Studierende, so besteht für viele die Möglichkeit, ein Praktikum am Sprachenzentrum der jeweiligen Universität zu absolvieren und schon während der Ausbildung regelmäßigen Unterricht zu erteilen.

Trotz der eher schlechten Stellung des Lehrerberufs erlebt Südbrasilien einen Anstieg der Studentenzahlen und eine Erweiterung des Studiengangs Letras auf postgradualer Ebene. Neben dem bereits traditionellen Master- und Doktoratsprogramm für Deutsch und deutschsprachige Literatur an der Universität São Paulo (USP) bieten seit 2007 die Bundesuniversität in Porto Alegre (UFRGS) einen Master in deutschsprachiger Literatur, die Bundesuniversität in Curitiba (UFPR) seit 2009 einen bilateralen Master in DaF (mit der Universität Leipzig) an. In Magister- und Promotionsprogrammen in Literatur-, Sprach- und Übersetzungswissenschaft werden ansonsten an verschiedenen Einrichtungen, wie der Bundesuniversität in Florianópolis (UFSC), Forschungsvorhaben im Kontext der deutschen Sprache und Literatur angenommen.

4. Perspektiven

Heute steht in Brasilien eine sprachpolitische Wende in Aussicht. Nachdem in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts die ca. 180 Sprachen der Indios an Prestige gewonnen haben, und deren Anwendung, Verbreitung und Erforschung dezidiert durch den Staat unterstützt wurde, behauptet sich zur Zeit eine sprach- und bildungspolitische Initiative zum Schutz und zur Anerkennung der circa 30 alochtonen Sprachen, d. h. der Immigrantensprachen. Dadurch wird das Programm eines mehrsprachigen Fremdsprachenunterrichts wiederbelebt. Gleichzeitig gewinnt brasilianisches Portugiesisch als internationale Sprache an Bedeutung. Für die zumeist kleinen Deutschabteilungen an den Universitäten geht es daher in der integrierten Zusammenarbeit mit den Portugiesischabteilungen um den Gewinn von politischer Relevanz und Legitimität innerhalb der jeweiligen eigenen Universität, um den Gewinn an Bedeutung und Visibilität in der Beziehung mit Ministerien auf Landes- und Bundesebene, sowie um die Etablierung des Faches Deutsch als Fremdsprache in der wissenschaftlichen Szene.

Dem brasilianischen Bildungssystem steht eine Erweiterung und qualitative Umgestaltung bevor. Millionen Brasilianer in wirtschaftlich bedeutenden Regionen (vor allem im Süden) weisen eine immer noch effektive Sympathie für die deutsche Sprache auf.

Die Arbeit von gut ausgebildeten Lehrern und sprachpolitischen Entscheidungsträgern im Bereich DaF kann in den nächsten Jahren die brasilianische Szene mitbestimmen. Initiativen zur Förderung des Deutschen werden von der Bevölkerung in diesen Regionen willkommen geheißen. Doch die Zeit drängt.

Anwendungsbezogen strukturierte Studiengänge mit verstärkten sprachlichen, bildungspolitischen und methodologisch-didaktischen Anteilen sind gerade jetzt gefragt. Denn die Strukturierung des Schulwesens im ganzen Bereich Fremdsprachen steht eigentlich noch bevor. Entscheidungen für die Zukunft des Unterrichts werden in den nächsten Jahren auf vielen Ebenen getroffen, sei es in der Regierung (in Kommunen und Bundesstaaten), sei es auf der Ebene der Schulverwaltung, wo die Präsenz von engagierten Lehrern bestimmen kann, in welcher Form mit welchem Qualitätsanspruch welche Sprachen angeboten werden.

Danksagung

Der vorliegende Beitrag ist teilweise auf der Basis einer gemeinsamen Arbeit mit Markus Weininger (UFSC) entstanden.

5. Literatur in Auswahl

Altenhofen, Cléo Vilson

1996 *Hunsrückisch in Rio Grande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen.* Stuttgart: Franz Steiner.

Kaufmann, Göz

2003 Deutsch und Germanistik in Brasilien. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 35(1): 29–39.

Spinassé, Karen Pupp

2005 *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien. Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche Interferenzen.* Frankfurt a. M.: Lang.

Paulo Soethe, Curitiba (Brasilien)

185. Deutsch in Bulgarien

1. Einleitung
2. Deutsch an bulgarischen Schulen
3. Deutsch an bulgarischen Universitäten
4. Deutsch in der Fort- und Weiterbildung
5. Die politische Entwicklung nach 1989
6. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Deutsch ist in Bulgarien traditionsgemäß eine der wichtigen Schulsprachen. Auch nach 1990 konnte der Deutschunterricht durch die Konkurrenz des Englischen nicht in den Hintergrund gedrängt werden (Dimova 2001; Kamburova-Milanova 2005b). Die Bevorzugung des Deutschen als Fremdsprache in Schule und Hochschule ist durch die traditionell guten wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen Bulgariens zu den deutschsprachigen Ländern bedingt. Eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen dabei Mittlerorganisationen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz.

2. Deutsch an bulgarischen Schulen

Das Erlernen von zwei Fremdsprachen ist in der bulgarischen Schule seit Anfang des 20. Jhs. Pflicht. 2003 wurde der Unterricht in der ersten Fremdsprache ab der 2. Klasse der Grundschule obligatorisch eingeführt. Als erste Sprache wird gewöhnlich Englisch gewählt. Laut Angaben des Nationalen Statistikinstituts steht Deutsch an dritter Stelle nach Englisch und Russisch.

Von 2003 bis 2008 nimmt die Anzahl der deutschlernenden Schüler ab. Die Tendenz ist aber bei allen Sprachen zu beobachten, da die Geburtenrate in Bulgarien 1994–2001 sehr niedrig war. Deutsch steht landesweit an dritter Stelle nach Englisch und Russisch, da in kleineren Orten und vor allem in der Primarstufe nur Russisch angeboten wird, um die vorhandenen Lehrkräfte einsetzen zu können. In der Sekundarstufe (an allen Schultypen) steht Deutsch an zweiter Stelle nach Englisch. Im Schuljahr 2007/2008 sind die Deutschlerner folgendermaßen verteilt: 1.–4. Klasse – 8928; 5.–8. Klasse – 32827; 9.–12. Klasse – 60065, an Berufsschulen – 48058.

Im Jahre 2008 unterrichten in Bulgarien 2010 Lehrer Deutsch als Fremdsprache, davon 140 in den Klassen 1.–4., 550 in den Klassen 5.–8., 840 in den Klassen 9.–12. und 480 in Berufsschulen (alle Angaben von Anna Arsenieva, Hauptexpertin für Deutsch am Bildungsministerium).

Früher Deutschunterricht wird auch an vielen Privatschulen angeboten.

Im Sekundarbereich wird Deutsch als erste und zweite Fremdsprache erlernt. Ein bewährtes Modell für einen intensiven Deutschunterricht (19 Stunden obligatorisch und 3 bis 4 Wahlstunden wöchentlich) bieten die profilierten Gymnasien mit intensivem

Fremdsprachenunterricht (Fremdsprachengymnasien), wo die Aufnahme der Schülerinnen und Schüler nach der 7. Klasse erfolgt und im ersten Schuljahr vorwiegend das Fach Deutsch vermittelt wird. In den Klassen 9. bis 11. werden je nach vorhandenen Lehrkräften ein, zwei oder mehrere Fächer in der Fremdsprache unterrichtet. Auf Grund einer Umstrukturierung des Bildungssystems haben viele allgemeinbildende Sekundarschulen ein fremdsprachiges Profil vorgezogen.

3. Deutsch an bulgarischen Universitäten

Nach wie vor ist Deutsch eine unter den anderen Fremdsprachen, die studienbegleitend an den Universitäten für alle Studiengänge angeboten werden. Als Lernziel werden grundlegende Fachsprachenkenntnisse im jeweiligen Fachbereich angestrebt. Abgesehen von Studiengängen wie Internationale Beziehungen, Tourismus und Journalistik, wo mehrere Fremdsprachen obligatorisch gelernt werden, tritt das Interesse für Deutsch als Fremdsprache in den Natur- und Humanwissenschaften zugunsten von Englisch zurück.

Deutschlehrende werden im Rahmen des Bachelorstudiums (8 Semester) des Germanistik- und des Lehramtstudiums (Kombinationen aus Deutsch und einem anderen Sprachenstudium oder Primarschulpädagogik) ausgebildet. Das Germanistikstudium mit integriertem DaF-Modul wird an den Universitäten Sofia, Veliko Tarnovo und Schumen angeboten. Das Deutschlehramtsstudium in Kombination mit einer anderen Sprache wird in Veliko Tarnovo, Plovdiv und Blagoevgrad angeboten. Primarschulpädagogik mit einer Fremdsprache (darunter auch Deutsch) wird an allen Universitäten Bulgariens angeboten.

Sowohl im Germanistik- als auch im Deutsch als Fremdsprache-Studium werden folgende Fächer angeboten, die zur Lehrberechtigung führen: Pädagogik, Psychologie, Audio-visuelle und Informationstechnologien im Unterricht, Methodik des Fremdsprachenunterrichts, zwei Wahlfächer im Bereich Methodik/Didaktik (gewöhnlich zum interkulturellen Lernen und zum frühen Fremdsprachenlernen), Hospitationspraktikum, Vordiplompraktikum an der Schule. Insgesamt werden durch den Block pädagogisch-methodischer Fächer 60 Kreditpunkte erworben, 10 davon bringt das Staatsexamen, das aus einem theoretischen und einem praktischen Teil (dem Halten einer Unterrichtsstunde) besteht.

4. Deutsch in der Fort- und Weiterbildung

Für die Lehrerfortbildung sind das Ministerium für Bildung und Wissenschaft, die ihm untergeordneten pädagogischen Zentren und spezielle Departements zuständig, die der Struktur der Universitäten in Sofia, Schumen und Stara Zagora angegliedert sind. Seit 2003 wird die Qualifikation von vielen Primarlehrern durch ein Nationalprogramm finanziell unterstützt. Die Finanzierung der Fortbildung insgesamt bleibt jedoch problematisch und wäre ohne die Unterstützung der D-A-CH-Mittlerorganisationen nicht zu verwirklichen. Effektive Formen der Lehrerfortbildung sind in letzter Zeit europäische (Comenius-)Projekte sowie Fortbildungsinitiativen der Gemeinden und öffentlicher Bildungsträger (Kamburova-Milanova 2005b).

5. Die politische Entwicklung nach 1989

Die politische Entwicklung nach 1989 hat die Situierung von Deutsch im Land grundlegend beeinflusst. Das Interesse an Deutsch ist in der Schule nach wie vor groß. Besonders an den profilierten Gymnasien (52 Gymnasien im Land) und in den Berufsgymnasien (43 im Land) mit intensivem Sprachenunterricht steht Deutsch an zweiter Stelle nach Englisch. An 22 Sprachengymnasien kann das Deutsche Sprachdiplom Stufe II der Kulturministerkonferenz erworben werden. Das Niveau der Sprachenbeherrschung wird nach den Abschlussergebnissen als sehr hoch eingeschätzt, weil die Motivation ausgeprägt ist: der Zugang zu den Universitäten in den deutschsprachigen Ländern. Die Folgen dieser Entwicklung sind aber für die bulgarischen Universitäten eher negativ, und die Studiengänge Germanistik und Deutsch als Fremdsprache sind am stärksten von dieser Tendenz betroffen (Dimova 2006).

Deutsch wird zwar nicht so häufig gewählt, es mangelt aber trotzdem an qualifizierten Deutschlehrern in der Grundschule, da der Bedarf an Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern in der Primarstufe durch die obligatorische Einführung des frühen Fremdsprachenunterrichts enorm gestiegen ist: Im Schuljahr 2007/2008 lernten 8928 Schüler in der 1. bis 4. Klasse Deutsch. Die neu etablierten Studiengänge Primarschulpädagogik mit einer Fremdsprache erfreuen sich jedoch keines großen Interesses (besonders in Bezug auf Deutsch), so dass momentan intensive Umschulungslehrgänge durchgeführt werden, um berufstätige Primarlehrende zu befähigen, auch die (am häufigsten gewünschten) Fremdsprachen Englisch oder Deutsch zu unterrichten.

Die Chancen des Deutschen liegen in der Tendenz, den Intensivunterricht an den profilierten Gymnasien weiter zu fördern sowie die Möglichkeiten von Deutsch als zweiter Fremdsprache effektiver zu nutzen. An den Universitäten ist eine Diskussion im Gange, die germanistischen Studiengänge durch verschiedene Fächerkombinationen attraktiver zu gestalten.

Inhaltlich hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten sowohl die linguistische und die literaturwissenschaftliche als auch die pädagogisch-didaktische Komponente im Germanistik- und DaF-Studium in Richtung Anwendungsorientiertheit und Interkulturalität entwickelt. Obligatorische Elemente des Curriculums sind an allen Universitäten Text- und Pragmalinguistik sowie Landeskunde und Kulturgeschichte der deutschsprachigen Länder. Als Wahlfächer (ca. 25% der Lehrveranstaltungen im Curriculum) werden angeboten: Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Literatur, Frühes Fremdsprachenlernen, Mehrsprachigkeitskonzepte, Kontrastive Linguistik.

Schwerpunkte der Forschung stehen in Zusammenhang mit der Lehre und sind vor allem gerichtet auf Lehrwerkanalyse (Stefanova 2007a), Lernen, Lehren und Bewerten (Stefanova 2007b), Aspekte der Interkulturalität (Kamburova-Milanova 2005a), frühes Fremdsprachenlernen (Stojčeva 2005; Miteva 2002), einzelne Fertigkeiten und Lernstrategien (Savova 2007; Stojčeva 2005; Miteva 2008), Handlungsorientierung des Sprachunterrichts (Stojčeva 2004) sowie lexikographische Erfassung von Lernerschwierigkeiten (Drumeva 2006). Wichtige Publikationsorgane sind die Zeitschriften *Čuždoezikovo obučenie* [Fremdsprachenunterricht] und *Sāpostavitelno ezikoaznanie* [Kontrastive Linguistik]. Für den wissenschaftlichen Nachwuchs im Bereich Deutsch als Fremdsprache werden Masterstudiengänge vor allem an der Universität Sofia angeboten.

Tab. 185.1: Anzahl der Fremdsprachenlerner an bulgarischen Schulen

Sprache/ Schuljahr	2003/2004	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008
Englisch	464516	494126	529078	523261	518631
Deutsch	123396	128499	129155	116470	101820
Russisch	137077	147040	154273	143284	129893
Französisch	68137	65002	62174	54364	46373
Spanisch	16199	16305	17435	18003	17753
Italienisch	4038	4511	5520	4339	3460

6. Literatur in Auswahl

Dimova, Ana

- 2001 Deutschunterricht und Germanistikstudium in Bulgarien. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1551–1555. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin: de Gruyter.

Dimova, Ana

- 2006 Buridans Esel zwischen Europäisierung und Globalisierung oder: Warum lernt man in Bulgarien Deutsch. In: *The Language Policy of the EU and European University Education*, Volume 2, 285–291. Veliko Tärnovo: PIC.

Drumeva, Stanislava

- 2006 Zweisprachige Schulwörterbücher – Ja oder Nein. In: *Zweisprachige Lexikographie und Deutsch als Fremdsprache*, 85–100. (Germanistische Linguistik 184–185). Hildesheim: Georg Olms.

Hockickova, Beata und Ljubov Mavrodieva

- 2001 Arbeitsfeld: Deutschlehrausbildung. In: *10 Jahre DaF in Bulgarien nach der Wende – Wo stehen wir, wohin gehen wir?*, 62–85. Goethe-Institut Sofia/Plovdiv: Lettera.

Kamburova-Milanova, Ivanka

- 2005a Vermittlungsmodelle interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache-Deutsch-Europäisch – 2. Internationale Konferenz des DaF-Netzwerks in Szegedzentmiklos/Budapest 08.–11. September 2005*, 15–23. Athen/Pallini: Ellinogermaniki Agogi.

Kamburova-Milanova, Ivanka

- 2005b Deutsch als Fremdsprache in Bulgarien. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: *Symposium Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa 18–20. November 2005*, 83–92. Tessaloniki: Kornelia Sfakianaki Editions.

Miteva, Neli

- 2002 Probleme und Schwierigkeiten bei der Alphabetisierung in Deutsch als Fremdsprache in der Primarstufe. *Čuždoezikovo obučenje* [Fremdsprachenunterricht]: 2: 32–51.

Miteva, Neli

- 2008 Die Methode „Dynamisch-integratives Sprechen – Schreiben – Lesen“ von Heide Buschmann. *Čuždoezikovo obučenje* [Fremdsprachenunterricht] 1: 33–35.

Savova, Elena

- 2003 „Literaturdidaktik“ im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Čuždoezikovo obučenje* [Fremdsprachenunterricht] 3: 3–4.

Savova, Elena

- 2007 Lesen als Prozess und als Fertigkeit. *Aktivno učene i kritičesko mislene* [Aktives Lernen und kritisches Denken]. Sofia: Bulgarische Lesen-Assoziation, CD-ROM: 166–203.

- Stefanova, Pavlina
 2007a *Čuždoezikovoto obučenje. Učene, prepodavane, ocenjavane* [Fremdsprachenunterricht Lernen, Lehren, Bewerten]. Sofia: Siela.
- Stefanova, Pavlina
 2007b *Učebnijat kompleks v teorijata i praktikata na čuždoeyikovoto obučenje* [Lehrwerktheorie und -praxis des Fremdsprachenunterrichts]. Sofia: Anubis.
- Stojčeva, Daniela
 2004 Handlungsoientierter Fremdsprachenunterricht. *Čuždoezikovo obučenje* [Fremdsprachenunterricht] 6: 37–43.
- Stojčeva, Daniela
 2005 Schreiben lernen – spannend und motivierend. *Čuždoezikovo obučenje* [Fremdsprachenunterricht] 6: 24–33.

Ana Dimova, Schumen (Bulgarien)

186. Deutsch in Chile

1. Einleitung
2. Deutschunterricht
3. Sprachvermittler: Lehrer-, Übersetzer- und Dolmetscherausbildung
4. Überregionale Vernetzung und Kooperation
5. Andere Anbieter und Organisationen
6. Entwicklungslinien und Perspektiven
7. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Chile war und ist ein Einwanderungsland. Insbesondere im 19. und 20. Jahrhundert gab es unter anderen viele Einwanderer aus Europa. Deutschsprachige Migranten hinterließen mit der deutschen Sprache im Süden des Landes ein bis heute einflussreiches kulturelles Erbe.

Die diversen Einwanderungsetappen, die jede für sich betrachtet verschiedene Erwartungen und Herausforderungen an die Einwanderer stellte, führten zu soziopolitischen, soziokulturellen und ökonomischen Situationen, welche einen intensiven finanziellen und kulturellen Austausch zwischen Chile und Deutschland begünstigten. Aus diesem Grund gewann das Deutsche in den Dörfern und Städten des Südens sowie in den großen Zentren Mittelchiles an Bedeutung. Innerhalb der deutschen Kolonie wie auch in anderen Einwanderergruppen bestand das Interesse, die Muttersprache im familiären Kontext zu erhalten und die systematische Vermittlung in Schulen zu etablieren. Daraus folgend entstanden die Kolonieschulen, unter ihnen die Deutschen Schulen.

2. Deutschunterricht

2.1. Die Deutschen Schulen in Chile

Die Deutschen Schulen sind ein Aushängeschild der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (Dohmen 2009, briefl. Mitteilung). Dies gilt insbesondere für Chile angesichts der beeindruckenden Zahl von insgesamt 22 Deutschen Schulen. Über die sogenannten *Begegnungsschulen* möchte man junge Chilenen erreichen und ihnen ein aktuelles Deutschlandbild sowie natürlich die deutsche Sprache vermitteln. Qualität ist dabei eine wichtige Voraussetzung. Gute (Schul)Bildung und Mehrsprachigkeit sind wesentliche Bedingung, um auf dem Arbeitsmarkt gute Chancen zu haben. Über die Deutschen Schulen haben junge Chilenen einen guten Einstieg, besonders nach der Verabschiedung des *Aktionsprogramm der Bundesregierung – Beitrag der Arbeitsmigration zur Sicherung der Fachkräftebasis in Deutschland*, durch das Absolventen Deutscher Auslandsschulen bevorzugt zum deutschen Arbeitsmarkt zugelassen werden. Im Jahr 2008 hatten die Deutschen Schulen eine Zahl von 15.120 Schülern in der Grund- und Sekundarstufe, die zum DSD I und DSD II führen.

2.2. Kaufmännisches Berufsbildungszentrum (INSALCO)

Das Institut bietet nach deutschem Vorbild die Ausbildungsberufe Bürokommunikation, Groß- und Außenhandel, Industrie-, Schifffahrts- sowie Speditionskaufmann an. Die zweijährige praxisnahe Ausbildung wird von der Deutsch-Chilenischen Industrie- und Handelskammer unterstützt. Somit werden dreisprachige (Spanisch-Deutsch-Englisch) qualifizierte junge Absolventen für die mittlere kaufmännische Führungsebene ausgebildet. Insalco ist seit 2000 als Deutsche Berufliche Schule (Berufsschule) im Ausland anerkannt.

3. Sprachvermittler: Lehrer-, Übersetzer- und Dolmetscherausbildung

3.1. Deutsches Lehrerbildungsinstitut Wilhelm von Humboldt (LBI)

Das 1988 gegründete Institut, dessen Auftrag und Ziel war und ist, ausreichenden Nachwuchs an qualifizierten Lehrkräften für den Deutschunterricht an den Deutschen Schulen Chiles auszubilden (Schraut 2009, briefl. Mitteilung), bietet zwei Studiengänge an: das Erzieherinnenstudium für die Arbeit im Kindergarten – in Chile ist der Kindergarten integraler Bestandteil der Schule – und das Studium für das Lehramt an Grundschulen für die Jahrgangsstufen 1.–6. Die beiden bilingualen Studiengänge sind gezielt handlungs- und praxisorientiert organisiert. In den 20 Jahren seines Bestehens absolvierten am LBI 42 Erzieherinnen und 125 Grundschullehrerinnen ihr Studium.

3.2. Deutschausbildung an Universitäten

3.2.1. Universidad de Ciencias de la Educación (UMCE)

Aufgrund verschiedener Faktoren (Cziesla 2001: 1457–1458) wurde ab 1980 die Deutschlehrerausbildung an den Universitäten schrittweise eingestellt. Momentan bildet einzig die UMCE Deutschlehrer für die Oberstufe (die Ausbildung von Oberstufenlehrern der 7.–12. Jahrgangsstufe obliegt in Chile allein den Universitäten) aus und verleiht den akademischen Grad *Licenciado en Educación*. Der Studienplan umfasst zehn Semester, und bietet Kurse in den Gebieten Sprache, Kultur und Literatur, sowie Linguistik, Didaktik und Methodik und beinhaltet ein obligatorisches Schulpraktikum.

Die Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Angewandten Linguistik, Kultur- und Landeskundestudien und den Erziehungswissenschaften. Zu betonen ist die Entwicklung des Arbeitsbuchs *Pusteblyume* (Cox und Bascañán 2008).

3.2.2. Universidad de Concepción (UdeC)

An der UdeC wurde die Lehrerausbildung im Jahr 2003 eingestellt. Alternativ bietet man ein Aufbaustudium an, dessen Ziel die Erlangung des Lehrtitels sowie des akademischen Grades *Licenciado en Educación* ist. Der Studienplan beinhaltet Sprach-, Literatur- und Kulturkurse sowie Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache. Das letzte Semester ist dem Praktikum gewidmet.

Seit 2004 bietet die UdeC einen trilingualen Übersetzer- und Dolmetscherstudiengang an, der einzige seiner Art in ganz Südamerika (Castro 2005), der den akademischen Grad *Licenciado en Traductología* oder *Licenciado en Translatología* verleiht. Derzeit gibt es etwa 350 Immatrikulierte, von denen 260 Deutsch als eine der beiden Arbeitssprachen wählten. Die Schwerpunkte der Ausbildung sind neben dem Erwerb der beiden Fremdsprachen die Vertiefung der muttersprachlichen Kenntnisse, Literatur- und Kulturkurse, (Psycho)linguistik und Translationswissenschaft und ein Praktikum.

Die Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Translationswissenschaften, der Lexikologie, der Angewandten Linguistik und der Psycholinguistik.

3.2.3. Universidad de Playa Ancha (UPLA)

An der UPLA werden zwei Studiengänge angeboten: Tourismuskaufmann und Internationaler Handelskaufmann. Die Grundlage beider Studiengänge bildet ein Übersetzerstudium Deutsch-Spanisch, das mit dem akademischen Grad *Licenciado en Lengua y Cultura Alemana* abgeschlossen wird. Die Schwerpunkte des Studiums bestehen aus dem Erlernen der Fremdsprache, Linguistik-, Kultur- und Übersetzungskursen sowie der fachlichen Spezialisierung.

4. Überregionale Vernetzung und Kooperation

Hervorzuheben ist die Zusammenarbeit unterschiedlicher Akteure für den schulischen, den universitären und den außeruniversitären Bereich. Zum einen sind die Deutschen

Schulen auf nationaler Ebene in einer Direktorenkonferenz organisiert, die unter einem gemeinsam vereinbarten Rahmenleitbild die Qualität der Vermittlung der deutschen Sprache sichert und durch das LBI permanent Lehrerfortbildungen für die Lehrkräfte anbietet. Zum anderen arbeitet das Goethe Institut eng mit den Lehrerorganisationen zusammen und trägt mit Fortbildungskursen ebenso zur Weiterbildung aller DaF-Lehrkräfte bei. Das GI Santiago mit den beiden Goethe Zentren in Concepción und Viña del Mar bietet Kurse unterschiedlicher Niveaus und Internationale Prüfungen an. Es bildet auf chilenischer Ebene ein Netzwerk, welches interessante Kulturangebote der Gesellschaft offeriert.

4.1. DAAD-Lektoren: Deutsch als Fremdsprache und Verbindungsarbeit

Vier Lektoren mit dem klassischen Format eines DaF-Lektors arbeiten derzeit an den Universitäten von La Serena, Talca, Concepción und Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Der Aufgabenbereich der Lektoren richtet sich nach den Bedürfnissen der Universitäten, die zum Teil sehr variieren (Babel 2009, briefl. Mitteilung). Darüber hinaus gibt es einen Fachlektor im Bereich Jura und den Leiter des IC-Büros in Santiago, beide sind jedoch nicht im Bereich DaF tätig. Derzeit gibt es außerdem drei Sprachassistentenstellen: Santiago, Concepción und Valdivia.

Vereinzelt gibt es Stipendienprogramme im Bereich DaF: für Studenten im grundständigen Studium gibt es z. B. den Hochschulkundlichen Winterkurs, darüber hinaus fördert der DAAD auch Sommerkurse an deutschen Universitäten, die DaF-Kurse anbieten.

5. Andere Anbieter und Organisationen

Neben den genannten gibt es noch weitere Institutionen, die Deutschkurse unterschiedlicher Niveaus anbieten, unter ihnen das Heidelberg Center Lateinamerika, das Instituto Chileno Suizo de Idiomas y Cultura und die Berlitz-Sprachschulen. Viele Universitäten bieten Deutschkurse für Hörer aller Fakultäten an, wobei hier die Universidad de Concepción mit einem ab 2009 eingeführten speziellen Programm *Deutsch für akademische Zwecke* (A1, A2, B1) hervorzuheben ist.

6. Entwicklungslinien und Perspektiven

Die aktuellen Daten zeigen eine Zahl von etwa 18.500 Deutschlernenden, größtenteils an den Deutschen Schulen und den Universitäten. Die ständig steigende Zahl von Lernenden beweist das noch immer bestehende große Interesse an der deutschen Sprache, trotz der langjährigen bildungspolitisch geförderten ersten Fremdsprache Englisch.

Im Rahmen des Leitbilds der staatlichen und staatlich anerkannten chilenischen Universitäten (CRUCH, chilenische Hochschulrektorenkonferenz) wird derzeit die Internationalisierung der Hochschulen sowie die Mobilität der Studierenden und der Akademiker gefördert, wobei Deutschland dank seiner Exzellenzinitiative eines der beliebtesten Ziele

ist. Gleichzeitig wählen immer mehr deutsche Studierende Chile als das Ziel ihres Auslandssemesters bzw. Praktikums. Dieser aktive Austausch fördert nicht nur Wissens- und Technologietransfer, Forschung und Begegnung, sondern dient auch dem Erhalt der bestehenden sehr guten akademischen Beziehungen.

Auch auf politischer Ebene wurden durch staatliche Maßnahmen (Sistema Bicentenario Becas Chile) und Abkommen, u. a. mit dem DAAD, Voraussetzungen geschaffen, die gut qualifizierten Studierenden den Zugang zu dem Tertiärbereich in Deutschland ermöglichen.

Wünschenswert wäre es, dass die deutsche Sprache wieder an allen öffentlichen Schulen als alternative zweite Fremdsprache gelehrt werden könnte. Mit dem vom Bildungsministerium geförderten Programm *Deutsch öffnet Türen* (El alemán Abre Puertas <http://www.aleman.mineduc.cl/deutsch.html>) als Teil des Programms *Sprachen öffnen Türen* (Los Idiomas Abren Puertas) gibt es gute Perspektiven, Deutsch wieder in das chilenische Schulsystem zu integrieren.

7. Literatur in Auswahl

Bascuñán, Ángel und Luz Cox

2008 Manual de estudio *Pusteblyme, Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Santiago: Fondo Editorial UMCE.

Castro, Ginette

2005 Diseño de una malla curricular para la carrera de Traducción/Interpretación en Idiomas Extranjeros. Una adecuación para Chile. In: Eliana Fischer, Eva Glenk und Selma Meireles (Hg.), *Akten des XI. Lateinamerikanischen Germanistenkongresses*, 413–418. Band 3. Sao Paulo: Monferrer.

Cziesla, Wolfgang

2001 Deutschunterricht und Germanistikstudium in Chile. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache*. Ein internationales Handbuch, Band 2, 1457–1464. Berlin: de Gruyter.

Aufgesuchte Webseiten

Programm El Alemán Abre Puertas:

<http://www.aleman.mineduc.cl/deutsch.html>.

Ginette Castro, Concepción (Chile)

187. Deutsch in China

1. Deutsch an Hochschulen
2. Deutsch an Schulen
3. Literatur in Auswahl

1. Deutsch an Hochschulen

1.1. Anfänge und Entwicklung

Die Geschichte von Deutsch als Fremdsprache in China reicht bis in das Jahr 1871 zurück. Mit dem Ziel, Dolmetscher für den diplomatischen Dienst auszubilden, wurde Deutsch in den Fächerkanon der im Jahre 1862 gegründeten kaiserlichen Pekinger Fremdsprachenhochschule (*Tongwenguan*) integriert. Dort lehrte man die deutsche Sprache neben Englisch, Russisch, Französisch und später auch Japanisch eng verknüpft mit anwendungsorientierten Fächern aus den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften, Jura und Ökonomie.

Nachdem Deutschland 1897 die Jiaozhou (Kiautschou)-Bucht in der Provinz Shandong besetzt hatte, entstanden Schulen und Hochschulen nach dem deutschen Bildungssystem in Qingdao, Hankou und Shanghai. Ihre Absolventen sollten der deutschen Industrie neue Absatzmärkte erschließen und langfristig sichern. Deutsch als Fremdsprache erfüllte dafür eine Art Zubringerfunktion.

Einen Sonderfall, der von diesem Muster abwich, bildete die Germanistik vor 1949: Sie war eng mit der Bewegung des Vierten Mai (*Wu-si yundong*) von 1919 verbunden: Die Aufwertung der Umgangssprache gegenüber der alten Literatursprache, eine neue umgangssprachliche Literatur, die Betonung des Individuums und die umfassende Verbreitung westlicher Philosophie und Erziehungswissenschaft waren nur einige Eckpunkte auf dem Weg in eine moderne, westlich orientierte Gesellschaft, die den Intellektuellen als einzige Chance für die Zukunft erschien. Das Studium deutscher Literatur in einem ersten Germanistik-Studiengang, der 1922 an der Universität Peking eingerichtet worden war, verfolgte diesen anspruchsvollen Weg: Nach einem zweijährigen Sprachenpropädeutikum bildeten deutsche Klassiker, zum Beispiel Goethe, Lessing aber auch Theodor Storm sowie mediävistische Inhalte (Gotisch, Althochdeutsch) die Hauptinhalte des damaligen, vier weitere Studienjahre umfassenden Germanistikstudiums.

Doch ehe das Fach Deutsch und die Germanistik als Institutionen in China richtig Fuß fassen konnten, verschwanden sie in den 1930er Jahren unter dem Regime der Guomindang Tschiang Kai-Sheks (1887–1975) bereits wieder. Aus dieser Zeit blieb vor allem Schriftliches: Literaturlexika und Literaturgeschichten wie *Deguo wenxue* (Das ABC der deutschen Literatur) von Li Jinfa (1928) oder *Deyizhi wenxue shi* (Die Geschichte der deutschen Literatur) von Xu Xiangsen, Übersetzungen und interpretatorische Auseinandersetzungen mit Faust, Werther, Wallenstein, Immensee und den Heine-Gedichten. Probleme, die sich aus der täglichen Sorge um den Lebensunterhalt ergaben, zwangen die damaligen Germanisten, Unterricht in der deutschen Sprache als zweite oder dritte Fremdsprache zu geben. Ihr eigentliches, institutionsloses Fach, die Germanistik, konn-

ten sie dabei allerdings nicht lehren. Unterricht in Deutsch als Fremdsprache wurde zum Alltag. Das hat sich bis heute für die überwiegende Zahl chinesischer Germanisten nicht geändert.

Mit der Gründung der Volksrepublik China 1949 verschmolzen Germanistik und Deutsch als Fremdsprache zusehends. Der Aufbau des neuen sozialistischen Staates stand in den frühen 1950er Jahren in fester ökonomischer wie politischer Abhängigkeit von der UdSSR. Damit war der Weg geebnet für eine Zusammenarbeit auch mit den sozialistischen Staaten Ost- und Mitteleuropas, u. a. auch mit der DDR, die sich an der geografischen Grenze zur amerikanischen „Ideologie des Imperialismus“ (Machetzki 1982) befand.

An der Fremdsprachenhochschule Peking (1949), der heutigen Fremdsprachen-Universität, der Universität Nanjing (1947 bzw. 1952), der Universität Peking (1952) und der Fremdsprachenhochschule und jetzigen Fremdsprachen-Universität Shanghai (1956) wurden die ersten Germanistik-Abteilungen eingerichtet. Konferenzen zur Übersetzungsarbeit (1951) und zur literarischen Übersetzung förderten die Übersetzungstätigkeit als Schwerpunkt der jungen volksrepublikanischen Germanistik. In Zusammenarbeit mit der DDR wurde sozialistische deutsche Literatur wie zum Beispiel Werke von Anna Seghers, Berthold Brecht, dem jungen Stefan Heym oder Friedrich Wolfs Dramen übersetzt und ein umfassender Überblick über die deutsche Literatur vom Hochmittelalter bis in die Gegenwart zu entwerfen.

Mit der ersten Phase der Kulturrevolution (1966–1976) zwischen 1966 und 1970 kam der Hochschulbetrieb faktisch zum Erliegen. Germanisten und Deutschlehrer wurden wie die meisten Intellektuellen zur körperlichen Arbeit auf das Land geschickt, wo sie weiter übersetzten und sich mit der deutschen Sprache beschäftigten. Nach 1970, in der zweiten Kulturrevolutionsphase, erteilte man an den sogenannten Arbeiter-Bauern-Soldaten (ABS)-Hochschulen wieder deutschen Sprachunterricht, um sprachkundige Mittler für den Maoismus-Export in die deutschsprachigen Länder auszubilden. Damit erhielt der Deutschunterricht wieder einen neuen praktischen Zweck.

1.2. Gegenwärtige Situation und Tendenzen

In den 1980er und 1990er Jahren hatte das Fach Deutsch wieder einen festen Platz an den Hochschulen. In China besteht bis heute keine strikte Trennung zwischen DaF und Germanistik, denn Germanisten sind in der Regel immer auch als Deutschlehrer aktiv – lehrend und forschend. DaF blieb jedoch ein „Orchideenfach“, das fast nur als Hauptfachstudiengang (Germanistik) mit konstant ca. 1200–1600 Studierenden (Hernig 2000: 137) eine fachwissenschaftliche Bedeutung hatte. Chinesischen Statistiken zufolge lernten Mitte der 1990er Jahre rund 16500 Hochschulstudierende studienbegleitend Deutsch. Im Rahmen germanistischer Forschung wurden erstmals Publikationen rund um Fragestellungen der Methodik und Didaktik Deutsch als Fremdsprache verfasst. Insgesamt traten drei Arbeitsschwerpunkte auf:

- Rezeption und Anwendung westdeutscher Didaktik und Methodik in China
- Versuche zur Nutzbarmachung kontrastiver Linguistik für Sprachlernprozesse
- Curriculumforschung einschließlich Fehleranalyse mit der Lehrwerkentwicklung als Abschluss.

Im 21. Jahrhundert hat sich DaF als Hauptfach numerisch stark entwickelt. Gegenwärtig studieren nach Schätzungen des Goethe-Instituts Peking knapp 6000 Chinesen als Hauptfach-Deutschlernende an 46 Hochschulen und Universitäten (www.germancn.com), weitere 20.000 Studierende lernen in Intensiv- und Extensivkursen Deutsch. Daten über aktuelle Lernerzahlen sollen nach 2009 erhoben werden.

Hochschuldeutschunterricht in China verfolgt vor allem vier Ausbildungsziele:

- Mittler in Sachen Sprache und Kultur für die deutsch-chinesischen Wirtschaftsbeziehungen zu qualifizieren
- Deutschlehrer auszubilden
- Studierende und Graduierte auf ein Fachstudium in den deutschsprachigen Ländern vorzubereiten
- eine zusätzliche Sprachprüfung (Nebenfach) zu bestehen, nicht unbedingt mit dem Ziel eines Auslandsstudiums verbunden.

Für die unterschiedlichen Formen von Deutschunterricht an Hochschulen: a) DaF als Hauptfachstudium (Germanistik), b) DaF als anwendungsorientiertes Nebenfach, c) DaF in Intensivkursen richtete das Pekinger Bildungsministerium (*jiaoyu bu*) eigene Kommissionen ein, die neue Curricula entwickeln, landeseinheitliche Prüfungen ausarbeiten oder neue Lehrwerke konzipieren. Wichtige Lehrwerke sind *Studienweg Deutsch*, das neue landesweit eingesetzte Standardlehrwerk für Hauptfach-Deutschstudenten und *Klick auf Deutsch*, das vor allem für Lerner, die studienbegleitend Deutsch lernen, in enger Kooperation mit dem Goethe-Institut erstellt wurde.

Grundsätzlich sind es die Lehre der deutschen Sprache und die mit ihr verbundenen kulturellen Besonderheiten der deutschsprachigen Länder, denen das Interesse chinesischer Fachvertreter heute gilt. Junge Deutschlerner und Germanisten sollen verstärkt *sprachliche Handlungsfähigkeit* und *Handlungsfähigkeit zwischen den Kulturen* erwerben. Hauptfachgermanisten wie Absolventen von Intensiv- wie Extensivkursen sollen verstärkt befähigt werden, den kulturellen Gewohnheiten der deutschsprachigen Länder gemäß sprachlich angemessener agieren zu können. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER), der in chinesischer Übersetzung vorliegt, gilt als mittlerweile weit verbreitete Richtlinie dafür, wie diese Handlungsfähigkeit in allen Formen des Deutschunterrichts an Hochschulen, verbessert werden kann, ohne dass eine vollständige Ausrichtung des Hochschuldeutschunterrichts nach dem GER erwünscht ist (Qian, Wei, Wei und Kong 2008: 35–37 In Bildungsfragen liegt die Betonung sehr stark auf eigenen Bedürfnissen, denen ausländisches Material oder auch Richtlinien anzupassen sind.

Zweiter Schwerpunkt in China ist seit einigen Jahren die Diskussion um verstärkte Einbeziehung eigenkultureller Besonderheiten in den *interkulturellen* Vergleich mit den deutschsprachigen Ländern, etwa in Form einer wissens- und handlungsorientierten *interkulturellen Landeskunde*, wie u. a. Li (2009) sie vertritt. Vor dem Hintergrund eines starken kulturellen Eigengefühls in China, das sich nach Öffnung des Landes und den anschließenden wirtschaftlichen Erfolgen der letzten Jahre verstärkt hat, wirkt diese Tendenz konsequent. Entsprechend neu ausgerichteter DaF-Unterricht soll Wissen und Bewusstsein für eigene und fremde Verhaltensweisen erzeugen, um selbständiger im Ausland oder im Direktkontakt mit Muttersprachlern zu handeln.

2. Deutsch an Schulen

2.1. Anfänge und Entwicklung

Der schulische Deutschunterricht in China war und ist eng verbunden mit den Bedürfnissen des Hochschulwesens. Schulen, die Sprachenunterricht außer Englisch anbieten, erfüllen bis heute häufig die Funktion einer Vorbereitungsanstalt (*prepschool, yubei xuexiao*) für einschlägige Fremdsprachen- oder Technikstudiengänge. Dieses Modell ist rund 100 Jahre alt und begann mit den ersten polytechnischen Mittelschulen, die mit deutscher Initiative zwischen 1907 und 1910 in verschiedenen Städten entstanden (Hess 1992: 370). Die erste wirtschaftliche Expansion Deutschlands in China mit Hochschulgründungen im noch kolonialen Qingdao, in Hankou und in Shanghai benötigte sprachlich gut vorgebildete Kandidaten. Mit dem Niedergang der ausländischen Bildungsinstitutionen bzw. der Eingliederung in das sozialistische Bildungswesen nach 1949, verlor der Deutschunterricht als Vorbereitungsfach zum Studium stark an Substanz. Autoren wie Kahn-Ackermann (1991) zogen daher zu Beginn der 1990er Jahre noch die Bilanz, dass DaF an Schulen „praktisch nicht mehr angeboten“ (Hess 1992: 374) werde. Das stimmt nicht ganz, denn immerhin hatte sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts an jenen, damals wenigen, Schulen, die den Fremdsprachenuniversitäten angeschlossen waren, Deutsch als erste und zweite Fremdsprache erhalten bzw. nach 1949 etabliert. Das System dieser Schulen funktioniert nach dem System des Drachens (*yi tiao long xitong*). Vom Schwanz des Drachens, also der Schule an, sollen fremdsprachenkundige Mittler mit hohem Sprachniveau bis zur Graduiertenstufe an der Hochschule (Master), dem Kopf des Drachens also, ausgebildet werden (vgl. Hess 1992: 374).

2.2. Gegenwärtige Situation und Tendenzen

Dieses System, das Deutsch als erste Fremdsprache in den Mittelpunkt stellt, wird bis heute erfolgreich fortgeführt. Im Jahr 2005 durften erstmals Absolventen einer Fremdsprachenmittelschule in Shanghai nach bestandenem Deutschen Sprachdiplom Stufe 2 (DSD II) ohne die obligatorische Hochschulaufnahmeprüfung und ein Studienjahr in China direkt an deutschen Hochschulen studieren. Bis 2009 wurde nach Informationen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) an 28 Fremdsprachenschwerpunktschulen Deutsch als erste Fremdsprache für 2500 Deutschlerner erteilt. Ein weiterer Ausbau wird in den nächsten Jahren erfolgen und von der ZfA gefördert. Die Deutschen Sprachdiplome Stufe I und II (DSD I und DSD II) der Kultusministerkonferenz werden flächendeckend eingeführt und der Deutschunterricht mit neuen Materialien, Fachberatern und Programmlehrkräften intensiviert.

Seit den ersten Jahren des 21. Jahrhundert setzen auch das Bildungsministerium in Peking und einzelne regionale Bildungsbehörden auf Mehrsprachigkeit an *allgemeinbildenden Mittelschulen* von Klasse 7–12. Nur zwei Jahre nach dem europäischen Jahr der Sprachen 2001 begann die Erziehungsbehörde Shanghai, als sogenannte *kleine Sprachen* vor allem die europäischen Sprachen Deutsch, Französisch und Spanisch neben dem Japanischen, Koreanischen und Arabischen verstärkt an den Schulen zu etablieren. Das Konzept *Deutsch nach Englisch* ist daher seit einigen Jahren für eine zunehmende Zahl

von Mittelschulen relevant, die mit wenig Raum im dichten Curriculum Deutsch als zweite Fremdsprache eingeführt haben. Zwischen 2003 und 2005 begannen in Shanghai allein 17 allgemeinbildende Schulen offiziell (Zhao Caixin auf dem Chinesisch-Deutschen Bildungsforum vom 3. März 2005 in Hamburg) mit dem Deutschunterricht. Mit dem weltweiten Projekt *Schulen – Partner der Zukunft* (www.pasch.de) der deutschen Bundesregierung wurde der Unterricht des Deutschen als erster und zweiter Fremdsprache an allgemeinbildenden Mittelschulen seit 2008 in ganz China weiter gefördert und verstärkt. Shanghai begann im Jahre 2004 als Provinz Chinas das Konzept der Mehrsprachigkeit mit Wahlkursangeboten in den kleinen Sprachen (*xiao yuzhong*) außer Englisch flächendeckend durchzusetzen. Allein die Abteilung Kultur und Bildung des Deutschen Generalkonsulats Shanghai, die die Aufgaben eines Goethe-Instituts wahrnimmt, betreute bis Ende 2008 20 Mittelschulen allein in Shanghai, an denen 2550 Schülerinnen und Schüler Deutsch in der Regel als zweite Fremdsprache nach Englisch lernten.

Bemerkenswert daran ist, dass diese Entwicklung an den allgemeinbildenden Schulen Chinas eine Bildungsbewegung von unten war. Besorgt und entschlossen zugleich schauten die ehrgeizigen Eltern vieler Einzelkinder auf die mehr als 1200 deutschen Unternehmen allein im Großraum Shanghai (rund 45% aller deutschen Unternehmen in China) und forderten die Einführung der deutschen Sprache an der Schule ihrer Kinder. Die Schulleiter folgten dem Interesse der Erziehungsberechtigten und räumten – meist auf Versuchsbasis – Platz für Deutsch in den oft rund 40 Unterrichtseinheiten pro Woche umfassenden Stundentabellen frei. Die meisten der neuen Deutsch-Lernangebote sind an den Oberschulen angesiedelt, die Unterricht für die Klassen 10–12 anbieten. Hier wurden für besonders begabte Englisch-Schülerinnen und -Schüler Möglichkeiten eingeräumt, zwei bis max. sechs Wochenstunden Deutsch zu lernen. Weitere Angebote Deutsch als zweite Fremdsprache findet man an den sogenannten *Junior High Schools*, den Unterstufenschulen, die Unterricht der Klassen 7–10 anbieten und, sehr vereinzelt, sogar in den letzten Klassen 4–6 von Grundschulen. Die beste Grundlage, extensiven und daher vom Lernumfang halbwegs ausreichenden Deutschunterricht anzubieten, bieten Mittelschulen, die sowohl über Unter- als auch Oberstufen verfügen. Sie bieten ihren Schülern Angebote von 2–4 Stunden Deutsch pro Woche. Nur an solchen Schulen kann mit max. 800 Stunden Deutsch über fünf Jahre ein Niveau erreicht werden, das Mittelstufen-Deutsch-Prüfungen oder ersten Sprachdiplomen ausreichend Stoff gibt. Viele Schulen können wegen des Drucks der obligatorischen Hochschulaufnahmeprüfung (*gaokao*) nach Klasse 12 gerade einmal 160 Stunden oder noch weniger Deutsch über 2 Jahre anbieten. Außer muttersprachigen Lehrkräften unterschiedlicher Qualifikation haben erste Germanistik-Absolventen Teile des schulischen Deutschunterrichts übernommen. Allerdings fehlt es ihnen in der Regel an methodisch-didaktischer Ausbildung und einem soliden Stellenprofil, das das Lehramt an Schulen attraktiv macht. Da es kaum Möglichkeiten gibt, sich mit dem Fach Deutsch für die Hochschulaufnahmeprüfung zu qualifizieren oder sich darin prüfen zu lassen, ist der Erfolg des neuen Faches zumindest in der Oberstufe der Schulen ohnehin fraglich. In Shanghai machen sich immerhin erste Vereinheitlichungstendenzen bemerkbar: Ein erstes Lehrwerk für Lernanfänger wurde von der Erziehungskommission der Stadt verbindlich für alle Schulen mit Deutsch-nach-Englisch-Unterricht vorgeschrieben.

3. Literatur in Auswahl

Hernig, Marcus

2000 *China und die interkulturelle Germanistik – Kulturvergleich, Interkulturalität und Interdisziplinarität im Rahmen der chinesischen „Wissenschaft vom Deutschen“*. Einzelfallstudien zur Situation und Entwicklung der chinesischen Germanistik. München: iudicium.

Hess, Hans Werner

1992 *Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: iudicium.

Kahn-Ackermann, Michael

1991 Der Stand der Deutschausbildung in China. *Prisma* 1: 33–35.

Li, Yuan

im Druck Interkulturelle Landeskunde – Eine kritische Analyse. *Tagungsband „Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive“*. München: iudicium.

Machetzki, Rüdiger

1982 Geschichte und Gegenwart der deutsch-chinesischen Kulturbeziehungen. In: Rüdiger Machetzki (Hg.), *Deutsch–chinesische Beziehungen – Ein Handbuch*, 207–249. Hamburg: Institut für Asienkunde.

Qian, Minru, Maoping Wei, Yuqing Wei und Deming Kong

2008 Dangdai Zhongguo Deyu zhuanke gangling yu moshi [Richtlinien und Formen des Deutschstudiums in China heute]. In: Minru Qian, Maoping Wei, Yuqing Wie und Deming Kong (Hg.), *Dangdai Zhongguo Deyu zhuanke jiaoyu yanjiu baogao* [Forschungsbericht zur Lage der Lehre im Rahmen des heutigen Deutschstudiums in China], 1–103. Shanghai: Foreign Language Education Press.

Webseite chinesischer Germanisten und Deutschlerner rund um die deutsche Sprache in China (30. 12. 2009). <http://www.germancn.com/?Lang=de>.

Marcus Hernig, *Shanghai (China)*

188. Deutsch in Dänemark

1. Regionalbezug und Rolle des Deutschen in Dänemark
2. Träger von Deutschunterricht, Deutschlehrerausbildung, Deutschlehrerfortbildung
3. Entwicklungslinien, Chancen und Probleme
4. Schwerpunkte in der Lehrerausbildung und Germanistik-/DaF-Ausbildung
5. Wichtige Schwerpunkte der Forschung
6. Kurze Einschätzung von Zahlen und Tendenzen
7. Literatur in Auswahl

1. Regionalbezug und Rolle des Deutschen in Dänemark

Seine Bedeutung verdankt Deutsch in Dänemark einer Reihe von Umständen: Positiv zu Buche schlagen die Nachbarschaft (Sprachkontakt im Grenzraum); der massive Un-

terschied in der Sprecheranzahl (etwa 5,5 Mill. SprecherInnen im dänischen gegenüber schätzungsweise 100 Mill. im deutschen Sprachraum), der dazu führt, dass – außer Englisch als lingua franca kommt zum Einsatz – die Kommunikation i. d. R. in der Sprache des größeren Sprachraums erfolgt; die wirtschaftlichen Beziehungen (Deutschland ist Dänemarks wichtigster Handelspartner); die ökonomische Stärke von Deutsch; und eine enge Verwandtschaft der dänischen und der deutschen Sprache, die vor allem durch das für Dänisch zu erheblichen Teilen aus unterschiedlichen Formen des Deutschen stammende Wortgut zum Vorschein kommt und Ausdruck eines jahrhundertealten kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Austausches ist. Allerdings halten kriegerische Auseinandersetzungen der Vergangenheit sowie eine Voreingenommenheit gegenüber der perzipierten (mangelnden) Ästhetik und der schwierigen Erlernbarkeit ein überwiegend negativ besetztes Image der deutschen Sprache am Leben (Bense 2003). Alles in allem kann sich die Beliebtheit der deutschen Sprache in Dänemark daher nicht mit dem ihr gebührendem Stellenwert (vgl. zum immer wieder nachgewiesenen Fremdsprachenbedarf, insbesondere für Deutsch, auch Verstraete-Hansen 2008: 10–16) messen.

2. Träger von Deutschunterricht, Deutschlehrausbildung, Deutschlehrerfortbildung

Deutsch muss an allen Grundschulen (dänische Einheitsschule 1.–9./10. Klasse) Dänemarks ab der 7. Klasse als Pflichtwahlfach (als erste Fremdsprache ist Englisch ab der 3./4. Klasse Pflichtfach) angeboten werden. Trotz Rückgangs und der Alternative Französisch nehmen über 80 % der SchülerInnen dieses Angebot wahr, so dass prinzipiell die weiterführenden Bildungswege (Gymnasium, Pädagogische Hochschule (dän.: *seminarium*), Universität) auf einer breiten Basis stehen. Allerdings leidet der Deutschunterricht in der Grundschule aus den in Abschnitt 1 erwähnten Gründen sowie wegen der Tatsache, dass viele LehrerInnen, die Deutsch unterrichten, aus der Pädagogischen Hochschule ausschließlich pädagogische, aber keine deutschspezifischen Qualifikationen mitbringen, unter Qualitätsengpässen (Bense 2003). Im Gymnasium (10./11.–13./14. Klasse) wird Deutsch entweder als Anfänger- oder als Fortgeschrittenenunterricht angeboten. Da Deutsch trotz aller rückläufigen Tendenzen nach Englisch doch eine relativ solide Position als zweite Fremdsprache hat, wird Deutsch von vielen gewählt. DeutschlehrerInnen werden an Pädagogischen Hochschulen in einer 4-jährigen Ausbildung qualifiziert. Ein Hochschulstudium in Deutsch lässt sich an den Universitäten und Wirtschaftsuniversitäten absolvieren und ist normalerweise eine Voraussetzung für die Lehrtätigkeit an Gymnasien. Die Fortbildung von DeutschlehrerInnen erfolgt vornehmlich im Rahmen der Pädagogischen Universität Dänemarks.

3. Entwicklungslinien, Chancen und Probleme

Angesichts der Wichtigkeit von Deutsch in Dänemark lässt die Entwicklung der letzten Jahre Besorgnis von Seiten unterschiedlicher Akteure zum Ausdruck kommen. Auf breiter Front ist die Fremdsprachenausbildung im Gymnasialbereich empfindlich beschnitten

worden, so dass beispielsweise der Anteil von Deutsch-Lernenden dramatisch gesunken ist (Nielsen 2007) sowie auch das Volumen (Stundenanzahl) in Deutsch erheblich reduziert worden ist. Obwohl der von der Politik in diesem Jahrzehnt konsequent vorangetriebene Neoliberalismus u. a. die Umstellung der Hochschulforschung auf „gesellschaftlichen Nutzwert“ (vgl. Zint-Dyhr und Colliander 2006: 8–9) nach sich gezogen hat, haben die Deutschausbildung und das Fach Deutsch, vor allem im Grundschul- und Gymnasialbereich, deutlich unter den Reformen auf diesem Gebiet gelitten. Nicht nur die Fach- und Verbandsmedien der Lehrerverbände (*Meddelelser fra Tysklærerforeningen*, *WissensWert*, *SPROGFORUM*) äußern vehement Kritik, sondern auch Behörden und Ministerien selbst räumen nun teilweise ein, dass eine Anpassung bzw. Abfederung der Reform notwendig ist. Verstärkt wird die reformbedingte Abwertung von Deutsch zusätzlich sowohl durch die ständige quantitative Aufwertung von Englisch zu Lasten anderer Fremdsprachen als auch durch die rückläufige Berücksichtigung von grundlegendem linguistischen Metawissen sowie Können zu Gunsten von pragmatisch-kommunikativen Fertigkeiten. Hoffnung verspricht in diesem Zusammenhang u. U. eine sich zurzeit vollziehende kleine didaktische Revolution, bei der unterschiedliche Wissenserwerbsformen (Lernstile, Dunn und Griggs 2003) als gleichwertig akzeptiert werden. Gerade für den Deutschunterricht, der traditionell mit grammatisch-morphologischem Drill konnotiert wird, könnte eine solche didaktische Neuorientierung eine Chance für die Entrümpelung eines Faches mit konservativ-negativem Image bieten.

4. Schwerpunkte in der Lehrerausbildung und Germanistik-/DaF-Ausbildung

In gewisser Weise hat sich die pragmatische Wende auch im Deutsch-Unterricht niedergeschlagen. Lehrpläne für das Gymnasium betonen – wenn auch DaF in der ministeriellen Bekanntmachung als gleichwertiges Fertigkeiten-, Wissens- und Kulturfach ausgewiesen wird – zusehends die kommunikativen Fähigkeiten auf Kosten der eigentlichen Sprachkorrektheit, vor allem der Morphologie (Bense 2003: 39–45, 49–56). Die oft mangelhaften Grundkenntnisse (Fabricius-Hansen 2006: 68) ziehen sich durch das gesamte Bildungssystem hindurch (Bense 2003) und müssen an den Hochschulen mit entsprechenden Auffangmaßnahmen nachgeholt werden. Bei der insgesamt rückläufigen Stundenanzahl im gesamten Bildungssystem wird den deutlich beliebteren Teilelementen wie Landeskunde oder interkultureller Kommunikation mehr Platz eingeräumt als den deutlich notwendigeren sprachlichen Fähigkeiten.

5. Wichtige Schwerpunkte der Forschung

Obwohl DaF in Dänemark durchaus den Stellenwert einer eigenen Disziplin besitzt, ist die Forschung in diesem Bereich dennoch schwierig einzugrenzen. Daher werden im Folgenden DaF-relevante Forschungsbereiche exemplarisch aufgeführt. Grammatik ist die klassische Forschungsdisziplin von DaF in Dänemark, vgl. z. B. Übersichtsdarstellungen wie die Grammatik von Lauridsen und Poulsen (1995), rezeptionsgrammatische

Arbeiten (Ditlevsen 2000) oder etwa für das Sprachenpaar Deutsch-Dänisch spezifische syntaktische Problembereiche (z. B. Bruun Hansen 2001). Im Zuge der wirtschaftlichen Nutzbarmachung von akademisch erworbenen Deutschkenntnissen spielt die Forschung im Bereich Wirtschaftskommunikation eine immer größere Rolle (Überblick bei Nielsen 2003). Colliander und Hansen (2002) mit ihrem sprechakttheoretischen Herangehen an Geschäftsbriefe seien hier exemplarisch genannt. Ein Vertreter der text(sorten)linguistischen Forschung, die sich auch didaktisch umsetzen lässt, ist Nielsen (2006). Auch lexikographische Forschung ist für DaF ein wichtiges Gebiet (z. B. Barz, Bergenholtz und Korhonen 2005). Kultur (z. B. Bohnen und Schlosser 2004) und Literatur (z. B. Pinkert 2008) gehören ebenfalls zum Inventar dänischer DaF-Forschung. DaZ ist vor allem im Grenzland, wo eine deutsche Minderheit von etwa 15.000 Deutsch eher als DaZ denn als DaF erwirbt, von Bedeutung, vgl. dazu im Überblick Pedersen (2001).

6. Kurze Einschätzung von Zahlen und Tendenzen

Aufgrund der Geburtenzahlen dürfte zumindest mittelfristig der Zufluss von Deutschlernenden in der Grundschule konstant bleiben oder gar ansteigen. In den Gymnasialstufen ist dafür der Effekt der Reform in der Form von stark rückläufigen Deutschlernerzahlen sehr deutlich zu spüren. Im Hochschulwesen ist die Anzahl von Deutschstudenten schwankend, aber auf einem akzeptablen Niveau, obwohl bereits einzelne Masterstudiengänge in Deutsch stillgelegt wurden. Hier lässt sich hier u. U. ein weiterer Rückgang erwarten, weil sich die rückläufige Quote aus den Gymnasien erst mit einigen Jahren Verspätung in der Anzahl der Studienanfänger niederschlägt.

7. Literatur in Auswahl

- Barz, Irmhild, Henning Bergenholtz und Jarmo Korhonen
2005 *Schreiben, Verstehen, Übersetzen, Lernen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bense, Elisabeth
2003 *Tysk i Danmark – Perspektiver for fagets udvikling*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Bohnen, Klaus Wilhelm A. und Jan Tødtloff Schlosser (Hg.)
2004 *Übersetzung als Kulturvermittlung – im deutsch-dänischen Kontext*. København, München: Fink.
- Bruun Hansen, Agnete
2001 Zum Problem einer Grammatik für den DaF-Unterricht des Grundstudiums an dänischen Hochschulen – demonstriert am Beispiel *es*. In: Peter Colliander (Hg.), *Linguistik im DaF-Unterricht*, 77–99. Frankfurt a. M.: Lang.
- Colliander, Peter und Doris Hansen
2002 *Sproghandler i tysk*. 2. Auflage. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Ditlevsen, Marianne Grove
2000 Die Verständlichkeit von deutschen Fachtexten am Beispiel der Substantivphrase. *Deutsch als Fremdsprache* 2: 82–86.
- Dunn, Rita und Shirley A. Griggs (Hg.)
2003 *Synthesis of the Dunn and Dunn Learning-Style Model Research. Who, What, When, Where, and So What?* New York: St. John's University.

- Fabricius-Hansen, Cathrine
2006 Auslandsgermanistik – Germanistik im Ausland? *Deutsch als Fremdsprache* 2: 67–70.
- Lauridsen, Ole und Sven-Olaf Poulsen
1995 *Tysk Grammatik*. København: Munksgaard.
- Nielsen, Lars
2007 Reformundersøgelse. *WissensWert* 1: 14–16.
- Nielsen, Martin
2003 Internationale Wirtschaftskommunikation auf Deutsch: Forschung und Lehre in Dänemark – eine Bestandsaufnahme. In: Ewald Reuter und Marja-Leena Piitulainen (Hg.), *Internationale Wirtschaftskommunikation auf Deutsch*, 103–124. Frankfurt a. M.: Lang.
- Nielsen, Martin
2006 Speech acts in sales letters. In: Inger Askehave und Birgitte Norlyk (Hg.), *Meanings and Messages. Intercultural Business Communication*, 151–170. Århus: Academica.
- Pedersen, Karen Margrethe
2001 Sprog og identitet i grænseregionen. In: Susanne Bygvrå, Carsten Yndigeegn Hansen, Jørgen Kühl, Karen Margrethe Pedersen, Troels Rasmussen und Michael Schack (Hg.), *Grænseregionsforskning 1976–2001*, 221–240. Aabenraa: Institut for Grænseregionsforskning.
- Pinkert, Ernst-Ullrich
2008 Ach die Dänen mit ihrem ewigen Heine: Aspekte der Wirkungsgeschichte Heines in Dänemark im 19. Jahrhundert. In: Christa Grimm, Ilse Nagelschmidt und Ludwig Stockinger (Hg.), *Exemplarische AutorInnen und Texte in der interkulturellen Kommunikation*, 63–75. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Verstraete-Hansen, Lisbeth
2008 *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. København: Copenhagen Business School.
- Zint-Dyhr, Ingeborg und Peter Colliander
2006 Auslandsgermanistik – Inlandsgermanistik – Interferenz – Disjunkтивität – Komplementarität. *Deutsch als Fremdsprache* 1: 7–13.

Martin Nielsen, Århus (Dänemark)

189. Deutsch in Elfenbeinküste/Côte d'Ivoire

1. Deutschunterricht in der Sekundarstufe
2. Deutschlehrerausbildung und Germanistik an der Hochschule
3. Entwicklungslinien, Chancen und Probleme des Deutschangebots
4. Literatur in Auswahl

1. Deutschunterricht in der Sekundarstufe

In Côte d'Ivoire/Elfenbeinküste ist Französisch Unterrichtssprache auf allen Schulebenen. Bisher ist keine einheimische Sprache in das Schulsystem aufgenommen worden, obwohl die Machthaber den Willen haben, die wichtigsten lokalen Sprachen wie etwa

Baoulé, Bété und Dioula unterrichten zu lassen. Da die Schule in Côte d'Ivoire dem französischen System folgt, stehen europäische Fremdsprachen auf dem Schulprogramm.

Seit 1957 wird Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch in den ivoirischen Schulen unterrichtet. In den Anfangsjahren wurde es sogar in manchen Schulen als erste Fremdsprache vor Englisch angeboten. Seit der Schulreform im Jahr 1977 ist Englisch alleinige erste Fremdsprache ab der ersten Klasse der allgemeinen Sekundarschule (6ème), Deutsch oder Spanisch werden als zweite Fremdsprache ab der dritten Klasse (4ème) erlernt. In den staatlichen Schulen ist die Wahl der zweiten Fremdsprache zwischen Deutsch und Spanisch nicht möglich; die Schüler werden von der Schulleitung einer deutschen oder spanischen Klasse zugewiesen, damit kein Missverhältnis zwischen Angebot und Nachfrage beider Fremdsprachen entstehen kann. In den Privatschulen, wo die Lernenden jedoch die Wahl haben, lässt sich feststellen, dass Spanisch stärker nachgefragt wird als Deutsch, denn diese – wie Französisch – romanische Sprache erscheint den Eltern und damit auch den Schülern einfacher als Deutsch. Das Monopol des Englischen als alleinige erste Fremdsprache wird seit dem Schuljahr 2008–2009 wieder langsam aufgebrochen. In einigen Schulen wurde Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet und weitere Schulen werden in den nächsten Jahren folgen.

Wie lange und in welchem Zeitvolumen pro Woche Deutsch als zweite Fremdsprache bisher nach dem BEPC (Brevet d'Etudes du Premier Cycle) angeboten wird, hängt von dem Schulzug ab. In den Zügen A und B wird Deutsch drei Stunden pro Woche unterrichtet und bleibt Pflichtfach bis zum Abitur. Hier ist Deutsch auch Abiturprüfungsfach. In den Zügen C und D wird Deutsch dagegen nur ein bis zwei Stunden pro Woche unterrichtet und bleibt nur bis zur Seconde (dritte Klasse der Sekundarschule) obligatorisch, danach ist es nur noch fakultativ (Böhm 2003: 283).

Von seiner Einführung bis Ende der 1960er Jahre wurde der Deutschunterricht von französischen Deutschlehrenden abgehalten. Im Rahmen des „Frankophonen Programms“ der Bundesrepublik Deutschland traten deutsche Deutschlehrende die Nachfolge der Franzosen an. Zur gleichen Zeit unterstützte Deutschland die Deutschlehrer-ausbildung an der Pädagogischen Hochschule (Ecole Normale Supérieure). Dank dieser Kooperation liegt der Deutschunterricht heute ausschließlich in den Händen ivoirischer Deutschlehrender. Von den ersten DeutschlehrerInnen sind manche inzwischen als Fachberater für Deutsch tätig. Ihre Arbeit besteht darin, die Deutschlehrenden landesweit bei methodisch-didaktischen Schwierigkeiten bei der Durchführung des Deutschunterrichts zu unterstützen. Im Rahmen der Lehrerfortbildung vor Ort arbeiten sie mit einem deutschen Fachberater und dem Goethe-Institut eng zusammen.

Am Anfang wurde Deutsch mit französischen Lehrwerken unterrichtet, Ende der 1970er Jahre wurden sie durch das in deutsch-afrikanischer Kooperation entstandene regionale Lehrwerk „Yao lernt Deutsch“ abgelöst. Wegen dessen methodisch-didaktischen Mängeln und problematischen landeskundlichen und kulturellen Ansätzen wurde 1991–1995 in gleicher Kooperation das 4-bändige Lehrwerk „Ihr und Wir“ entwickelt. Anders als in Ländern wie etwa Algerien oder Südafrika, wo es nationale Lehrwerke gibt, wurden die angesprochenen Lehrbücher einheitlich für die Länder des frankophonen Afrika südlich der Sahara erstellt und dann manchmal mit landesspezifischen Varianten verwendet. „Yao lernt Deutsch“ hieß z. B. in Senegal „Abdou lernt Deutsch“.

Das Goethe-Institut ist zurzeit der einzige Anbieter von Deutschkursen im außerschulischen Bereich. Die A1-Stufe ist aufgrund der deutschen Gesetze hinsichtlich der Familienzusammenführung und der Eheschließung sehr gut besucht. Die Stufen A2 und B1 können dagegen wegen geringer Nachfrage nur unregelmäßig stattfinden.

2. Deutschlehrerausbildung und Germanistik an der Hochschule

Zehn Jahre nach der Einführung von Deutsch im ivoirischen Schulsystem wurde 1967 die Deutschabteilung an der Universität Cocody-Abidjan gegründet. Im Rahmen des „Frankophonen Programms“ der Bundesrepublik Deutschland wurde diese Universität zu einem Standort für Germanistikstudierende aus dem frankophonen Schwarzafrika. Seit der Eröffnung einer eigenen Deutschabteilung sind ausschließlich ivoirische Studierende für Deutsch an der Universität Cocody-Abidjan eingeschrieben. Als Folge der positiven Entwicklung des Germanistikstudiums in Côte d’Ivoire wurde im akademischen Jahr 1994–1995 eine Deutschabteilung an der Universität Bouaké im Zentrum des Landes eröffnet. Die Universität Cocody-Abidjan hat das gleiche Curriculum wie die Universität Bouaké; letztere ist auf erstere angewiesen, denn sie hat nicht genügend Lehrende.

Das Lehrangebot beider Deutschabteilungen deckt folgende Fachbereiche ab: Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und deutsche Landeskunde. Um diese drei Fachbereiche organisiert sich auch die Forschung.

Das Deutschstudium besteht aus drei Stufen: dem Grund-, Haupt- und Promotionsstudium. Grund- und Hauptstudium dauern jeweils zwei Jahre. Im letzten Jahr des Hauptstudiums (Maîtrise) haben die Studierenden die Wahl zwischen einem berufsbezogenen und einem forschungsorientierten Magisterstudium. Die Zulassung zum forschungsorientierten Magisterstudium, das mit dem Verfassen einer schriftlichen Abschlussarbeit endet und zum Promotionsstudium berechtigt, ist an bestimmte Bedingungen gebunden. Seit der Einführung des Promotionsstudiums 2003 sind im Februar 2009 die ersten beiden Dissertationen abgeschlossen worden (Diaby 2009; Souanga 2009).

Die Deutschlehrerausbildung erfolgt hauptsächlich an der Pädagogischen Hochschule. Die Studierenden der Pädagogischen Hochschule müssen vorher an der Universität studiert haben. Das Lehramtstudium dauert zwei weitere Jahre und besteht aus literatur- und sprachwissenschaftlichen Fächern, wobei der Schwerpunkt auf Didaktik, Methodik und Pädagogischer Psychologie liegt. Nach einem theoretischen Jahr machen die Studenten während des zweiten Jahres ein Praktikum in einer Sekundarschule.

3. Entwicklungslinien, Chancen und Probleme des Deutschangebots

Innerhalb des frankophonen Afrika nimmt Côte d’Ivoire eine besondere Stellung im Deutschunterricht und in der Germanistik ein, obwohl es kein Kulturabkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und diesem westafrikanischen Land gibt. Als Schulfach konnte Deutsch seit der politischen Unabhängigkeit von Côte d’Ivoire (1960) seine Stellung ständig ausbauen, nicht zuletzt seit den 1980er Jahren. Böhm (2003: 282) zufolge stieg die Zahl der Deutschschüler von 40.983 Schülern im Jahre 1983 bis 1993 auf 72.000 Schüler und bis 1999 auf 113.552 Schüler. Im Jahre 2009 beträgt die Zahl der Deutschschüler wohl über 200.000. Wegen der militärisch-politischen Krise seit 2002 ist heute die Zahl der Deutschlernenden nicht ganz aktuell, da keine exakte Statistik für die Zone der Rebellion vorliegt. Aus der Statistik einer Forschungsarbeit von Bedi (2006: Anhang) geht deutlich hervor, dass Côte d’Ivoire im afrikanischen Vergleich die meisten

Deutschschüler hat. Mit der Wiedereinführung von Deutsch als erster Fremdsprache in der Sekundarschule ist mit einer raschen Progression der Deutschschülerzahl in den kommenden Jahren zu rechnen.

Wie die Zahl der SchülerInnen hat sich auch die Zahl ihrer BetreuerInnen verändert. Allein in den staatlichen Schulen stieg die Zahl der Deutschlehrenden in den Jahren von 1995 bis 2001 von 533 auf 660 an. Unter Berücksichtigung der Lehrenden der Privatschulen, deren Zahl nicht genau bekannt ist, geht die Gesamtzahl der Deutschlehrenden in Côte d'Ivoire nach Schätzungen über 1.000 hinaus.

Auch im Hochschulbereich hat Côte d'Ivoire die größte Anzahl von Deutschstudierenden im Afrika südlich der Sahara. 1999 studierten 1.250 Studenten Germanistik. Im Jahre 2009 erreicht allein die Zahl der Deutschstudierenden an der Universität Cocody-Abidjan 1.200. An der Universität Bouaké sind ungefähr 300 Deutschstudierende immatrikuliert. Die Pädagogische Hochschule hatte im akademischen Schuljahr 2008–2009 150 Studierende bzw. Praktikanten. In dieser Hochschule steigt die Zahl der Studierenden nicht konstant, sie geht manchmal sogar zurück, wenn der Lehrbedarf nicht so akut ist oder wenn die finanzielle Situation des Landes die Einstellung einer großen Lehrerzahl nicht zulässt.

Weil nicht alle Studierenden den Lehrerberuf ergreifen wollen bzw. werden, bietet die Deutschabteilung im Hauptstudium erste berufsbezogene Zusatzqualifikationen an. So werden einerseits fachspezifische Sprachkenntnisse für die Bereiche Tourismus und Wirtschaftsgeschichte vermittelt. Andererseits können die Studierenden Kurse für Verwaltungsrecht oder Kommunikation belegen.

Ein Problem betrifft die Lehrwerke und die Unterrichtsmethoden, die nicht sehr kommunikativ orientiert sind, so dass die meisten Deutschlernenden trotz ihrer Deutschkenntnisse in einer kommunikativen Alltagssituation nicht immer erfolgreich sind. Mit dem regionalen Lehrwerk „Ihr und Wir Plus“, das zur Zeit bearbeitet wird, werden zukünftig kommunikativere Akzente im Unterricht gesetzt werden können.

Trotz der angesprochenen Probleme hat Deutsch in Côte d'Ivoire Zukunft. Mit der Globalisierung der Welt lässt sich erwarten, dass die Zahl der Deutschlernenden weiter ansteigt. Nur eine fremdsprachenunfreundliche Schulreform, ein Rückgang der Geburten oder schlechte Berufsaussichten könnten die Zunahme der Zahl der Deutschlernenden und -studierenden in diesem Land bremsen.

4. Literatur in Auswahl

Bedi, Lasme Elvis

2006 *Deutsch in Afrika: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Böhm, Michael Anton

2003 *Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Politik*. Frankfurt a. M.: Lang.

Diaby, Brahima

2009 *La vocation de l'homme dans les œuvres d'Amadou Hampaté Bâ et dans „Individu et cosmos dans la philosophie de la renaissance“ d'Ernst Cassirer*. Dissertation, Département d'Allemand, Université Cocody-Abidjan.

Souanga, Kouadio Denis

2009 *La genèse des conflits et les conditions d'une paix sociale durable chez Rolf Hochhuth.*
Dissertation, Département d'Allemand, Université Cocody-Abidjan.

Bechie Paul N'Guessan, Abidjan (Côte d'Ivoire)

190. Deutsch in Estland

1. Rolle des Deutschen in Estland
2. Träger des Deutschunterrichts
3. Germanistik-/DaF-Studium
4. Lehrerausbildung
5. Forschung
6. Zahlen und Tendenzen
7. Literatur in Auswahl

1. Rolle des Deutschen in Estland

Estland gehört zu den Ländern, in denen die deutsche Sprache auf eine lange Tradition zurückblicken kann: Seit dem 12. Jh. war das Deutsche hier die Sprache der Oberschicht. Als seit dem 19. Jh. eine estnische Intelligenz aufkam, spielte für sie das Deutsche bei der Vermittlung der Kenntnisse die entscheidende Rolle. Zu dem Zeitpunkt spielte in dieser Funktion die ebenfalls sehr dominante russische Sprache eher eine bescheidenere Rolle. Auch die Verselbstständigung der estnischen Sprache, ihre Entwicklung als Sprache der Wissenschaft, der Bürokratie etc. erfolgte vielfach in der Einflussphäre des Deutschen. Im 20. Jh. ist die Rolle des Deutschen in Estland kontinuierlich zurückgegangen. Andere Sprachen, vor allem das Englische und das Russische, haben als Inspiratoren vielfach die frühere Rolle des Deutschen übernommen.

Nach einer relativ stabilen Entwicklung des Deutschunterrichts nach dem Zweiten Weltkrieg, wo Deutsch neben Englisch und Französisch einen festen Platz unter den wählbaren Fremdsprachen einnahm – als erste Fremdsprache bzw. Staatssprache wurde an allen estnischen Schulen Russisch unterrichtet – kann man Mitte der 1990er Jahre in Estland einen kurzen Anstieg des Deutschunterrichts feststellen. Seit dem Ende der 1990er Jahre, Anfang des 21. Jhs. folgt dem Anstieg des Deutschen ein starker Rückgang, zugleich eine Konzentration auf die englische Sprache. Die staatlichen Curricula für die Hauptschule und das Gymnasium ermöglichen die Wahl der ersten Fremdsprache unter den vier folgenden Sprachen: Englisch, Deutsch, Russisch und Französisch. Obligatorisch ist für die Schüler auch die zweite Fremdsprache, fakultativ kann die Schule noch weitere Fremdsprachen (meistens auf der Gymnasialstufe) anbieten. Die erste und zweite Fremdsprache werden von den Schulen gewählt je nach ihren Möglichkeiten und den Wünschen der Schüler bzw. ihrer Eltern. Heutzutage ist das Englische den internationalen Tendenzen entsprechend fast konkurrenzlos die erste Fremdsprache (71 % als erste Fremdsprache, neben dem Estnischen als Zweitsprache in den russischsprachigen Schu-

len mit 23%), der Anteil des Deutschen beträgt zur Zeit lediglich 3% als erste Fremdsprache. Da aus geopolitischen Gründen in Estland die russische Sprache verstärkt als zweite Fremdsprache gewählt wird (59%), kommt das Deutsche vor allem als dritte Fremdsprache in Frage (56%) (vgl. Sõstar 2008).

2. Träger des Deutschunterrichts

Es gibt in Estland einige allgemeinbildende Schulen mit erweitertem Deutschunterricht, die diese Tradition schon jahrzehntelang verfolgen. In einer von ihnen – im Deutschen Gymnasium Tallinn – ist eine sog. deutschsprachige Abteilung eingerichtet. Dieses Gymnasium ist die einzige Schule in den baltischen Ländern, an der es möglich ist, in der deutschen Sprache nach deutschen Lehrplänen zu lernen. Geregelt ist dies in einem Vertrag zwischen der Republik Estland und der Bundesrepublik Deutschland über schulische Zusammenarbeit vom 3. Juni 2002 (vgl. Tallinna Saksa Gümnaasium, Website).

Als weitere Träger des Deutschunterrichts und der Fortbildung für die Deutschlehrer sind das Deutsche Kulturinstitut/Goethe-Institut Tallinn (DKI/GI Tallinn) und das Deutsche Kulturinstitut Tartu zu nennen, die Sprachkurse auf allen Niveaus und mit verschiedenster Ausrichtung anbieten. Ebenso können am DKI/GI Tallinn die international anerkannten Prüfungen des Goethe-Instituts abgelegt werden. Für Lehrer werden Workshops und Seminare im Bereich DaF und Methodik-Didaktik des DaF-Unterrichts angeboten (vgl. Goethe-Institut Estland, Website).

Darüber hinaus existieren verschiedene Vereine, die sich für die deutsche Sprache und Kultur einsetzen, z. B. der Estnische Deutschlehrerverband, die Gesellschaft für deutsche Sprache/Zweig Tallinn, die Gesellschaft für Deutschbaltische Kultur. In der Nationalbibliothek gibt es Lesesäle aller deutschsprachigen Länder. Auch verschiedene Sprachschulen und Sprachenzentren der Hochschulen bieten Deutschkurse an. Einen Teil des Deutschunterrichts führen Muttersprachler durch (z. B. Programmlehrer an den Schulen, DAAD-Lektoren an den Universitäten).

3. Germanistik-/DaF-Studium

Seitdem Deutsch vor allem als dritte Fremdsprache gelernt wird, sind die Deutschkenntnisse der Germanistikstudenten im Vergleich zu den 1990er Jahren stark gesunken. Da in Estland zugleich der Zugang zu den Universitäten in allen Bereichen erleichtert worden ist, werden auch keine Aufnahmeprüfungen durchgeführt und alle, die das Staatsexamen im Fach Deutsch auf einem durchschnittlichen Niveau abgelegt haben und durchschnittliche Leistungen in anderen Bereichen vorweisen sowie ihr Studium selbst bezahlen wollen bzw. können, können immatrikuliert werden. Da nach der Reform der Curricula entsprechend dem Bologna-Abkommen der vormals sehr hohe Anteil des praktischen Deutschunterrichts im Germanistikstudium zurückgegangen ist, ist die Beherrschung der deutschen Sprache gesunken. Auch wenn im Sinne der Verwissenschaftlichung der Lehre parallel dazu die Kenntnisse in der Linguistik und in der deutschen Literatur gestiegen sind, bereitet die mangelhafte Sprachkompetenz im Studium sowie im beruflichen Umfeld Probleme.

Germanistik als Hauptfach wird in Estland gegenwärtig an zwei Universitäten unterrichtet (in Tartu und in Tallinn). An beiden Universitäten gibt es auch aufgrund unterschiedlicher Curricula staatlich finanzierte Studienplätze in der Germanistik. In den 1980er Jahren betrug die Aufnahmequote auf das Land bezogen 26, in den 1990er Jahren wurde sie auf etwa 50 erhöht, seit Anfang des Jhs. beträgt sie stabil etwa 25. Diese Reduktion betrifft nicht nur das Germanistikstudium an den Universitäten, sondern entspricht den allgemeinen bildungspolitischen Entscheidungen, die in den letzten Jahren in Estland den technischen und naturwissenschaftlichen Fächern mehr Aufmerksamkeit widmen. Trotz der geringeren Quote ist die allgemeine Anzahl der Germanistikstudenten seit Mitte der 1990er Jahre weitgehend stabil geblieben. Es besteht in Estland die Möglichkeit, das Studium selbst zu finanzieren; die zunehmende Anzahl der zahlenden Studienanfänger gleicht den Rückgang der staatlichen Finanzierung der letzten Jahre aus (landesweit 46 Studienanfänger in der Germanistik 2008).

Im Herbst 2002 wurden in Estland modularisierte Curricula eingeführt. Die neuen Bachelorstudiengänge in der Germanistik sind auf dieser Ebene sowohl in Tartu als auch in Tallinn nicht auf eine berufliche Profilierung konzentriert, vielmehr wird eine breite philologische Ausbildung mit Schwerpunkt auf der deutschen Sprache und Literatur vermittelt. In Tallinn ist Germanistik kombinationspflichtig, in Tartu kann sie auch ohne ein Nebenfach studiert werden. An beiden Universitäten wird einerseits die Beherrschung der deutschen Sprache ausgebaut, wobei sowohl die Grammatik, Phonetik als auch allgemeine Textkompetenz berücksichtigt werden. Weitere Teile machen Landeskunde, germanistische Linguistik und Literaturwissenschaft aus.

Alle Masterlehrgänge sind zweijährig. Im Vergleich zu den Bachelorlehrgängen sind sie stärker berufsorientiert. Für die angehenden Germanisten bestehen mehrere Möglichkeiten. Nach dem allgemeinen Lehramtsstudium, wie es bis Mitte der 1990er Jahre üblich war, bestehen gegenwärtig weitere Qualifikationsmöglichkeiten. Die Universitäten (Tartu, Tallinn) bieten folgende zum Teil berufsbezogene Curricula an: Dolmetschen, Übersetzen, Lehramtsstudium, Germanistik. Damit hat sich das Fach Germanistik weitgehend den Anforderungen des Arbeitsmarktes angepasst, wo gute Deutschkenntnisse und philologische Kompetenz nicht nur in der Schule erwartet werden, sondern auch in anderen Lebensbereichen benötigt werden.

4. Lehrerausbildung

Die Lehrerausbildung in Estland weist ein dreigliedriges System auf:

1. Grundausbildung an der Universität (pädagogische und methodisch-didaktische Fächer und pädagogisches Praktikum).
2. Praktisches Jahr an der Schule unter mentorieller Betreuung durch Schule und Universität.
3. Fortbildung (160 Stunden im Zeitraum von 5 Jahren).

Die Deutschlehrerausbildung an der Universität besteht aus Fachstudien (deutsche Sprache, Literatur, Landeskunde), allgemeindidaktischen und pädagogischen Fächern, fachdidaktischen Fächern (Grundlagen des Deutschunterrichts, Methodik und Didaktik), pädagogischen Praktika (Hospitationspraktikum und zwei Hauptpraktika). Die Ausbil-

derung wird mit einer Masterarbeit zu einem allgemein- oder fachdidaktischen Untersuchungsthema abgeschlossen.

Der Übergang auf die neuen Curricula hat auch für die Deutschlehrausbildung in den letzten Jahren eine Neuorientierung bedeutet. Da der Lehrerberuf im Land allgemein kein Prestigeberuf ist, entscheiden sich immer weniger (Germanistik-)Studenten für die Lehrerausbildung. So mangelt es an Nachwuchs an Deutschlehrern und das wiederum bringt eine Reduktion des Deutschunterrichts an allgemeinbildenden Schulen mit sich.

5. Forschung

Die estnische Hochschulgermanistik ist eine ausgesprochen kleine Disziplin. Es gibt insgesamt knapp 20 einheimische MitarbeiterInnen (vgl. Tarvas 2005). Da dieser Personenkreis im Lehrangebot die ganze Breite des Faches abdecken soll, ist das Spektrum der Forschungsinteressen und der Publikationen sehr bunt. Es gibt sowohl linguistische als auch didaktische und literaturwissenschaftliche Arbeiten, aber auch Publikationen, die eher im Kontext der Kulturwissenschaft oder Wissenschaftsgeschichte stehen. Wenn man die traditionell stärkste Richtung, die Linguistik, betrachtet, so stehen hier Forschungen im Bereich der Systemlinguistik und Angewandten Linguistik im Zentrum, indirekt sind dazu auch lexikographische Projekte zu zählen. Am größten ist die thematische Vielfalt aber im Bereich der Literaturwissenschaft, dort gibt es auch die meisten Promotionen. Die Literaturwissenschaftlerinnen untersuchen vor allem kontrastiv die Literatur aller deutschsprachigen Länder und berücksichtigen auch die Tradition der deutschbaltischen Literatur. Im Bereich Literaturtheorie spielt die Autobiografieforschung eine wichtige Rolle. Die didaktische Forschung konzentriert sich auf kreative und interaktive Methoden und die Problematik der personalen Faktoren im Fremdsprachenunterricht. Im neu entstehenden Bereich Übersetzungswissenschaft werden unter anderem die translatorischen Entscheidungen untersucht.

6. Zahlen und Tendenzen

Im Schuljahr 2007/2008 lernten in den allgemeinbildenden Schulen Estlands insgesamt 155.071 Schüler, von denen 5.020 (3,2 %) Deutsch als erste Fremdsprache, 11.103 (7,1 %) als zweite Fremdsprache und 9.942 (6,4 %) als dritte Fremdsprache (vgl. Eesti Hariduse Infosüsteem, Website), was im Vergleich zu den vorangegangenen Jahren einen drastischen Rückgang bedeutet.

2007/2008 arbeiteten in den allgemeinbildenden Schulen Estlands 463 Deutschlehrkräfte (im Vergleich zu 1.851 Englischlehrkräften), von denen 90,5 % eine entsprechende fachlich-pädagogische Hochschulausbildung absolviert haben (vgl. Keelehariduspoliitika ülevaade 2008: 39).

Im Jahr 2008 haben 566 Schüler die zentrale Schulabschlussprüfung für das Fach Deutsch abgelegt. 2005 betrug diese Zahl vergleichsweise 1.053, 1997 aber 2.028 (vgl. Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus, Website).

7. Literatur in Auswahl

- Eesti Hariduse Infosüsteem. [Informationssystem des Estnischen Bildungswesens].
<http://www.ehis.ee> [Zugriff am 30. 11. 2008]
- Goethe-Institut Estland.
<http://www.goethe.de/ins/ee/tal/uun/deindex.htm> [Zugriff am 30. 11. 2008]
- Keelehariduspoliitika ülevaade. Eesti. Raport. [Übersicht über die Sprachbildungspolitik. Estland. Bericht].
 2008 Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Sõstar, Kersti
 2008 Võõrkeelte õpe Eesti üldhariduskoolides – nüüd ja tulevikus. [Fremdsprachenunterricht in estnischen allgemeinbildenden Schulen – heute und in Zukunft.]
<http://www.koolielu.ee/pages.php/0710,20181> [Zugriff am 30. 11. 2008]
- Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus. [Staatliches Prüfungs- und Qualifikationszentrum].
<http://www.ekk.edu.ee> [Zugriff am 30. 11. 2008]
- Tallinna Saksa Gümnaasium. [Das Deutsche Gymnasium Tallinn].
http://www.saksa.tln.edu.ee/de/index.php?option=com_content&task=section&id=6&Itemid=30 [30. 11. 2008]
- Tarvas, Mari
 2005 Zu den Publikationen estnischer Germanisten. Eine Bestandsaufnahme. *Triangulum. Germanistisches Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen* 10: 234–243.

Merle Jung, Tallinn (Estland)

Mari Tarvas, Tallinn (Estland)

191. Deutsch in Finnland

1. Einführung und Problemaufriss
2. Deutsch als Schulfremdsprache – bisherige Entwicklungen und der *status quo*
3. Aus- und Fortbildung der DaF-Lehrkräfte
4. Deutsch und Germanistik im Hochschulbereich
5. Ausblick
6. Literatur in Auswahl

1. Einführung und Problemaufriss

Bemühungen um Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeitserziehung zählen zu den Schwerpunkten der gegenwärtigen Sprachenbildungspolitik in Europa. Mit der Favorisierung einer *eindimensionalen Verkehrssprachenpolitik* ist jedoch gleichzeitig in vielen Ländern ein Gegentrend zu verzeichnen. So auch in Finnland – und betroffen ist nicht zuletzt Deutsch als Fremdsprache (DaF). Kontrovers und besorgniserregend ist, dass diesen Verhältnissen gerade im Bereich der Bildung und Erziehung sowie auch dem der Wirtschaft ein hoher Bedarf an Expertinnen und Experten gegenübersteht, die *auch künftig* u. a. die in Europa meist gesprochene Erstsprache auf professionellem Niveau beherrschen müssen.

2. Deutsch als Schulfremdsprache – bisherige Entwicklungen und der *status quo*

Im 19. Jahrhundert, sowie noch bis zum Zweiten Weltkrieg hatte Deutsch den Status der wichtigsten Schulfremdsprache in Finnland. Auch nach dem Krieg hielt es noch seine dominante Stellung unter den in den damaligen (höheren) Mittel- und Oberschulen unterrichteten Fremdsprachen. Mit dem Ende des Zweiten Weltkriegs und einer allgemeinen Verbreitung des Lebensstils und der Sprache der neuen Weltmacht USA hat sich diese Situation jedoch geändert: Der Bedarf an einer festen Allgemeinbildung der Bevölkerung, sowie die hohe Geburtenrate haben in den 1950er Jahren vielerorts zur Gründung neuer Schulen geführt. Im zeitgemäßen Trend ist an diesen Schulen als einzige Fremdsprache Englisch eingeführt worden (vgl. u. a. Korhonen 2008).

Tab. 191.1: Deutsch und Englisch als erste Fremdsprache (1. FS) in % im finnischen Abitur von 1945 bis 1980 (nach Haataja, 2005).

Sprache	1945–47	1950	1960	1970	1980
Deutsch	94,4	56,9	47,2	40,1	2,8
Englisch	2,8	39,2	50,3	59,1	96,5

Inzwischen ist Finnland seit knapp 15 Jahren Mitglied der Europäischen Union. Der 1995 erfolgte Beitritt hat sich in der schulischen Fremdsprachenlandschaft deutlich sichtbar gemacht, und zwar nicht zuletzt mit Blick auf DaF. Zudem ist in Finnland bei der Erneuerung der Rahmenlehrpläne für den grundlegenden Fremdsprachenunterricht (FSU) im Jahr 1994 als ein fakultatives Fach die zweite Fremdsprache im Primarschulbereich eingeführt worden. Als Begleitmaßnahme hat das finnische Zentralamt für Unterrichtswesen im Jahr 1996 ein Projekt zur Vervielfältigung und Entwicklung des FSU gestartet. Zu Beginn des Projekts haben ca. zwei Drittel aller finnischen Kommunen im Primarbereich eine zweite Fremdsprache angeboten; Deutsch wurde zu dieser Zeit von 16,9% der Lernenden gewählt. Gegen Ende der Projektlaufzeit (2000/2001) haben insgesamt 12,8% aller Schüler im Primarunterricht eine fakultative FS gelernt, darunter fast 40% DaF. Die weiteren Tendenzen der letzten Jahre sind Tab. 191.2 zu entnehmen:

Tab. 191.2: Wahl v. Deutsch als 1. und 2. FS und Englisch als 1. FS in % von 1994 bis 2006 (nach Haataja 2005).

Sprache	1994	2000	2004	2006
Deutsch	4,0	2,8	1,6	1,1
Deutsch	15,9	38,7	9,6	7,2
Englisch	86,9	87,6	90,7	91,7

Solche Entwicklungen lassen sich auch für weitere Fremdsprachen (z. B. Französisch, Russisch) verzeichnen. Gründe hierfür sind u. a. die Entscheidung vieler Elternhäuser für ausschließlich Englisch, sowie die beträchtlichen Sparmaßnahmen vieler Kommunen, die sich ausgerechnet im Bereich der schulischen Sprachenerziehung in Form einer schwindenden Vielfalt der Sprachlernangebote niederschlagen: Heute kann in ganz Finnland nur noch in zwei Kommunen die erste Fremdsprache aus fünf Alternativen ausgewählt

werden. Eine erneute nationale Fördermaßnahme zur Beibehaltung und Stärkung der Sprachenvielfalt scheint auch dringend notwendig; eine solche ist im finnischen Bildungsministerium für die Jahre 2009 bis 2011 angekündigt worden.

3. Aus- und Fortbildung der DaF-Lehrkräfte

Die grundlegende Ausbildung der DaF-Lehrkräfte liegt in Finnland bei den Universitäten: Parallel zu bzw. im Anschluss an ein i. d. R. linguistisch orientiertes Fachstudium der Germanistik bzw. der deutschen Sprache und Kultur wird am Institut für Lehrerbildung eine gesonderte Ausbildung im Gesamtumfang von 60 ECTS absolviert. Diese besteht aus pädagogischen, psychologischen und (fremdsprachen-)didaktisch-methodischen Kursen, die teilweise für ReferendarInnen aller Fächer und weitestgehend für solche verschiedener Fremdsprachen gemeinsam in finnischer Sprache organisiert werden. Hinzu kommen unterrichtspraktische Studienabschnitte, die u. a. Unterrichtsversuche und -hospitationen enthalten und an den Ausbildungsschulen der Universitäten stattfinden. Heute erwerben ca. 50% der Germanistik-Absolvent/-innen in Finnland die schulische Lehrqualifikation für DaF. I.d.R. wird diese zugleich auch für eine weitere (Fremd-)Sprache erworben, die Kombination von einer Fremdsprache und einem Sachfach ist heute noch vergleichsweise selten. Im Zuge der gesamteuropäischen Diskussion um eine curriculare Verankerung und Verbreitung des integrierten Sprachen- und Sachfachunterrichts (CLIL) finden die Fragestellungen u. a. um die doppelte Fakultas jedoch immer mehr Berücksichtigung. Strukturell gesehen stellen wiederum Maßnahmen zur Kontinuität zwischen Aus- und Fortbildung, sowie die Intensivierung von Zusammenarbeit zwischen den fremdsprachlichen Fachdisziplinen und der Fachlehrerbildung aktuelle Entwicklungen dar.

Die Organisation der Lehrerfortbildung durchläuft in Finnland momentan einen Reformprozess. Neben den Kontinuitätsbemühungen zwischen den Aus- und Fortbildungsstrukturen werden strukturelle und inhaltliche Vielfalt, Systematisierung und Nachhaltigkeit, sowie Zugänglichkeit und Erreichbarkeit der Fortbildungsmaßnahmen angestrebt. Veranstaltungen für DaF werden im Moment insb. vom Goethe Institut, der Fachberatung für Deutsch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, sowie vom Staatlichen Fortbildungsinstitut für Bildungswesen in Finnland getragen. Darüber hinaus bieten vereinzelt auch das Zentralamt für Unterrichtswesen, die Ausbildungsschulen und Fortbildungszentren der Universitäten sowie die kommunalen und regionalen Ämter für Schule und Bildung Fortbildungskurse an. Inhaltlich standen in den letzten Jahren neben Adaptierung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen u. a. Förderung und Bewertung von mündlichen Sprachfertigkeiten sowie diverse Themen der fächerübergreifenden Sprachvermittlung im Mittelpunkt. Im Jahr 2007 wurde zudem eine Seminarreihe zum Aufbau eines Multiplikatorennetzwerks für DaF in Finnland initiiert, u. a. mit dem Ziel, der o. g. Bildungsreform nachzukommen. Insgesamt geht mit dem Reformprozess für die Zukunft die wichtige Herausforderung einher, eine Konsolidierung und synergetische Weiterentwicklung von Kooperationsstrukturen zu erwirken. Unter dem Motto des lebenslangen Lernens wird im Bereich DaF auf eine kontinuierliche und regelmäßige Fortbildungsteilnahme und damit auf eine ganzheitliche Festigung und Förderung der beruflichen Professionalität der Deutschlehrkräfte abgezielt.

4. Deutsch und Germanistik im Hochschulbereich

Für Studierende aller Fachrichtungen sind Lernangebote für Deutsch an den universitären Sprachenzentren bzw. den Spracheninstituten der Wirtschaftsuniversitäten vorhanden. Ferner werden tutoriell betreute Möglichkeiten zum Selbststudium angeboten. Der Umfang der studienbegleitenden Pflichtkurse und -sprachen variiert je nach Studienfach und Hochschule, beträgt aber in aller Regel ca. 10% vom Gesamtumfang des Fachstudiums. Deutsch wird vor allem an den technischen Universitäten gewählt, sowie an den Wirtschaftshochschulen bzw. den wirtschaftlichen Fakultäten der Universitäten, wo für den Abschluss im Verhältnis zu vielen anderen Fachbereichen umfangreichere Fremdsprachenkenntnisse nachzuweisen sind. Grundsätzlich werden studienbegleitende Sprachkurse für unterschiedliche Sprachniveaus angeboten. Im Zuge der rückläufigen DaF-Tendenzen an Schulen sind jedoch in letzter Zeit vor allem Anfangskurse gefragt, während vertiefende, fachspezifischere Kurse immer seltener gewählt werden (können). Durch eine weitere Vernetzung und Kooperation zwischen Hochschulen im In- und Ausland wäre hierzu Hilfestellung zu leisten; Lehrangebote verschiedener Einrichtungen könnten von den Studierenden immer mehr z. B. über Internetplattformen orts- und teils auch zeitunabhängig wahrgenommen werden.

Das universitäre Fachstudium der Germanistik kann in Finnland nach einer erfolgreichen Aufnahmeprüfung z.Z. an insg. acht Universitäten aufgenommen werden. Zu den curricularen Schwerpunkten zählen je nach Studienziel und -profil u. a. sprachpraktische Kurse, theoretische und angewandte Linguistik, Literatur und Kultur, oder aber auch Übersetzen und Dolmetschen. Die Grund- und Fachstudien umfassen 180 ECTS und werden im Rahmen des Bachelor-Studiums absolviert, die vertiefenden Hauptstudien (120 ECTS) wiederum im anschließenden Master-Studiengang. In beiden Studienabschnitten werden neben den Hauptfachstudien ein oder mehrere Nebenfächer studiert, hinzu kommen weitere sprach- und kommunikationspraktische Kurse.

Die germanistische Forschung zeichnet sich in Finnland in letzter Zeit durch eine thematische Vielfalt aus. Als Schwerpunkte der Linguistik sind neben den mehr traditionellen Bereichen der Dependenz- und Valenztheorie, sowie der Lexikologie und Phraseologie u. a. kontrastive Linguistik, interkulturelle Wirtschaftskommunikation und Fachsprachenforschung zu erwähnen. Im Bereich der Literaturwissenschaft können wiederum z. B. historische Erzähl- und Märchenforschung, Literatur im interkulturellen Kontext, sowie Reiseliteratur angeführt werden. Positiv ist anzumerken, dass in der linguistischen Forschung vor allem mit Blick auf die Hochschulebene Bezüge zu DaF immer deutlicher erkennbar sind (vgl. z. B. Korhonen 2008).

5. Ausblick

Gegenwärtige Tendenzen der finnischen Germanistik-Forschung lassen künftig auf eine noch stärkere Berücksichtigung von DaF auch auf der Schulebene schließen. Diese Entwicklung ist nicht nur für die Forschung *per se* ein Gewinn, sondern vielmehr für den gesamten Fachbereich und dessen Förderung und Präsenz über Domänen- und Institutionsgrenzen hinweg. Es lässt sich auch im Zeichen der plurilingualen Sprachenerziehung insgesamt ein Plädoyer aussprechen für die Festigung von Kooperationen und Dialog-

strukturen zwischen der (Sprachen-) Bildungspolitik, der Spracharbeit der Schulpraxis und der Erforschung der schulischen Sprachenvermittlung – und dies (ziel-)sprachensübergreifend.

6. Literatur in Auswahl

Haataja, Kim

2005 *Integriert, intensiviert, oder nach ‚altbewährten‘ Rezepten? Über Auswirkungen der Lernumgebung und Unterrichtsmethodik auf den schulischen Fremdspracherwerb.* Marburg: Tectum.

Korhonen, Jarmo

2008 Deutsche Sprache und Germanistik in Finnland. *Jahrbuch für internationale Germanistik XXXIX* Heft 2: 61–72. Frankfurt a. M.: Lang.

Kim Haataja, Tampere (Finnland)

192. Deutsch in Frankreich

1. Vorbemerkungen
2. Das deutsch-französische Tandem
3. Deutsch an Schulen
4. Deutsch an Hochschulen
5. Literatur in Auswahl

1. Vorbemerkungen

Die heutige Situation des Deutschunterrichts an französischen Schulen wie auch des Germanistikstudiums an den Universitäten ist das Ergebnis verschiedener Faktoren, die einerseits im Zuge der sogenannten Globalisierung europaweit sichtbar werden, andererseits aber auch auf landesspezifische Gegebenheiten zurückzuführen sind, welche sich wiederum zum Teil aus der Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen ergeben. Die Entwicklung in den letzten Jahren lässt sich durch eine Reihe von Feststellungen beschreiben, die zwar als relativ paradox betrachtet werden können aber eben deshalb sowohl die schwierige Lage der deutschen Sprache in Frankreich besser erklären als auch gleichzeitig mögliche Auswege zeigen können.

2. Das deutsch-französische Tandem

2.1. Wo ein politischer Wille ist ...

Die deutsch-französischen Beziehungen sind in den letzten Jahrzehnten durch zwei wichtige politische Ereignisse geprägt worden, die sich mit einem Abstand von 35 Jahren auf

den Status der Partnersprache jeweils anders ausgewirkt haben. Gemeint ist zunächst der *Élysée*-Vertrag, der 1963 den Weg für eine intensive bilaterale Kultur- und Sprachenpolitik geöffnet hat und dadurch wesentlich zur Aussöhnung der beiden Völker nach fast einem Jahrhundert feindlicher Beziehungen beigetragen hat. Der zweite politische Akt ist ein Ereignis von internationaler Tragweite: Durch den Fall der Mauer und den Einigungsprozess erhielt das vereinigte Deutschland ab 1990 – und in den nachfolgenden Jahren durch die EU-Erweiterung – ein neues Bewusstsein und eine neue Position in Europa, machtpolitisch, wirtschaftlich, aber auch kulturell. Dass das deutsch-französische Tandem dadurch aus dem gewohnten Rhythmus seiner *Konsenskultur* gebracht wurde und erst wieder Tritt fassen musste, darf nicht wundern; dass im Schul- und Hochschulwesen sowie im öffentlichen Leben die neu gewonnene Position der deutschen Sprache weitgehend verkannt blieb, gehört hingegen zu jenen paradoxen Wendungen der Geschichte, die sich erst aus einer Analyse des politischen Umfelds erklären lassen.

2.2. ... ist manchmal auch ein konkreter Weg

Die ersten offiziellen (kultur)politischen Erklärungen und Stellungnahmen in den 1960er Jahren haben schnell zu konkreten Maßnahmen geführt, und die Besonderheit des deutsch-französischen Verhältnisses hat sich mehrfach in einschneidenden Aktionen zur Stärkung der Partnerschaft zwischen beiden Ländern niedergeschlagen. So wurde im Zuge des *Élysée*-Vertrags 1963 das *Deutsch-französische Jugendwerks* (DFJW) / *Office franco-allemand pour la jeunesse* (OFAJ) gegründet, das bis heute rund 8 Millionen junge Menschen aus beiden Ländern gefördert hat, die an rund 300000 Begegnungen und Austauschprogrammen für Schule, Beruf, Wissenschaft, Kultur oder Sport teilgenommen haben. Im Hochschulbereich unterstützt der *Deutsche Akademische Austauschdienst* (DAAD) in Frankreich seit über 40 Jahren die deutsch-französische Kooperation in Lehre und Forschung. Im Studienjahr 2009–2010 werden an französischen Universitäten 52 LektorInnenstellen vom DAAD finanziell unterstützt. Hinzu kommen weitere 17 vom DAAD vermittelte LektorInnen. Eine weitere, für die deutsch-französische Annäherung und Zusammenarbeit wichtige Institution ist die 1997 durch das *Weimarer Abkommen* ins Leben gerufene *Deutsch-französische Hochschule* / *Université franco-allemande*, die das 10 Jahre zuvor eingerichtete *Deutsch-französische Hochschulkolleg* / *Collège franco-allemand pour l'enseignement supérieur* abgelöst hat. Ihre Hauptziele sind die Steigerung der Mobilität von Studierenden und Dozenten, die Durchführung integrierter Studiengänge in allen Fächern mit doppeltem Abschluss und die Stärkung binationaler Fachkompetenzen bei den Absolventen.

Auch von der Republik Österreich bekommt Frankreich Unterstützung im Bereich Sprache: Als Fortsetzungsorgan zum 1993 gegründeten Verein *Österreich Kooperation* hat seit Januar 2010 der *Österreichische Austauschdienst GmbH* sowohl das Lektoratsprogramm übernommen (im Studienjahr 2009–2010 sind 15 Lektoren aus Österreich an französischen Universitäten tätig) als auch weitere Aufgaben wie DaF-Praktika und das Sprachassistentenprogramm, das FremdsprachenassistentInnen an Schulen vermittelt.

2.3. ... und nun? wohin?

Solche Wege in Form von Organisationen, Institutionen oder Anstalten haben zwar vieles möglich gemacht und anfangs zweifellos zur Beibehaltung bzw. Etablierung des Deut-

schen an französischen Schulen beigetragen, dennoch bleibt heute nach der Überwindung der Zweiteilung Deutschlands und Europas die erwartete Auswirkung der langersehnten politischen Versöhnung auf das Sprachverhalten aus. Deutsch hat in den letzten zwanzig Jahren trotz Einigungsprozess und neu behaupteter Rolle der deutsch-französischen Partnerschaft und bei allen großzügigen institutionellen Fördermaßnahmen weiter an Ansehen verloren und hat an den Schulen seinen zweiten Platz nach Englisch längst eingebüßt. Die Gründe für den Rückgang sind vielfältig und reichen von mentalitätsgeschichtlichen und sprachenpolitischen zu (schul)systembedingten Faktoren. In den letzten drei Jahren lässt sich allerdings ein Aufwärtstrend verzeichnen, der optimistisch interpretiert werden könnte, wenn die materiellen Bedingungen für einen sinnvollen Sprachunterricht in den Schulen (Primar- und Sekundarstufe) gegeben wären.

3. Deutsch an Schulen

Deutsch gehört in Frankreich zu dem offiziellen Sprachenangebot und kann – zumindest theoretisch – fast überall als erste, zweite oder dritte Fremdsprache gelernt werden. Die konkrete Wirklichkeit ist aber alles andere als positiv, auch wenn seit Kurzem ernst zu nehmende Indizien auf eine Verbesserung der Lage deuten. Im Jahr 2008 lernten knapp 8% aller Schüler Deutsch als erste Fremdsprache und 14% hatten es als zweite Fremdsprache gewählt. Insgesamt sind es 823389 Deutschlerner, d. h. 15,4% der Schüler in der Sekundarstufe (MEN 2009, 123). Der Prozentsatz hat sich im Vergleich zu den vorhergehenden Jahren stabilisiert; die ersten Zahlen seit dem Herbst 2009 deuten sogar einen unverkennbaren Aufwärtstrend an.

3.1. Primarstufe

Die größte Sorge vor allem für die Zukunft bereitet die Primarstufe: Hier sind für Deutsch bis heute überall nur rückwärtige Zahlen zu verzeichnen. Englisch hat seine vorherrschende Stellung nun zum Quasimonopol ausgebaut, zumal an vielen Schulen die entsprechende Lehrkraft für Deutsch fehlt oder versucht wird (und zwar mit Erfolg), die Eltern umzustimmen, die sich für ihr Kind ursprünglich Deutsch gewünscht hatten. Dass der frühe Fremdsprachenunterricht (eigentlich eher eine Sensibilisierung als ein richtiger Unterricht) sich als ein Hindernis für das spätere Erlernen des Deutschen erweist, ist um so bedauerlicher, als die Ergebnisse bei nur anderthalb Stunden pro Woche bis heute – auch für eine angeblich einfache Sprache wie Englisch – insgesamt ziemlich dürftig bleiben.

3.2. Sekundarstufe

Nach den fünf Jahren in der Grundschule kommen alle Schüler ins *Collège*, nach dessen Absolvierung die meisten das *Lycée* besuchen, entweder das *Lycée professionnel* (Berufsschule) oder das *Lycée d'enseignement général et technologique* (Gymnasium). Aus Prestigegründen entscheiden sich heute nur wenige nach dem *Collège* für eine Lehre. Dies

bedeutet, dass viele Jugendliche sich auf das Abitur vorbereiten, was zwangsläufig zu einer starken Differenzierung beim Abitur und bei den entsprechenden Zweigen an den Gymnasien geführt hat. Sprachen haben dabei einen unterschiedlichen Stellenwert.

3.2.1. *Collège*

Als einheitliche Schulform nach der Grundschule ist das *Collège* in den letzten Jahren mehrfach ins Feuer der Kritik geraten. Gleichzeitig ist man dort aber besonders um Innovationen und Anpassungen bemüht, die dem Fremdsprachenunterricht zugute gekommen sind. Um dem Trend entgegenzuwirken, der durch die Vorherrschaft des Englischen an den Grundschulen entstanden ist und die Wahl von Deutsch als erste Fremdsprache bedroht hat, sind seit 2000 sogenannte *classes bilangues* eingerichtet worden, in denen die Schüler ab der 6. Klasse zwei gleichgestellte Sprachen parallel lernen können (mit jeweils 3 Wochenstunden). Diese Maßnahme hat sich vielerorts zunächst sehr positiv auf die Zahl der Deutsch lernenden Schüler ausgewirkt. 2008 haben 8,3 % der Sextaner eine solche Klasse mit Deutsch und Englisch gewählt; im Elsass (Académie de Strasbourg) waren es gar 49,4 %. Im Herbst 2009 haben die *classes bilangues* noch einmal deutlich zum Anstieg der Zahl der Deutschlerner beigetragen und für Optimismus gesorgt.

Zu den positiven Paradoxen, die trotz jahrelangem Abwärtstrend zu erwähnen sind, gehört der eher rege Lehrbüchermarkt. Noch bevor die *classes bilangues* eingerichtet wurden, wurde beim Didier Verlag ein neues Konzept in die Wege geleitet, aus dem das Lehrwerk *Aufwind* entstand (6.–9. Klasse), das den Lernenden als Mitwirkenden in den Lehrprozess einbezieht. Auch für Deutsch als zweite Fremdsprache war dieser Verlag bahnbrechend. Die zwei Bände der Reihe *Zusammen* (8. und 9. Klasse) enthalten erste Schritte in Richtung Sprachenvergleich (Deutsch–Englisch).

3.2.2. *Lycée*

Neben den zwei bzw. drei Haupttypen (*lycée d'enseignement général et technologique* und *lycée professionnel*), die auf drei Abitur-Typen vorbereiten: allgemeinbildend, technologisch und berufsorientiert (2009 waren es jeweils 53 %, 26 % und 21 % der Kandidaten), gibt es auch beim *baccalauréat général* drei Hauptausrichtungen: literarisch, naturwissenschaftlich und mathematisch, mit unterschiedlichem Ansehen (in der hier gewählten Reihenfolge steigend). Auch wenn Fremdsprachen – d. h. auch Deutsch – beim literarisch orientierten Abitur und in den entsprechenden Klassen eine wesentlich größere Rolle spielen, bestehen bis heute strukturell bedingte Probleme, die die Effizienz des Unterrichts stark beeinträchtigen.

- Zum einem ist die Zahl der Wochenstunden stark reduziert worden; zum anderen herrscht in vielen Klassen – zumal bei Sprachen mit kleinen Schülerzahlen – oft eine große Heterogenität.
- Auf der oberen Stufe wird immer öfter ohne Lehrbuch gearbeitet, was ein systematisches und systembezogenes Lernen stark einschränkt oder sogar unmöglich macht
- Dass die Lehrbücher für Deutsch in den letzten Jahren ohne das Mitwirken von Sprachspezialisten (aus den Bereichen Sprachwissenschaft, Spracherwerb, Sprachdi-

- daktik) entstanden sind, zeigt auch, wie wenig die Rolle von Sprachstrukturen und die systematische Arbeit an der Sprache beim Lehren und Lernen berücksichtigt werden.
- Seit 1992 sind an vielen Schulen der Sekundarstufe sog. *sections européennes* eingerichtet worden, in denen eine Fremdsprache besonders gefördert wird. Auf dem *collège* erhalten die Schüler einer solchen Europaklasse einen umfassenderen Sprach- und Landeskundeunterricht; auf dem *lycée* werden bestimmte Fächer wie Geschichte, Erdkunde oder Biologie in der Fremdsprache unterrichtet.

Ein wichtiger Meilenstein der deutsch-französischen Annäherung und Zusammenarbeit ist in diesem Zusammenhang das gemeinsame Geschichtsbuch, das von den Verlagen Klett (Stuttgart/Leipzig) und Nathan (Paris) realisiert wurde. Im Mittelpunkt steht die europäische Geschichte, die aus zwei Perspektiven betrachtet wird.

- Als weiteres markantes Ergebnis der deutsch-französischen Kooperation im Schulwesen muss hier noch das 1994 eingeführte *Abibac*, der gleichzeitige Erwerb des deutschen Abiturs und des französischen *baccalauréat*, erwähnt werden. Der Unterricht in der Partnersprache beträgt mindestens 9 Wochenstunden und muss in der Regel drei Jahre lang vor dem Erwerb des Abschlusses belegt werden.

4. Deutsch an Hochschulen

Die Lage der Germanistik an den französischen Universitäten ist seit einigen Jahren ziemlich gespannt und für viele Institute besorgniserregend. Der zur Zeit zu verzeichnende Aufwärtstrend in der Sekundarstufe hat sich für die Germanistik an den Hochschulen (noch) nicht positiv ausgewirkt, aber Studiengänge mit Deutsch als zweitem Hauptfach und vor allem die Besucherzahlen von Deutschkursen für Hörer aller Fakultäten erlauben eher eine optimistische Sicht auf die nächsten Jahre.

4.1. Germanistik

Dass die Germanistik in den letzten Jahren den erhofften Sprung nach oben nicht geschafft hat, hat unterschiedliche Gründe. Interessant sind hier vor allem die internen Gründe, denn sie erlauben einen Blick in das Fach selbst, seinen Status und sein Erneuerungspotential.

Das traditionelle Germanistikstudium in Frankreich ist durch zwei wichtige Merkmale charakterisiert: Es ist sehr stark literatur- bzw. kulturwissenschaftlich geprägt und verläuft auf einem sehr hohen Niveau. Seit einigen Jahren wird die Kluft zwischen dem Deutschunterricht an den Gymnasien und den Erwartungen an den Universitäten immer größer, und die Studienanfänger haben es oft sehr schwer. Die Sprachwissenschaft fristet an vielen Universitäten ein kümmerliches Dasein. Dass viele Germanistikstudierende keinen systematischen Einblick in die Linguistik und ihre Fragestellungen bekommen und somit auch keinen sprachwissenschaftlichen Zugang zur Sprache, ist überhaupt sehr problematisch, nicht nur für angehende Lehrer, sondern auch bei anderen Berufsbereichen, in denen Sprache und Kommunikation im Mittelpunkt stehen. Auch die Didaktik des Deutschen ist an den Universitäten kaum vertreten; durch die Anbindung der pädagogischen Institute (*IUFM / Instituts universitaires pour la formation des maîtres*) an

die Universitäten könnte sich das Fach etablieren – allerdings müssten dann Stellen geschaffen werden.

Der Bologna-Prozess hat jedoch viele Institute dazu ermuntert, ihr Angebot zu erneuern bzw. zu erweitern. In den letzten Jahren sind Doppelstudiengänge mit Germanistik als zweitem Hauptfach eingerichtet worden: so z. B. jeweils in Kombination mit Französisch, Geschichte, Kunstgeschichte, oder auch mit Jura oder Wirtschaft. Wichtig ist immer, dass die beiden Fächer mit möglichen Berufsbereichen in Verbindung gesetzt werden. Germanistik-Institute, die diesen Weg gewählt haben, verzeichnen zurzeit steigende Studentenzahlen.

4.2. Angewandte Fremdsprachen

Der Studiengang LEA (*Langues étrangères appliquées*), der Deutsch mit einer anderen Sprache (meistens Englisch) und einem praxisorientierten Unterricht von sog. Sachfächern (Jura und Wirtschaftswissenschaft bzw. BWL) kombiniert, hat sich seit seiner Gründung Anfang der 1970er Jahre zahlenmäßig sehr gut etabliert.

Was Deutsch betrifft, so enthält der Studiengang außer den Sprachkursen, die sich auf Gebrauchstexte stützen und die Lerner in mündlicher sowie schriftlicher Fachkommunikation trainieren sollen, auch landeskundliche Kurse sowie Kurse über die Geschichte der deutschen Wirtschaft. Ab dem 5. Semester wird intensiver mit Fachtexten gearbeitet. Die Masterstudiengänge bieten meistens eine Spezialisierung in den Bereichen Außenhandel und Finanzen oder im Fachübersetzen. Anvisiert wird eine spätere Anstellung in Industrie und Handel oder auch in anderen Dienstleistungsbereichen.

Der Studiengang *LEA* ist im Prinzip für Studierende gedacht, die von Anfang an in mindestens zwei Sprachen sehr motiviert und sehr gut sind. Dies bedeutet auch, dass Studierende mit exzellenten Voraussetzungen nach Abschluss eines solchen Studiums entsprechend gute Aussichten auf dem Arbeitsmarkt haben. In Frankreich bleiben heute noch in Industrie und Handel viele Stellen frei, weil die Bewerber die erwarteten nötigen Deutschkenntnisse nicht mitbringen.

4.3. Deutsch für Hörer aller Fakultäten

Der Deutschunterricht für Hörer aller Fakultäten, *LANSAD* genannt (*langue pour spécialistes d'autres disciplines*) erfährt seit kurzer Zeit an vielen Universitäten einen Aufwärtstrend. Dies ist zum großen Teil darauf zurückzuführen, dass seit der Neuregelung der Studiengänge jedes Diplom den Unterricht in mindestens einer Sprache enthalten soll. Dass viele Studierende Deutsch weiterlernen oder – sehr oft – als Anfänger lernen wollen, hängt damit zusammen, dass sie im Laufe der (Schul)jahre eingesehen haben, wie wichtig die Kenntnis dieser Sprache für ihre weitere universitäre Ausbildung (etwa in den Fächern Musikwissenschaft, Geschichte oder Archäologie) bzw. für ihren Verkaufswert auf dem Arbeitsmarkt sein kann. Die germanistischen Institute haben inzwischen begriffen, welche große Chance ihnen durch die neue Nachfrage gegeben wird. Es werden oft Kurse angeboten, die auf das Herkunftsfach der Teilnehmer zugeschnitten sind und nach deren Interessen und Bedürfnissen gestaltet werden.

An diesem Punkt lässt sich nur eine zwiespältige Bilanz ziehen: In der globalisierten Welt und in einem Europa, das immer noch nach seiner Identität sucht, werden Sprachen – in erster Linie Englisch – nach ihrer Nutzbarkeit eingeschätzt und bewertet. Deshalb bleibt auch die Attraktivität des Deutschen an seiner möglichen Anwendung haften. Durch die Einrichtung bilingualer Schulklassen, durch den persönlichen Einsatz vieler Deutschlehrer, die immer wieder vor den Schülern und ihren Familien für die Wahl des Deutschen als erste oder zweite Fremdsprache plädieren, haben sich die Zahlen in der Sekundarstufe verbessert. Es muss zweifellos noch an den Inhalten und Unterrichtsformen in der Oberstufe (*lycées*) gearbeitet werden, damit die Schüler bessere Fertigkeiten erreichen, die ihnen später das Studium (und das Leben) erleichtern. Dass die germanistischen Institute sich auch erneuern müssen, ist eine wichtige Herausforderung und Chance der kommenden Jahre, die nicht verpasst werden darf. Vor dem Hintergrund der heutigen Fächerstruktur und -hierarchie an den Schulen muss die Nachfrage nach Deutsch für Anfänger an den Hochschulen als deutliches Zeichen für das weiter bestehende Interesse an dieser Sprache gedeutet werden. Die Hoffnung, dass die deutsche Einigung ihre Zeichen auch nach zwanzig Jahren noch setzen könnte, ist vielleicht gar nicht so unrealistisch.

5. Literatur in Auswahl

Association pour le développement de la langue allemande en France (A.D.E.A.F.) (Hg.)

2009 *Les classes bilangues*. Bulletin n° 104/juin 2009.

Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (Hg.)

2009 *Repères et références statistiques*. Chapitre 4: Les élèves du second degré.

Martine Dalmas, Paris (Frankreich)

193. Deutsch in Georgien

1. Zur Rolle der deutschen Sprache in Georgien
2. Zur Situation des Deutschstudiums und Deutschunterrichts in Georgien
3. Probleme und Perspektiven
4. Literatur in Auswahl

1. Zur Rolle der deutschen Sprache in Georgien

Deutschunterricht und germanistische Studien haben eine lange Tradition in Georgien. Sie geht im Wesentlichen auf deutsche Auswanderer zurück, die am Anfang des 19. Jahrhunderts in vielen georgischen Dörfern und Städten ihr Zuhause gefunden haben. Die Georgiendeutschen waren bis Anfang des 20. Jahrhunderts die wichtigsten Träger der

deutschen Sprache und Kultur. Sie trugen entscheidend dazu bei, dass sich die deutsche Sprache lange Zeit als wichtigste Fremdsprache (nach dem Russischen, aber vor dem Englischen) und vor allem als Bildungssprache etablieren konnte. Die Nachfrage nach deutschen Gouvernanten war ziemlich groß, Deutsch spielte eine ähnliche Rolle wie Französisch in vielen anderen Ländern. Sogar in der sowjetischen Zeit schickten viele Tbilisser ihre Kinder zur Erziehung in deutschsprachige Kindergärten. Nach 1941 wurden viele Erzieherinnen, die man nach der württembergischen Tradition „Tanten“ nannte, samt anderer Deutschstämmiger ins Wolga-Gebiet und nach Kasachstan deportiert.

Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts studierten und promovierten viele Jugendliche aus wohlhabenden Familien in Deutschland, und auch später, in den kurzen Unabhängigkeitsjahren Georgiens (1918–1921), hat die damalige georgische Regierung das Studium von über 100 jüngeren Leuten in Deutschland finanziert. Entsprechend haben viele Gründer der ersten georgischen Universität 1918 ihre Ausbildung in Deutschland bekommen. Deswegen ist es nicht verwunderlich, dass die Tbilisser Universität nach dem Muster deutscher Hochschulen aufgebaut war.

Trotz der Deportation der Georgiendeutschen im Jahre 1941 wurde Deutsch als zweite Fremdsprache in vielen Schulen weiterunterrichtet. 1947 wurde die erste germanistische Fakultät gegründet, an der bis heute Germanisten im Bereich Germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft ausgebildet werden.

2. Zur Situation des Deutschstudiums und Deutschunterrichts in Georgien

Momentan wird das Germanistikstudium mit unterschiedlichen Abschlüssen (BA, MA, PhD) an mehreren Hochschulen angeboten, in denen insgesamt über 500 Germanistikstudenten und über 50 Magistranten und Doktoranden betreut werden. An diesen Fakultäten werden auch künftige Deutschlehrerinnen und -lehrer ausgebildet. Allerdings gab es bis 2007 keine spezielle Fachrichtung Deutsch als Fremdsprache in Georgien. Die Einführung eines spezifischen DaF-Studiums wird als eine adäquate Antwort auf die Verlagerung der primären Unterrichtsziele auf die Vermittlung von kommunikativen Fertigkeiten betrachtet. Im Rahmen der Bildungsreform 2008/2009 wurden neue Anforderungen an Deutschlehrende gestellt, deren Umsetzung entsprechendes methodisches Wissen voraussetzt.

Im Jahr 2009 wird an 1.258 Schulen (51 % der georgischen Schulen) Deutsch unterrichtet, allerdings muss betont werden, dass Deutsch meist in ländlichen Gebieten unterrichtet wird, weshalb insgesamt nur knapp 18 % aller Schüler Deutsch lernen. Außerdem ist zu sehen, dass der Deutschunterricht in vielen Schulen darunter leidet, dass viele Lehrende selbst mangelnde Sprachkenntnisse haben, was die Qualität des Deutschunterrichts stark beeinträchtigt.

An 48 Schulen gibt es einen erweiterten Deutschunterricht, der dagegen meist in hochqualifizierter Form angeboten wird. Dank mehrerer Partnerinitiativen haben Schüler gute Möglichkeiten, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. So haben z. B. viele Schüler die Möglichkeit, in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen ein deutsches Sprachdiplom zu erwerben; seit 2008 sind auf Anregung des deutschen

Auswärtigen Amtes sogenannte PASCH-Schulen gegründet worden, die gleichzeitig auch als ein Begegnungsort für die Lehrerfortbildung gesehen werden (vgl. Art. 12).

Neben dem schulischen Deutschunterricht bieten viele nationale und internationale Organisationen Sprachkurse an, darunter ist das Goethe-Institut Tbilissi ohne Zweifel die wichtigste Institution, die jährlich fast 2000 Studierende unterrichtet. Das Goethe-Institut bietet Sprachprüfungen auf unterschiedlichen Niveaus sowie regelmässige Lehrerfortbildungskurse an.

3. Probleme und Perspektiven

Ein großes Problem stellt die niedrige Attraktivität des Lehrerberufs dar. Das Durchschnittsalter von Lehrern wird immer höher, da die hohe Arbeitsbelastung bei niedrigen Gehältern nur wenige junge Leute zur Wahl dieses Berufs motiviert. Der Staat hat zwar zweimal Gehälter der Lehrer erhöht (2009 beträgt das Gehalt des Lehrers durchschnittlich 200 Lari – ca. USD 130), das reicht aber für die Veränderung der Einstellung zu diesem Beruf eindeutig nicht aus.

2005 wurden einheitliche Nationale Aufnahmeprüfungen in Georgien eingeführt. Um einen Studienplatz zu erwerben, müssen alle Abiturienten eine von vier Fremdsprachen (Englisch, Russisch, Deutsch oder Französisch) ablegen. 2009 haben fast 3.600 Abiturienten Deutsch gewählt, 17.000 Englisch, 8.000 Russisch, 1.000 Französisch. Die Zahl der Deutschstudierenden geht allerdings langsam zurück, 2005 hatten sich noch fast 5.000 Abiturienten für Deutsch entschieden.

Im georgischen Deutschlehrerverband, der 1993 gegründet wurde und der seit 1994 Mitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV) ist, sind fast 200 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer vereinigt. Das Hauptziel des Verbandes besteht in der Förderung des Deutschunterrichts in Georgien. Vielfältige Aktivitäten des Verbandes zielen auf die regelmässige Lehrerfortbildung im Bereich DaF. In Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut bringt der Verband eine Fachzeitschrift für Deutschlehrer heraus, in der aktuelle Aspekte des Fremdsprachenunterrichts behandelt werden.

Der Wunsch, in Deutschland zu studieren, wird meistens als Hauptgrund für das Erlernen dieser Sprache genannt. Deutsch als eine Bildungssprache steht in harter Konkurrenz mit dem Russischem und dem Englischem. Der Hauptanziehungspunkt für das Deutschlernen sind, neben dem guten Ruf der deutschen Hochschulen, die relativ niedrigen Studien- und Aufenthaltskosten in Deutschland. Viele Jugendliche versuchen daher, ihr Studium in Deutschland fortzusetzen. Sogar die zahlreichen Au-Pairs fahren nicht nur nach Deutschland, um neue Kontakte zu knüpfen, ein bisschen Geld zu verdienen und mehr Selbständigkeit zu genießen, sondern vor allem, um besser Deutsch zu lernen und später ihre Ausbildung in Deutschland abzuschließen. Dieser Prozess bildet eine feste Basis für die weitere Entfaltung der traditionellen Bindung Georgiens an die deutsche Sprache und Kultur.

4. Literatur in Auswahl

Glück, Helmut, Fried H. Nielsen und Manana Paischadse (Hg.)
1995 *Deutsch in Georgien*. Bamberg: Colibri-Verlag.

Ministerium für Erziehung und Wissenschaft in Georgien (in englischer Sprache):

<http://www.mes.gov.ge/?lang=eng> (Zugriff am 10. 12. 2009)

National Examinations Center (in englischer Sprache):

<http://www.naec.ge/index.php?lang=eng> (Zugriff am 10. 12. 2009)

Teacher Professional Development Center (in englischer Sprache):

<http://www.tpd.c.ge/index.php?&hl=en> (Zugriff am 10. 12. 2009)

Iwa Mindadse, Anna Bakuradze, Tbilissi (Georgien)

194. Deutsch in Ghana

1. Geschichtlicher Hintergrund und sprachliche Situation
2. Sprachenpolitik in der Gegenwart
3. Entwicklungstendenzen
4. Literatur in Auswahl

1. Geschichtlicher Hintergrund und sprachliche Situation

Die jetzigen geographischen Grenzen Ghanas wurden zum größten Teil während der „Berliner Konferenz“ von 1884–1885 endgültig festgelegt, von den Briten kolonisiert und als „Goldküste“ bezeichnet. Kurz vor ihrer Unabhängigkeit annektierte die Goldküste den britischen Teil der früheren deutschen Kolonie Togo. Mit der Unabhängigkeit 1957 erfolgte die Umbenennung in Ghana. In Ghana sind zahlreiche ethnische Gruppen zu Hause, weshalb es bei einer Bevölkerung von ca. 22 Millionen Menschen mehr als 60 einheimische Sprachen gibt (vgl. Bemile 1994: 42; Bemile 2001: 1631). Elf dieser Sprachen (einschließlich Dialekte), Akuapem, Dagaare (Dagara), Dagbani, Dangme, Ewe, Fante, Ga, Gonja, Kasem, Nzima und Twi, werden seit 1989 vom Staat als die wichtigsten Sprachen Ghanas betrachtet und gefördert. Diese Sprachen werden in den Schulen gelehrt; Schulbücher werden in diesen Sprachen verfasst und verbreitet. Diese Sprachen werden auch in einigen Lehrerausbildungsstätten gelehrt und gelernt. Außer den einheimischen Sprachen gibt es viele nichtghanaische afrikanische Fremdsprachen, z. B. Hausa, Fulfulde und Moore, europäische (u. a. Deutsch) und asiatische Sprachen. Ghana ist dementsprechend ein multikulturelles und mehrsprachiges Land.

Während der Kolonialzeit wurde das britische Schulsystem in Ghana eingeführt, Englisch wurde und wird immer noch als Amts- und Unterrichtssprache gebraucht. Ghana ist umgeben von ehemaligen französischen Kolonien, Togo, Burkina Faso und Côte d'Ivoire, die Französisch als Amts- und Unterrichtssprache haben. Zwar betraten bereits 1882 deutschsprachige Händler, nämlich die Brandenburger, den Boden des heutigen Ghana, doch konnte die deutsche Sprache in der britischen Kolonie nicht Fuß fassen. Erst im 19. Jahrhundert wurden Elemente der deutschsprachigen Kultur und der deutschen Sprache durch deutschsprachige Missionare nach Ghana gebracht – doch erst 1961 wurde Deutschunterricht an einigen Schulen versuchsweise offiziell eingeführt.

2. Sprachenpolitik in der Gegenwart

Die Militärregierung des Provisional National Defence Council führte 1987 eine Schulreform durch, die nicht nur das Schulsystem änderte, sondern auch Französisch als zweite Fremdsprache im Schulunterricht festlegte, weil Ghana von französischsprachigen Ländern umgeben ist. Deutsch verschwand zu Gunsten der stärkeren Förderung der einheimischen Sprachen aus dem Schulsystem. Dennoch besteht ein reges Interesse an der deutschen Sprache und viele Institutionen haben aus den verschiedensten Gründen den Fortbestand des Deutschunterrichts gewährleistet. Viele Privatschulen und staatliche Institutionen lehren weiterhin Deutsch. Auf Grund des Einsatzes des Ghanaischen Deutschlehrerverbandes und des Goethe-Instituts Accra teilte 1996 das Erziehungsministerium mit, dass der Deutschunterricht als Pilotprojekt an den Schulen wieder eingeführt werden könne, die über Deutschlehrer und Lehrmaterialien verfügten. Staatliche Schulen, die z. Z. Deutsch unterrichten, wenn auch teilweise nur in Form von Deutschclubs, sind das St. Augustine's College in Cape Coast, die Accra Academy in Accra, die Mawuli Senior High School in Ho und die Opoku Ware Senior High School in Kumasi. Hinzu kommen private Schulen.

Im Hochschulbereich wurde Deutsch zusammen mit anderen Fremdsprachen wie Arabisch, Englisch, Französisch und Russisch durch die erste nachkoloniale Regierung in dem im Jahre 1961 Jahr gegründeten Ghana Institute of Languages (z. Z. mit drei Zweigstellen in Accra, Kumasi und Tamale) eingeführt. Seit den 1990er Jahren wird Deutsch auch als Wahlfach der University of Ghana und der University of Cape Coast angeboten. Während die übrigen staatlichen Hochschulen Deutsch nicht fördern, haben private Hochschulen wie z. B. das Methodist University College und die Regent University Deutsch offiziell eingeführt.

3. Entwicklungstendenzen

Das Goethe-Institut in Accra, die Ghanaian-German Economic Association, der Ghanaische Deutschlehrerverband u. a. Einrichtungen versuchen, durch kulturelle Angebote die Beziehungen zwischen Ghanaern und Deutschen aufrechtzuerhalten, was allerdings nicht immer gelingt. Nach einer aktuellen Untersuchung des Verfassers haben Ghanaer und Deutschsprachige, die insbesondere in deutschsprachigen Firmen zusammenarbeiten, kaum die Gelegenheit, sich auf Deutsch zu unterhalten. Ghanaer haben auch wenig Chancen, ein deutschsprachiges Land zu besuchen, wo sie sich Deutschkenntnisse aneignen oder schon vorhandene Kenntnisse auffrischen könnten. Für manche Firmen sind die Deutschkenntnisse von Ghanaern und Aufenthalte in einem deutschsprachigen Land unwichtig, da alle oder die meisten geschäftlichen Verhandlungen auf Englisch abgewickelt werden.

Es ergibt sich ein zwiespältiges Bild: Der Mangel an Praxis bzw. Konversation mit Muttersprachlern, der Mangel an Lern- und Lehrmitteln und der Mangel an Lesematerialien zur weiteren Förderung der erworbenen Sprachkenntnisse führen dazu, dass die Nachfrage nach Deutsch aktuell stagniert bzw. sinkt. Die deutsche Sprache gilt als sehr oder zu schwer und nicht erlernbar. Auch das Bild der Deutschen ist vielfach negativ (zu kriegerisch, kalt und unfreundlich).

Gleichzeitig kann der bestehende Bedarf an Deutschlehrern und Germanisten in den Schulen und Hochschulen nicht gedeckt werden. Zwar bemüht sich das Goethe-Institut, Deutschlehrer auszubilden, aber das reicht nicht aus. Das Ghana Institute of Languages bildet Übersetzer für die deutsche Sprache, aber keine Deutschlehrer aus. Gleichwohl unterrichten seine Absolventen eventuell Deutsch an demselben Institut oder in anderen Institutionen. Das österreichische Bildungsministerium hat gelegentlich Deutschlehrer aus Ghana für kurze Sprach- und Landeskundekurse nach Österreich eingeladen. Diese Möglichkeit scheint derzeit nicht mehr zu existieren.

Besonders groß ist der Mangel an Germanisten, die an den Universitäten Deutsch als Fremdsprachenphilologie oder Germanistik lehren könnten. Dadurch, dass Deutsch und Germanistik offiziell nicht an den staatlichen Hochschulen angeboten werden, finden viele junge Leute, die sonst an Deutsch interessiert sind, keine Möglichkeit, Deutsch zu studieren. Ausländische Lehrkräfte, die in Ghana Deutsch unterrichten, kommen entweder als Lektoren durch den DAAD oder als Praktikanten von Universitäten in Deutschland und Österreich. Das reicht nicht aus, so dass auch auf Nichtmuttersprachler und auf nicht entsprechend Ausgebildete zurückgegriffen werden muss. Die Einführung eines germanistischen Studiengangs an den Universitäten bleibt daher auch aus diesem Grunde Zukunftsmusik.

Trotz dieser eher trüben Lage gibt es viele Perspektiven zur Förderung der deutschen Sprache in Ghana. Zum einen gibt es in Ghana auf Grund seiner Vielsprachigkeit eine große Offenheit gegenüber dem Sprachenlernen (vgl. Bemile 2004). Zum andern ist aufgrund der vielen engen wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Beziehungen zwischen Ghana und Deutschland der Erwerb der deutschen Sprache wichtig, um solche Beziehungen aufrechtzuerhalten. Mangels geeigneter Ausbildungsmöglichkeiten für Lehrer in Ghana werden Möglichkeiten geprüft, ghanaische Deutschlernende in Nachbarländer wie Togo, Burkina Faso, Nigeria und vor allem Kamerun zu schicken, wo Germanistik und Deutsch als Fremdsprache studiert werden könnten. So bemüht sich das Goethe-Institut Accra, um eine engere Beziehungen zwischen ghanaischen Deutschlehrenden und Deutschlehrenden aus diesen Ländern zum Zwecke der Ausbildung von Deutschlehrern herzustellen. Auch ist zu hoffen, dass kürzere Kurse, eventuell auch komplette Studiengänge in deutschsprachigen Ländern (wieder) genutzt werden können. Auch die Zusammenarbeit zwischen ghanaischen und deutschen bzw. österreichischen Universitäten muss fortgesetzt werden. Solch eine Zusammenarbeit würde naturgemäß nicht nur der Förderung der deutschen Sprache in Ghana dienlich sein, sondern auch die Beziehungen zwischen Ghana und den betroffenen deutschsprachigen Ländern fördern. Als einen weiteren Ansporn für Deutschlehrer, Deutschlernende und die Förderung der deutschen Sprache in Ghana ließen sich noch weitere Ansätze ins Spiel bringen: Viele deutschsprachige Institutionen, Firmen, Organisationen, Verbände und Stiftungen in Ghana bleiben für die meisten Deutschlernenden unbekannt. Mit Hilfe der Ghanaian-German Economic Association könnten viele von ihnen erreicht werden. Der Ghanaische Deutschlehrerverband hat in den vergangenen Jahren Exkursionen zu Stätten der deutschen Vergangenheit durchgeführt. Es ist vonnöten, solche Exkursionen wieder aufzunehmen. Seit einiger Zeit veranstalten das Goethe-Institut, der Ghanaische Deutschlehrerverband und der DAAD jedes Jahr Wettbewerbe für Lernende und Studierende der deutschen Sprache in Ghana. Die regelmäßige Teilnahme der Deutschlehrer an nationalen, regionalen und internationalen Deutschlehrerkonferenzen sowie mehr

Kontakte zu deutschsprachigen Muttersprachlern in Ghana wären wünschenswert und würden auch dazu dienen, die ghanaischen und deutschen Gemeinschaften zusammenzuführen, um ein besseres Verständnis untereinander herzustellen und zu pflegen.

4. Literatur in Auswahl

Bemile, Sebastian K.

1994 Multilingualism in Ghana. In: Thomas Bearth, Wilhelm J. G. Möhlig, Beat Sottas und Edgar Suter (Hg.), *Perspektiven afrikanistischer Forschung*, 39–55. Köln: Köppe.

Bemile, Sebastian K.

2001 Deutschunterricht und Germanistikstudium in Ghana. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache, ein internationales Handbuch*, Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). 1631–1634.

Bemile, Sebastian K.

2004 Sprachenvielfalt in Ghana – auch im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 31: 52–55.

Sebastian K. Bemile, Accra (Ghana)

195. Deutsch in Griechenland

1. Rahmenbedingungen
2. Gegenwärtiges Profil
3. Perspektiven
4. Literatur in Auswahl

1. Rahmenbedingungen

Fremdsprachen haben traditionell eine feste Position im griechischen Bildungswesen, denn fremdsprachliche Kompetenzen stellen in Griechenland nach wie vor einen zusätzlichen Wert der beruflichen Qualifikation dar. Die griechische Politik zum Fremdsprachenlernen wird heutzutage durch die europäische Politik zur Mehrsprachigkeit bedingt; daher werden innovative curriculare Maßnahmen getroffen, neue Lehrmaterialien entwickelt und weitere Sprachen in die Schule eingeführt.

Die deutsche Sprache wird zwar traditionell sehr hoch in der griechischen Gesellschaft angesehen, steht aber nicht auf dem ersten Platz auf der Liste der gefragten Fremdsprachen. Deutsch wird als Verkehrs- und Wissenschaftssprache durch Englisch verdrängt und weitere Sprachen, wie Italienisch, Spanisch u. a., beteiligen sich aktiv am Spiel (Kiliari 2004); demzufolge schwächt sich allmählich die ehemals starke Nachfrage nach Deutschunterricht ab (StADaF 2006: 25).

Das griechische Schulwesen unterscheidet 3 Stufen: a) Primarbereich: Grundschule (*Dimotiko*), sechs Jahre; b) Sekundarstufe I: Gymnasium (*Gymnasio*), drei Jahre; c) Sekundarstufe II: Lyzeum (*Lykion: Geniko* oder *Techniko*), drei Jahre. Grundschule und Sekundarstufe I ergeben insgesamt neun Jahre Schulpflicht. Der von der Europäischen Kommission weit geförderten plurilingualen Kompetenz (Muttersprache plus zwei Fremdsprachen; vgl. Europäische Kommission 2004: 16 ff.) entgegenkommend erfolgt im staatlichen Bildungswesen ab der dritten Schulklasse das Erlernen des Englischen als erste Fremdsprache, ab der fünften das Erlernen der zweiten obligatorischen Fremdsprache, je nach Nachfrage seitens der Schüler alternativ des Deutschen oder des Französischen. Vor kurzem (Schuljahr 2008/09) wurden in einigen Schulen der Sekundarstufe I in einer Probephase Italienisch, Spanisch, Russisch und Türkisch als weitere Wahlpflichtfremdsprachen eingeführt. Im schulischen Bereich wird das obligatorische Fremdsprachenlernen Ende der Sekundarstufe I abgeschlossen, in der Sekundarstufe II wird Fremdsprachenunterricht in allen o. g. Fremdsprachen als Haupt- oder Wahlfach angeboten. Die Teilnehmerzahl nimmt aber sehr stark ab (vgl. www.deutsch.gr). Im privaten Bildungswesen sieht die Situation ähnlich aus. In der Erwachsenenbildung wird im privaten wie im staatlichen Sektor eine breitere Palette von Sprachen angeboten.

Deutschlehrende für alle Stufen verfügen über ein Germanistik-/DaF-Diplom einer griechischen oder ausländischen Universität. Weiterhin darf man im privaten Sektor als Deutschlehrende tätig sein, wenn man über die Lehrgenehmigung (*eparkia*) verfügt, die Zeugnisse für Sprachkenntnisse höheren Grades voraussetzt und nach Interessentenantrag vom Erziehungsministerium vergeben wird.

2. Gegenwärtiges Profil

2.1. Deutschunterricht

Deutsch wird im staatlichen wie im privaten Sektor landesweit unterrichtet. Im schulischen Bereich wird nach den für diese Zwecke entwickelten Nationalcurricula vorgegangen (vgl. www.pi-schools.gr). Die in den letzten Jahren revidierten Curricula gehen von dem kommunikativen Ansatz unter Berücksichtigung der interkulturellen Dimension aus, formulieren konkrete Lerninhalte und -ziele und bauen auf die regionalen Lehr- und Lerntraditionen auf. Es wird großer Wert darauf gelegt, dass der Deutschunterricht den Schülern tatsächlich Spaß bereitet und, wenn erwünscht, sie zum Erwerb eines standardisierten Sprachzeugnisses führt. Im Schuljahr 2006/07 wurde in allen öffentlichen Schulen ein in Griechenland entwickeltes Lehrwerk eingeführt. Es wird dabei versucht, durch Binnendifferenzierung, Projektarbeit und Berücksichtigung von Lernstrategien die Lernenden zu motivieren und die vier Fertigkeiten einzuüben. Allerdings wird Hörverstehen nicht ausreichend trainiert, da keine CD bzw. kein Hörmaterial das Lehrbuch begleitet.

Der zweistündige Fremdsprachenunterricht in den staatlichen Schulen wird mehr oder weniger als ineffizient empfunden; deshalb streben die meisten Schüler an, an privaten Sprachschulen die schulischen Fremdsprachen oder eine weitere Fremdsprache intensiver zu lernen, obwohl auch dort der Unterricht nicht immer hohen Qualitätsstandards entspricht. Institutionelle und/oder individuelle Voraussetzungen der Lehrenden spielen dabei eine wichtige Rolle.

In der Erwachsenenbildung wird Deutschunterricht zunächst an allen staatlichen Universitäten und Fachhochschulen für die Studierenden aller Fakultäten als ein Wahlfach angeboten, das den Erwerb weit führender Sprachkompetenzen und der jeweiligen Fachterminologie ermöglichen soll.

Im außerschulischen Bereich im privaten Sektor wird Deutsch auf allen Stufen angeboten. Die Inhalte und die didaktisch-methodische Konzeption stimmen sich auf das jeweilige Lehrwerk ab; Lernziele richten sich meistens nach den jeweiligen Prüfungsanforderungen (ZD, ZMP, KDS und/oder GDS, GSZFS (= Griechisches Staatszertifikat für Fremdsprachen; vgl. <http://www.kpg.ypepth.gr>), welche auf verschiedenen Sprachbeherrschungsniveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen verlaufen und zum Erwerb eines entsprechenden Zertifikats führen.

Weiterhin gibt es ein steigendes Interesse an Übersetzungskursen. Öfters werden aus privaten oder öffentlichen Initiativen zeitbegrenzte Deutschkurse mit konkreten Lernzielen organisiert, um aktuellen Marktbedürfnissen nachzukommen. Es versteht sich, dass solche Kurse sich an ausgewählte Zielgruppen wenden, von denen jedoch keine konkrete Bestandsaufnahme gemacht werden kann.

2.2. Lehreraus- und -fortbildung

Deutschlehrende für alle Stufen werden an den Philosophischen Fakultäten der Universität Athen und Universität Thessaloniki in den Abteilungen für deutsche Sprache und Literatur (vgl. <http://www.gs.uoa.gr> und <http://web.auth.gr/del>) ausgebildet. In beiden Fällen handelt es sich um einen Diplomstudiengang, der acht Studiensemester umfasst und sich in ein Grund- und ein Hauptstudium gliedert. In beiden Abteilungen werden nach erfolgreichem Ablegen der Panhellenischen Hochschul-Aufnahmeprüfung, bei der außer fachlichen Kenntnissen auch Deutsch-Kenntnisse auf dem B1-Niveau nachgewiesen werden müssen, jährlich je etwa 150 Studierende neu immatrikuliert. Studierende weisen wegen des unterschiedlichen Erwerbs deutscher Sprachkenntnisse auch sehr unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen auf. Da die meisten Lehrveranstaltungen in der Sprach- und Literaturwissenschaft bereits ab dem ersten Semester in deutscher Sprache abgehalten werden, ist Sprachpraxis in den ersten vier Semestern von großer Wichtigkeit und deren erfolgreicher Abschluss ist sowohl in Thessaloniki als auch in Athen Voraussetzung für den Übergang zum Hauptstudium. Darüber hinaus bilden eine interkulturelle Ausrichtung für die Kultur- und Literaturwissenschaft sowie ein komparativer Ansatz zur Sprachwissenschaft wichtige Orientierungen für das Gesamtstudium.

Angesichts der Perspektive, dass die überwiegende Mehrheit der Absolventen DaF unterrichtet, besitzt auch das Kursangebot zur Fremdsprachendidaktik einen besonderen Stellenwert. Sowohl in Thessaloniki als auch in Athen wird der Bezug zur DaF-Lehrpraxis auch durch ein Hospitationspraktikum während des Hauptstudiums hergestellt.

Mittlerweile gibt es im Bereich des Postgraduierten-Aufbaustudiums mehrere zweijährige Studiengänge mit Schwerpunktsetzungen vor allem in der Sprach- und Literaturwissenschaft, die von beiden Abteilungen selbstständig oder in Zusammenarbeit mit anderen Abteilungen der Philosophischen Fakultät durchgeführt werden. Außerdem wird an der Griechischen Fernuniversität Patras ein ebenfalls zweijähriges Postgraduiertenstudium angeboten, das speziell die „Didaktik des Deutschen als Fremdsprache“ betrifft (vgl. <http://www.eap.gr>). Der erfolgreiche Abschluss eines Aufbaustudienganges ist Vorausset-

zung für die Aufnahme eines Promotionsstudiums, mit einer Mindestdauer von drei Jahren. Die Thematik der Dissertationen bewegt sich zumeist im literatur- oder sprachwissenschaftlichen Bereich.

Fortbildungsseminare vor allem mit methodisch-didaktischen Schwerpunkten werden vom Goethe-Institut, von den Griechischen Deutschlehrerverbänden und zusätzlich für die Lehrkräfte im staatlichen Bildungswesen von den staatlichen Fortbildungsinstitutionen unter Mitwirkung zahlreicher Mitglieder des Lehrkörpers beider Germanistik-Abteilungen und von den Schulräten für Deutsch angeboten.

Lehre und Forschung werden vorwiegend in Linguistik, Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und Literaturwissenschaft verbunden, wenngleich auch die Fachrichtungen Übersetzungswissenschaft sowie Kultur- und Geistesgeschichte und Sprachpraxis vertreten sind.

3. Perspektiven

Die Zahl der Deutschlernenden und entsprechend die der Deutschstudierenden nimmt weltweit ab (vgl. StADaF 2006: 25; Frankfurter Allgemeine, 20. 03. 2008: 8). Das betrifft auch die Nachfrage nach dem Erlernen der deutschen Sprache in Griechenland. Immerhin könnte Deutsch als Sprache mit ökonomischer Stärke und kulturellem Prestige über die Konkurrenz anderer Sprachen hinweg als zusätzliche Berufsqualifikation anerkannt werden, wenn auch die deutsche Sprachpolitik viel konsequenter Maßnahmen und dynamische Aktionen zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland ergreifen würde, um ihre Stellung als Amts-, Arbeits- und Verkehrssprache in Europa zu stärken. In einem solchen Zusammenhang könnte das Deutsche in einem Land wie Griechenland, welches aus langer Tradition wirtschaftliche, kulturelle und vor allem durch die griechischen Arbeitnehmer menschliche Kontakte zu Deutschland hat, eine zweite unentbehrliche Wahl von vielen Lernern sowohl im schulischen wie im außerschulischen Bildungsbereich sein, wenn motivierende Voraussetzungen für zukünftige praxisbezogene berufliche Perspektiven hergestellt werden.

Im Hinblick darauf wäre m. E. eine Akzentuierung der Ausbildung in Athen und Thessaloniki vor allem im Bereich DaF, und zwar Deutsch als Zweit- oder Tertiärsprache, oder vor allem als Sprache für den Beruf sinnvoll, um durch ein erweitertes, vielfältiges Profil der Deutschlehrenden den zunehmenden Marktbedarf effizient zu decken. Weiterhin sollte man die Lehrenden auf die Anforderungen des Deutschunterrichts in griechischen multikulturellen und multilingualen Klassen hinsichtlich einer plurikulturellen Kompetenz sensibilisieren.

In Richtung Forschung sollte man den interkulturellen Blick auf beide Sprachen und die deutschsprachigen Kulturen interdisziplinär intensivieren und berufsbezogene Kenntnisse in europäische Kontexte integrieren, um diesbezüglich eine vertiefte Kooperation im europäischen Hochschulraum anzuregen.

4. Literatur in Auswahl

Europäische Kommission

2004 *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006*. Brüssel.

Kiliari, Angeliki

2004 Die deutsche Sprache in Griechenland. In: Hans-Gert Roloff (Hg.), *Jahrbuch für Internationale Germanistik*. Jahrgang XXXVI, Heft 1: 13–22, Bern: Lang.

StADaF (Koord.)

2006 *Deutsch als Fremdsprache. Datenerhebung 2005*. Auswärtiges Amt, DAAD, Goethe-Institut, Zentralstelle für das Auslandswesen.

Angeliki Kiliari, Thessaloniki (Griechenland)

196. Deutsch in Großbritannien

1. Deutsch als Fremdsprache im Schulunterricht
2. Die Entwicklung an den Universitäten
3. Zusammenfassung und Ausblick
4. Literatur in Auswahl

1. Deutsch als Fremdsprache im Schulunterricht

Das Fach Deutsch kann im britischen Schulsystem nicht isoliert betrachtet werden, da es im Rahmen von schulpolitischen Entscheidungen, Trends und Entwicklungen immer in die Kategorie *Modern Languages* fällt. Die erste und zahlenmäßig stärkste moderne Fremdsprache ist Französisch. Deutsch rangierte lange Zeit an Platz zwei, wird aber gegenwärtig von Spanisch überholt. Mit der Einführung eines allgemein verbindlichen Lehrplans (*National Curriculum*) wurde seit 1988 der Unterricht in wenigstens einer modernen Fremdsprache Pflicht für Schüler an staatlichen Sekundarschulen. Eine Studie der *Nuffield Foundation*, die von der Frage ausging, ob die Ausbildung in modernen Fremdsprachen den Bedürfnissen der britischen Wirtschaft und Gesellschaft der Gegenwart entspreche, kam 2002 zu dem Schluss, dass es Großbritannien auf allen Ebenen an qualifizierten Sprechern moderner Fremdsprachen mangle, dass die Wirtschaft des Landes deswegen schwere Einbußen erleide und dass es zu wenig qualifizierte Fremdsprachenlehrer gebe. Man plädierte für eine Erweiterung des Spektrums moderner Fremdsprachen, die gelehrt und gelernt würden („French is not enough“) und für eine Einbeziehung des schulischen Primärbereichs in den Fremdsprachenunterricht.

Kurz darauf wurde die *National Language Strategy*, *Languages for All: Languages for Life* der Regierung vorgestellt. Zu den wichtigsten Punkten dieser Initiative gehören der Ausbau des Fremdsprachenunterrichts im Primärbereich und die Etablierung von Schulen mit speziellen Ausrichtungen, darunter auch solche mit einem Schwerpunkt auf Sprachen. Vor allem aber wurde der Unterricht in modernen Fremdsprachen ab September 2004 an staatlichen Gesamtschulen zur Option. Für viele Schulen war dies eine willkommene Möglichkeit zu sparen, und tatsächlich haben die staatlichen Gesamtschulen ihr Lehrangebot in den Modernen Fremdsprachen drastisch reduziert, während es für die Privatschulen und *Grammar Schools* des Landes nach wie vor zum obligatorischen Bil-

dungskanon gehört. Deutsch gilt mehr als andere Fremdsprachen als anspruchsvolles Fach, für das man nur mit besonderem Arbeitseinsatz gute Ergebnisse erzielen kann. Viele Schulen, die für die jährlichen *League Tables* und die regelmäßigen Schulinspektionen gute Prüfungsergebnisse vorweisen müssen, ermutigen daher nur besonders leistungsstarke Schüler dazu Deutsch zu wählen. Aus Kostengründen und weil qualifizierte Fremdsprachenlehrer rar sind, bieten viele Gesamtschulen das Fach Deutsch erst gar nicht an. Französisch ist traditionsgemäß die erste Fremdsprache und Spanisch erfreut sich immer größerer Beliebtheit als Sprache, die man mit Urlaubserlebnissen oder dem als exotisch empfundenen Lateinamerika verbindet. Deutsch dagegen wird in Großbritannien schlimmstenfalls mit dem Zweiten Weltkrieg in Verbindung gebracht, meistens aber mit dem Bild von Deutschen als humorlosen, wenn auch effektiven Zeitgenossen, die sich über die EU in die Belange Großbritanniens einmischen wollen. Derartige Stereotype und Vorurteile werden immer dann ausgeräumt, wenn es zu tatsächlichen Begegnungen kommt, etwa durch Schulaustauschprogramme (Elspaß 1999).

1.1. Entwicklungen im Primarbereich

Im Primarbereich hat sich durch die Einführung der *National Language Strategy* am meisten getan: 2009 boten 92 Prozent aller Grundschulen des Landes Unterricht in einer oder in mehreren modernen Fremdsprachen an, 22 Prozent mehr als 2006. Dieser Unterricht konzentriert sich allerdings in überwältigendem Ausmaß auf Französisch; Spanisch folgt mit 25, Deutsch mit lediglich zehn Prozent (Wade, Marshall und O'Donnell 2009). Es ist aus den Statistiken nicht zu ersehen, wie viele qualifizierte Fremdsprachenlehrer es für Grundschulen gibt. Zur Zeit wird ein Lehrplan für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule entwickelt und in Pilotprojekten getestet. Die Evaluierung eines solchen Projektes kam zu dem Ergebnis, dass der Fremdsprachenunterricht an Grundschulen in den meisten Fällen nicht von qualifizierten Lehrern erteilt wird, sondern von Grundschullehrern, die gewisse Kenntnisse in einer Fremdsprache haben, von ausländischen Sprachassistenten oder von Fachlehrern, die stundenweise von benachbarten Sekundarschulen ausgeliehen werden. Der Bericht bemängelt das Fehlen eines Konzeptes von Progression und dass man sich bisher kaum Gedanken über den Übergang zum Sekundarbereich gemacht habe (Wade, Marshall und O'Donnell 2009).

1.2. Entwicklungen im Sekundarbereich I

Im Sekundarbereich I hat das Fach Deutsch seit dem Ende der 1990er Jahre einen dramatischen Einbruch erlitten. Nach Statistiken, die vom britischen *Department for Children, Schools and Families* (DCSF) erhoben und vom *National Centre for Languages* (CILT) ausgewertet wurden, ergibt sich, dass der Anteil von englischen Schülern eines Jahrgangs, der eine GCSE-Prüfung (den Sekundarstufe-I-Abschluss) in Fremdsprachen ablegt, seit 2001 von 78 Prozent auf 44 Prozent gefallen ist. Ein deutlicher Einschnitt ist zwischen 2004 und 2006 zu erkennen, also nach dem Inkrafttreten der *National Language Strategy* (CILT secondary stats 1). Für das Fach Deutsch zeigt sich zwischen 1999 und 2007 ein Rückgang von 40 Prozent im gesamten Großbritannien (CILT secondary stats 1).

Die Trends für die Fächer Französisch, Deutsch und Spanisch an staatlichen Schulen in England zeigen, dass 1994 21 Prozent eines Schülerjahrgangs Deutsch lernten. Dieser Anteil fiel bis 2009 auf 11 Prozent. Die Entwicklungen in Schottland entsprechen diesem Trend (CILT secondary stats 1).

1.3. Entwicklungen im Sekundarbereich II

Für den Sekundarbereich II gelten ähnlich beunruhigende Tendenzen. Spanisch hat Deutsch im Sekundarbereich II inzwischen als zweitstärkste Sprache abgelöst. 1992 wurde Deutsch als Abiturfach (*A-Level*) in England und Wales von 4,3 Prozent eines Schülerjahrgangs gewählt, 2007 waren es noch 2,2 Prozent (British Academy 2008). Die Zahlen für Schottland zeigen dieselben Trends (Canning 2008: 8).

Die Bildungspolitik scheint sich der Probleme allmählich bewusst zu werden und versucht vorsichtig, zu Gunsten des Fremdsprachenunterrichts auf Schulen einzuwirken (Smith 2006). Es ist jedoch für die Schulen schwer, qualifizierte Sprachlehrer zu finden. In den vergangenen Jahren konnten nie so viele Sprachlehrer ausgebildet werden, wie als Bedarf zentral festgelegt worden war (CILT trainee teachers). Um Lehrer für moderne Fremdsprachen zu werden, muss man nach dem Hochschulstudium einer Sprache einen einjährigen Zusatzkurs an einer Universität belegen, der mindestens zur Hälfte aus Unterrichtspraktika besteht. Fachdidaktik für Deutsch als Fremdsprache existiert nur in Ausnahmefällen und in sehr eingeschränkter Form. Es gibt gegenwärtig 6.600 Deutschlehrer an Sekundarschulen in Großbritannien, etwa 300 weniger als vor fünf Jahren. Für die berufliche Weiterbildung von Sprachlehrern gibt es die Angebote des *National Centre for Languages* (CILT) und der Goethe-Institute in London und Glasgow sowie die vor einigen Jahren ins Leben gerufene Netzwerkinitiative *Links into Languages* (Links).

2. Die Entwicklung an den Universitäten

Das Fach Germanistik erhielt an britischen Universitäten erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Status einer autonomen wissenschaftlichen Disziplin (zur Geschichte der britischen Germanistik im 20. Jahrhundert vgl. Ortmanns 1993 und Rösler 2001). Nach Kolinsky (1994) machte das Fach in den frühen 1980er Jahren eine Krise durch. Seit Mitte der 1980er Jahre jedoch nahm die Anzahl der Studierenden stetig zu und in der daran anschließenden Phase erfand sich die Germanistik vielerorts im Lande neu. Entsprechend wird das Fach Deutsch heutzutage an den Universitäten Großbritanniens in sehr verschiedenen Formen verstanden und gelehrt. An den ältesten und traditionsreichsten Instituten des Landes wird eine dem deutschen Vorbild nachempfundene Germanistik betrieben, mit einem Schwerpunkt auf dem Studium der deutschen Literatur sowie Mediävistik und in eingeschränktem Maße Sprachwissenschaften. In den letzten Jahren haben auch an diesen Instituten Filmstudien an Bedeutung gewonnen. Unterrichtssprache ist normalerweise Englisch, und auch die Prüfungen werden, von spezifischen Sprachprüfungen abgesehen, in englischer Sprache durchgeführt. Am anderen Ende der Skala steht das Konzept der *German Studies*, vor allem von den moderneren Universitäten und den seit 1992 in den Universitätsstand erhobenen Fachhochschulen (*Polytechnics*) angewandt. Mit diesem Ansatz bemüht man sich, das Deutschstudium den Gegebenheiten

der modernen Gesellschaft anzupassen und legt großen Wert auf aktive Sprachkompetenz, ein Auslandsjahr, in dem praktische Berufserfahrung gesammelt werden kann, und Inhalte, die auf die Vermittlung von kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern zielen. Hier ist die Unterrichtssprache weitgehend Deutsch, und alle Prüfungen werden in deutscher Sprache abgehalten. Die 65 Universitäten, die Deutsch als vollwertiges Studienfach anbieten, gestalten ihre Lehrpläne entweder nach einem dieser beiden Muster oder finden eine eigene Lösung dazwischen (Jaworska 2009).

Wie in der Schule hat das Fach Germanistik / *German Studies* auch an den Universitäten gegenwärtig einen schweren Stand: Im Jahre 2000 boten in Großbritannien 126 Universitäten Studiengänge in Germanistik / *German Studies* an, 2006 waren es noch 65, was einen Rückgang von 48 % bedeutet (*AHRC Review of Research in Modern Languages* 2006). Tendenziell sind es eher die jüngeren Universitäten und vor allem die früheren Fachhochschulen, die sich ihrer Studiengänge in modernen Fremdsprachen aus Kostengründen entledigen. Für Universitäten am anderen Ende der Skala gehören diese Studiengänge dagegen zu einem akademischen Profil in den Geisteswissenschaften, das man nicht verlieren will. Dies bewirkt, dass die Studiengänge, in denen traditionellere Germanistik gelehrt wird, wieder an Dominanz gewinnen. Auch die Studentebewegungen gehen deutlich in diese Richtung. Nur noch wenige germanistische Institute im Land werden als *German Departments* verwaltet. Das Fach Deutsch ist vorwiegend als Teil einer *School of Modern Languages* repräsentiert. Nach der *Higher Education Statistics Agency* (HESA) waren im akademischen Jahr 2003/04 286 forschungsaktive Wissenschaftler und Dozenten im Bereich *German Studies* / Germanistik an britischen Hochschulen beschäftigt. Noch im Vorjahr waren es 58 mehr, was auch hier auf einen deutlichen und rapiden Rückgang schließen lässt. 37 Prozent der Universitätslehrer in den modernen Fremdsprachen sind keine Briten (*AHRC Review of Research in Modern Languages* 2006). Dies hat seine Ursache ebenfalls in der Krise der modernen Fremdsprachen in Großbritannien, denn über Jahrzehnte waren zu wenige britische Hochschulabsolventen an einer wissenschaftlichen Karriere in diesem Bereich interessiert. Die Lücke wird seither mit Bewerbern vor allem aus dem europäischen Ausland gefüllt. Hier entstehen oft Probleme, die auf unterschiedliche akademische Traditionen zurückzuführen sind. Das deutsche System bildet Spezialisten aus, während der britische Hochschulalltag *All Rounder* mit Interesse an interdisziplinären Arbeiten fordert. Der 2006 vom *Arts and Humanities Research Council* (AHRC) publizierte Bericht *Review of Research in Modern Languages* hat ergeben, dass trotz der insgesamt schwierigen Lage für die modernen Fremdsprachen die Forschungsleistungen beeindruckend sind. Der Bericht konstatiert jedoch ebenfalls, dass es in den modernen Fremdsprachen in Großbritannien immer weniger Sprachwissenschaftler gibt.

Als akademische Interessenvertretung der britischen und irischen Germanistik fungiert die *Association for German Studies in Great Britain and Ireland* (ASG), die einmal jährlich zu Konferenzen einlädt, auf denen aktuelle Forschung vorgestellt und allgemeine Anliegen diskutiert werden. Die Österreich-Kooperation (ÖK) und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) unterstützen die britische Germanistik insbesondere mit ihren Lektorenprogrammen: Zu Beginn des akademischen Jahres 2008/09 arbeiteten 20 Lektoren der ÖK und 50 DAAD-Lektoren an britischen Universitäten. Von den DAAD-Lektoraten sind elf sogenannte Fachlektorate, d. h. Spezialisten für Jura, Politik oder Wirtschaftswissenschaften. Die Zahl der DAAD-Lektoren ist damit seit 1994 um 27,5 Prozent zurückgegangen (Rösler 2001: 1470).

Die große Mehrheit der britischen Studierenden schreibt sich für einen Bachelor-Studiengang ein. Im Fach Germanistik / *German Studies* dauert dieses Studium vier Jahre, von denen das dritte Studienjahr normalerweise im deutschsprachigen Ausland verbracht wird. Nur wenige Studierende entscheiden sich anschließend zu einem weiterführenden einjährigen Masterstudium. Im akademischen Jahr 2006/07 studierte etwa ein Drittel aller Sprachstudierenden eine Sprache (*Single Honours*), die Mehrheit kombinierte zwei Sprachen oder eine Sprache mit einem anderen Fach. Die Mehrheit der Studierenden waren gebürtige Briten (89%) und weiblich (69%) (CILT higher education stats 1).

Die Statistiken zeigen, dass es im akademischen Jahr 2006/07 in Großbritannien etwa 5.400 Studierende der Germanistik / *German Studies* gab, wenn man die Masterstudenten mitzählt. Seit 1997 hat das Fach Deutsch damit 33 Prozent seiner Studentenzahlen verloren. Dieser Rückgang hat sich in den letzten Jahren etwas verlangsamt, verglichen mit dem dramatischen Verlust von 17 Prozent zwischen 1998 und 2001 sanken die Studentenzahlen zwischen 2002 und 2007 nur um zehn Prozent. Spanisch hat auch an den Universitäten das Fach Deutsch als zweitstärkste Sprache abgelöst (CILT higher education stats 2; diese Statistik berücksichtigt allerdings nicht die 1.540 Sprachstudenten der Open University). Zusätzlich zu den schwindenden Studierendenzahlen gilt es im Universitätsalltag auch noch andere Schwierigkeiten zu bewältigen: Universitätslehrer beklagen seit einiger Zeit einen deutlichen Rückgang der Deutschkenntnisse, mit denen britische *A-Level*-Absolventen ihr Studium an der Universität beginnen (Kolinsky 1994: 43). Ein auf mündliche Kommunikationsfähigkeit ausgerichteter Schulunterricht führt dazu, dass durchschnittliche Studienanfänger kaum Grammatikkenntnisse, große Wortschatzprobleme und wenig Allgemeinwissen über die deutschsprachigen Länder mitbringen. Viele Universitäten haben daher ihre Lehrpläne umgestellt und konzentrieren sich im ersten Studienjahr auf die Vermittlung von sprachlichen Grundlagen und fachspezifischem Allgemeinwissen.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Das Fach Deutsch in Großbritannien befindet sich gegenwärtig in einer Krise: Die Zahlen zeigen, dass Deutsch in Großbritannien seinen Status als zweitwichtigste moderne Fremdsprache an Spanisch abtreten musste, dass die Zahl der Germanistikstudierenden zwischen 1997 und 2007 um ein Drittel zurückgegangen ist und dass fast die Hälfte der noch 2002 angebotenen Studiengänge inzwischen nicht mehr existieren. Die Entwicklung an den Schulen des Landes geht in dieselbe Richtung.

Verschiedene Faktoren beeinflussen diese Trends: Deutsch gilt als schweres Fach, in dem man nicht ohne Aufwand gute Ergebnisse erzielt. Es wird daher weder von Schülern noch von Schulleitern favorisiert. Zum anderen ist das Image Deutschlands in Großbritannien nicht besonders gut und stetigen Schwankungen unterworfen, manchmal allerdings auch zum Positiven, wie das Beispiel der Fußballweltmeisterschaft 2006 gezeigt hat. Drittens gibt es Probleme und Engpässe bei der Deutschlehrerausbildung, und schließlich war die britische Bildungspolitik der vergangenen fünfzehn Jahre im Hinblick auf eine Konsolidierung der modernen Fremdsprachen an Schulen und Universitäten eher kontraproduktiv.

Gleichzeitig ist aber relativ deutlich, was getan werden müsste, um diese Situation nachhaltig zu verbessern: Austauschprogramme aller Art – Schüleraustausch, Erasmus-

Programme, die ÖK- und DAAD-Lektorenprogramme etc. – sollten unterstützt und erweitert werden. Verschiedene Studien und auch die britischen Reaktionen auf die Fußballweltmeisterschaft 2006 haben gezeigt, dass Deutschland und die deutsche Sprache durch direkten Kontakt zwischen Individuen sofort in einem besseren Licht erscheinen. Dann sollte es eine gezieltere Informationspolitik an Schulen geben, die unter anderem die beruflichen Chancen betont, die ein Abschluss in Deutsch als Fremdsprache bietet. Schließlich müsste die Aus- und Weiterbildung der Deutschlehrer in Großbritannien verbessert werden, zum Beispiel durch stärkere Integration von Fachdidaktik für Deutsch als Fremdsprache.

4. Literatur in Auswahl

AHRC

2006 *Review of research in modern languages*. <http://www.llas.ac.uk/projects/archive/2498> (29. 11. 2009).

The British Academy

2008 *Language Matters 5*. Background paper. <http://www.britac.ac.uk/reports/language-matters/position-paper.cfm> (29. 11. 2009).

Canning, John

2008 *Five years on. The language landscape in 2007*. Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. <http://www.llas.ac.uk/resources/publications.html> (29. 11. 2009).

CILT higher education stats 1.

http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics/statistics/higher_education_statistics/he_learning_trends_in_uk.aspx (29. 11. 2009).

CILT higher education stats 2.

http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics/statistics/higher_education/student_number_levels.aspx (29. 11. 2009).

CILT secondary stats 1.

http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics/statistics/secondary_statistics/gcse_exam_entries.aspx (29. 11. 2009).

CILT secondary stats 2.

http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics/statistics/secondary_statistics/as_a2_exam_entries.aspx (29. 11. 2009).

CILT trainee teachers.

http://www.cilt.org.uk/home/research_and_statistics/statistics/higher_education_statistics/trainee_teacher_trends.aspx (29. 11. 2009).

Elspaß, Stephan

1999 Zum Selbstbild von Deutschlernern – Ergebnisse einer Befragung britischer und irischer Studierender. *Info DaF* 26(5): 458–467.

Jaworska, Sylvia

2009 *The German language in British Higher Education. Problems, challenges, teaching and learning perspectives*. Wiesbaden: Harrassowitz.

Kolinsky, Eva

1994 Studienfach Deutsch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Stand und Entwicklung der Germanistik in Großbritannien. *Info DaF* 21(1): 25–44.

Links: *Links into languages*.

<http://www.linksintolanguages.ac.uk> (29. 11. 2009).

Ortmanns, Karl Peter

1993 *Deutsch in Großbritannien. Die Entwicklung von Deutsch als Fremdsprache von den Anfängen bis 1985*. Stuttgart: Steiner.

Rösler, Dietmar

- 2001 Deutschunterricht und Germanistikstudium in Großbritannien. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1464–1471. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19,1–2.) Berlin/New York: de Gruyter.

Smith, Jacqui

- 2006 *Letter to secondary schools*. www.teachernet.gov.uk/_doc/9522/Letter%20from%20Jacqui%20Smith.pdf (29. 11. 2009).

Wade, Pauline, Helen Marshall und Sharon O'Donnell

- 2009 *Primary Modern Foreign Languages*. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR127.pdf> (29. 11. 2009).

Worton, Michael

- 2009 *Review of Modern Foreign Languages Provision in Higher Education*. (HEFCE). http://www.hefce.ac.uk/Pubs/HEFCE/2009/09_41/09_41.pdf (29. 11. 2009).

Gertrud Reershemius, Birmingham (Großbritannien)

197. Deutsch in Indien

1. Fremdsprachen in Indien
2. Deutschunterricht in Indien
3. Germanistikstudium in Indien
4. Überregionale Vernetzungen
5. Organisationsfragen
6. Perspektiven, Möglichkeiten, Probleme
7. Literatur in Auswahl

1. Fremdsprachen in Indien

In den letzten fünf Jahren ist der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in Indien durch die Globalisierung sprunghaft gestiegen. Die Auslagerung vieler Geschäftszweige von ausländischen Firmen nach Indien hat dazu geführt, dass junge Inder mit Fremdsprachenkenntnissen mit relativer Leichtigkeit in den Arbeitsmarkt einsteigen. Diese Situation, die vor etwa fünf Jahren unvorstellbar war, betrifft auch die Rolle des Deutschen in Indien. Die günstigen Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt spiegeln sich in einer gestiegenen Nachfrage nach Deutschunterricht und einer konkreteren Motivation seitens der Deutschlerner und der Studierenden wider.

Nach einer Erhebung der Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (StDaF) von 2005 wird in Indien Deutsch als Fremdsprache an 136 Schulen und an 85 Hochschulen angeboten. Die Zahl der DaF-Lerner im Schulbereich lag 2005 bei 14.900, während die Zahl von Deutschstudierenden an den Hochschulen 4.500 betrug. 230 Studierende waren 2005 in den verschiedenen Germanistik-Abteilungen eingeschrieben, d. h. die Zahl der Deutschlernenden insgesamt betrug 21.470.

2. Deutschunterricht in Indien

Nach dem angelsächsischen Modell kann man in Indien an Colleges nur den Bachelor-Grad erwerben, während der Magisterstudiengang an den Universitäten absolviert wird. Ausnahmen liegen lediglich in den Fremdsprachenphilologien vor, in denen an einigen Universitäten auch ein Bachelorgrad erworben werden kann. Die Trennung von Deutschstudierenden an Hochschulen und Studenten der Germanistik ergibt sich aus der Tatsache, dass an vielen Colleges und Universitäten Zusatzkurse, die auch Teilzeitkurse sind, in Deutsch (und in anderen Fremdsprachen) für Studierende anderer Fächer angeboten werden. In der Regel sind es drei Kurse: *Certificate of Proficiency*, *Diploma of Proficiency* und *Advanced Diploma of Proficiency*. Die Kurse gehen über je ein akademisches Jahr und schließen jeweils mit einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung ab. Durchschnittlich werden zwischen 4 und 6 Wochenstunden unterrichtet. Die beiden erstgenannten Kurse bestehen aus reinem Sprachunterricht und nur im *Advanced Diploma* werden kurze literarische Texte behandelt.

Neben den Colleges und den Universitäten bieten auch die fünf Zweigstellen des Goethe-Instituts in Indien, die hier nach dem berühmten Indologen *Max Mueller Bhavans* heißen, verschiedene Sprachkurse an, die sich trotz relativ hoher Kursgebühren großer Beliebtheit erfreuen. Seit einigen Jahren bieten die Max Mueller Bhavans auch Kurse an, um vor allem auf spezielle Erfordernisse der Wirtschaft einzugehen. Neben „extensiven“, „intensiven“ und „superintensiven“ Sprachkursen werden auch Spezialkurse wie z. B. Deutsch für den Beruf, Wirtschaftsdeutsch, Techniken des Übersetzens, Fernlernkurse und individuell gestaltete Firmenkurse angeboten. Diese breite Palette, die nicht nur inhaltlich die Wünsche der potentiellen Teilnehmer berücksichtigt, sondern auch die Zeitvorstellungen in Betracht zieht, ist eine deutliche Reaktion auf die gewachsene und noch wachsende Nachfrage nach Deutschunterricht.

3. Germanistikstudium in Indien

3.1. Das Lehrangebot

Während das Angebot an Teilzeitkursen in Fremdsprachen an den Hochschulen in den letzten Jahren gestiegen ist, ist die Zahl der Universitäten, die einen Abschluss in Germanistik anbieten, bei neun geblieben. Die Ausbildungsinhalte in diesen neun Zentren des Germanistikstudiums in Indien sind allerdings sehr unterschiedlich und richten sich, den jeweiligen institutionellen Bedingungen gemäß, entweder auf einen traditionellen Literaturunterricht mit einem Landeskundeanteil oder auf eine erweiterte Kulturwissenschaft bzw. auf *European Studies*. Allen Universitätskursen auf der Anfängerstufe ist gemeinsam, dass sie mit dem Sprachunterricht beginnen müssen. Obwohl die Zahl der Schulen, die Deutsch als Fremdsprache anbieten, in den letzten Jahren gestiegen ist, ist deren geografischer Raum auf einige wenige Städte in Indien wie Delhi, Mumbai oder Pune beschränkt, während das Einzugsgebiet der Studierenden sich viel weiter erstreckt. Im ersten von drei Jahren, die den Bachelorkurs ausmachen, werden durch intensiven Sprachunterricht (18–20 Wochenstunden) die erforderlichen sprachlichen Fertigkeiten vermittelt, die es den Studierenden ermöglichen, im zweiten Studienjahr kurze literari-

sche und andere Texte zu lesen. Zum fortgeschrittenen Sprachunterricht kommen im zweiten Jahr Literatur und Landeskunde hinzu, wobei an einigen Abteilungen unter „Landeskunde“ eine Einführung in die Geschichte der deutschsprachigen Länder verstanden wird.

Das zweijährige Magister-Programm bildet den wichtigen Kern des Germanistikstudiums in Indien. Auch hier weisen die Ausbildungsinhalte deutliche Unterschiede auf. Allen gemeinsam ist jedoch die Beschäftigung mit Theoriemodellen als Grundlage für ein systematisches Studium der Literatur. Neu ist eine stärkere Berücksichtigung der Kulturwissenschaften mit ihrem speziellen theoretischen Apparat, die an einigen Abteilungen neu eingeführt worden ist. Während an einigen Universitäten Theorie und Praxis der Übersetzung als eines unter anderen Modulen angeboten wird, bietet einzig die Jawaharlal Nehru University (JNU) in Neu-Delhi einen vollen Studiengang in Übersetzung und Dolmetschen mit einem entsprechenden Abschluss an.

Neben den üblichen Modulen eines Literaturstudiums ist das weiterführende Lehrangebot auch von den Forschungsinteressen der Lehrkräfte abhängig. Es entsteht daher ein breites Spektrum, das von der neueren und neuesten deutschsprachigen Literatur über Kunst- und Kulturgeschichte, Sprache der Medien, interkulturelle Beziehungen und vergleichende Literaturwissenschaft bis hin zu Filmstudien reicht. In fast allen Abteilungen wurden in den letzten Jahren mindestens einmal die Curricula grundlegend geändert und erneuert, womit neueren Entwicklungen im Fach Germanistik Rechnung getragen wurde, allerdings innerhalb des von den jeweiligen Institutionen gesetzten Rahmens.

Die Zahl der Studenten, die in der Germanistik forschen wollen, schwankt in den letzten Jahren. Dies hängt einerseits mit den erwähnten neuen Möglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt zusammen, andererseits aber auch damit, dass die Zahl der Lehrerstellen an Colleges und Universitäten nicht im gleichen Maße wie in der Wirtschaft gewachsen ist. Da die Forschung für eine akademische Laufbahn unabdingbar ist, für den globalisierten Arbeitsmarkt jedoch nicht nötig ist, sind die Studentenzahlen auf dieser Ebene eher gering. Eine Ausnahme bildet die Abteilung an der University of Pune, die auf der M. Phil Stufe, einer Zwischenstufe zwischen dem Magister und der Promotion, eine Zahl von 29 eingeschriebenen Studenten vorweist.

3.2. Forschungsschwerpunkte

Wichtige Forschungsschwerpunkte sind u. a. im Bereich der Komparatistik angesiedelt, wobei es sich um einen literarischen, kulturwissenschaftlichen oder sprachlich-linguistischen Vergleich handeln kann. Aspekte der deutsch-indischen Beziehungen bilden weiterhin einen Teil der Forschungslandschaft an vielen Abteilungen, wobei der Untersuchungszeitraum sowohl zeitlich als auch in textueller Hinsicht erweitert worden ist, um einerseits die neueste deutschsprachige Literatur mit einem Indienbezug als auch Briefe und Berichte deutscher Missionare aus Südindien vom frühen 18. Jahrhundert mit einzuschließen. Neuere Forschungsschwerpunkte erweitern dieses Thema auch in theoretischer Hinsicht, um Beziehungen zwischen Europa und der postkolonialen Welt zu betrachten.

Nach wie vor stellt auch die Methodologie des Fremdsprachenunterrichts einen wichtigen Forschungsschwerpunkt dar.

3.3. Lehreraus und -fortbildung

Obwohl die Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache auch in den Lehrplänen vertreten und mehrfach Forschungsgegenstand ist, ist sie vom Umfang des Lehrangebots her nicht geeignet, als Lehrerausbildung zu gelten. Zwar wurde in den 1970er Jahren das *Central Institute of English and Foreign Languages* in Hyderabad (CIEFL, heute UEFL – *University of English and Foreign Languages*) schwerpunktmäßig mit der Aufgabe der Lehrerfortbildung beauftragt, aber einschlägige Fortbildungskurse werden seit vielen Jahren wegen des angeblichen Fehlens einer „kritischen Masse“ nicht mehr angeboten.

Neben Fortbildungsmöglichkeiten für existierende Lehrer muss die Deutschlehrerausbildung insgesamt erweitert werden. Eine Ausbildung, die diesen Namen verdient, wurde bislang nur von einigen Max Mueller Bhavans angeboten. Diese Kurse sind jedoch vorrangig auf die Bedürfnisse des Sprachunterrichts in den Goethe Instituten gerichtet und sind daher für angehende Lehrer an Germanistik-Abteilungen nur vom begrenzten Nutzen. Da aber die Nachfrage für Fremdsprachen in Indien gewaltig gestiegen ist, müssen auch Fremdsprachenlehrer gesondert ausgebildet werden, zumal das Goethe Institut in Indien z. Zt. auch dabei ist, Schulen für den Deutschunterricht zu gewinnen.

In diesem Kontext hat sich die *Department of Germanic and Romance Studies* an der University of Delhi bereit erklärt, einen Teilzeitkurs mit einer Dauer von einem Jahr einzuführen, der 2008 begonnen hat (*Diploma in Foreign Language Education*). Konzipiert wurde dieser Kurs in einer einzigartigen Zusammenarbeit zwischen der Abteilung und den Kulturinstituten Deutschlands, Österreichs, Frankreichs, Italiens, Portugals und Spaniens. An der dreijährigen Planungsphase waren auch Experten aus den verschiedenen Ländern beteiligt. Diese Zusammenarbeit zwischen Institutionen und über die jeweiligen Sprachgrenzen hinaus bietet die Möglichkeit, vorhandene Ressourcen optimal zu benutzen und sowohl methodologisch als auch in Sachen Lehrmaterialien voneinander zu profitieren. Der Theorieanteil in diesem Kurs beträgt 116 Stunden, während für die praktische Arbeit 120 Stunden vorgesehen sind. Dabei wird das wissenschaftliche Studium an der Universität, teils auch in sprachenübergreifenden Kursen, unterrichtet, während die Kulturinstitute die Praxisphasen betreuen.

Einen weiteren Versuch, die Ausbildung von Deutschlehrkräften auch quantitativ auszuweiten, stellt ein Fernstudienprojekt zur Lehrerausbildung dar, das von der *Indira Gandhi National Open University*, dem Goethe-Institut und der Universität Wien entwickelt wird und 2010 beginnen soll.

4. Überregionale Vernetzungen

Seit einigen Jahren wächst auch die überregionale Vernetzung der einzelnen Abteilungen. Interessant ist jedoch, dass nicht die einzelnen Abteilungen innerhalb des Landes vernetzt sind, sondern sie jeweils nur international durch Partnerschaftsabkommen mit Universitäten in den deutschsprachigen Ländern kooperieren. Während die Abteilung in Pune mit den Universitäten in Tübingen und Göttingen Partnerschaftsabkommen hat, hat die University of Delhi ein ähnliches Abkommen mit der Universität in Heidelberg. Erstmals 2008 läuft eine Germanistische Institutspartnerschaft (GIP) zwischen dem Institut für

Deutsche und Niederländische Philologie der Freien Universität Berlin, dem Department of Germanic and Romance Studies der University of Delhi sowie dem Centre of German Studies der Jawaharlal Nehru University, Neu-Delhi. Dieses Programm, das vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) finanziert wird, sorgt sowohl für den personellen Austausch auf allen Ebenen wie auch für gemeinsame Seminare und workshops, die dem Ideenaustausch und gemeinsamen Projekten dienen.

Einen begrenzten, aber wichtigen Austausch innerhalb der indischen Germanistik gibt es seit fünf Jahren auch in Form des jährlich vom DAAD unterstützten Symposiums für Nachwuchswissenschaftler. Das Symposium wird von einem indischen Team (meistens auch mit einem DAAD-Lektor) und einem hierzu eingeladenen deutschen Experten geleitet. Das Symposium, zu dem M. Phil. und Ph. D.-Studenten aus ganz Indien aufgrund eines eingereichten Forschungsplans eingeladen werden, besteht einerseits aus der Präsentation und Diskussion der einzelnen Forschungsprojekte und andererseits aus Vorträgen zu ausgewählten Themen. Auf diese Weise ist es möglich, einen Überblick über Forschungsthemen an den einzelnen Abteilungen zu gewinnen. Einer gewissen inner-indischen Vernetzung wird auch Vorschub geleistet, indem die Studierenden Lehrkräfte aus anderen Universitäten kennenlernen und sich auch später an sie wenden können. Schließlich sind indische Universitäten in die deutschen und österreichischen Praktikantenprogramme für Deutsch als Fremdsprache eingebunden.

5. Organisationsfragen

International ist die indische Germanistik auch in der Internationalen Vereinigung der Germanistik (IVG) sowie in der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG) vertreten. Gegenwärtig gibt es jeweils ein indisches Mitglied im Ausschuss der IVG und im Vorstand der GIG. Zahlreiche indische Germanisten sind Mitglieder dieser internationalen Vereinigungen.

Innerhalb Indiens fungiert die Goethe Society of India (GSI) als Plattform für die indische Germanistik, obwohl die Mitgliedschaft auch für Vertreter anderer Fachrichtungen offen ist (www.geocities.com/goethe-india/). In regelmäßigen Abständen werden durch die GSI internationale Konferenzen veranstaltet und die Papers solcher Konferenzen erscheinen anschließend in einem Jahrbuch. Sowohl die Konferenzen als auch das Jahrbuch werden vom Deutschen Akademischen Austauschdienst mitfinanziert.

2006 erschien auch der Sammelband *German Studies in India* (iudicum) als Nachfolgebildung einer Zeitschrift, die in Indien erschien, aber vor vielen Jahren ihre Publikation eingestellt hatte. Der Wunsch indischer Germanisten nach einem eigenen Publikationsorgan führte zu dem oben erwähnten Band, der aktuelle Beiträge aus der indischen Germanistik enthält. Der zweite Band in dieser Reihe erschien 2008. Die Bände geben einen Einblick in verschiedene Aspekte der germanistischen Forschung in Indien, wobei der zweite Band auch Rezensionen zu interessanten Neuerscheinungen enthält. Die Bände werden von einem Team indischer Germanisten mit einem DAAD-Lektor / einer Lektorin zusammen herausgegeben und der DAAD zeichnet sich als Herausgeber dieser Bände.

2005 wurde die *IndoGerman Teachers Association* mit dem Ziel gegründet, die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Praxisfeld zu verbessern (<http://indaf.in/>). Dieser Verband ist über die Mitgliedschaft im Internationalen Deutschlehrerverband (IDV) auch in die internationale Fachdiskussion zu Deutsch als Fremdsprache eingebunden.

6. Perspektiven, Möglichkeiten, Probleme

Der eingangs erwähnte rasche Anstieg des Interesses an Fremdsprachen, darunter auch an Deutsch, bedeutet insofern einen Gewinn, als die Zahl der Deutschlernenden stetig steigt. Dies zeigt sich besonders bei den angebotenen Sprachkursen in den Max Mueller Bhavans in Indien wie auch in den Teilzeitkursen in den Colleges. Da aber die Nachfrage von den Bedingungen des Arbeitsmarktes abhängig ist, ist zu befürchten, dass Änderungen in diesem Bereich auch seismografisch im anderen registriert werden. Interessanterweise hat das gestiegene Interesse an Deutsch nicht zu einem entsprechenden Zuwachs im Germanistik-Studium geführt. Obwohl in Indien noch lange nicht, wie andernorts, von einem möglichen „Tod der Germanistik“ gesprochen werden kann, wird das Fach durch die neuen Bedingungen mit Problemen eigener Art konfrontiert. Das dreijährige Bachelor-Studium erfüllt derzeit den Wunsch der Studenten nach einem Hochschulabschluss einerseits und Grundkenntnissen in der Fremdsprache andererseits. Unter diesen Umständen verringert sich die Zahl der Magisterstudierenden. Diese praxisorientierte Ausrichtung stellt eine Herausforderung für die Germanistik in Indien dar. Gleichzeitig können aber die Abteilungen nicht nur Sprachunterricht anbieten wie an den Goethe-Instituten, denn sie müssen auch die Anforderungen an ein Universitätsstudium erfüllen. Um die Spanne zwischen diesen beiden Gegebenheiten zu überbrücken, sind kreativere Methoden und größere Flexibilität der Lehrpläne erforderlich, damit das Interesse der Studenten geweckt werden kann und die Motivation auf ein weiterführendes Studium gelenkt werden kann.

7. Literatur in Auswahl

Bhatti, Anil

- 2007 Germanistik in Indien. Eine Miscelle vom Umgang mit dem Sprachrepertoire. In: Christian Bode und Dorothea Jecht (Hg.), *20 Jahre „Wandel durch Austausch“*. Festschrift für Prof. Dr. Theodor Berchem. 236–242. Bonn: DAAD.

Jecht, Dorothea (Hg.)

- 2006 *German. studies in India. Aktuelle Beiträge aus der indischen Germanistik*. München: iudicium.

Kamath Rajan, Rekha

- 2001 Deutschunterricht und Germanistikstudium in Indien. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). 1570–1575. Berlin/New York: De Gruyter.

Mohr- Sobkowiak, Saskia

- 2005 *Deutsch als Fremdsprache und Germanistik in Indien*. Diss., Universität Karlsruhe.

Rekha Kamath Rajan, New Delhi (Indien)

198. Deutsch in Indonesien

1. Deutsch als Fremdsprache in Indonesien
2. Germanistikstudium in Indonesien
3. Herausforderungen für das Germanistikstudium in Indonesien
4. Literatur in Auswahl

1. Deutsch als Fremdsprache in Indonesien

Die deutsche Sprache als Fremdsprache wird wie die anderen europäischen Sprachen in der letzten Zeit in Indonesien stark von asiatischen Sprachen wie Chinesisch, Koreanisch und Japanisch verdrängt. Diese Tendenz kann man anhand der Studienbewerberzahl in der kulturwissenschaftlichen Fakultät der Universitas Indonesia Jakarta beobachten, an der sowohl europäische als auch asiatische Sprachen als Studiengänge angeboten werden. Im Studienjahr 2007/2008 wählten neben der englischen Sprache viele Studienbewerber der fremdsprachlichen Studiengänge Japanisch, Chinesisch und Koreanisch. Trotzdem hatte im Vergleich zu den anderen europäischen Studiengängen, ausgenommen des Englischen, die Deutschabteilung die meisten Studienbewerber (634 Studienbewerber) (Direktorat Pendidikan UI 2007). Im Vergleich zu den 1990er Jahren (Darmojuwono 2001: 1598), zeigt sich, dass das Interesse für Deutsch als Folge der ständig wichtiger werdenden Rolle der asiatischen Länder China, Korea und Japan in der indonesischen Wirtschaft etwas nachlässt, da Absolventen leichter eine Stelle finden, wenn sie Englisch und eine asiatische Fremdsprache beherrschen.

Der Studiengang Germanistik in Indonesien kann von dem Deutschunterricht in der Oberschule (Klassen 10, 11, 12) nicht getrennt betrachtet werden. Indonesien gehört zum Netzwerk „Schulen: Partner der Zukunft“, in dem vorläufig zehn Schulen im ganzen Land mit vielen Schulen aus der ganzen Welt vernetzt werden. Außerdem hat sich auch durch Wettbewerbe in Deutsch als Fremdsprache für Schüler auf nationaler und internationaler Ebene (Olympiade für DaF) das Ansehen von Deutsch in Indonesien erhöht. Deutsch wird als Schulfach genauso ernst genommen wie Physik, Mathematik usw. Gegenwärtig gibt es in Indonesien 435 Oberschulen und ca. 50 Fachoberschulen, die Deutsch als Fremdsprache anbieten.

Außerhalb der formellen Bildungsinstitutionen ist das Goethe-Institut seit fast 50 Jahren das wichtigste Zentrum für den Deutschunterricht. Laut Umfrage des Goethe-Instituts Jakarta im Jahr 2007 sind die Mehrheit der Kursteilnehmer Schüler und Studenten (im Alter von 15 bis 23), die mit dem Ziel, ein Studium in Deutschland aufzunehmen, Deutsch lernen.

Noch vor 15 Jahren waren die Verwendungsmöglichkeiten der deutschen Sprache im Alltagsleben in Indonesien beschränkt, die Mehrheit der Deutschlerner konnte Deutsch hauptsächlich nur im Unterricht anwenden. Mit der raschen Entwicklung der elektronischen Kommunikationstechnologie gehört Deutsch aber inzwischen zu den Fremdsprachen, die im Alltag in verschiedenen Bereichen relevant sind, z. B. zur Informationssuche in elektronischen Zeitungen/Zeitschriften, im Fernsehen, Kommunikation per E-Mail, Chatten usw.

2. Germanistikstudium in Indonesien

Gegenwärtig gibt es 14 Hochschulen in Indonesien (12 staatliche Universitäten, 1 private Universität und 1 Fachhochschule), die sich mit der deutschen Sprache, Literatur und Kultur beschäftigen. Die Deutschstudiengänge in Indonesien haben kein einheitliches Curriculum. Zwei Orientierungen sind aber zu unterscheiden, nämlich (a) an den Universitäten, die die Fächer deutsche Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft und Deutschlandkunde als Schwerpunkte vorsehen, und (b) die ehemaligen Pädagogischen Hochschulen, die in Universitäten umgewandelt wurden und ursprünglich stärker pädagogische Komponenten im Curriculum vorsahen (Darmojuwono 2001: 1595). Das Fach Germanistik in Indonesien (außer an den Pädagogischen Hochschulen) orientierte sich bis in die 1980er Jahre am Curriculum des Germanistikstudiums in Deutschland und war entsprechend philologisch ausgerichtet. Wie in vielen Ländern befand sich das Fach Germanistik in Indonesien in einem Dilemma, nämlich Ansprüchen eines philologischen und eines berufsorientierten fremdsprachlichen Studiengangs gerecht zu werden. Angesichts der Berufschancen der AbsolventInnen haben die Universitäten in das Bachelor-Programm berufsorientierte Ausbildungselemente aufgenommen, wie z. B. Deutsch für den Tourismus, Wirtschaftsdeutsch, Übersetzung.

Da die Mehrheit der Germanistik-Studiengänge an den ehemaligen Pädagogischen Hochschulen angesiedelt ist, arbeiten mehr als die Hälfte der Absolventen der Deutschabteilungen nach dem Studium als Deutschlehrer. Dagegen liegen die Tätigkeitsfelder der Absolventen der klassischen Universitäten in der Mitarbeit bei deutschen Institutionen und Wirtschaftsunternehmen (Verwaltung, Dolmetschen, Übersetzern, Marketing, Management), bei internationalen und indonesischen Firmen, im Tourismus, im Medienbereich, in der staatlichen Verwaltung und Diplomatie sowie im selbständigen Bereich (z. B. als Übersetzer, Reiseleiter).

Da nicht alle Studierenden mit Deutschvorkenntnissen in das Studium eintreten, ist der Sprachunterricht an den Deutschabteilungen für Studierende ohne Vorkenntnisse konzipiert. Hier gibt es eine enge Zusammenarbeit der Deutschabteilungen der ehemaligen Pädagogischen Hochschulen mit dem Goethe-Institut; eine gemeinsame Prüfung wurde entwickelt, die sich nach dem Zertifikat Deutsch richtet, um die Grundkenntnisse der Studierenden festzustellen.

An der Universitas Indonesia liegen die Schwerpunkte des Curriculums in der Sprach- und Literaturwissenschaft und seit ca. 5 Jahren können Studierende ihre Examensarbeit wieder in Kulturwissenschaft wie in den 1970er und 1980er Jahren schreiben. Deswegen liegt der Schwerpunkt des Sprachunterrichts am Anfang des Studiums stärker auf der rezeptiven Komponente. Da seit 2006 die Universitas Indonesia ein lizenziertes TestDaF-Zentrum in Indonesien geworden ist, besteht für die Studierenden die Möglichkeit, die TestDaF-Prüfung abzulegen. Nach den Ergebnissen von TestDaF und TestDaF-Erprobungen haben die Studierenden im dritten Studienjahr (6. Semester) im Durchschnitt das Niveau B2 abgeschlossen. Im Leseverstehen und Hörverstehen wurden im Jahr 2007 die TestDaF-Niveaustufen 3 und 4 und im schriftlichen und mündlichen Ausdruck wurde durchschnittlich das TestDaF-Niveau 3 erreicht.

Die linguistischen Fächer an der Deutschabteilung der Universitas Indonesia bestehen aus Phonetik/Phonologie, Morphologie, Syntax, Semantik und Pragmatik; außerdem gibt es Wahlfächer in Fachsprache, Soziolinguistik, Textlinguistik, Methodik und Didaktik DaF sowie Interkultureller Kommunikation. Die Wahlfächer ermöglichen den Stu-

dierenden eine Erweiterung ihrer linguistischen Kenntnisse sowie eine Vorbereitung auf Probleme und Aufgaben im späteren Berufsleben.

Die Schwerpunkte in der Literaturwissenschaft sind literarische Werke nach 1945, deren Themen für Indonesien aktuell sind, aber gleichzeitig ein Bild von Deutschland repräsentieren können. Themen wie Hungersnot, Toleranz, das Fremde und das Eigene etc. werden aus der interkulturellen Perspektive diskutiert. Die Auswahl der literarischen Werke richtet sich nicht nach der Berühmtheit eines Autors, sondern eher nach dem Interesse am Thema. Behandelt werden auch klassische Werke, deren Themen Anknüpfungspunkte zu Erfahrungen der Studierenden besitzen; zu deren besseren Verständnis werden oft Filme als Unterrichtsmaterial eingesetzt.

Die Kulturwissenschaft beschäftigt sich mit Themen wie Multikulturalität, Pop-Kultur und Medien, die mit interkulturellen Methoden analysiert werden.

3. Herausforderungen für das Germanistikstudium in Indonesien

Im Jahr 1999 wurde auf dem südostasiatischen Germanistentreffen in Bangkok von Roggusch (2000: 9) festgestellt, dass an einer großen Zahl von Hochschulen die philologischen Studiengänge im Umbruch seien. Mit dieser Problematik ist auch das Germanistikstudium in Indonesien konfrontiert. Auf der einen Seite soll das Germanistikstudium die philologischen Komponenten, nämlich die deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft im Curriculum behalten, da sie einen gründlichen Zugang zu den deutschen Lebenswelten und Denkweisen ermöglichen. Auf der anderen Seite müssen die AbsolventInnen berufsorientierte Fertigkeiten im Rahmen des Studiums entwickeln, so dass sie nicht nur Kenntnisse über die deutsche Sprache und Literaturwissenschaft vorweisen können, sondern diese Kenntnisse auch in die Praxis bei der Vermittlung zwischen zwei Kulturen umsetzen können. In Zeiten von Internationalisierung und Globalisierung wird es immer wichtiger, dass die Studierenden nicht nur fließend Deutsch sprechen lernen. Vielmehr müssen sie die Fähigkeit entwickeln, interkulturell zu kommunizieren, was u. a. mit Hilfe elektronischer Kommunikationsmedien angestrebt werden kann, z. B. durch direkte Kommunikation mit Studierenden in deutschsprachigen Ländern zur Verbesserung der Sprachkenntnisse und Anwendung von Kenntnissen über die deutsche Kultur in der Kommunikation.

An allen Universitäten Indonesiens liegt der Schwerpunkt der Beschäftigung mit den deutschsprachigen Ländern auf Deutschland, so dass literarische Werke und Kulturen Österreichs und der Schweiz nur am Rande oder überhaupt nicht erörtert werden. Die Erweiterung des Lehr- und Forschungsgegenstands um die anderen deutschsprachigen Länder wäre eine Bereicherung für das Germanistikstudium in Indonesien, v. a. im Hinblick auf die Vielfalt der deutschen Sprache.

Der Fortbestand des Germanistikstudiums in Indonesien hängt von verschiedenen Faktoren ab: von der Lehr- und Forschungsqualität der DozentInnen, die zur Zeit durch DAAD-LektorInnen unterstützt werden; von attraktiven Curricula, die sowohl philologische als auch berufsorientierte Komponenten beinhalten; von Netzwerken und von der Zusammenarbeit zwischen den DozentInnen in Lehre und Forschung innerhalb des Indonesischen Germanistenverbands, der im Jahr 2007 gegründet wurde; von der Zu-

sammenarbeit mit den Institutionen, Firmen und Industriebetrieben, die deutschsprachige Mitarbeiter einstellen; und zuletzt von den wirtschaftlichen, politischen und soziokulturellen Beziehungen zwischen den deutschsprachigen Ländern und Indonesien.

Danksagung

Ich danke Herrn Gerhard Jaiser, TestDaF-Prüfungsbeauftragter an der Universitas Indonesia; Frau Indrawidjaja und Frau Daskiwitsch vom Goethe-Institut, die mir Informationen und Daten über den Deutschunterricht in den Schulen gegeben haben, und meinen Kolleginnen Frau Hilman und Frau Kurnia, Koordinatorinnen für Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft in der Deutschabteilung der Universitas Indonesia (Jakarta, November 2008).

4. Literatur in Auswahl

Darmojuwono, Setiawati

- 2001 Deutschunterricht und Germanistikstudium in Indonesien. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krümm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Band 2, 1594–1604 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: de Gruyter.

Direktorat Pendidikan UI

- 2007 Statistik Mahasiswa Baru Program Sarjana Jalur PPKB dan UMPTN Depok.

Roggasch, Werner

- 2000 Vorwort zur Eröffnung des Germanistentreffens in Bangkok. In: DAAD (Hg.), *Germanistentreffen Tagungsbeiträge, Bangkok 1999*, 9. Bonn: DAAD.

Setiawati Darmojuwono, Depok/Jakarta (Indonesien)

199. Deutsch in Irland

1. Überblick
2. Deutsch an der Schule
3. Deutsch an der Universität
4. Ausblick
5. Literatur in Auswahl

1. Überblick

Das Fach Deutsch hat in Irland stets im Schatten des Französischen gestanden (zur Geschichte des Deutschen in Irland vgl. Fischer (2000, 461–508 und 2003)). Dies wurde

in den 1980er Jahren zunehmend als Problem gesehen, weil es der wachsenden wirtschaftlichen Verflechtung mit Deutschland auffällig widersprach. Als Resultat spezieller Förderungsprogramme stieg die Zahl der Deutschlernenden im Sekundar- und Tertiärbereich zunächst stark an (1985: 3,5% aller Schüler; 1995: 18,4%). Seit den späten 1990er Jahren ist jedoch ein nachlassendes Interesse an modernen Fremdsprachen zu verzeichnen, im tertiären Bereich noch deutlicher als an den Schulen. Als Gründe für diese fachbedrohende Entwicklung wären u. a. zu nennen:

- kein Zwang zur Arbeitsmigration mehr in den Jahren des ökonomischen Booms zwischen Mitte der 1990er Jahre und Mitte 2008;
- die zunehmende Bedeutung des Englischen als Weltsprache, auch in deutschen Firmen und Institutionen;
- eine stärkere wirtschaftspolitische Orientierung am Neoliberalismus US-amerikanischer Prägung und eine wachsende Indifferenz der Europäischen Union gegenüber.

In den letzten Jahren hat das Fach Spanisch an Attraktivität gewonnen und insbesondere an den Universitäten Deutsch zahlenmäßig überflügelt. Die Entwicklung einer nationalen Sprachenpolitik bleibt ein Desiderat, wenn auch in dieser Richtung deutliche Fortschritte zu verzeichnen sind (vgl. den Bericht *Language Education Policy Profile IRELAND*, gemeinsam herausgegeben vom Department of Education and Science und der Language Policy Division Strasbourg: http://www.education.ie/servlet/blobServlet/language_education_policy_profile.pdf).

2. Deutsch an der Schule

Im Primarschulcurriculum ist, neben der Unterrichtssprache Englisch, Irisch als zusätzliche Sprache und Pflichtfach fest verankert. Der Raum für weitere Sprachen ist dadurch zusätzlich limitiert. Der frühe Erwerb von Deutsch und anderen Fremdsprachen ist allerdings seit 1998 an Primarschulen möglich. Das von der irischen Regierung damals zunächst auf zwei Jahre konzipierte Pilotprojekt unter dem Titel *Modern Languages in Primary Schools Initiative* (www.mlips.ie) verlief so erfolgreich, dass nunmehr steigende Zahlen von Primarschulen von dieser Initiative profitieren.

Welches Fremdsprachenspektrum an Sekundarschulen angeboten wird, hängt von der jeweiligen Schulleitung ab. Nach den aktuellsten Zahlen (2007/08) lernen hier ca. 19% aller Schüler Deutsch, 64% Französisch und etwa 9% Spanisch (1996/97: 3%). In Zukunft werden die Fremdsprachen verstärkt um ihren Platz im Sekundarschulcurriculum kämpfen müssen, da seitens der vier Universitäten der National University of Ireland (www.nui.ie) die Bestimmung, wonach die Beherrschung einer dritten Sprache für die Zulassung obligatorisch ist, zusehends gelockert wird.

Die Sekundarlehrer-Ausbildung ist in der Regel zweiphasig angelegt. Zukünftige Deutschlehrer erwerben zunächst nach einem drei- bzw. vierjährigen Studium einen *Honours Bachelor of Arts*-Abschluss, um im Anschluss daran ein einjähriges Zusatzstudium zu absolvieren, das mit dem *Higher Diploma in Education (HDip)* abschließt. Ein solches Aufbaustudium wird von den erziehungswissenschaftlichen Abteilungen der Universitäten angeboten. Zur Struktur der Ausbildung, in deren Rahmen die Studierenden etwa 100 Unterrichtsstunden erteilen, sei beispielhaft auf die Webseite des Department of

Education an der Universität Cork verwiesen: <http://www.ucc.ie/en/education/EducationStudies/hdiped>.

In Anbetracht des Fehlens einer klaren nationalen Sprachenpolitik darf es nicht verwundern, dass eine systematische, national koordinierte Deutschlehrerfortbildung nicht existiert. In diesem Bereich wirken sich die diversen Initiativen des Goethe-Instituts, vereinzelter universitärer Fremdsprachen- und Pädagogikabteilungen und der Gesellschaft der Deutschlehrer Irlands (Webseite der GDI: <http://www.germanteachers.ie>) hilfreich aus.

3. Deutsch an der Universität

In Irland gibt es sieben Universitäten sowie 16 Institutes of Technology, die den deutschen Fachhochschulen vergleichbar sind; an all diesen staatlichen Institutionen wird Deutsch – mit unterschiedlicher Akzentuierung im Curriculum – als Haupt- oder/und Nebenfach angeboten. Eine erste Übersicht über das tertiäre Bildungssystem liefert der *DAAD Studienführer Großbritannien und Irland* (Kypker 2004). In der Regel werden an den irischen Fachhochschulen Deutschkurse innerhalb wirtschafts-, natur- und ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge angeboten. Insbesondere im Bereich der Institutes of Technology ist es zu einem starken Einbruch der Studierendenzahlen für alle modernen Fremdsprachen gekommen. Hier sind auf Druck der Fachwissenschaften hin die Fremdsprachen aus einer Vielzahl besagter Kurse eliminiert worden.

Die universitären Germanistik-Curricula sind nicht mehr so dominant literaturwissenschaftlich ausgerichtet, und immer öfter wird der Oberbegriff *German Studies* verwendet, um die eindrucksvolle Bandbreite von germanistischen Aktivitäten zu charakterisieren. Allgemein ist der Bereich interkulturelle Studien gestärkt worden, der steigende Einbezug visueller Medien (insbes. Film) ist auffällig, ebenso die Bildung von sprachpädagogischen bzw. kulturwissenschaftlichen/landeswissenschaftlichen Studienschwerpunkten. Die gleiche Tendenz lässt sich auch bei den postgradualen M.A. bzw. M.Phil.-Kursen erkennen, die derzeit an den germanistischen Abteilungen von vier irischen Universitäten (Cork, Dublin (UCD und Trinity College), Maynooth) angeboten werden. Exemplarisch sei das M.A.-Programm in German Studies an der Universität Cork genannt, in dem die Studierenden Module aus den Studienrichtungen *Literature-Art-Media-Theatre-Film* und *Language, Drama and Intercultural Pedagogy* kombinieren können. Zwar erwartet die Higher Education Authority (www.heai.ie) von den Hochschulen verstärkte Initiativen im Postgraduiertenbereich, doch können germanistische Abteilungen solche Erwartungen in Anbetracht allgemein rückläufiger Zahlen zumindest kurzfristig kaum erfüllen. An allen Universitäten werden germanistische Inhalte zusätzlich (meist auf Englisch) innerhalb interdisziplinärer Studiengänge, etwa in den Bereichen Übersetzungswissenschaft, Drama und Theater, Sprachlehr-/lernforschung oder Komparatistik, vermittelt.

Nachdem irische Germanisten jahrzehntelang im Berufsverband der *Conference of University Teachers of German of Great Britain and Ireland* organisiert waren, entwickelte sich das Bedürfnis nach einer eigenständigen Organisation, die in den späten 1990er Jahren zur Gründung der *Association of Third Level Teachers of German in Ireland* (ATLTGI) führte (s. www.germaninireland.ie). Dieser Verband entwickelt sich zur Fach-

vertretung und zu einer Lobby im Bereich der modernen Fremdsprachen. Seit 2006 gibt die Organisation das Jahrbuch *Germanistik in Ireland* heraus.

Die Zahl der Lehrenden ist wie die der Studierenden rückläufig. In den letzten Jahren sind, vor allem auch aus Gründen der Mitteleinsparung, Universitäten umorganisiert worden. Im derzeitigen Rezessions-Klima wird auf den Führungsetagen von Universitäten durchaus laut über die Schließung universitärer Sprachenabteilungen nachgedacht. Ein bleibendes Resultat sind größere Einheiten, in denen traditionelle Germanistikabteilungen zum Teil ihre Budgetautorität und damit relative Unabhängigkeit an übergeordnete *Schools* abgeben mussten. Dies hat in vielen Fällen die Modernen Fremdsprachen in eine multidisziplinäre Struktur eingeordnet, in der andererseits auch die Chance einer verstärkten Kooperation zwischen den modernen Fremdsprachen und/oder mit der Muttersprachenphilologie Englisch bzw. Irisch liegt.

DaF als Schwerpunkt existiert insbesondere an den Universitäten Cork, Maynooth und Dublin (UCD). Beispielhaft seien die folgenden Publikationen genannt, um Schwerpunktbildungen in der Forschung anzudeuten: An der Universität Cork wird *SCENARIO* (<http://scenario.ucc.ie>) herausgegeben (Schewe und Even), eine bilinguale, referierte Internet-Zeitschrift für Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung; im Peter Lang Verlag hat sich die Reihe *Intercultural Studies and Foreign Language Learning* etabliert (Harden und Witte). Fasst man DaF weiter und versteht die Disziplin als Fremdkultur-Wissenschaft, dann gehören auch kulturkontrastive Arbeiten ganz direkt zu ihrem Forschungsbereich. Insbesondere am *Centre for Irish-German Studies* an der Universität Limerick werden die kulturellen Verbindungen zwischen beiden Ländern sowie die gegenseitigen Bilder, seien sie literarischer oder nicht-literarischer Art, erforscht.

Zunehmend werden germanistische Inhalte auch auf Englisch unterrichtet bzw. basierend auf Texten in englischer Übersetzung. Hier setzt die aktuelle Kontroverse an, ob diese Entwicklung dem zentralen Aufgabenbereich der Germanistik, nämlich dem der Vermittlung deutscher Sprache und fremdsprachlicher Kultur, dienlich ist oder ihn eher unterminiert.

4. Ausblick

Die Rolle des Deutschen in Irland ist immer eng mit politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen verknüpft gewesen. Welche Folgen die gegenwärtige Finanzkrise für Irland hat, ist kaum abzusehen. Es ist zu erwarten, dass das abrupte Ende des langjährigen Wirtschaftsbooms im Jahre 2008 zu einer Neubewertung des Verhältnisses zwischen der Republik Irland und der EU führen wird, nicht zuletzt als Folge einer voraussichtlich wachsenden wirtschaftlichen und finanziellen Abhängigkeit von der EU. Schlimmstenfalls wird man auch wieder mit erhöhter Auswanderung rechnen müssen. Aus einer möglichen Rückbesinnung auf die traditionelle irische EU-Freundlichkeit könnte durchaus auch wieder ein verstärktes Interesse an europäischen Fremdsprachen resultieren. Inwiefern davon der Deutschunterricht profitieren wird, hängt nicht zuletzt auch von wirtschaftlichen (und kulturellen) Entwicklungen in den deutschsprachigen Ländern ab.

5. Literatur in Auswahl

Fischer, Joachim

2000 *Das Deutschlandbild der Iren 1890–1939. Geschichte – Form – Funktion.* Heidelberg: Winter.

Fischer, Joachim

2003 *The Eagle That Never Landed: Uses and Abuses of the German Language in Ireland.* In: Michael Cronin und Cormac Ó Cuilleanáin (Hg.), *The Languages of Ireland*, 93–111. Dublin: Four Courts Press.

Kypker, Nicole

2004 *Studienführer Großbritannien, Irland.* 2. völlig überarb. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.

Schewe, Manfred und Susanne Even (Hg.)

SCENARIO – Zeitschrift für Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung. (<http://scenario.ucc.ie>).

Joachim Fischer, Manfred Schewe, Limerick/Cork (Irland)

200. Deutsch in Italien

1. Vorbemerkung
2. DaF im italienischen Bildungssystem
3. DaF-Lernende in Italien
4. Die italienische Germanistik
5. Nationale und internationale Vernetzungen
6. Literatur in Auswahl

1. Vorbemerkung

Der Italien-Beitrag der ersten Ausgabe dieses Werks (Ponti 2001) widerspiegelt eine Situation, die einem vergangenen Jahrhundert anzugehören scheint. In den letzten Jahren haben sich enorme soziale Veränderungen ergeben, deren Ursachen u. a. in der kulturellen Globalisierung, im Internet, den Billigflügen, der weltweiten Finanzkrise zu suchen sind. In Italien werden *die Deutschen* (von den Österreichern und Schweizern nicht immer richtig auseinander gehalten) nicht mehr dem negativen Bild gemäß wahrgenommen, das die geschichtlichen Ereignisse der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ins kollektive Gedächtnis gespeichert hatten. Die deutschsprachigen Touristen, die regelmäßig die italienischen Kunststädte bevölkern, erscheinen heute als europäische Bürger, die effizient handeln und kluge politische Leiter wählen. Eine gewisse Anziehungskraft üben zudem deutsche Städte – vor allem Berlin und München – als Urlaubsziele für junge Italiener aus: Im Zeitraum 1996–2005 soll sich die Anzahl der italienischen Touristen in Deutschland um ein 139 % erhöht haben (Statistisches Bundesamt 2006: 34); auf historischer Ebene lässt sich hiermit eine Gegentendenz verzeichnen: seit dem Mittelalter, als Kriegs-

leute, Händler, Studenten und Abenteurer von einem Land ins andere zogen, wurde überwiegend von Deutschland nach Italien gereist (Glück 2002: 245 u. 260). Die globale Finanzkrise hat kulturpolitisch bewirkt, dass zunehmend weniger Geld in das italienische Bildungssystem investiert wird. Parallel dazu erleiden Fachbereiche wie Fremdsprachen und Philologien, die traditionell den Zugang zur Schulkarriere verschaffen, in den letzten Jahren einen leichten, aber steten Zahlenrückgang.

2. DaF im italienischen Bildungssystem

Das Grundschema des italienischen Schulsystems ist seit 1963 folgendermaßen gegliedert:

Tab. 200.1: Schulsystem

Bezeichnung	Dauer	Alter der Schüler
Scuola primaria (Grundschule)	5 Jahre	6–11
Scuola secondaria di primo grado (Sekundärstufe I)	3 Jahre	11–14
Scuola secondaria di secondo grado (Sekundärstufe II)	5 Jahre	14–19

Das *Diploma di Maturità* (Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife) erlaubt seit 1968 freien Zugang zur Hochschulausbildung. Das Universitätssystem in Italien ist seit der Hochschulreform 2001 auf die europaweit angeglichenen Studiengänge hin dreistufig gestaltet:

Tab. 200.2: Universitätssystem

	Bezeichnung (Abschluss- qualifikation)	Dauer / Pflichtleistung	Alternative Curricula – nach dem alten System –
(I)	Laurea	3 Jahre / 180 ECTS	Corso di Laurea a ciclo unico
(II)	Laurea Magistrale	2 Jahre / 120 ECTS	Master di I livello
(III)	Dottorato di Ricerca	3 Jahre	Corso di Specializ- zazione Master di II livello

Die Hochschulreform führte zur Etablierung des akademischen Fachs *Lingua e Traduzione Tedesca*, d. h. der Deutschen Sprach- und Übersetzungswissenschaft. Diesem, nicht dem literaturwissenschaftlichen Germanistikbereich, gehört seither der DaF-Bereich an. Diese Entwicklung könnten die neuesten ministeriellen Richtlinien (vom 27. März 2009) (Quelle: www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0015Atti_M/7680Modali_cf2.htm) auf die Dauer wieder rückgängig machen.

Da das Promotionsstudium (*Dottorato di ricerca*) in Italien eine relativ neue Einrichtung darstellt (seit 1984), bilden die Promotionsstudiengänge der Germanistik bei 7,3% der Doktoranden im gesamten humanistischen Bereich bisher noch eine Art Nische in

der Nische, die aber für die Bildungssituation des Fachs seit Jahren von zunehmender Bedeutung werden wird (Matteocci 2008: 59).

Was die Lehrerausbildung angeht, wurde der erst 2000 eingeführte Lehramtsstudiengang (die *Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario*) acht Jahre später schon wieder abgeschafft. Ein derzeitiger Gesetzesentwurf (*Proposta di legge Aprea* Nr. 953 vom 12. Mai 2008) (Quelle: <http://new.camera.it/dati/leg16/lavori/stampati/16pd10001960.pdf>), der im Jahr 2011 verabschiedet werden soll, sieht einen spezifischen Aufbaustudienkurs mit Magisterabschluss (*Laurea Magistrale*) vor.

3. DaF-Lernende in Italien

Nach Bekanntgabe des Auswärtigen Amts (*Länderinformationen, Teiltex t Italien*) sind nicht nur die politisch-wirtschaftlichen Verbindungen, sondern auch die kulturellen Beziehungen zwischen Italien und Deutschland als gut fundiert anzusehen (Quelle: www.auswaertiges-amt.de). Letzteres zeigt sich auch durch die Präsenz der – traditionsbedingt – weltweit höchsten Anzahl an von Deutschland geförderten kulturellen Institutionen, darunter die derzeit sieben, in den fünfziger und frühen sechziger Jahren gegründeten Goethe-Institute. In den Jahren 2007–2008 ist die Anzahl der Teilnehmenden an ihren Deutschkursen stabil geblieben: ungefähr 5.500 (berechnet nach Angaben vom Goethe-Institut 2009: 130). Nach aktuellen Angaben des Bildungsministeriums (Quelle: <http://pubblica.istruzione.it>) umfasst hingegen das schulische Bildungssystem ungefähr 400.000 Deutschlerner, was zeigt, dass die Deutschvermittlung in Italien vor allem hier ihren Platz hat:

Tab. 200.3:

	Grundschule		Sekundärstufe I		Sekundärstufe II		total
	2004	2008	2004	2008	2004	2008	2008
Deutsch	55.392	55.959	87.316	148.470	196.631	198.365	402.794
Englisch	2.660.299	2.901.541	1.599.428	1.723.615	2.399.043	2.584.617	7.209.773
Französisch	98.586	42.731	830.700	1.294.015	735.000	749.339	2.086.085
Spanisch	4.713	8.603	64.538	276.298	79.911	124.525	409.426

Die Verbreitung des schulischen Deutschunterrichts ist vorwiegend auf den Norden/Nord-Osten konzentriert, mit Schwerpunktsetzung auf die Autonome Provinz Bozen-Südtirol, in der Deutsch offizielle Amtssprache ist. Die derzeit insgesamt relative Stabilität ist allerdings gewissen Gefahren ausgesetzt: Einerseits werden zunehmend neue Fremdsprachen wie Arabisch und Chinesisch eingeführt und stellen sich neben das weiterhin beliebte Spanisch; andererseits erlaubt ein Ende 2007 verabschiedetes Gesetz, „potenziertes“ Englisch als zweite schulische Fremdsprache anzurechnen.

Bei der Immatrikulation ist deshalb künftig mit einer größeren Zahl von Anfängern der deutschen Sprache zu rechnen, während der tendenziell ansteigende Ausländeranteil (der gegenwärtig 2,8 % der Studierenden ausmacht) (Matteocci 2008: 63) derzeit vor allem fortgeschrittene Deutschlernende aus den osteuropäischen Ländern mit sich bringt. Was allgemein die Geschlechterverteilung angeht, stellen im Sprachbereich die Studentinnen mit 82,4% im Jahr 2006 die Mehrheit (Matteocci 2008: 42).

Obwohl die Deutschvermittlung ursprünglich eine vorwiegend berufsbezogene war (Glück 2002: 259), hat sich die akademische Tradition seit Anfang des 20. Jahrhunderts entschieden an den Humanistischen Fakultäten etabliert. Nach Angaben des Universitätsnetzes *Alma Mater* (Quelle: <http://statistiche.almaalaura.it>) wäre ungefähr die Hälfte der AbsolventInnen des Germanistikstudiums gern im Ausbildungsbereich tätig, wobei nur ein knappes Fünftel Aussicht auf eine Verwirklichung dieses Plans hat. Berufliche Aussichten haben sie vor allem im Tourismusmanagement, im Industriebereich (Geschäftskorrespondenz) und als Übersetzer und Konsulenten; nach dem jüngsten Bericht des *Istituto Nazionale di Statistica* (2006: 18–19 u. 45–47) erhält derzeit insgesamt ca. 30% der Studienabgänger innerhalb von drei Jahren eine Stelle.

4. Die italienische Germanistik

Die traditionsreiche literarische Germanistik, die mit dem DaF-Bereich einst eng verbunden war, sah ihre Hauptforschungsgebiete in der literarischen Übersetzung und philologischen Textarbeit, in Epochen- und Werkbeschreibungen, während gegenwärtig die Wiederherstellung des streng philologischen Ansatzes und die kulturwissenschaftliche Orientierung als Haupttendenzen aufscheinen (Foschi Albert 2005: 169–172). Als 2001 an den italienischen Universitäten systematisch Lehrstühle für *Lingua e Traduzione Tedesca* geschaffen wurden, konnte die institutionell reglementierte wissenschaftliche Beschäftigung mit der deutschen Sprache einen großen Aufschwung verzeichnen, der auch heute noch anhält. Die Lehrstühle wurden anfänglich nicht nur von speziell ausgebildeten germanistischen Linguisten, sondern oft auch von Vertretern der deutschen Literaturwissenschaft, der Deutsch-Italienischen Übersetzungswissenschaft, der älteren deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft wie der allgemeinen Linguistik eingenommen (Foschi Albert 2005: 172–174). Die heutige italienische germanistische Linguistik passt zunehmend ihre überlieferte Tätigkeit im DaF- und Übersetzungsbereich sowie ihre Beschäftigung mit Grammatik und Texten den neuesten Erkenntnissen der sprachwissenschaftlichen Theorien an, fächert dabei ihre Forschungstätigkeit zunehmend auf und bezieht auch nationalspezifische Fragestellungen mit ein. Neue Forschungsprojekte sind u. a. der Korpuslinguistik und der kognitiven wie interkulturellen Linguistik gewidmet, wobei oft eine deutsch-italienisch-kontrastive und/oder DaF-didaktisch zentrierte Perspektive eingebracht wird (Hepp 2006: 349).

5. Nationale und internationale Vernetzungen

Auf das Jahr 1947 geht die Vertretung der Deutschlehrer Italiens im nationalen Verband für Lehrer der modernen Fremdsprachen ANILS-*Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere* zurück (www.anils.it). Seit 1996 ist die italienische Germanistik in einem universitären Verband (AIG-*Associazione Italiana di Germanistica*) (www.humnet.unipi.it/aig/) vertreten, der seit 2008 mit dem IDS (*Institut für Deutsche Sprache*) Mannheim kooperiert. Die im italienischen DaF-Bereich Tätigen pflegen einen regen Austausch mit Kollegen der deutschsprachigen Länder und mit weiteren Auslandsgermanistiken. Diesbezügliche feste Einrichtungen im Lande sind: a) der ERASMUS-Austausch auf Schü-

ler-/Studenten- und auf Lehrer-/Dozentenebene; b) der Dozenten- und Lektorenaustausch mit Unterstützung des DAAD und des italienischen Außenministeriums; c) internationale Fachtagungen, darunter die wissenschaftlichen Tagungen des AIG und die sprachwissenschaftliche Tagung *Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* in Rom (seit 2004) (www.dswi.org) zu nennen. Zahlreiche weitere Tagungen werden an unterschiedlichen Universitäten mit jeweils standortspezifischen Themenschwerpunkten veranstaltet.

6. Literatur in Auswahl

Foschi Albert, Marina

2005 „Andere Länder, andere Sitten“. Germanistik in Italien und ihr Verhältnis zur Inlandsgermanistik. In: *Deutsche Sprache* 33: S. 169–181.

Glück, Helmut

2002 *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Goethe-Institut e.V. (Hg.)

2009 *Jahrbuch 2008/2009*. München.

Hepp, Marianne

2006 *Vielfalt durch Austausch – Ein Ausblick*. In: Marina Foschi Albert, Marianne Hepp und Eva Neuland (Hg.), *Texte in Sprachforschung und Sprachunterricht*, S. 347–349. München: iudicium.

Istituto Nazionale di Statistica (Hg.)

2006 *I laureati e il mercato di lavoro. Inserimento professionale dei laureati. Indagine 2004*. Roma. www.istat.it.

Matteocci, Giuliana (Hg.)

2008 *L'Università in cifre 2007*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione. <http://www.pubblica.istruzione.it>.

Ponti, Donatella

2001 *Deutschunterricht und Germanistikstudium in Italien*. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1509–1515. Bd. 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Statistisches Bundesamt (Hg.)

2006 *Im Blickpunkt: Verkehr in Deutschland 2006*. Wiesbaden. <https://www-ec.destatis.de>.

Marina Foschi Albert und Marianne Hepp, Pisa (Italien)

201. Deutsch in Japan

1. Die deutsche Sprache und der Stand des Deutschunterrichts
2. Germanistikstudium und Deutschlehreraus- und -fortbildung
3. Neue Entwicklungen und Ausblick
4. Literatur in Auswahl

1. Die deutsche Sprache und der Stand des Deutschunterrichts

Deutschland spielte für Japan neben England, Frankreich und den USA nach der Öffnung des Landes 1868 für die Modernisierung eine führende Rolle. Als Beispiel kann das japanische Justizwesen sowie die Ausbildung der Staatsbeamten genannt werden (vgl. Miyanaga 1993; Kühn 2006). Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Japan allein von den USA besetzt, unter deren Einfluss der gesellschaftliche Aufbau erfolgte. Seitdem ist die englische Sprache mit wenigen Ausnahmen fast die einzige Schulsprache.

Sprachen außer Englisch wurden und werden meistens an der Hochschule im Bereich Allgemeinbildung als zweite Fremdsprache unterrichtet. Die meist angebotenen Sprachen sind hier: Chinesisch, Deutsch, Französisch, Koreanisch, Spanisch und Russisch. Im Zuge der Internationalisierung in den 1980er und 1990er Jahren werden zunehmend asiatische Sprachen gewählt, so dass heute Chinesisch die meist gewählte zweite Fremdsprache ist. Das neue Rahmengesetz für die Hochschulbildung schreibt seit 1991 die Verpflichtung, eine Fremdsprache im Studium zu lernen, nicht mehr zwingend vor, und an manchen Hochschulen ist die zweite Fremdsprache kein Pflichtfach mehr.

Mit fortschreitender Globalisierung wird allgemein Kritik an mangelnder Fremdsprachenbeherrschung und veralteter Methodik des Fremdsprachenunterrichts laut, was in einer Förderung des Englischen und eine Konzentration auf den Englischunterricht mündet. Das Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT, ehemaliges Kultusministerium) fördert u. a. im tertiären Bereich eine Verstärkung des Faches Englisch sowie *English for Specific Purposes*. Mit der Reform der Lehrerbildung sind neue Masterkurse für die Englischdidaktik an mehreren Hochschulen neu eingerichtet worden.

Die Zahl der Deutschlernenden sowie der Stundenumfang für Deutsch gingen an vielen Hochschulen zurück. Diese Tendenz nimmt u. a. deshalb zu, weil die Aufnahmeprüfung für den Masterkurs in vielen Fachbereichen nur eine Fremdsprache, oft Englisch, vorschreibt. Selbst im Jura-Studium setzt sie sich durch, auch deshalb, weil die seit 2004 eingeführte, berufsorientierte *Law School*, die mit dem Masterkurs vergleichbar ist und auch Berufstätige besuchen können, fast nur Englisch als obligatorische Fremdsprache verlangt. In einzelnen Fachbereichen wie Chemie, Umwelt/Naturschutz, Stadtplanung u. a. sowie bei Kunst und Musik oder Philosophie wird die deutsche Sprache weiter neben Englisch gelernt (vgl. Hirataka 2007). In den Sozialwissenschaften und Internationalen Studien spielt Deutsch weiter eine wichtige Rolle, wie dies u. a. die Arbeiten des 2005 gegründeten *Zentrums für Deutschland und Europastudien, Universität Tokyo, Komaba* (DESK) zeigen. Im Hinblick auf die Lage Ostasiens werden die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit sowie die Annäherungspolitik Deutschlands und der Prozess der europäischen Vereinigung in den Medien aufmerksam verfolgt.

Im Sekundarbereich kann tendenziell ein wachsendes Interesse an der zweiten Fremdsprache, in der Regel als freies Wahlfach, beobachtet werden. Viele Oberschulen streben mit dem Angebot der zweiten Fremdsprache die Internationalisierung des Curriculums an. Manche unternehmen Schüleraustausch und/oder Klassenreisen ins Zielsprachenland, auch nach Deutschland.

2. Germanistikstudium und Deutschlehreraus- und -fortbildung

Da der Hauptort des Deutschunterrichts an der Hochschule war und ist, sind die Träger des Deutschunterrichts ProfessorInnen, die sich meist als Literatur- oder SprachwissenschaftlerInnen definieren. Die Studieninhalte der Germanistik im Master- und Doktorkurs sind entsprechend philologisch orientiert. Die Schwerpunkte liegen einerseits auf traditionellen Dichterstudien und der Mediävistik. Andererseits werden kulturwissenschaftliche Themen wie Landschaftsdarstellungen, Reiseliteratur, Theater, Medien, Rezeption literarischer und ästhetischer Werke, Interkulturalität u. a. m. behandelt. In der Linguistik werden neben sprachwissenschaftlichen Themen verschiedene Bereiche der Soziolinguistik, Korpuslinguistik, Kognitiven Linguistik u. a. zum Gegenstand gewählt. Im Bereich der Interkulturellen Kommunikation sind linguistische Dialoganalysen relativ verbreitet, während interdisziplinär angelegte, sozialpsychologische oder kommunikationstheoretische Arbeiten im Vergleich zum englischen Bereich weniger vorkommen. Psycholinguistik, Zweitspracherwerbsforschung und Bilingualismusforschung sind seltener vertreten. Die Vielfalt des Arbeitsgebiets der heutigen Germanistik spiegelt das Organ der *Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG)* in jährlich mehrmals erscheinenden Sammelbänden.

Der Begriff „DaF“ ist zwar etabliert, wird jedoch oft noch als ein Anwendungsbereich von linguistischen Fachkenntnissen verstanden. Selten verfügen Lehrende über ein Lehrpraktikum, nach dem bei der Einstellung kaum gefragt wird. Auf der anderen Seite gibt es Versuche von an der Lehrqualifikation Interessierten, die Lehrerbildung zu verbessern. Sie kooperieren sprachen- und/oder universitätsübergreifend. Beim sprachenübergreifenden Vorgehen erweist sich, wenn die traditionelle nationalsprachliche Einteilung institutionell aufgehoben werden kann, die Zusammenarbeit mit der Englischdidaktik als hilfreich, wobei einige Fachbegriffe mit unterschiedlichen Definitionen, Schwerpunkten sowie der Stellenwert der „Kultur“ berücksichtigt werden müssen (Sugitani 2004). Seit 2003 bietet die JGG mit Unterstützung des Goethe-Instituts einen Fortbildungskurs auf Semesterbasis an, der durch die Lernmöglichkeit per Internet in Ost- und Westjapan unter jüngeren Germanisten Teilnehmende findet (vgl. <http://www.dokkyo.net/~dafkurs/>, 28. 11. 2008). Als Themen wurden 2008 u. a. Lehrmethodik, Lernstrategien, kooperatives Lernen/autonomes Lernen, Curriculum-Design gewählt. Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* (vgl. Yoshijima et al. 2004) und der Plurilingualismus werden einbezogen. Zunehmend wird der Einsatz von Neuen Medien (ICT) diskutiert und praktiziert. Von einigen Mitgliedern der JGG werden Lernprogramme für japanische Studierende entwickelt und im Internet frei zur Verfügung gestellt (vgl. Sakai 2004).

Für DaF/Sprachlehrforschung veranstaltet die JGG seit 1992 mit Unterstützung des DAAD sowie des Goethe-Instituts jährlich ein Fachseminar mit ExpertInnen aus Deutschland. Diskutierte Themen in den letzten Jahren waren z. B. *Lernen mit alten und*

neuen Medien – Zur Entwicklung regionaler Lehrmaterialien und technologiegestützter Konzepte (JGG 2005), *Sprachprüfung und Sprachenpolitik* (JGG 2007). Es gibt an einigen wenigen Hochschulen, an denen DaF mit zunehmender Stundenzahl, ggf. als freies fakultatives Fach, unterrichtet wird, Versuche, empirisch orientierte Forschungen zu entwickeln (vgl. Schart und Hoshii 2004).

Der *Japanische Deutschlehrerverband* (JDV), Suborganisation der JGG, gibt die Fachzeitschrift *Der Deutschunterricht in Japan* einmal pro Jahr heraus. Er spielt sowohl im tertiären als auch im Sekundarbereich eine wichtige Rolle. Er gibt mit dem *Verband der Deutschlehrer an den Oberschulen in Japan*, der 1988 gegründet und mit Unterstützung des Goethe-Instituts eigene Fortbildungskurse veranstaltet, jährlich eine Stellungnahme zu den Testaufgaben des *National Center for University Entrance Examinations* ab und trägt damit trotz des Fehlens eines eigenen Lehrplans zur Optimierung des Standardtests für die Aufnahmeprüfung bei.

In Bezug auf die Fortbildung der LehrerInnen an allgemeinen Schulen ist seit 2008 (Erlass des MEXT Nr. 51 vom 31. 3. 2008) ein Kursbesuch im Umfang von 30 Stunden alle zehn Jahre vorgeschrieben; nach dem Regierungswechsel 2009 wird u. a. die Verlängerung des Lehramtsstudiums um zwei Jahre diskutiert.

3. Neue Entwicklungen und Ausblick

Die problematische Lage der institutionalisierten Fremdsprachenbildung betrifft nicht nur DaF, sondern auch andere Sprachen. Selbst für Englisch wird das Fehlen bildungspolitischer Entscheidungen kritisiert, was z. B. kontroverse Diskussionen um den Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts, landesweit fast nur Englisch, zeigen. Vor diesem Hintergrund wurde die *Japanese Association for Language Policy* gegründet, in der zum ersten Mal sprachenübergreifend, Japanisch als Zweit- und Fremdsprache einbegriffen, gearbeitet wird. Durch die Kooperation mit anderen Sprachen entstehen neue Interessen an Deutschland. Im Bereich der Sprachdidaktik interessiert bspw. die Konkretisierung des GER in *Profile deutsch* (Glaboniat et al. 2005) die Bereiche Englisch und Japanisch. Methodische Konzepte und textlinguistische Ansätze für den Aufbau der Sprachkompetenz des Deutschen als Muttersprache finden Resonanz in der Curriculumdiskussion zum Muttersprachenunterricht (vgl. MEXT: Shiryô, 12. 6. 2006; Sammori 1996). Darüber hinaus verfolgt man die Einwanderungspolitik sowie bildungspolitischen Verfahren in Deutschland mit zunehmendem Interesse, weil es, anders als die USA u. a., ursprünglich kein Einwanderungsland war und der Weg dorthin in der japanischen Gesellschaft heute intensiv diskutiert wird.

Letztgenannte Beispiele sollen zeigen, dass mit dem gesellschaftlichen Wandel neue Themen und Fachgebiete beim Deutschlernen Bedeutung gewinnen können. DaF als Fach in der Allgemeinbildung nach Englisch kann in Zukunft mehr an der Oberschule seinen Ort finden, während im Hochschulbereich seine Verankerung mit landeskundlichen Themen sowie dem Fachstudium gestärkt werden kann. Dafür sollte die Lehrerbildung einerseits mit Englisch kooperativ, andererseits mit sachfachlichen Themen erweitert und vertieft werden. Dies könnte eine neue Herausforderung sowie Chance für die Germanistik in Japan darstellen.

4. Literatur in Auswahl

- Glaboniat, Manuela, Martin Müller, Paul Rusch, Helen Schmitz und Lukas Wertenschlag
 2005 *Profile deutsch*. Berlin etc.: Langenscheidt.
- Hirataka, Fumiya
 2007 Plurilingualismus im Fremdsprachenunterricht und Chancen des Deutschunterrichts in Japan. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (JGG) (Hg.), *Neue Beiträge zur Germanistik (Neue Beiträge)*. Bd. 6 (2): 103–114. Tokyo.
- JGG (Hg.)
 2005 *Lernen mit alten und neuen Medien – Zur Entwicklung regionaler Lehrmaterialien und technologiegestützter Konzepte*. *Neue Beiträge* Bd. 4(4). Tokyo.
- JGG (Hg.)
 2007 *Sprachprüfung und Sprachenpolitik*. *Neue Beiträge* Bd. 6(2). Tokyo.
- JGG (Hg.)
 2007 *Medien und Sprache*. *Neue Beiträge* Bd. 6(4). Tokyo.
- Kühn, Christine (Hg.)
 2006 *Deutsche Spuren in Japan*. Ottrau: Schenk.
- Miyanaga, Takashi
 1993 *Nichidoku-bunka-jinbutsu-kōryūshi [Geschichte des kultur- und Personenaustausches zwischen Japan und Deutschland]*. Tokyo: Sanshūsha.
- Sakai, Kazumi
 2004 Die Deutschlehrerausbildung in der informations- und kommunikationstechnologischen Landschaft. In: JGG (Hg.), *Neue Beiträge*. Bd. 3(1): 111–122.
- Sammori, Yurika
 1996 *Gengo gijutsu no taikai to shidōnaiyō. [Language Arts – Ihre systematische Förderung]*. Tokyo: Meiji-tosho.
- Schart, Michael und Makiko Hoshii
 2004 Die wissenschaftliche Disziplin Deutsch als Fremdsprache in Japan – Blick auf eine Forschungslandschaft. In: Japanischer Deutschlehrerverband (Hg.), *Deutschunterricht in Japan* 9: 4–20. Tokyo.
- Sugitani, Masako
 2004 Deutsch als eine zweite Fremdsprache nach Englisch – Zur Profilbildung in der Sprachlehrforschung in Japan. In: JGG (Hg.), *Neue Beiträge* Bd. 3(4): 57–72.
- Yoshijima, Shigeru et al.
 2004 *Gaikokugono gakushū, kyōjū, hyōkano tameno yōroppa kyōtsūsanshōwaku (Übersetzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens)*. Tokyo: Goethe-Institut/Asahi Verlag.

Masako Sugitani, Osaka (Japan)

202. Deutsch in Kamerun

1. Die Entwicklung des Deutschunterrichts und der Germanistik seit der Kolonialzeit
2. Lehrwerke für den Deutschunterricht in Kamerun
3. Germanistik und Deutschlehrausbildung an den Hochschulen
4. Perspektiven
5. Literatur in Auswahl

1. Die Entwicklung des Deutschunterrichts und der Germanistik seit der Kolonialzeit

Die dreifache Kolonialisierung Kameruns durch die Deutschen, die Engländer und die Franzosen hat in vielen Bereichen deutliche Spuren hinterlassen. Dies betrifft insbesondere das Erziehungssystem und Bildungssystem, das sich weniger aufgrund von Bedürfnissen der kamerunischen Gesellschaft herausgebildet hat, sondern vielmehr die Perspektivübernahme westeuropäischer Bildungsübernahme widerspiegelt. Dass Französisch und Englisch als Amts- und Kommunikationssprachen gelten, hat ebenfalls mit der Übernahme einer von kolonialen Interessen geleiteten Sprachenpolitik zu tun. Fonlon (1976: 199) führt drei Merkmale an, die in Kamerun für eine Sprachenpolitik zugunsten des Englischen und Französischen gesprochen haben: (a) Die Erfahrung nach dem Abzug der Deutschen sollte nicht wiederholt werden, dass nämlich eine technisch und philosophisch so entwickelte Sprache wie das Deutsche, ein Zugang zu Fortschritt und Kultur, über Nacht wieder verschwindet. Die Eliminierung von Französisch und Englisch hätte das Land etwa 40 Jahre zurückgeworfen; (b) die einheimischen Sprachen konnten die Rolle der Kolonialsprachen im Hinblick auf die Modernisierung des Landes nicht übernehmen; (c) Englisch und Französisch hatten sich für ganz Afrika zu den Sprachen entwickelt, die für die weltweite Zusammenarbeit ebenso wie für die afrikanische Einheit unentbehrlich geworden waren.

Diese Position lässt nicht erkennen, dass irgendein Versuch unternommen wurde, einige der vielen Landessprachen (ca. 260) zu Kommunikationssprachen der rund 200 ethnischen Gruppen zu entwickeln. Anstelle einer besonderen Planung beschloss die erste Regierung eine „Sprachenpolitik per Unterlassung“ (vgl. Pleines 1985). Vor dem Hintergrund des Vorausgegangenen kann zweifelsohne gesagt werden, dass die Aufnahme des Fachs Deutsch als Fremdsprache in die Lehrpläne der Sekundarschulen und der Universitäten auch in der postkolonialen Ära ebenfalls in die Sprachenpolitik per Unterlassung einzuordnen ist. Denn diese Aufnahme hängt mit der Übernahme des französischen Schulsystems zusammen (vgl. Ngatcha 2002).

Für die Bundesrepublik Deutschland dagegen ordnet sich die Aufrechterhaltung und Durchführung des Deutschunterrichts bzw. Germanistik an Schulen und Hochschulen in Kamerun in den Kreis jener Bemühungen ein, die eigene kulturelle Präsenz zu sichern und Sympathien für Deutschland zu gewinnen (vgl. Auswärtiges Amt 1985: 15). Aus kulturellen und politischen Gründen werden also der Deutschunterricht und das Germanistikstudium aufrechterhalten und sowohl von deutscher wie auch von kamerunischer Seite getragen. Deutschland fördert den Deutschunterricht an Schulen finanziell und personell durch die Entsendung von Fachberatern. Diese Experten für Unterricht – wie

sie vom Goethe-Institut genannt werden – arbeiten Hand in Hand mit den einheimischen Inspektoren, indem sie u. a. gemeinsam Fortbildungsseminare für DeutschlehrerInnen veranstalten und an Schulen hospitieren. Seit 2007 werden Lehrmittelzentren in einigen Großstädten eingerichtet, um dem Mangel an geeigneter aktueller Fachliteratur entgegenzuwirken.

Aus kamerunischer Sicht liegt seit 1996 eine offizielle Stellungnahme zum Bereich der Vermittlung und Aneignung der deutschen Sprache vor, die dem Erlass des Erziehungsministeriums für das Curriculum für den Deutschunterricht an Sekundarschulen zu entnehmen ist. Leitziel des Deutschunterrichts ist es, die Entfaltung der Persönlichkeit der Lernenden zu fördern sowie kritisches Denken und Handeln zu unterstützen. Ferner sollen auf der unterrichtlichen Ebene sprachliche, kognitive, affektive, (inter-)kulturelle und psychomotorische Ziele angestrebt werden. Des Weiteren legt das Curriculum die zu erwerbenden Kompetenzen in den jeweiligen Klassen, die Lerninhalte, die methodischen Ansätze, die Testformate und die Bewertungskriterien in der Unter- und in der Oberstufe fest.

Derzeit lernen bei 1.200 LehrerInnen ca. 130.000 SchülerInnen ab der 9. Klasse Deutsch. Auch am Goethe-Institut und an vielen Privatschulen sowie an den neulich vom Goethe-Institut eingerichteten Sprachlernzentren in Douala und Bafoussam absolvieren ca. 2.500 TeilnehmerInnen Deutschkurse im Hinblick auf die Aufnahme bzw. Fortsetzung des Studiums in Deutschland. Es ist zu erwarten, dass die Nachfrage nach mehr Deutschkursen steigt, da die Erteilung eines Visums zwecks der Familienzusammenführung u. a. mit dem Nachweis des Bestehens der Prüfung „Start Deutsch 1“ zusammenhängt. Diese Zielgruppe stellt eine nicht zu vernachlässigende Klientel dar.

2. Lehrwerke für den Deutschunterricht in Kamerun

Für die Vermittlung und Aneignung deutscher Sprache und Kultur wurden bis 1975 für Französisch sprechende Deutschschüler Lehrbücher (*L'Allemand Facile, Collections Deutschland* etc.) an Kameruner Sekundarschulen eingesetzt, die Prinzipien der Grammatik-Übersetzungsmethode folgen. Für die 1980er Jahre wurde ein regionales Lehrwerk („Yao lernt Deutsch“) entwickelt, welches von der Konzeption her auf den Prinzipien des audio-oralen Ansatzes fußte, bei dem Hören und Sprechen Vorrang vor den Fertigkeiten Lesen und Schreiben haben. Doch aufgrund der geographischen Entfernung zum Zielsprachenland und der Umwelt, in der die Schüler aufwachsen und die Sprache lernen, stieß die vorgenommene Gewichtung der Fertigkeiten auf heftige Kritik (vgl. Ngatcha 1991). Dies mündete in den 1990er Jahren in die Entwicklung und Aufnahme des regionalen Lehrwerkes „Ihr und Wir“, das Prinzipien des interkulturellen Ansatzes beachtet. In sprachlicher Hinsicht strebt das Lehrwerk „Ihr und Wir“ die Entwicklung der Fertigkeiten Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Übersetzen an. Ein größeres Gewicht wird jedoch auf die Schulung von Schreiben und Leseverstehen gelegt, weil die Lernenden bei Prüfungen diese Kompetenzen an den Tag legen müssen. Unter der Schirmherrschaft des Goethe-Instituts wurde inzwischen eine Revision von „Ihr und Wir“ vorgenommen, das nun „Ihr und Wir Plus“ heißt und anstrebt, dass Themen und Fotos die Schüler emotional mehr ansprechen. Der landeskundliche Teil wurde vollständig aktualisiert und erneuert. Das Lehrwerk will zum autonomen Arbeiten und zur Kreativität anregen.

3. Germanistik und Deutschlehrerausbildung an den Hochschulen

In den letzten zehn Jahren hat sich die Hochschullandschaft in Kamerun sehr verändert. Denn zusätzlich zu der Universität zu Yaoundé I wurden fünf weitere Hochschulen in Soa (bei Yaoundé), Douala, Dschang, Ngaoundéré und Maroua gegründet. Vier Hochschulen bieten Germanistik an. Schätzungsweise beträgt die Zahl der Studierenden 1.153. Was die Berufsfelder angeht, so streben 90% der AbsolventInnen den Lehrberuf an, können also an Sekundarschulen die deutsche Sprache und Kultur vermitteln. Die restlichen 10% kommen bei Ämtern und Behörden unter, wo sie von den erworbenen Deutschkenntnissen kaum Gebrauch machen. Zu den zentralen Schwerpunkten des Studiums gehören Literaturwissenschaft (6 Professoren), Sprachwissenschaft (1 Professor), Didaktik DaF (1 Professor) und Landeskunde (1 Professor); in denen auch die entsprechenden Forschungsschwerpunkte angesiedelt sind (vgl. exemplarisch Gomsu 2006; Ngatcha 1991; Simo 2006; Sow 2003).

Als selbständige Sektion, in der Lehramtsstudierende für Deutsch ausgebildet werden, existieren die Fremdsprachenabteilung an der Universität Yaounde I / Ecole Normale Supérieure seit der Hochschulreform vom 1975 und eine andere an der Universität zu Maroua / Ecole Normale Supérieure seit 2009. Davor oblag die Ausbildung von Deutschlehrern der Englisch-Französisch-Abteilung der Ecole Normale Supérieure bzw. der Philosophischen Fakultät der Universität. Was man unter „Ausbildung“ verstand, waren im Grunde nur zwei bis vier Wochenstunden sprachliche Übungen im Nebenfach Deutsch ohne großen Einfluss auf den Abschluss in den Hauptfächern. In den nun existierenden Abteilungen werden DeutschlehrerInnen für die Unter- und Oberstufe der Sekundarschulen ausgebildet. Das neue Curriculum verfolgt konzeptionell das Ziel, den Lehramtsaspiranten eine fachwissenschaftliche Ausbildung zu vermitteln und zugleich auf die Berufspraxis vorzubereiten. Im Vergleich zu sprachwissenschaftlichen, literaturwissenschaftlichen und landeskundlichen Seminaren nimmt das Fach Didaktik/Methodik Deutsch als Fremdsprache eine immer größere Stellung ein. Didaktik-/Methodikseminare werden durch Hospitationen an Schulen ergänzt, bei denen angehende Lehrer mit der konkreten Unterrichtswirklichkeit konfrontiert werden.

4. Perspektiven

Neben dem Erwerb methodisch-didaktischen Wissens, dessen Reflexion sowie der Entwicklung didaktischen Könnens muss sich der afrikanische Fremdsprachenlehrer seiner aufklärerischen, gesellschaftlichen Verantwortung bewusst sein. Im Zuge der Demokratisierung in den afrikanischen Ländern macht sich eine nie dagewesene, besorgniserregende Intoleranz und Welle von Menschenrechtsverletzungen breit. Will der Lehrer die Heranwachsenden dazu animieren, dem Zerfall der Gesellschaft nicht gleichgültig zuzuschauen, muss er selber eine ethnophobie- und diskriminierungsfreie Haltung seinen Schülern gegenüber entwickeln. Demnach sollten stärker Interaktionsformen eingesetzt werden, bei denen die Lernenden eine größere solidarische Kompetenz entwickeln. Denn innerhalb von Gruppen kann man Probleme adäquater angehen und zu konsensfähigeren Lösungen kommen. Dies impliziert, dass der Lehrer den Mut haben muss, einen Deutschunterricht zu erteilen, in dem schonungslos über gesellschaftliche Missstände gesprochen wird, mit dem Ziel, nach Lösungsansätzen zu suchen.

5. Literatur in Auswahl

Auswärtiges Amt der Bundesregierung

1985 *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Bericht der Bundesregierung. Bonn.

Fonlon, Bernard

1976 The language problem in Cameroon: a historical perspective. In: David R. Smock and Kwamena Bentsi-Enchill (Hg.), *The Search for National Integration in Africa*, 189–205. London: MacMillan.

Goethe-Institut

2008 *Ihr und Wir plus*. München: Les Classiques Camerounais.

Gomsu, Joseph

2006 „Über lokale und allgemeine Bildung“: Georg Forster Projekt einer anderen Moderne. *Georg-Forster-Studien XI*: 246–264.

Ngatcha, Alexis

1991 *Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen. Bestandsaufnahme und Möglichkeiten der interkulturellen Kommunikation*. Hamburg: Verlag an der Lottbeck.

Ngatcha, Alexis

2002 *Der Deutschunterricht in Kamerun als Erbe des Kolonialismus und seine Funktion in der postkolonialen Ära*. Frankfurt a. M.: Lang.

Pleines, Jochen

1985 *Sprachkonkurrenz und gesellschaftliche Planung. Das Erbe des Kolonialismus*. (Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 31). Osnabrück: Redaktion Obst.

Simo, David

2006 Suchen und Lernen als Wiedererinnern. Zur Problematik der Erfahrung des Fremden bei Hubert Fichte. In: Leo Kreutzer und David Simo (Hg.), *Weltengarten. Deutsch-Afrikanisches Jahrbuch für Interkulturelles Denken*, 42–54. Hannover: Revonnah.

Sow, Alioune

2003 *Entwicklungsoptionen der Goethe-Zeit*. München: iudicium.

Alexis Ngatcha, Yaoundé (Kamerun)

203. Deutsch in Kanada

1. Rolle des Deutschen
2. Deutschunterricht und Deutschlehreraus- und -fortbildung
3. Germanistik und DaF
4. Tendenzen
5. Literatur in Auswahl

1. Rolle des Deutschen

In Kanada gibt es mit dem Englischen und Französischen zwei Amtssprachen. Aufgrund der ungleich weiteren Verbreitung des Englischen wird die Fremdsprache Französisch in besonderem Maße gefördert. Das Deutsche als Fremdsprache ist, wenn es angeboten

wird, erst die zweite oder gar dritte Fremdsprache für kanadische Lernende. Es wird jährlich von ca. 20.000 kanadischen Lernenden in Kindergärten, Primar- und Sekundarschulen sowie von ca. 17.000 Studierenden an Universitäten und Colleges gelernt und steht damit nach Französisch und Spanisch auf Platz drei der meist gewählten Fremdsprachen.

Bislang ist Deutsch in Kanada auch als Heim- oder Alltagssprache noch eine der am meisten verwendeten Sprachen; allerdings ist die Einwanderung aus deutschsprachigen Ländern seit den 1960er Jahren rapide zurückgegangen. Der kanadische Census von 2006 hat ergeben, dass Deutsch nach den beiden Amtssprachen sowie Chinesisch und Italienisch nur noch den fünften Platz unter den in Kanada verwendeten Sprachen einnimmt. Zum Vergleich: Anfang der 1990er Jahre war es noch der dritte Platz. Tendenz weiterhin fallend: Die deutschsprachigen Einwanderergruppen in Kanada verlieren kontinuierlich Mitglieder; einfache demoskopische Hochrechnungen zeigen, dass dies weiter anhalten wird. Deutsch als Erbsprache (*heritage language*) gehört damit zu den gefährdeten Sprachen, und zwar sowohl aufgrund der stark sinkenden Anzahl seiner Sprecher, als auch aufgrund der Verteilung der deutschsprachigen Personen im Land: Es sind insbesondere die Religionsgemeinschaften der Hutterer und Mennoniten, die weiterhin die deutsche Sprache pflegen, während in den Städten eine entgegen gesetzte Entwicklung zu beobachten ist. Dort drohen mit dem Verschwinden deutschsprachiger Gruppierungen eine reduzierte Sichtbarkeit und der Verlust der Lebendigkeit des Deutschen im multikulturellen Leben. Somit ist absehbar, dass die deutsche Sprache nicht mehr primär als Erstsprache oder Erbsprache in Kanada angesehen werden kann; sie wird in Zukunft in erster Linie eine Fremdsprache sein.

2. Deutschunterricht und Deutschlehreraus- und -fortbildung

Der schulische Unterricht des Deutschen erfolgt in Kanada mehrheitlich an Sekundarschulen. Die Sprachangebote an öffentlichen Schulen variieren von Provinz zu Provinz, doch insgesamt lässt sich festhalten, dass der Deutschunterricht in erster Linie für Anfänger (Niveaustufen A1 und A2) angeboten wird und als Wahlfach dann häufig in Konkurrenz zu anderen Sprachen, Kunst und Musik steht. Daneben gibt es bilinguale Bildungsangebote an Schulen in den Provinzen Alberta und Manitoba. Neben den öffentlichen Schulen bieten auch Privatschulen Deutschunterricht an; u. a. ca. 30 deutsche Sprachschulen (*Saturdayschools*). Vereinzelt wird Deutsch außerdem in *playschools* und Kindergärten angeboten.

Die Lehrerbildung für Deutsch umfasst in Kanada ein Bachelor-Studium sowie eine (teils integrierte) pädagogische Ausbildung an einer Hochschule, die aus Praxis- und Theorieeinheiten besteht und die je nach Provinz variiert. Mit der Einrichtung des *Institute for Innovation in Second Language Education* in der Provinz Alberta ist zudem jüngst ein Schritt gemacht worden, der eine weitere Professionalisierung auch von DaF-Lehrenden möglich machen könnte. Ein Graduiertenstudium der Germanistik ist für den Eintritt in das Lehramt nicht erforderlich. Derzeit gibt es in Kanada insgesamt ca. 500 Deutschlehrende an privaten und öffentlichen Schulen, wobei diese sich hauptsächlich auf die Provinzen Ontario, Alberta, British Columbia und Manitoba verteilen.

Die Lehrerfortbildung ist den einzelnen Lehrenden und ihrem Engagement überlassen. Es existiert eine Reihe von Netzwerken, die zum Teil selbst mit geringen finanziellen

Mitteln sehr erfolgreich Seminare und Fortbildungen organisieren. Insbesondere durch die pädagogische Verbindungsarbeit der Goethe-Institute und das Engagement der beiden Fachberater der ZfA ist es gelungen, kontinuierliche Fortbildungsarbeit und Moderatorenaus- und -fortbildung zu leisten und zu unterstützen. Die seit 1997 existierende Vereinigung kanadischer Deutschlehrender (CATG, *Canadian Association of Teachers of German*) organisiert eine jährliche nationale Konferenz und gibt eine Zeitschrift für Deutschlehrende heraus, die hauptsächlich vom Goethe-Institut finanziert wird (*Forum Deutsch*). Daneben gibt es Deutschlehrerverbände in einzelnen Provinzen sowie den Kanadischen Verband Deutscher Sprachschulen (KVDS), der jährliche Treffen zur Lehrerfortbildung im Osten und Westen Kanadas sowie regionale Fortbildungen organisiert. Mit einer Mailingliste sowie Internetseiten und DaF-Materialsammlungen sind auch neue Möglichkeiten zum kollegialen Austausch gegeben – im großflächigen Kanada ist es z. T. erst so möglich geworden, Verbindungen zwischen Deutschlehrenden auch an entlegenen und sehr weit voneinander entfernten Orten herzustellen.

Speziell für Lehrende an Colleges und Universitäten ist der kanadische Hochschulgermanistenverband (CAUTG, *Canadian Association of University Teachers of German*) zuständig. Er widmet sich hauptsächlich der Forschung und Vernetzung von GermanistInnen, veranstaltet jedoch auch in Kooperation mit dem Goethe-Institut anlässlich seiner jährlichen Tagungen regelmäßig Workshops zur Lehrerfortbildung.

Neben öffentlichen und privaten Schulen sind Colleges und Universitäten die größten Anbieter des Deutschen als Fremdsprache. An den meisten Universitäten ist der Teilnahmenachweis an Sprachkursen für Studierende der Humanwissenschaften Pflicht, so dass die Germanistik mehrheitlich Kurse für Studierende anbietet, die nicht Germanistik studieren.

3. Germanistik und DaF

Der weitaus größte Teil der Einschreibungen in germanistischen Veranstaltungen entfällt auf Sprachkurse. Die Anzahl derjenigen, die Deutsch als Haupt- oder Nebenfach im Bachelor-Studium studieren, ist dem gegenüber gering: 2007/08 waren das insgesamt 1050 Studierende an 31 Universitäten; 143 davon beendeten ihr Germanistikstudium mit dem Grad des Bachelor im Jahr 2008.

Im Bereich des Graduiertenstudiums gab es 2007/08 insgesamt 136 eingeschriebene Master- und PhD-Kandidatinnen und -Kandidaten an 11 kanadischen Universitäten. Die tatsächlich vergebenen Abschlüsse entfielen seit 2002/03 auf jährlich zwischen 28 und 36 Master und 1–6 Doktorate.

Die Germanistik in Kanada ist damit insgesamt eine kleine akademische Disziplin, die sich jedoch bislang erfolgreich auch in Krisensituationen hat behaupten können. Dabei haben nicht alle Selbstbehauptungsversuche zu dauerhaften Änderungen geführt. So hat sich etwa Wirtschaftsdeutsch als Hoffnungsträger zur Stabilisierung der Studierendenzahlen im Fach Deutsch nicht behaupten können und ist heute deutlich weniger verbreitet als noch vor der Jahrtausendwende. Kurse in Film und Literatur in englischer Übersetzung hingegen haben sich im germanistischen Kursangebot in den letzten Jahren an vielen Universitäten etabliert. Zum Kanon der Kursangebote im Bachelorstudium gehört in Kanada ansonsten traditionell die Literatur (im Original); daneben gibt es Kurse im Bereich (Angewandte) Linguistik.

Im Bereich der Graduiertenstudiengänge dominieren Veranstaltungen zur Literatur, allerdings zunehmend ergänzt um Kurse in Film und Kulturwissenschaften sowie angewandte Linguistik und DaF. Seit Ende der 1990er Jahre bietet man Lehrassistenten (*Graduate teaching assistants*) an kanadischen Hochschulen auch vermehrt Kurse mit den Schwerpunkten Fremdspracherwerb und Unterrichtsmethodik an. An den Universitäten von Alberta und Waterloo stehen auch weitere Kurse in DaF/Angewandter Linguistik zur Auswahl. Dort ist ein Graduiertenstudium mit Schwerpunkt Literatur/Film oder Linguistik/DaF möglich. Studierende können sowohl Masterarbeiten als auch Dissertationen zu einem der beiden Bereiche verfassen.

Diese Tendenz zeichnet sich im Bereich der germanistischen Forschung noch deutlicher ab. Hier sind neben der traditionellen Literaturwissenschaft vermehrt Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Kultur und Film sowie Angewandte Linguistik anzutreffen. Während in der von der CAUTG vier Mal jährlich herausgegebenen Zeitschrift *Seminar* nahezu ausschließlich literatur- und filmwissenschaftliche, aber selten linguistische Beiträge veröffentlicht werden (die Zusendung didaktischer Beiträge ist explizit ausgeschlossen), zeigt das Programm der CAUTG-Tagungen schon ein anderes Bild: 2008 etwa lagen 75% der Präsentationen im Bereich Literatur/Kultur/Film, 25% im Bereich DaF/Angewandte Linguistik.

4. Tendenzen

Die größte Herausforderung ist weiterhin der Erhalt der Relevanz des Deutschen in Kanada. Der derzeitige Übergang von Deutsch als Einwanderersprache zum Deutschen als Fremdsprache birgt dabei Gefahren, eröffnet aber auch Chancen. Neben den traditionellen privaten und öffentlichen Bildungsträgern engagieren sich weitere Einrichtungen in der Verbreitung und Pflege von Kultur und Sprache deutschsprachiger Länder. Aktiv an der Entwicklung eines möglichst regen inter- und transkulturellen Austauschs beteiligt sind v. a. die Goethe-Institute Toronto, Montreal und Ottawa, das u. a. mit Hilfe des DAAD geförderte *Canadian Centre for German and European Studies* an den Universitäten York und Montréal, das *Institute for European Studies* an der Universität British Columbia sowie das seit 2004 bestehende *Waterloo Centre for German Studies*. Von der Kooperation und dem Engagement all dieser Beteiligten wird es abhängen, ob es gelingt, das Interesse am Deutschen als einer lebendigen modernen Sprache sowohl zu erhalten als auch zu wecken.

5. Literatur in Auswahl

Prokop, Manfred

2005 DaF an kanadischen Schulen und Hochschulen. *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 37: 63–82.

Prokop, Manfred

2008 The dynamics of German language maintenance in Canada. *Forum Deutsch* 16, Ms., 78 S. (<http://www.forumdeutsch.ca/>) (Zugriff am 30. 12. 2009).

Prokop, Manfred und Britta Hufeisen

- 2001 Deutschunterricht und Germanistikstudium in Kanada. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgern Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1431–1438. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: Gruyter.

Plews, John

- 2007 The core, the outside, and the borders: A critical curriculum history of postsecondary German in Canada. In: Christoph Lorey, John Plews und Caroline L. Rieger (Hg.), *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Intercultural Literacies and German in the Classroom. Festschrift für Manfred Prokop*, 1–29. Tübingen: Narr.

Rollmann, Marcella

- 2008 *CAUTG Enrolment Report 2007–8*. (<http://www.cautg.ca>) (Zugriff am 30. 12. 2009).

Statistics Canada

- 2007 *Census 2006*. (<http://www.statcan.ca/start.html>) (Zugriff am 30. 12. 2009).

Barbara Schmenk, Waterloo (Kanada)

204. Deutsch in Kolumbien

1. Einleitung
2. Deutsch lernen und lehren in Kolumbien
3. Fortbildung und Bildungskooperation
4. Tendenzen und Aufgaben
5. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

„Englisch ist unangefochten erste Fremdsprache in Lateinamerika. Allerdings besteht eine hohe Bereitschaft, kulturelle Angebote aus dem europäischen Raum anzunehmen. [...] Dadurch erklärt sich eine vergleichsweise gute Position für die deutsche Sprache.“ Diese Feststellung des Auswärtigen Amtes der Bundesrepublik Deutschland (2010) besitzt auch für Kolumbien volle Gültigkeit. Die positive Haltung gegenüber „dem Deutschen“ in Kolumbien geht jedoch im Gegensatz zu anderen Ländern Lateinamerikas nicht auf einen nennenswerten Einfluss deutschsprachiger Einwanderer zurück. Nach Harnisch und Sagawe (2003: 296) gilt Kolumbien „sowohl aus historischer, als auch aktueller politischer, wirtschaftlicher und sozialer Perspektive nicht als Einwanderungsland“. Obwohl also der Einfluss von Migranten quantitativ nahezu unbedeutend war und ist, gibt es eine lange Tradition kultureller, wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Kontakte zwischen Kolumbien und den deutschsprachigen Ländern, die die Entwicklung Kolumbiens in verschiedenen Bereichen entscheidend beeinflusst haben (Báez Osorio 2004; Biermann Stolle 2001; Hofer 2000; Tapias Ospina 1993).

2. Deutsch lernen und lehren in Kolumbien

2.1. Deutschunterricht an Schulen

Die vier deutschen Auslandsschulen (Bogotá, Barranquilla, Cali, Medellín) und das *Colegio Helvetia*, eine von weltweit 17 Schweizer Schulen im Ausland, stellen mit etwa 5000 Schüler/innen rund 85% der Deutschlerner an Schulen in Kolumbien. Diese Schulen gelten in Kolumbien als qualitativ sehr hochrangig und werden vorwiegend von Kindern der wirtschaftlichen und intellektuellen Elite des Landes besucht. Neben der kolumbianischen Hochschulreife verleihen sie auch international gültige Abschlüsse. Besonders für Abgänger dieser deutschsprachigen Schulen steht außerdem eine Berufsausbildung nach dem Dualen System an dem eng mit deutschen Firmen zusammen arbeitenden Kaufmännischen Berufsbildungsinstitut ICAFT (*Instituto Colombo-Alemán para la Formación Tecnológica*) offen.

Außer den fünf Auslandsschulen bieten laut StADaF-Erhebung von 2005 weitere elf Schulen im Land Deutschunterricht an, darunter noch andere mehrsprachige Eliteschulen. Erwähnenswert sind auch die staatlichen INEM-Schulen (*Instituto Nacional de Educación Media*) in verschiedenen Städten, die 1972 aufgrund der Zusammenarbeit mit der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und dem Goethe-Institut Deutschunterricht einführten und ihn teilweise trotz ungünstiger fremdsprachenpolitischer Regelungen und schulinterner Schwierigkeiten aufrecht erhalten konnten. Ein wesentlicher Grund dafür, dass sich der Deutschunterricht an kolumbianischen Schulen bisher nicht stärker durchsetzen konnte, war und ist der Mangel an qualifizierten Deutschlehrern. Wichtig – nicht nur für Deutsch – war in diesem Sinne in den 1980er und 1990er Jahren die Fortbildungs- und Beratungstätigkeit des Pädagogischen Zentrums Bogotá. In den 1990er Jahren war es das Fortbildungszentrum für 5 Länder der Region.

2.2. Deutsch als Studienfach

Vor allem den Bestrebungen deutscher Institutionen und kolumbianischer Geisteswissenschaftler ist die Einrichtung eines deutschen Zweiges im neustrukturierten Studiengang Philologie und Fremdsprachen an der Nationaluniversität Kolumbiens im Jahr 1989 zu verdanken. Durch einen deutlichen Anstieg der Absolventenzahlen seit 2005 zählt dieser Studiengang inzwischen etwa 150 Absolvent/innen, von denen ein Großteil als Deutschlehrer/in tätig ist. Das Studium führt zu dem Abschluss *Licenciado en Filología e Idiomas*, was in Kolumbien einer Lehrbefähigung entspricht. Der geringe Anteil pädagogisch-didaktischer Inhalte verrät allerdings, dass der Studiengang aus der philologischen Tradition der Universität entstanden ist: Rund 30% der Pflichtkurse fallen in den Bereich Spanisch und Sprachwissenschaft, den weitaus größten Anteil der germanistischen Fächer stellt der Sprachunterricht (einschließlich Übersetzen). Dazu kommen Kurse zur Linguistik der deutschen Sprache, Literatur/Landeskunde, Didaktik (einschließlich Praktikum) und Forschungsmethodik (einschließlich Examensarbeit). Dieser Studienplan erfuhr 2009 wesentliche Veränderungen, deren Ziel die Stärkung der fremdsprachendidaktischen Komponente war. Ein deutscher Zweig besteht auch in einem Ergänzungsstudiengang Übersetzen an derselben Universität. Es erfolgt allerdings keine regelmäßige Immatrikulation neuer Studierender.

Neben dem Deutschstudiengang an der Nationaluniversität Kolumbiens wird an der bedeutendsten Privatuniversität des Landes, der Universidad de los Andes, ebenfalls in Bogotá im Rahmen des Studienganges *Lenguajes y Estudios Socioculturales* (Sprachen und soziokulturelle Studien) das Schwerpunktfach Deutsch angeboten. Die Studierenden können zwischen dem kulturwissenschaftlichen und dem fremdsprachendidaktischen Profil wählen, wobei aber für das didaktische Profil keine speziellen Kurse auf Deutsch angeboten werden. Der Studienabschluss *Profesional en Lenguajes y Estudios Socioculturales* ermöglicht ein breites Berufsprofil und entspricht einem geisteswissenschaftlichen Grundlagenstudium.

2.3. Deutschunterricht im Erwachsenenbereich

Zu diesem Bereich zählen die etwa 40 Universitäten, an denen Deutsch im Rahmen von Wahlpflicht- oder fakultativen Kursen für Hörer aller Fakultäten bzw. auch freie Kurse für Interessenten von außerhalb der Hochschulen angeboten werden. Die StADaF-Erhebung von 2005 zählte über 2100 Deutschlerner/innen in solchen Kursen. Die Tendenz ist hier steigend, was auch in Kolumbien im Zusammenhang mit den „zunehmend häufigeren bilateralen Verträgen zwischen südamerikanischen und deutschen Universitäten“ zu sehen ist (Dietrich 2007: 10). Zu den universitären Angeboten kommen Deutschkurse an etwa 30 Sprachinstituten mit insgesamt ca. 1400 Kursteilnehmern (StADaF 2005–2006). Die Zahl der Einschreibungen am Goethe-Institut Bogotá, das seit 1957 hier die führende Rolle spielt, stieg von 2005 bis 2009 um mehr als 35%. Eine besondere Stellung nehmen auch die drei Kulturgesellschaften in Medellín, Cali und Cartagena ein, die vom bundesdeutschen Auswärtigen Amt und vom Goethe-Institut finanziell und akademisch unterstützt werden.

3. Fortbildung und Bildungskooperation

Viele Deutschlerner brauchen die Sprache zum Studieren, für wissenschaftliche oder geschäftliche Kontakte. Die Zahl der Kolumbianer/innen, die an einer deutschen Hochschule eingeschrieben waren, stieg nach Informationen des DAAD in Kolumbien von 544 (2000/2001) auf 1261 Studierende im Wintersemester 2006/2007. Der somit erforderliche qualitativ hochwertige und effektive Deutschunterricht stellt an die Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern hohe Anforderungen. Entscheidende Impulse werden hierbei von der Stärkung der Forschung und der Entwicklung postgradualer Studienangebote ausgehen.

Der DAAD und das Goethe-Institut sind neben den schon genannten Universitäten und dem seit 2000 existierenden kolumbianischen Deutschlehrerverband (*APAC – Asociación de Profesores de Alemán en Colombia*) die wichtigsten Akteure bei der Erfüllung dieser Aufgaben. Der DAAD hat in den letzten Jahren seine Präsenz in Kolumbien kontinuierlich ausgebaut. Das Lektorat in Bogotá, das von Anfang an eine wesentliche Stütze des Studienganges Deutsch an der Nationaluniversität ist, wurde 2005 in ein DAAD-Informationszentrum umgewandelt. Durch verschiedene neue Programme, teilweise in Kooperation mit kolumbianischen Institutionen, können wesentlich mehr Sti-

pendien vergeben werden. Im August 2007 nahm ein Lektorat an der *Universidad de Antioquia* in Medellín seine Arbeit auf, dessen Ziel die Einrichtung des binationalen Master-Studienganges „Interkulturelle Sprachwissenschaft – Deutsch als Fremdsprache“ mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg ist. Im August 2008 kam noch ein drittes DAAD-Lektorat an der *Universidad del Valle* in Cali hinzu. Dort ist ein interdisziplinärer Masterstudiengang „Europastudien“ mit dem Schwerpunkt Deutschlandstudien geplant.

4. Tendenzen und Aufgaben

Neben den vielfältigen Initiativen der genannten Institutionen wären längerfristige, mit allen Akteuren in Kolumbien abgestimmte Strukturentwicklungspläne für Deutsch als Fremdsprache im Land erforderlich, um die folgenden Aufgaben zu erfüllen:

- Verankerung des Deutschunterrichts an weiteren Institutionen und Qualitätssicherung
- landesweite Koordination bei der Planung grundständiger und postgradualer Studienangebote in curricularer, finanzieller und personeller Hinsicht
- zielgerichtete Fortbildungen und Erhöhung ihrer Nachhaltigkeit
- Aufbau solider Forschungslinien
- Verstärkung des regionalen und internationalen Austausches

Die schon jetzt ständig wachsende Gruppe gut ausgebildeter und erfahrener DaF-Lehrer/innen und die oben erwähnten Absprachen werden entscheidend zur weiteren Stärkung der Position von Deutsch als Fremdsprache in Kolumbien beitragen.

5. Literatur in Auswahl

Auswärtiges Amt der Bundesrepublik Deutschland

- 2010 Die Verbreitung und Förderung der deutschen Sprache in Lateinamerika (Stand 23. 2. 2010). <http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/RegionaleSchwerpunkte/Lateinamerika/DtSprache.html> (18. 5. 2010).

Báez Osorio, Myriam

- 2004 Las Escuelas Normales de Varones del siglo XIX en Colombia. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 6: 179–208.

Biermann Stolle, Enrique

- 2001 *Distantes y distintos. Los emigrantes alemanes en Colombia 1939–194*, 26–42. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Dietrich, Eduard Georg

- 2007 Qualität versus Quantität? Ein Beitrag zur Sprachpolitik des Goethe-Instituts in Südamerika. *DaF-Brücke. Zeitschrift der Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen in Lateinamerika*, Nr. 9: 10–12.

Goethe-Institut

- 2005–2009 *Jahrbücher*. <http://www.goethe.de/uun/pub/deindex.htm> (18. 5. 2010).

Harnisch, Astrid und Thorsten Sagawe

- 2003 Kolumbien. In: Wolfgang Gieler (Hg.), *Handbuch der Ausländer- und Zuwanderungspolitik: Von Afghanistan bis Zypern*, 295–299. Berlin u. a.: LIT-Verlag.

Hofer, Andreas

2000 *Karl Heinrich Brunner und die Rolle des Europäischen Städtebaus in Lateinamerika in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts.* Dissertation. Technische Universität Wien.

Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (Hg.)

2006 *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2005.* Berlin/Bonn/Köln/München: Auswärtiges Amt, DAAD, Goethe-Institut, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.

Tapias Ospina, Claudia (Hg.)

1993 *Presencia Alemana en Colombia.* Bogotá: Mayr & Cabal.

Alfonso Mejía, Bogotá (Kolumbien)/Bielefeld (Deutschland)

Antje Rüger, Bogotá (Kolumbien)/Leipzig (Deutschland)

205. Deutsch in Korea

1. Die Rolle des Deutschen in Korea
2. Die Träger des Deutschunterrichts und der Deutschlehreraus- und -fortbildung
3. Wichtige Schwerpunkte der Forschung
4. Chancen und Probleme
5. Literatur in Auswahl

1. Die Rolle des Deutschen in Korea

Deutsch war noch in den 1980er Jahren die zweitwichtigste Fremdsprache nach Englisch, bis Anfang der 1990er Jahre die Nachfrage nach den Sprachen der Nachbarländer Koreas, d. h. Chinesisch und Japanisch, erheblich wuchs. Die 1995 vom Erziehungsministerium durchgeführten Bildungsreformen beschleunigten die Schrumpfung der Zahl der Deutschlernenden. Im Zuge der Globalisierung, die in Korea generell als Dominanz des Englischen als *Lingua Franca* verstanden wird, verliert das Deutsche als zweite Fremdsprache immer mehr an Bedeutung. Für Schüler und Studierende scheint Deutsch, das vor allem zu den schwer zu erlernenden Sprachen zählt, heutzutage keine Verwertbarkeit zu haben. Die Schuld an der mangelnden Attraktivität der deutschen Sprache wird nicht selten den deutschen Unternehmen in Korea zugewiesen, die beim Einstellungsverfahren die Bewerber mit sehr guten Englischkenntnissen bevorzugen, wobei (sehr) gute Deutschkenntnisse kaum eine Rolle spielen (vgl. Menke 2006: 36).

2. Die Träger des Deutschunterrichts und der Deutschlehreraus- und -fortbildung

In Korea hat man verschiedene Möglichkeiten, die deutsche Sprache zu lernen. Es gibt dafür öffentliche Institutionen wie Mittelschulen (*middle schools*), Oberschulen (*high schools*) und Universitäten und private Lehreinrichtungen wie das Goethe-Institut und

einige private Sprachschulen. Neben diesen Institutionen wird auch ein Radio- und Fernsehprogramm von einem staatlichen Rundfunk (Educational Broadcasting System EBS) veranstaltet.

2.1. Deutschunterricht an Schulen

Seit dem Jahre 2000 können die Mittelschüler eine zweite Fremdsprache als Wahlfach auswählen. Aber an den tatsächlich ausgewählten Wahlfächern ist der fremdsprachliche Anteil sehr gering (von ca. 2,8 bis 4,6%), wobei der deutsche Anteil nicht nennenswert ist.

An Oberschulen ist eine zweite Fremdsprache ein Pflichtfach. Allerdings entscheidet der Schuldirektor, welche Sprachen an seiner Schule unterrichtet werden – in der Tat werden häufig Chinesisch und Japanisch gewählt. Die Zahl der Deutschlernenden an Oberschulen wird von Jahr zu Jahr immer weniger, so dass Deutsch von den vier am häufigsten gelernten zweiten Fremdsprachen (Deutsch, Französisch, Chinesisch, Japanisch) inzwischen am seltensten gelernt wird. 1999 waren die Zahlen der Deutschlernenden an Oberschulen 397.424, 2001 256.759, 2003 57.742 und 2008 21.004 (Center for Education Statistics <http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp>).

Dem Unterricht der zweiten Fremdsprachen werden durchschnittlich nur noch 2 Wochenstunden für den Zeitraum von 2 bis 4 Schulhalbjahren zugeteilt. Langsam hat sich im schulischen Deutschunterricht die kommunikative Methode durchgesetzt. Heute zielen die Deutschlehrenden vor allem darauf, dass sich die Schüler aus eigenem Interesse mit der deutschen Sprache und Kultur beschäftigen.

Die Fremdsprachenoberschulen, an denen Deutsch angeboten wird, verfügen über MuttersprachlerInnen, die für Konversationskurse zuständig sind. Noch vor dem Schulabschluss erreichen viele Schüler mit Hauptfach Deutsch das Niveau B1 des europäischen Referenzrahmens.

2.2. Deutsch an Universitäten in Korea

An koreanischen Universitäten wird nach dem amerikanischen Vorbild ein verschultes vierjähriges Studium angeboten. Alle Studierenden müssen eine bestimmte Anzahl der *Credits* jeweils im Fachstudium und in der Allgemeinbildung (Studium Generale) erwerben. Deutschkurse gibt es sowohl im Rahmen des Fachstudiums Germanistik/Deutsch als auch im Rahmen der Allgemeinbildung.

Die Ziele der allgemein bildenden Deutschkurse sind nicht einheitlich festgelegt und von Universität zu Universität verschieden. Immer mehr Kursteilnehmer planen Aufenthalte in einem deutschsprachigen Land, sei es als Rucksacktourist oder sei es für ein Studium in absehbarer Zukunft. Die stärksten Interessentengruppen sind Studierende aus den Fachbereichen Jura, Philosophie und Musik.

Seit den Bildungsreformen 1995 sinkt die Zahl der germanistischen Abteilungen und dementsprechend die der Germanisten. Die sprachpraktische Ausbildung ist ein wichtiger Bestandteil des Fachstudiums, zumal die meisten Erstsemester faktisch über keine Deutschkenntnisse verfügen. Integrativer Deutschunterricht scheint schwer zu verwirkli-

chen zu sein. So gibt es z. B. Grammatikkurse, Konversationskurse und Lesekurse, aber keine integrativen Deutschkurse.

Tab. 205.1: Zahl der germanistischen Abteilungen und Germanistikstudierenden

	Germanistische Abteilungen	Germanistikstudierende
1990	72	15.992
1996	72	13.750
2002	69	6.329
2008	65	8.046

(Quelle: Center for Education Statistics <http://cesi.kedi.re.kr/index.jsp>)

2.3. Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden

Es gibt in Korea 7 Abteilungen, in denen man Deutsch für das Lehramt studieren kann. Die Lehramtsstudierenden mit Hauptfach Deutsch müssen eine bestimmte Anzahl von *Credits* in den Bereichen Pädagogik und Fachdidaktik erwerben und im 7. Semester ein fünfwöchiges Praktikum absolvieren. Bei der sinkenden Attraktivität von Deutsch als zweiter Fremdsprache und einem rapiden Schülerrückgang werden seit über 10 Jahren kaum noch ganze Stellen an öffentlichen Oberschulen ausgeschrieben.

Die Fortbildungen für Deutschlehrende werden vom Goethe-Institut und vom Erziehungsministerium zusammen veranstaltet. Es geht in erster Linie um die Verbesserung der Sprachfertigkeiten und den Erwerb landeskundlichen Wissens. Darüber hinaus gibt es Seminare zu Methodik und Didaktik für den Deutschunterricht.

3. Wichtige Schwerpunkte der Forschung

Die Krise der koreanischen Germanistik führt zu einem Boom der Forschung. Die Schwerpunkte lassen sich in den folgenden vier Kategorien zusammenfassen:

- (1) Konzepte für die sprachpraktische Ausbildung: Es werden innovative Unterrichtsmethoden wie z. B. Einsatz von neuen Medien, Verbindung von Sprache und Kultur im Deutschunterricht, Projektunterricht mithilfe eines E-Mail-Tandemkurses usw. angewendet.
- (2) Vermittlung der Landes- und Kulturkunde: Das Germanistikstudium, das traditionell stark von der Literatur- und Sprachwissenschaft dominiert war, wird zunehmend um die Bereiche Landeskunde bzw. *German Studies* erweitert.
- (3) Interdisziplinäre bzw. fächerübergreifende Forschung: In der Literaturwissenschaft ist man besonders auf die Bezugswissenschaften wie Medienwissenschaft, Mythologie und Gender Studies aufmerksam geworden. In der Sprachwissenschaft werden Mediensprache, Werbesprache, Textanalyse, Gesprächsanalyse, Kontrastive Studien, Übersetzungsprobleme usw. thematisiert.
- (4) Curriculare Entwicklung in Hinsicht auf die interkulturelle Kommunikation: Durch einen stärkeren Zuzug von ausländischen Arbeitnehmern und deren Familienange-

hören in Korea ist die Diskussion um das harmonische Zusammenleben aktuell geworden. So sind die Themen interkulturelle Erziehung und interkulturelle Kommunikation bedeutsam geworden.

4. Chancen und Probleme

Die schrumpfende Zahl der Deutschlernenden und Germanistikstudierenden wird wie schon erwähnt überall als Krise betrachtet. Dagegen werden Stimmen auch lauter, diese Krise als Chance wahrzunehmen. Es gibt folgende Vorschläge:

- über die Identität der koreanischen Germanistik als Auslandsgermanistik nachzudenken,
- regionenspezifische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache zu entwickeln,
- bei der Lehre und Forschung die Qualität über die Quantität zu setzen.

5. Literatur in Auswahl

Ammon, Ulrich und Si-Ho Chong (Hg.)

2003 *Die deutsche Sprache in Korea. Geschichte und Gegenwart*. München: iudicium.

Korean Educational Development Institute and Ministry of Education

2008 *Statistical Yearbook of Education*. Seoul.

Lie, Kwang-Sook

2003 Stellung der deutschen Sprache an koreanischen Universitäten. *Koreanische Zeitschrift für Germanistik* 86: 103–120.

Menke, Michael

2006 Fragebogen zum Stellenwert der deutschen Sprache. *DaF-Szene Korea* 24: 29–37.

Shin, Hyung-Uk

2006 Deutschunterricht in Korea. Entwicklungstendenzen und Herausbildung von ‚Deutsch als Fremdsprache‘. *Deutsch als Fremdsprache in Korea* 19: 29–52.

Ok-Seon Kim, Young-Jin Choi, Seoul (Korea)

206. Deutsch in Kroatien

1. Status und Rolle der deutschen Sprache
2. Deutsch im öffentlichen und privaten Bildungssektor
3. Deutschlehreraus- und -fortbildung
4. Forschungsschwerpunkte
5. Entwicklungslinien
6. Literatur in Auswahl

1. Status und Rolle der deutschen Sprache

Der jetzige Status und die Rolle der deutschen Sprache in Kroatien werden durch ein komplexes Gefüge von historischen und gegenwärtigen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Kontakten mit dem deutschsprachigen Raum bestimmt. Im wirtschaftlichen Austausch Kroatiens mit dem EU-Ausland kommt Deutschland und Österreich nach wie vor eine zentrale Rolle zu. Die meisten ausländischen Touristen kommen aus dem deutschsprachigen Raum. Deutschland und Österreich sind wichtige Handelspartner Kroatiens und gehören zu den wichtigsten Investoren. Gleichzeitig sind sie auch Hauptmigrationsländer kroatischer Arbeitnehmer und werden von kroatischen Studierenden prozentuell am häufigsten als Studienstandort nachgefragt. Diese Situation muss vor dem Hintergrund der historischen Verflechtung Kroatiens mit dem deutschsprachigen Raum gesehen werden (Žepić 2001a). Während der Zugehörigkeit Kroatiens zum Habsburger Reich fungierte Deutsch als überregionale Verkehrssprache mit einem bedeutenden Einfluss auf das Theater-, Presse- und Bildungswesen. Auf dem Gebiet der Militärgrenze zum Osmanischen Reich war Deutsch sowohl Kommando- und Amtssprache als auch seit der Mitte des 18. Jhs. von Schulbeginn an Unterrichtssprache (Häusler 1998). Eine über mehrere Jahrhunderte dauernde deutschsprachige Buchproduktion (Gehrmann und Skender 2001) zeugt von der herausragenden Stellung des Deutschen. Seit dem Zerfall der Österreichisch-Ungarischen Monarchie wurde diese immer schwächer und kam mit dem Ende des II. Weltkrieges und der Gründung des sozialistischen jugoslawischen Staates zu einem vorübergehenden Tiefpunkt. Deutsch wurde in den nachfolgenden Jahrzehnten zwar „rehabilitiert“, aber in der Funktion der ersten Fremdsprache zunächst durch das Russische und danach durch das Englische verdrängt. Dennoch haben sich zahlreiche deutschsprachige Begriffe, Redewendungen und Lehnwörter in der kroatischen Umgangssprache bis heute erhalten. Weitere für den Status von Deutsch wichtige Rahmenbedingungen sind die geographische Nähe zum deutschsprachigen Raum sowie ein nach der Unabhängigkeit 1991 sich durchsetzendes Selbstverständnis als ein mitteleuropäisches und mediterranes Land im Raum Südosteuropa. Dank dieser Faktoren kann sich Deutsch als zweitwichtigste Fremdsprache nach dem Englischen in Kroatien behaupten.

2. Deutsch im öffentlichen und privaten Bildungssektor

Deutsch wird im öffentlichen und im privaten Bildungssektor in der gesamten Vertikale des Bildungswesens einschließlich Erwachsenenbildung angeboten. Im öffentlichen Schulwesen werden seit Schuljahr 2003/04 an der 8-jährigen kroatischen „Grundschule“,

die als Pflichtschule die Primar- und die Sekundarstufe I umfasst, in der Regel zwei Fremdsprachen unterrichtet: eine erste obligatorische Fremdsprache ab Klasse 1 und eine zweite, fakultative Fremdsprache als Wahlpflichtfach ab Klasse 4. Im Vergleich mit anderen in der Pflichtschule vertretenen Fremdsprachen nimmt Deutsch bezogen auf die Lernerzahlen die zweite Stelle nach Englisch ein. Die Sprachenfolge im Primarbereich ist nicht festgelegt; sie kann je nach Elternwunsch, Lehrerangebot und sprachpolitischer regionaler Schwerpunktsetzung variieren. Dies ermöglicht es, Deutsch in der Sprachenfolge als erste Fremdsprache in den Regionen mit traditionell großer Nachfrage nach Deutsch zu erhalten. In den berufsqualifizierenden Mittelschulen und in den Gymnasien (Sekundarstufe II) wird Deutsch sowohl als weiterführende Fremdsprache als auch als Anfängersprache angeboten. Besondere Entwicklungen im Schulbereich stellen bilinguale Zweige in Gymnasien dar, die in einigen Fächern Deutsch als Unterrichtssprache anbieten, das an zahlreichen Gymnasien und Mittelschulen eingeführte Zusatzprogramm zur Vorbereitung auf das *Deutsche Sprachdiplom* sowie die Gründung einer deutschen internationalen Schule im Jahre 2003.

3. Deutschlehreraus- und -fortbildung

Die Deutschlehrerbildung erfolgt in Kroatien an den germanistischen Abteilungen der Universitäten Zagreb, Osijek, Zadar und Rijeka sowie an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb. Von zentraler Bedeutung für die germanistische Ausbildung und Forschung ist die Germanistische Abteilung der Philosophischen Fakultät der Universität Zagreb. Nach dem Universitätsgesetz von 2003 sind alle Lehramtsstudiengänge als 5-jährige wissenschaftliche Masterstudiengänge ausgewiesen. Mit Einführung der gestuften BA- und MA-Studiengänge im Jahre 2005 wurden auch die Deutschlehrer bildenden Studiengänge reformiert, in der Regel nach dem System 3+2. Nach diesem Modell werden im Rahmen einer polyvalenten dreijährigen BA-Phase sprachpraktische und fachwissenschaftliche germanistische Grundlagen vermittelt, während die eigentliche Deutschlehrer bildende Phase mit Lehrveranstaltungen in den Bereichen Methodik/Didaktik einschließlich Schulpraktikum sowie Pädagogik und Psychologie in der zweijährigen Masterphase stattfindet, hier mit der Befähigung für das Deutschlehramt für alle Schulformen und Altersgruppen. Weitere Masterstudiengänge betreffen die Ausbildung von Fach-Germanisten und von Dolmetschern/Übersetzern. Eine Ausnahme in diesem System ist die 5-jährige Deutschlehrerbildung an der Fakultät für Lehrerbildung der Universität Zagreb. Dieser Studiengang bildet im Rahmen eines integrierten MA-Studiums (ohne BA-Abstufung) DaF-Lehrer ausschließlich für die Pflichtschule in Kombination mit Grundschulpädagogik und -didaktik aus; es ist der erste Versuch, im Sinne des Professionalisierungsansatzes eine berufsfeldbezogene-wissenschaftliche und zielgruppenspezifische Deutschlehrerbildung für die Altersgruppe zwischen 7–14 Jahren mit dem Schwerpunkt frühes Deutschlernen in Kroatien einzuführen. Kernelemente dieses Studiengangs sind im Bereich Deutsch: Fremdsprachendidaktik/Sprachlehrforschung einschließlich Schulpraktika, interkulturelles Lernen/Sprachenpolitik, Kinder- und Jugendliteratur, eine sozialwissenschaftlich orientierte Landeskunde sowie die Ausbildung von sprachlichen Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen. Zu den charakteristischen Merkmalen der kroatischen Deutschlehrerbildung und Germanistik gehört, dass Deutsch Unterrichtssprache in allen Lehrveranstaltungen ist.

Die wichtigsten Akteure der Deutschlehrerfortbildung sind die staatliche Agentur für Erziehung und Bildung (Schulamt), der 1992 gegründete Kroatische Deutschlehrerverband-KDV (www.kdv.hr) und das Goethe-Institut. Als weitere Anbieter treten private Fremdsprachenschulen oder DaF-Lehrbuchverlage auf. Von zentraler Bedeutung für die Fortbildung sind ferner die einmal jährlich stattfindenden, internationalen Tagungen des KDV zu theoretischen und unterrichtspraktischen Fragestellungen des Deutschunterrichts sowie deutschsprachige Fachzeitschriften: im Bereich der germanistischen Forschung/Fremdsprachendidaktik die international ausgerichteten *Zagreber Germanistischen Beiträge*, im Bereich der Unterrichtspraxis der *KDV-Info* des Kroatischen Deutschlehrerverbandes.

4. Forschungsschwerpunkte

Traditionelle Forschungsschwerpunkte der kroatischen Germanistik liegen vor allem in der Erforschung und Rezeption der deutschen Sprache (Glovacki-Bernardi 2005; Petrović 2002; Piškorec 1997; Žepić 2001b) und Literatur (Bobinac 2008; Lacko Vidulić 2007) in Kroatien sowie in einer europäisch orientierten Literaturgeschichtsschreibung (Žmegač 1978–1984, 1995). Weitere Schwerpunkte bilden Grammatiken, Deutsch-Lehrwerke und Wörterbücher sowie auf dem Gebiet der Fremdsprachendidaktik Arbeiten zur Lehrwerkforschung (Häusler 1998) und Curriculumentwicklung (Gehrmann 2007). Neuere Forschungsschwerpunkte betreffen Deutsch und Kroatisch im Kontakt aus soziolinguistischer, didaktischer und psycholinguistischer Perspektive (Glovacki-Bernardi 2006), interkulturelle Aspekte des Fremdsprachenunterrichts (Petraović 2007) und des Übersetzens (Gojmerac 2008) sowie den deutsch-kroatischen Kulturtransfer in der Literatur.

5. Entwicklungslinien

Betrachtet man die Entwicklungslinien, Chancen und Probleme von Deutsch in Kroatien, ist festzustellen, dass trotz einer gegenwärtigen Gesamtzahl von ca. 900 Studierenden der deutschen Sprache die Anzahl der Germanistikstudenten und der Deutschlerner an Schulen und Hochschulen kontinuierlich zurückgeht. Als Wissenschaftssprache außerhalb der Germanistik taucht Deutsch an den Hochschulen kaum auf. Um diesem Trend nachhaltig entgegenzuwirken, müsste bereits im Kindergarten und in der Pflichtschule an das Konzept europäischer Mehrsprachigkeit angeknüpft werden; vor allem müsste die zweite Fremdsprache in der Pflichtschule zu einem obligatorischen, nicht mehr abwählbaren Fachangebot aufgewertet werden. Fremdsprachenlehrerbildung und -fortbildung, Lehrwerkproduktion und der Unterricht in Fremdsprachen müssten ferner verstärkt schulform- und altersgruppenspezifisch ausgerichtet und curricular so reformiert werden, dass das Erlernen verschiedener Fremdsprachen aufeinander bezogen und mit den Sprachlernerfahrungen der Lerner verknüpft wird. In einem solchen Konzept, in dem Mehrsprachigkeit bereits im Schulsystem fest verankert wäre, hätte Deutsch auch wieder Chancen, Eingang zu finden in den für die Nachfrage nach Deutsch zentralen Bereich der beruflichen und universitären Fort- und Weiterbildung. Hier vor allem gilt es, für die beruflichen Perspektiven der Studierenden attraktive, mehrsprachige Angebote

mit Deutsch zu schaffen. Mit dem 2007 von den Universitäten Münster und Zagreb gemeinsam gegründeten, internationalen Lehr- und Forschungszentrum „Zentrum für Europäische Bildung“ in Zagreb (www.lecee.eu) sind hierzu institutionell erste Schritte getan.

6. Literatur in Auswahl

- Bobinac, Marijan
 2008 *Zwischen Übernahme und Ablehnung. Aufsätze zur Rezeption deutschsprachiger Dramatiker im kroatischen Theater*. Wrocław/Dresden: Neisse.
- Gehrmann, Siegfried und Dubravka Skender (Bearb.)
 2001 Kroatien. In: Bernhard Fabian (Hg.), *Handbuch deutscher historischer Buchbestände in Europa*, 19–146. Bd. 9. Kroatien, Slowenien, Italien. Hildesheim: Olms.
- Gehrmann, Siegfried
 2007 Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik und DaF-Lehrerbildung im Wandel. In: DAAD (Hg.), *Germanistentreffen Deutschland – Süd-Ost-Europa. Dokumentation der Tagungsbeiträge*, 181–202. Bonn: DAAD.
- Glovacki-Bernardi, Zrinjka
 2006 Forschungsprojekte zu deutsch/österreichisch-kroatischem Sprachkontakt – theoretische Profilierung und ideologische Positionen. *Zagreber Germanistische Beiträge*, Beiheft 9: 3–10.
- Glovacki-Bernardi, Zrinjka
 2005 Österreichisch-kroatische Sprachbeziehungen als Spiegel der Kulturgeschichte. In: Jean-Marie Valentin unter Mitarbeit von Konrad Harrer (Hg.), *Akten des XI. Internationalen Germanistenkongresses Paris 2005*, 95–99. Bd. 5. Frankfurt a. M.: Lang.
- Gojmerac, Mirko und Pavao Mikić
 2008 *Kroatische Touristenwerbung in deutscher Übersetzung*. Jastrebarsko.
- Häusler, Maja
 1998 *Zur Geschichte des Deutschunterrichts in Kroatien seit dem 18. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lacko Vidulić, Svetlan
 2006 Imaginierte Gemeinschaft. Peter Handkes jugoslawische „Befriedungsschriften“ und ihre Rezeption in Kroatien. In: DAAD (Hg.), *Germanistentreffen Deutschland – Süd-Ost-Europa*, 127–151. Bonn: DAAD.
- Petravić, Ana
 2007 Interkulturelle Kompetenz im DaF-Unterricht in der kroatischen Pflichtschule, In: DAAD (Hg.), *Germanistentreffen Deutschland – Süd-Ost-Europa*, 234–263. Bonn: DAAD.
- Petrović, Velimir
 2002 Das Verb im Osijeker Deutsch. In: Zsuzsanna Gerner, Manfred Glauning und Katharina Wild (Hg.), *Gesprochene und geschriebene deutsche Stadtsprachen in Suedosteuropa und ihr Einfluss auf die regionalen deutschen Dialekte*, 223–252. Wien: Praesens.
- Piškokrec, Velimir
 1997 *Deutsches Lehngut in der kajkavisch-kroatischen Mundart von Đurđevic in Kroatien*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Žepić, Stanko
 2001a Deutschunterricht und Germanistikstudium in Kroatien. In: Helbig, Gerhard, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, 1677–1682. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin: de Gruyter.

Žepić, Stanko

2001b Das Vokabular des Essekerischen. In: Velimir Petrović (Hg.), *Essekerisch. Das Osijeker Deutsch*, 79–98. Wien: Praesens.

Žmegač, Viktor

1995 Der europäische Roman. Tübingen: Niemeyer

Žmegač, Viktor

1978–1984 *Geschichte der deutschen Literatur vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. 3 Bde. Königstein/Ts: Athenäum.

Siegfried Gehrman, Zagreb (Kroatien)

Ana Petravić, Zagreb (Kroatien)

207. Deutsch in Kuba

1. Entwicklungslinien
2. Germanistik- und Deutschlehrerausbildung
3. Forschungsschwerpunkte
4. Ausblick
5. Literatur in Auswahl

1. Entwicklungslinien

Die Beschäftigung mit der deutschen Sprache hat in Kuba eine lange Tradition. Zeugnisse aus dem 17. und dem 18. Jahrhundert belegen Kontakte mit deutschem Handel und Kultur. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts besuchten renommierte Persönlichkeiten wie Alexander von Humboldt die Insel, der bis heute als der „2. Entdecker Kubas“ hoch in Ehren gehalten wird. Die Beschäftigung mit der deutschen Sprache, mit deutschsprachiger Literatur und Kunst erfuhr im 19. Jahrhundert eine erste Blütezeit. Kuba pflegte den kulturellen und wirtschaftlichen Austausch mit vielen Ländern, was dazu führte, dass man sich immer intensiver auch mit Fragen der Übersetzung und Lehre von fremdsprachlichem Gut beschäftigte.

Eine universitäre Ausbildung im Fach Deutsch als Fremdsprache wurde allerdings erst nach 1959 Wirklichkeit. An der Universität Havanna wurde erstmalig im Jahre 1971 das Studium der Germanistik als Vollstudium eingeführt. Mit der Gründung des Fremdspracheninstituts „Maxim Gorki“ explizit zur Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen erfolgte ein weiterer Schritt in Richtung Institutionalisierung auch der deutschen Sprache im universitären Fächerkanon. 1973 schließlich wurde das Dolmetscher- und Übersetzungsinstitut „Pablo Lafargue“ eröffnet, wo ebenfalls Deutsch gelehrt wurde. Außerhalb des Campus entstanden die dem Kultusministerium (MINED) untergeordneten sogenannten Abendschulen, an denen bis heute auch Sprachen wie Deutsch und Englisch unterrichtet werden.

Das deutschsprachige Land, mit dem Kuba engste Kontakte unterhielt, war die damalige Deutsche Demokratische Republik (DDR). Im Jahre 1979 wurde das Deutschlektio-

rat der Botschaft der DDR an der Universität Havanna eingerichtet. Spezialisten, hauptsächlich entsandt von der Universität Leipzig und dem Herder-Institut, leisteten in Lehre und Fortbildung einen wesentlichen Beitrag. In der Folge erfuhr die kubanische Germanistik eine stete Weiterentwicklung und Bereicherung. Als große Meilensteine seien hier u. a. genannt: die Georg-Weerth-Tagung 1982, die Humboldt-Konferenz 1984, die erste Nationalkonferenz kubanischer Germanisten und Deutschlehrer 1986, die erste Regionalkonferenz von 1990 (vgl. Wotjak 1990) und die Folgekonferenz 2000, und nicht zuletzt die Nationalkonferenzen der Jahre 2001 und 2002. 2006 schließlich krönte der XII. ALEG-Kongress (Kongress des lateinamerikanischen Germanistenverbandes) die erfolgreiche Arbeit der kubanischen Germanistik.

Die Umwälzungen der 1990er Jahre auf der ganzen Welt und in Deutschland insbesondere hatten auch logische Konsequenzen für die kubanische Germanistik (vgl. Hernández Eduardo und Pipping de Serrano 2002). Nach einer Periode der Anpassung an die neuen Verhältnisse begann sich die akademische Zusammenarbeit unter den neuen Vorzeichen zu etablieren. Der DAAD trat die Nachfolge der Deutschlektorate an und unterstützt die Germanistikabteilung der Fakultät für Fremdsprachen der Universität Havanna (FLEX/UH) mit der Entsendung eines Lektors/einer Lektorin, sowie von SprachassistentInnen und PraktikantInnen.

Auch wenn das Goethe-Institut vor Ort über kein eigenes Institut verfügt, leisten zwei Repräsentanten praktische Unterstützung in Form von Weiterbildungsseminaren für DeutschlehrerInnen. Außerdem bereichert das Goethe-Institut durch eine aktive Kulturarbeit, insbesondere die Organisation von Kultur- und Filmwochen das deutschsprachige Spektrum vor allem in Havanna.

Besonders hervorzuheben ist die seit den 1970er Jahren bestehende enge Zusammenarbeit der Germanistikabteilung (FLEX/UH) mit den Universitäten Leipzig und Humboldt-Universität Berlin. Mit diesen werden Kontakte unter anderem in Form von jährlich stattfindenden Alumni-Treffen gepflegt. Besonders die Zusammenarbeit mit der Universität Leipzig hat eine langjährige Tradition und großen Stellenwert: Ihre Fortbildungsveranstaltungen vor Ort erfreuen sich großer Beliebtheit; im Gegenzug gehen kubanische DozentInnen zu Forschungs- und Fortbildungszwecken an die Universität Leipzig. Weitere Alumni sowohl der Universität Leipzig als auch anderer deutscher Hochschulen, die insbesondere als Multiplikatoren in verschiedenen Bereichen von Hochschule, Politik, Wirtschaft usw. tätig sind, sowie Vertreter von Universitäten und Ministerien – die häufig gleichzeitig zum Kreis der Alumni zählen –, versammeln sich einmal im Jahr zu einem Alumnitreffen und Seminar. Außerdem können jedes Jahr zwei Studenten für ein Jahr Studium an die Humboldt-Universität Berlin geschickt werden.

2. Germanistik- und Deutschlehrerausbildung

Die landesweite Leitung der Ausbildung in Deutsch und Germanistik ist nach wie vor an der Fremdsprachenfakultät der Universität Havanna angesiedelt. Hier hat das leitende Organ für die Hochschulausbildung im Land, die „Comisión Nacional de Carrera“, seinen Sitz. Die *Comisión*, ein hochrangiges Gremium, das sich aus den erfahrensten DozentInnen zusammensetzt, bestimmt verbindlich für alle Bildungseinrichtungen z. B. die Entwicklungslinien für Deutschstudien, die Inhalte der Weiterqualifizierungsangebote, aber auch die zu verwendenden Lehrwerke.

Die Leitung des kubanischen Deutschlehrer- und Germanistenverbandes ACEG („Asamblea Cubana de Estudios Germanísticos“), der alles, was mit Deutsch zu tun hat, integriert, und im internationalen Deutschlehrerverband Kuba repräsentiert, befindet sich ebenfalls an der Germanistikabteilung.

Die Germanistikabteilung der FLEX/UH setzt sich aktuell zusammen aus 18 fest angestellten Hochschullehrern. Davon sind 5 Doktoren und 5 Master in *Scientia*. Viele der KollegInnen absolvieren das (teilweise gelenkte) Studium der *Maestría* (2–3 Jahre) oder arbeiten an ihrer Promotion. Der Nachwuchs rekrutiert sich aus den besten Studierenden, die bereits ab dem 4. Studienjahr den Wunsch äußern, als Lehrer zu arbeiten. Ihnen wird ein Betreuer zugewiesen, der sie begleitet und auf ihre zukünftigen Aufgaben als Dozenten und Forscher vorbereitet.

Das Studium zum Übersetzer und Dolmetscher dauert 6 Jahre, da den eigentlichen 5 Studienjahren der *Licenciatura* ein „Aufbaukurs“, vorgeschaltet wird, der fast ausschließlich dem Erwerb der Fremdsprache dient, da nur Englisch an den Schulen als Fremdsprache angeboten wird. Die Ausbildung zum *Licenciado* umfasst 15 Disziplinen, u. a. eine 2. und 3. Fremdsprache sowie 8 Fächer, die der Spezialisierung dienen: Sprachpraxis DaF (1 bis 6 Semester); linguistische Studien: deutsche Phonetik, deutsche Grammatik (Morphologie und Syntax), Lexikologie und Textlinguistik; deutsche Literatur; deutsche Geschichte; Übersetzung; Dolmetschen; Didaktik des Deutschen als Fremdsprache; Einführung in die Arbeit mit dem Computer. Für Deutsch als 2. Fremdsprache: linguistische Studien bei Deutsch als 2. Fremdsprache; Dolmetschen und Übersetzen bei Deutsch als 2. Fremdsprache; kulturelle Studien bei Deutsch als 2. Fremdsprache.

Das Studium endet mit einem Staatsexamen im Fach Dolmetschen und Übersetzen bzw. mit einer Diplomarbeit. In Anschluss daran bietet die Fakultät die Möglichkeit des Studiums einer *Maestría* auf dem Gebiet der angewandten Sprachwissenschaft sowie eines modularisierten Promotionsstudiums an.

Die oben erwähnte Hochschullehrergruppe ist zuständig für über 160 Studierende, die DaF als erste Fremdsprache erlernen, und für über 100 Studierende, die DaF als zweite Fremdsprache erwerben.

Der Fremdsprachenfakultät untergeordnet bietet die „Cátedra Humboldt“ Deutschkurse für alle Interessierten an. Sie leistet damit einen wesentlichen Beitrag als Multiplikator der deutschen Sprache.

3. Forschungsschwerpunkte

Zu den wichtigsten Forschungslinien der Germanistikabteilung der FLEX/UH gehören unter anderem: Audiodeskription, eine neue Übersetzungsart, im Rahmen des Projektes *TRACCE* in Zusammenarbeit mit der Universität Granada; Untersuchungen zu theoretisch-praktischen Grundlagen des Fernsehens als audiovisuelles Mittel; Untersuchungen zu den Möglichkeiten der Arbeit mit Paralleltexten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache; aber auch Fragen zur Interkulturalität und Textanalyse (vgl. exemplarisch Pino Madroñal und Sanchez 2009; Valdés 2006; Toledo González 2006; Díaz García 2006).

4. Ausblick

Mit Blick auf eine breite Öffentlichkeitswirkung zur Verbreitung der deutschen Sprache spielt der von den HochschullehrerInnen der Germanistikabteilung konzipierte und gestaltete Ferns Sprachkurs *Deutsch für Kubaner* eine große Rolle. Hinzu kommen die Präsenz deutscher Verlage und Autoren auf der großen, jährlich stattfindenden Buchmesse oder die deutschsprachigen Beiträge bei den Theaterwochen und dem Filmfestival, die Deutschland ins Bewusstsein rücken lassen.

Die kubanische Germanistik an der Universität Havanna und Deutsch als Fremdsprache im Allgemeinen stehen auf festem Boden. Die deutsche Sprache erfreut sich immer größerer Beliebtheit in der Bevölkerung. Neben dem bereits erwähnten Ferns Sprachkurs, der im nächsten Jahr fortgesetzt werden soll, und einem anwachsenden deutschen Tourismus, der Kuba als beliebtes Reiseziel wahrnimmt, wird Deutsch weiterhin als Wissenschaftssprache auf der Insel nachgefragt, z. B. im Rahmen der *International Summer School in Economics and Management (ISSEM)* und für die Arbeit mit Fachliteratur (u. a. zu Fragen der Mathematik, der Chemie).

5. Literatur in Auswahl

Díaz García, Neyda

- 2006 Textlinguistik als Universitätsdisziplin in der Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern. In: ALEG (Hg.), *Akten des XII. ALEG-Kongresses Havanna und Leipzig. Deutsch in Lateinamerika: Ausbildung, Forschung und Berufsbezug*. CD-ROM-Ed.

Hernández Eduardo, Jorge und Monika Pipping de Serrano

- 2002 Die Kubanische Germanistik und die Deutsche Sprache auf Kuba. In: DAAD (Hg.), Germanistentreffen. Tagungsbeiträge Deutschland – Argentinien – Brasilien – Chile – Kolumbien – Kuba – Mexiko – Venezuela in Sao Paulo 2001, 77–84. Bonn: DAAD.

Pino Madroñal, Lucía und Adam Concepción Sanchez

- 2009 Cruzando fronteras sensoriales: la audiodescripción. In: ALEG (Hg.), *Akten des XIII. ALEG-Kongresses in Córdoba, Argentinien*. CD-ROM-Ed.

Toledo González, Clara Julia

- 2006 Acerca de la comunicación no verbal como expresión de interculturalidad entre representantes de las culturas cubana y alemana. In: ALEG (Hg.), *Akten des XII. ALEG-Kongresses Havanna und Leipzig. Deutsch in Lateinamerika: Ausbildung, Forschung und Berufsbezug*. CD-ROM-Ed.

Valdés, Verónica

- 2006 Fundamentos teóricos para un curso de televisión de Lengua alemana. In: ALEG (Hg.), *Akten des XII. ALEG-Kongresses Havanna und Leipzig. Deutsch in Lateinamerika: Ausbildung, Forschung und Berufsbezug*. CD-ROM-Ed.

Wotjak, Gerd (Hg.)

- 1990 *Regionalkonferenz Zielsprache Deutsch im regionalen und internationalen Kontext*. CD-ROM-Ed., Universität Leipzig.

Orquidea Pino, Havanna (Kuba)

208. Deutsch in Lettland

1. Einleitung
2. Deutsch an Schulen und in der Erwachsenenbildung
3. Deutschlehrerausbildung und Germanistik an den Hochschulen
4. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Die Bedeutung der deutschen Sprache in Lettland ist im vergangenen Jahrhundert stark gesunken. Vor einem Jahrhundert war ein gebildeter Rigenser ohne Deutschkenntnisse nicht denkbar, heute sprechen vor allem ältere Menschen noch Deutsch. Bis zum Zweiten Weltkrieg war Deutsch eine wichtige Minderheitssprache in Lettland. Entsprechend der Volkszählung von 1993 leben noch 2.600 Deutsche in Lettland, während es vor dem Zweiten Weltkrieg noch erheblich mehr waren (1935: 62.000). Mit Beginn des 13. Jahrhunderts hat Deutsch eine zunehmend wichtige Rolle im wirtschaftlichen wie im kulturellen und seit dem 18. Jahrhundert auch im wissenschaftlichen Leben Lettlands gespielt. Historische Einflüsse hatte das Wirken von Ernst Glück, Garlieb Merkel, Wilhelm Ostwald, Friedrich Zander u. a. Der Aufenthalt von Herder in Riga ist bis in die heutige Zeit von großer Bedeutung. An der 1919 gegründeten Universität Lettlands (LU) gab es eine große Zahl deutschbaltischer Professoren, wie Leonid Arbuzov Jr. (Historiker), Karl Blacher (Chemiker) oder Alwil Buchholtz (Geodät).

Die aktuelle Situation für Deutsch in Lettland ist widersprüchlich: Es gibt viele historische, kulturelle und persönliche Verflechtungen sowie jahrhundertealte Traditionen, die beide Völker vereinen. Etwa 1.000 deutsche Firmen haben ihre Zweigstellen in Lettland (Stand: 2008) und es gibt ca. 1.000 gemeinsame deutsch-lettische Unternehmen. Die Deutsch-Baltische Handelskammer in Estland, Lettland, Litauen leistet seit Jahren erfolgreiche Arbeit. Deutschland zählt zu den größten ausländischen Investoren in Lettland (8,3% der Direktinvestitionen 2008) und gehört mit einem Volumen von 1.533 Mio. LVL (Lat) im Jahr 2007 zu den wichtigsten Handelspartnern Lettlands. Die deutschen Firmen nutzen im internationalen Geschäftsverkehr allerdings hauptsächlich Englisch, und die Zahl der Deutschlernenden an Schulen und Hochschulen Lettlands sinkt von Jahr zu Jahr deutlich. Deutsch als Fremdsprache ist nicht mehr so populär wie in den 1950–70er Jahren, wobei auch die demografische Situation in Lettland eine wichtige Rolle spielt.

Verschiedene deutsche, österreichische und schweizerische Einrichtungen in Lettland leisten wichtige Unterstützung für die Stärkung und Verbreitung der deutschen Sprache, darunter das Baltisch-Deutsche Hochschulkontor, die Robert Bosch Stiftung, die Fernuniversität Hagen, die diplomatischen Vertretungen deutschsprachiger Länder, das Goethe-Institut Riga. Regelmäßig werden in Lettland in Partnerschaft mit den deutschsprachigen Ländern wirtschaftliche, wissenschaftliche und kulturelle Veranstaltungen organisiert. Es bestehen 25 Städtepartnerschaften und 5 Kreispartnerschaften zwischen Lettland und Deutschland. Viele Universitäten und Hochschulen in Lettland haben Kooperationsverträge mit Universitäten und Fachhochschulen deutschsprachiger Länder.

2. Deutsch an Schulen und in der Erwachsenenbildung

In Lettland sind vor allem staatliche Schulen, aber auch einige Privatschulen die Träger des Deutschunterrichts. Deutsch als Fremdsprache wird an einigen Fach- und Berufsschulen und Hochschulen Lettlands unterrichtet, jedoch ist die Zahl der Deutschlernenden relativ niedrig. In Lettland existieren drei Schulen mit erweitertem Deutschunterricht: das Gymnasium Agenskalns (Riga), die Herderschule (Riga) und das 5. Gymnasium (Liepāja). An diesen Schulen werden zahlreiche Fächer in der Unterrichtssprache Deutsch unterrichtet, darunter Geschichte, Geografie und Literatur. Im Jahr 2008 haben 99 Schüler das Deutsche Sprachdiplom (DSD) erhalten. Derzeit beteiligen sich 15 Schulen Lettlands am DSD-Programm.

Im Schuljahr 2007/08 lernten 212.675 Schülerinnen und Schüler an den Schulen Lettlands Fremdsprachen. Englisch als erste Fremdsprache lernten 207.000 Schüler (97%), Deutsch als erste Fremdsprache lernten 3.500 Schüler (1,7%), Deutsch als zweite Fremdsprache 30.000 Schüler (25%) und Deutsch als dritte Fremdsprache 2.900 Schüler (45%). (Die aktuellen Statistiken zum Fremdsprachenunterricht an Schulen wurden mit freundlicher Genehmigung des Zentrums für Curricula und Prüfungen des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der Republik Lettlands benutzt.) In den letzten drei Jahren hat sich die Zahl der Schüler, die die zentralisierte Deutschprüfung abgelegt haben, drastisch von 2.113 (2006) auf 801 (2008) verringert. Die Gründe dafür sind unterschiedlich, so schrumpft die Zahl der Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Lettland, und Deutsch als Fremdsprache liegt jetzt auf Platz drei. Deutsch wird in den allgemeinbildenden Schulen in Lettland also v. a. als zweite oder dritte Fremdsprache unterrichtet; insbesondere als dritte Fremdsprache hat die deutsche Sprache Entwicklungschancen. Eine geeignete Ausgangssituation dafür bilden die gut ausgebildeten Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer und die langjährige Tradition des Deutschen und des Deutschunterrichts in Lettland. Eine mögliche Lösung der derzeitigen Krise der deutschen Sprache in Lettland könnte ein früher Deutschunterricht an ausgewählten Schulen und Kindergärten sein (wie in Riga, Kuldīga u. a.). Die Entscheidung über die Wahl der Fremdsprache unterliegt den Schulämtern der Kreise, Schuldirektoren und Eltern und wird vom Bildungs- und Wissenschaftsministerium nicht beeinflusst.

Ein Rückgang des schulischen Angebots hat in Lettland zu einer verstärkten Nachfrage in der Erwachsenenbildung geführt. Eine besondere Rolle spielt das Angebot des Goethe-Instituts Riga. Im Laufe von 15 Jahren (zwischen 1993–2008) haben 10.000 Teilnehmer an den angebotenen Sprachkursen teilgenommen. Ein besonderes Interesse an Deutsch kann auf das breite Angebot der Studienmöglichkeiten für Absolventen in Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern zurückgeführt werden.

Der Deutschlehrerverband Lettlands vereint 205 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (Stand: 2009), die an allgemeinbildenden Schulen Lettlands Deutsch unterrichten. Der Verband organisiert jährlich eine Mitgliederversammlung des Deutschlehrerverbands, gibt die Zeitschrift *Mein Fach Deutsch* heraus und organisiert zahlreiche gut besuchte Weiterbildungsveranstaltungen. Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen werden außerdem vom Goethe-Institut Riga, der Robert Bosch Stiftung, dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft und von den Universitäten angeboten.

3. Deutschlehrerausbildung und Germanistik an den Hochschulen

An der Universität Lettlands (40 Studierende im Studienjahr 2008/09) und an den Universitäten in Liepāja (10 Studierende) und Daugavpils (28 Magisterstudenten mit der Kombination Deutsch/Englisch) werden Deutschlehrer ausgebildet. Germanistik als Hauptfach wird an der Universität Lettlands (80 Studierende) und an der Universität Daugavpils (20 Studierende) im Studienjahr 2008/09 angeboten. Mit Unterstützung des DAAD wird das Studium eng mit der Forschungsarbeit verbunden. Den Studierenden werden Studienkurse zur deutschen Literaturgeschichte, Sprachgeschichte, zu interkulturellen Studien etc. angeboten. Das Diplomstudium Dolmetschen/Übersetzen mit der Arbeitssprache Deutsch wird an der Universität Lettlands, der Hochschule Ventspils und der Universität Daugavpils angeboten (ca. 80 Studierende im Studienjahr 2008/2009).

Nach den 1990er Jahren hat sich ein Wechsel der didaktischen Perspektive im DaF-Unterricht und der DaF-Lehrerausbildung in Lettland vom Lehrgegenstand und den Lehrern hin zum aktiven selbstgeplanten und gesteuerten Lernprozess vollzogen. Ein wesentliches Merkmal ist auch die zielgruppenspezifische Planung des Unterrichts unter Einbeziehung der Voraussetzungen der Lernenden, der Entwicklung von Sprachbewusstsein und Sprachlernbewusstsein. Im Zentrum des Kurses Methodik des DaF-Unterrichts stehen Theorien und Modelle des Lehrens und Lernens, orientiert an den unterschiedlichsten Bedürfnissen, Lernmöglichkeiten der Lernenden und persönlichkeitsbildenden Kompetenzen. Besondere Aufmerksamkeit wird der Entwicklung von Schlüsselqualifikationen der Studierenden (wie emotionale Intelligenz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und soziale Kompetenz) geschenkt. Dank der Finanzierung über die europäischen Förderprogramme ERASMUS, SOCRATES oder Campus Europae studieren ca. 50% der Lehramtsstudenten ein bis zwei Semester in den deutschsprachigen Ländern und ca. 40% der Studierenden absolvieren ihr Schulpraktikum als Fremdsprachenassistenten im Ausland.

Viele Studierende im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache haben die deutsche Sprache nicht als erste Fremdsprache in der Schule gelernt; diese Tendenz ist steigend, deshalb müssen die Studienprogramme für die Deutschlehrerausbildung entsprechend modifiziert werden, damit die künftigen Deutschlehrer über stabile und solide Kenntnisse des Deutschen verfügen, eine korrekte Aussprache erwerben und Deutsch adäquat verwenden können.

Die aktuelle Forschung auf dem Gebiet Deutsch als Fremdsprache konzentriert sich vor allem an den Hochschulen, die Deutschlehrer ausbilden. Die wichtigsten Forschungsgebiete sind Lehrbuchentwicklung und Lehrbuchanalyse, Untersuchungen zur Ausbildung und Fortbildung von DaF-Lehrern, die Entwicklung von Konzepten und Verfahren zum Einsatz von neuen Medien.

Im *Germanistischen Jahrbuch für Estland, Lettland und Litauen Triangulum* (1995–2006) werden regelmäßig aktuelle Forschungsergebnisse veröffentlicht. Das Baltische Germanistische Zentrum (BGZ) hat Konferenzen organisiert und Sammelbände zu folgenden Themen veröffentlicht: Deutsche Literatur und Kultur im Ostseeraum und Geschichte der deutschen Sprache im Ostseeraum; vgl. exemplarisch Brandt und Balode 2005, 2007). Das BGZ verwirklicht mehrere Forschungsprojekte, z. B. Multilingualismus in Lettland in der Zeit der ersten Republik (1918–1940), eine annotierte Bibliografie zur deutschen Sprache im Baltikum u. a. Wichtige Forschungsschwerpunkte lettischer Germanisten liegen im Bereich Lexikographie und Literaturwissenschaft (vgl. exemplarisch Balode 2002; Paškevica 2006).

4. Literatur in Auswahl

Balode, Ineta

2002 *Deutsch-lettische Lexikographie. Eine Untersuchung zu ihrer Tradition und Regionalität im 18. Jahrhundert.* (lexicographica series maior 111). Tübingen: Niemeyer.

Brandt, Gisela und Ineta Balode (Hg.)

2005 *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache im Baltikum IV.* Stuttgart: Heinz Akademischer Verlag.

Brandt, Gisela und Ineta Balode (Hg.)

2007 *Beiträge zur Geschichte der deutschen Sprache im Baltikum V.* Stuttgart: Heinz Akademischer Verlag.

Paškevica, Beate

2006 *In der Stadt der Parolen: Asja Lacis, Walter Benjamin und Bertolt Brecht.* Essen: Klartext-Verlagsgesellschaft.

Ilze Kangro, Rīga (Lettland)

209. Deutsch in Litauen

1. Einleitung
2. Rolle des Deutschen im Land
3. Träger des Deutschunterrichts und der Deutschlehreraus- und -fortbildung
4. Entwicklungslinien, Chancen und Probleme
5. Schwerpunkte in der Lehrerbildung und Germanistik
6. Ausblick
7. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Das südlichste baltische Land Litauen durchlief in der Geschichte des letzten Jahrhunderts mehrere Phasen der politischen und ideologischen Neuorientierung, wodurch sich auch die Dichte und die Ausrichtung sprachlicher Kontakte zum europäischen Ausland und zu Deutschland änderten.

Heute zählt Litauen etwa 3,4 Millionen Einwohner, davon 84,3% Litauer, 6,2% Polen, 5% Russen, 1,1% Weißrussen, 3,4% Vertreter anderer Ethnien. Die letzten zwei Jahrzehnte waren von starker Emigration gekennzeichnet: Nicht nur gingen viele russische, ukrainische und weißrussische Einwohner nach der Wende zurück in ihre Herkunftsländer, sondern die Litauer suchten nach der Öffnung der Grenzen auch nach Alternativen für eine ökonomisch schwache Arbeitsmarktsituation. Diese leichte Wandlung der ethnischen Zusammensetzung des Landes hatte Einfluss auf die Vielfalt und die Verbreitung von Sprachen sowie auch auf ihre Nachfrage in der Gesellschaft und im Bildungssystem.

2. Rolle des Deutschen im Land

Die Rolle des Deutschen hat sich im Laufe der Geschichte geändert. War die deutsche Sprache nach der Wende mit der Westorientierung des Landes aufgelebt und hatte einen festen Platz im schulischen Fremdsprachenangebot eingenommen, so kann man jetzt zusammen mit der weitgehenden Festigung des Englischen als erster Fremdsprache auch die Rückkehr des Russischen als zweiter Fremdsprache im schulischen Kontext beobachten (vgl. *Country Report Lithuania* 2003/2004: 52–53). Trotzdem bleibt das Deutsche als zentrale europäische Sprache insbesondere aus wirtschaftlichen Gründen gefragt, 61 % aller Deutschlernenden in Litauen wählen es als erste Fremdsprache (vgl. *Country Report Lithuania* 2003/2004: 49). Insgesamt lernen 123 629 Personen Deutsch, was 3,64 % der Landesbevölkerung ausmacht (vgl. StADaF 2005: 2). Diese Werte sind erfreulich und trotzdem ernüchternd, wenn man den Rückgang der Deutschlernenden in den letzten 5 Jahren bedenkt (vgl. StADaF 2005: 11).

Die meisten Deutschlernenden befinden sich im Schulbereich, in dem sie in der 2. (Frühbeginn des Fremdsprachenunterrichts) oder in der 4. Klasse (Pflichtfremdsprachenunterricht) mit dem Erlernen der ersten Fremdsprache (Englisch, Deutsch oder Französisch) beginnen. Die 2. Fremdsprache setzt in der 6. Klasse obligatorisch ein und kann frei aus dem schulischen Fremdsprachenangebot gewählt werden. In der Sekundarstufe II sind das Weiterlernen der 2. und das Lernen einer 3. Fremdsprache freigestellt, mit Ausnahme der verpflichtenden 2. Fremdsprache für SchülerInnen in geisteswissenschaftlichen Schulzweigen (vgl. *Country Report Lithuania* 2003/2004: 54). Im Schuljahr 2003/04 lernten 14,1 % aller SchülerInnen Deutsch als erste Fremdsprache (83,2 % lernten Englisch), 15,3 % als 2. Fremdsprache (8,2 % Englisch und 74 % Russisch); 19,6 % als 3. Fremdsprache. Außer Englisch, Deutsch, Russisch und Französisch werden in Litauen kaum andere Fremdsprachen in der Schule angeboten und gelernt.

Auch im Hochschulbereich haben Fremdsprachen einen festen Stellenwert, die Zahl der Deutschlernenden beläuft sich auf 21 174. Die Zahl der Deutschlernenden im Erwachsenenbereich ist mit 600 Lernenden in 15 Erwachsenenbildungseinrichtungen relativ gering (vgl. StADaF 2005: 11).

Das Erlernen der deutschen Sprache ist eine der Voraussetzungen für eine berufliche Laufbahn in der Wirtschaft, im Tourismus und in den sprachenaffinen Berufen der Fremdsprachenlehrenden und ÜbersetzerInnen/DolmetscherInnen. Ein weiterer wichtiger Grund, Deutsch zu lernen, ist ein Hochschulstudium oder ein anderer Bildungsweg in deutschsprachigen Ländern.

3. Träger des Deutschunterrichts und der Deutschlehreraus- und -fortbildung

Der Fremdsprachenunterricht wird hauptsächlich von den Einrichtungen des litauischen Bildungssystems getragen. Die außerschulische Fremdsprachenvermittlung beschränkt sich auf relativ wenige private oder öffentliche Einrichtungen, wie das *Goethe-Institut* in Vilnius, das durch eine Kooperation mit der öffentlichen Einrichtung *Valstybės institucijų kalbų centras* ([Sprachenzentrum der öffentlichen Institutionen]) Deutsch-Sprachkurse

unterstützt (<http://www.vikc.lt>) und bei der Fortbildung von Deutschlehrenden sowie bei der Organisation verschiedener Lern- und Kulturprojekte aktiv ist.

Studiengänge in Germanistik und für die Deutschlehrausbildung werden zurzeit von sechs litauischen Universitäten durchgeführt. Ein kompletter Bildungsgang in Germanistik (BA, MA, Promotion) kann jedoch nur an der Universität Vilnius und an der Pädagogischen Universität Vilnius durchlaufen werden; andere Universitäten bieten ausschließlich BA-Studiengänge an (vgl. Račienė 2004: 311). Der Lehrerberuf erfordert eine Lehrerqualifikation, die nach einem klassischen Germanistikstudiengang durch eine Zusatzausbildung erworben werden kann. Allerdings können FremdsprachenspezialistInnen (AbsolventInnen von germanistischen BA-Studiengängen) zurzeit auch ohne formale Lehrerqualifikation an der Schule arbeiten (vgl. *Country Report Lithuania* 2003/2004: 82). Einige Kollegien (vergleichbar mit Pädagogischen Hochschulen) bilden ebenfalls Fremdsprachenlehrende aus, die jedoch ausschließlich an Grundschulen arbeiten können (vgl. *Country Report Lithuania* 2003/2004: 83).

Lehrerfortbildungsangebote werden hauptsächlich von dem *Pedagogų profesinės raidos centras* ([Zentrum der Berufsentwicklung der LehrerInnen], <http://www.pprc.lt/english.html>) getragen. Darüber hinaus und konkret für die Fortbildung in der Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache sind insbesondere das *Goethe-Institut* in Kooperation mit dem *Valstybės institucijų kalbų centras* in Vilnius und das *Regionale Fortbildungszentrum für Deutsche Sprache und Landeskunde Kaunas* (<http://www.kpkc.lt/>) tätig.

Für den fachlichen Austausch und die Kontaktpflege zu den deutschsprachigen Ländern wurde 1993 der Verband der Deutschlehrenden Litauens (VdDL) gegründet (<http://www.vdl.lt/>), der auch die Verbandszeitschrift *Miteinander* zu Themen der Didaktik und Methodik der deutschen Sprache herausgibt.

4. Entwicklungslinien, Chancen und Probleme

Das litauische Bildungs- und Wissenschaftsministerium (www.smm.lt) verfolgt die gemeinsamen Ziele der europäischen Sprachenpolitik und ist um eine Förderung der Mehrsprachigkeit in den litauischen Schulen und Hochschuleinrichtungen bemüht, indem es die Verbreitung und den Einsatz europäischer Instrumente und Konzepte fördert. Jedoch ist in der Schulfremdsprachenwahl eine Konzentration auf Englisch und Russisch zu beobachten. In dieser Frage ist noch Bewusstmachungsarbeit zu leisten, um für die sprachliche Vielfalt zu sensibilisieren und eine Lernmotivation für weitere Fremdsprachen zu wecken.

Die Situation der litauischen FremdsprachenlehrerInnen ist verbesserungsbedürftig. Wegen der geringen Bezahlung sind viele LehrerInnen gezwungen, weiteren Beschäftigungen zum Bestreiten des Lebensunterhalts nachzugehen, AbsolventInnen der fremdsprachlichen oder pädagogischen Studiengänge wählen oft andere Berufswege als den des Lehrers/der Lehrerin und setzen ihre Fremdsprachenkompetenzen in der freien Wirtschaft ein. Im Zusammenhang mit der finanziellen Situation hat der Lehrerberuf sein Prestige verloren, der soziale Status der Lehrenden ist gefährdet (vgl. Račienė 2004: 312).

5. Schwerpunkte in der Lehrerbildung und Germanistik

Die litauische Germanistik setzt an unterschiedlichen Universitäten unterschiedliche Schwerpunkte, jedoch bleibt sie hauptsächlich den klassisch germanistischen Teilbereichen verbunden. Das Berufsfeld der GermanistikabsolventInnen ist nicht fest definiert. Eine Ausnahme bildet die Pädagogische Universität Vilnius, wo Lehrende für Deutsch ausgebildet werden. Die Ausbildung konzentriert sich ebenfalls auf traditionell germanistische Inhalte, ergänzt durch die allgemeine Pädagogik und Psychologie. Viel Wert wird auf die Sprachpraxis und die strukturelle Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache gelegt. Darüber hinaus studiert man einige didaktische Fächer und muss ein Unterrichtspraktikum absolvieren. Einen beträchtlichen Teil des Studiums machen auch allgemeinbildende Fächer aus.

Der wissenschaftliche Diskurs innerhalb von Germanistik und Deutschlehrerbildung wird in einigen Fachzeitschriften (*Kalbotyra*, *Žmogus ir žodis*, *Miteinander*) und auf Fachtagungen geführt.

6. Ausblick

Der Rückgang der Lernerzahlen und der Nachfrage in den germanistischen Studiengängen zeigt eine negative Tendenz für die deutsche Sprache in Litauen. Notwendige Maßnahmen sind in der Finanzierung und der Modernisierung des Bildungsbereichs zu sehen. Eine inhaltlich aktuelle Fremdsprachenlehrerbildung müsste auch die neueren Erkenntnisse der Sprachlehr- und -lernforschung sowie der Fremdsprachendidaktik berücksichtigen, um die Bedürfnisse der LernerInnen zu befriedigen und ihre Motivation zu fördern. Baužienė (2007) stellt in den Ergebnissen einer Umfrage fest, dass in den litauischen Schulen noch wenig mit dem Konzept der Mehrsprachigkeit gearbeitet wird, und versucht dies auf die fehlende Qualifikation der FremdsprachenlehrerInnen und das Ausbleiben von mehreren Fremdsprachen integrierenden Curricula, Lehrplänen sowie Lehrmaterialien zurückzuführen (vgl. Baužienė 2007: 73–74). Auch das integrierte Sachfach- und Fremdsprachenlernen findet bisher keine Anwendung. Dafür sind in erster Linie die Qualifikationen der Lehrenden nicht ausreichend (AbsolventInnen der Pädagogischen Universität sind nur für ein Unterrichtsfach qualifiziert). Weitere Widerstände findet dieser Ansatz auch in der Auffassung von LituanistInnen, durch das Unterrichten von weiteren Sachfächern in einer Fremdsprache würde die litauische Sprache gefährdet, die muttersprachliche Kompetenz würde zurückgehen (vgl. z. B. *Country Report Lithuania* 2003/2004: 8).

Zusammenfassend lässt sich ein großer Handlungsbedarf auf mehreren Ebenen feststellen: Entsprechend der Empfehlungen der europäischen Sprachenpolitik ist die Umsetzung neuerer didaktischer, methodischer und struktureller Konzepte fällig und wird erst gegenwärtig in Angriff genommen.

7. Literatur in Auswahl

Baužienė, Rūta

2007 Deutsch als Fremdsprache im Rahmen schulischer Mehrsprachigkeit in Litauen. *Kalbu studijos. Studies about languages* 10: 68–74.

Country Report Lithuania

2003/2004 *Language Education Policy Profile. The Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania, Vilnius.*

Račienė, Ernesta

2004 Deutschunterricht und Germanisten-/Deutschlehrerausbildung in Litauen. In: Dietmar Goltschnigg und Anton Schwob (Hg.), *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa*, 309–313. Wien: Edition Praesens.

Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (StADaF)

2005 *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Erhebung 2005.*

Lina Pilypaitytė, Darmstadt (Deutschland)

210. Deutsch in Luxemburg

1. Deutsch in der Luxemburger Mehrsprachigkeit
2. Die Rolle des Deutschen an den Luxemburger Schulen
3. Bildungsstandards Sprachen
4. Literatur in Auswahl

1. Deutsch in der Luxemburger Mehrsprachigkeit

Luxemburg ist multilingual und multikulturell zugleich, denn das Besondere des Landes ist gerade seine spezifische kultur- und sprachensoziologische Situation. Die Luxemburger Mehrsprachigkeit ist historisch gewachsen (vgl. z. B. Kühn 2005a; Fehlen 2008) und sprachpolitisch geregelt: Luxemburgisch (*Lëtzebuergesch*), Französisch und Deutsch gelten nach dem Sprachengesetz (*loi sur le régime des langues*) vom 24. Februar 1984 als *langues administratives et judiciaires*. Luxemburgisch ist zudem Nationalsprache (*langue nationale*). Die sprachensoziologische Verteilung und der kommunikative Gebrauch der drei Landessprachen sind äußerst vielschichtig. Das Luxemburgische ist vor allem die mündliche Sprache im täglichen Leben und gleichzeitig Symbol nationaler Identität.

Trotz seiner sprachgenealogischen Verwandtschaft darf das Luxemburgische allerdings nicht als bloße Variante des Deutschen angesehen werden. Es handelt sich vielmehr um eine etablierte, standardisierte und kodifizierte Ausbausprache und ist heute – insbesondere unter funktionaler Perspektive – als neue germanische Nationalsprache anzusehen. Dem Deutschen begegnet man in Luxemburg in erster Linie als Schriftsprache: Es wird vor allem gelesen (z. B. in Zeitungen, Zeitschriften, Büchern) und ferngesehen. Französisch ist zum einen Verwaltungs- und Gesetzessprache. Zum anderen trifft man allerdings auch im Alltag auf das Französische, z. B. bei Straßennamen, im Geschäftsverkehr oder im Restaurant, so dass man im Alltagsleben in Luxemburg dem Eindruck unterliegt, man sei in einem französischsprachigen Land. Auffällig an der augenblicklichen Sprachensituation ist die Progression des Luxemburgischen gegenüber der Regression des Deutschen und Französischen (vgl. z. B. besonders den Bereich der persönlichen

Kommunikation über neue Medien: E-Mail, SMS oder Blogs). Für Luxemburgischsprechende ist das Luxemburgische trotzdem selten Schriftsprache, diese Funktion nehmen entweder das Französische oder das Deutsche ein.

Das Besondere an der Situation in Luxemburg ist nun, dass mehrere Sprachen am gleichen Ort sowie im gleichen Gespräch gesprochen werden können – allerdings ist das Nebeneinander, Miteinander und Gegeneinander von Luxemburgisch, Deutsch und Französisch verflochten, komplex und dynamisch. Zum einen ist der jeweilige Sprachgebrauch bzw. der Sprachenwechsel nicht willkürlich und zufällig, sondern durch ein kompliziertes Zusammenspiel von kulturspezifischen, sozialen, psychologischen, adressatenspezifischen und sprachfunktionalen Faktoren geregelt. Zum anderen kommt es innerhalb der einzelnen kommunikativen Domänen und Funktionsverteilungen häufig zu Sprachenwechseln oft sogar mitten in einem Satz (*codeswitching* bzw. *code hopping*). Die verschiedenen Sprachen werden zudem oft komplementär benutzt: Es gibt Personen, die Luxemburgisch sprechen/hören, auf Deutsch lesen und auf Französisch schreiben. Hinzu kommt eine weitere Entwicklung: Seit den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts wächst der Anteil hauptsächlich romanischsprachiger Bürger, die zum überwiegenden Teil nur wenig oder kein Luxemburgisch sprechen und für die Deutsch eine fremde Sprache darstellt.

Interessant ist in auch die Einstellung der Luxemburger zu den drei Landessprachen: Das Deutsche wird von den Luxemburgern gegenüber dem Französischen, Luxemburgischen und Englischen nicht nur als altmodisch, hässlich und grobschlächtig angesehen, sondern auch noch als eine überflüssige Sprache – eine frapierende Bewertung angesichts des doch hohen Stellenwertes des Deutschen in der Luxemburger Schriftlichkeit oder der starken Rezeption deutscher Medien. Das Deutsche hat vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg an Ansehen verloren. Französisch wird als die schönste und kultivierteste Sprache, Englisch als die modernste bezeichnet. Das Luxemburgische gilt als die vertrauteste Sprache (vgl. hierzu Fehlen 2007).

Die Sprachensituation verkompliziert sich nun zusätzlich durch die besonderen demografischen und sozialen Entwicklungen: In Luxemburg leben 476200 Personen, davon sind 198 300 Ausländer. Auf Grund dieser Entwicklungen zielen alle sprach- und kulturpolitischen Konzepte auf die Wertschätzung und den Erhalt der Mehrsprachigkeit: Die Mehrsprachigkeit gilt als „véritable langue maternelle des Luxembourgeois“ (Berg und Weis 2007: 19). Im gleichen Zusammenhang erfährt das Luxemburgische als Integrations- und Integrationssprache zunehmende Relevanz.

Aufschlussreich für die Sprachensituation in Luxemburg ist auch ein Blick auf die Literaturen im Land. In mehreren Sprachen zu schreiben, ist für Luxemburger Autorinnen und Autoren eine Selbstverständlichkeit. Luxemburg ist somit ein Land mit einer ausgesprochenen „Tri-Literalität“ mit historischen, sozialkritischen und interkulturellen Schwerpunkten (vgl. Honnef-Becker und Kühn 2004).

2. Die Rolle des Deutschen an den Luxemburger Schulen

Die Mehrsprachigkeit prägt auch das Schulsystem: 1912 wird für Luxemburg ein Schulgesetz erlassen, nach dem neben Deutsch und Französisch auch Luxemburgisch offizielles Schulfach ist. Im luxemburgischen Schulsystem spiegelt sich also die grundsätzliche

Mehrsprachigkeit des Landes, wobei – nicht allein in Bezug auf den zeitlichen Umfang – das Deutsche bevorzugt scheint. Die Alphabetisierung erfolgt konsequent auf Deutsch. Deutsch ist in der Primarschule (*Enseignement primaire*) zudem auch Unterrichtssprache in den Fächern Mathematik und Sachkunde. Im Sekundarunterricht (*Enseignement secondaire* und *secondaire technique*) erfolgt der Sach- und Fachunterricht mit Ausnahme der Mathematik auf den untersten Klassen ebenfalls auf Deutsch. Der Französischunterricht beginnt im zweiten Halbjahr der zweiten Klasse der Primarschule. Im Sekundarbereich erhöht sich die Stundenzahl des Französischunterrichts leicht gegenüber dem Deutschunterricht. Das Luxemburgische spielt im Unterrichtssystem so gut wie keine Rolle.

2009 wird vom Luxemburger Parlament ein neues Schulgesetz erlassen. Die Reform wird kulturpolitisch als Jahrhundertreform bezeichnet. Wichtige Änderungspunkte sind – neben schulorganisatorischen Neuerungen – die Einbindung der Früherziehung (*éducation précoce*) und Vorschule (*éducation préscolaire*) in den unterrichtlichen Primarbereich, die Abschaffung der Noten in den Vor- und Grundschulen, die Einführung von zweijährigen Zyklen statt Schuljahren sowie die grundsätzliche Kompetenzorientierung aller Unterrichtsfächer. Ziel der Reform ist unter anderem die bessere Integration der Zuwanderer. Am Prinzip der Mehrsprachigkeit wird ausdrücklich festgehalten.

Ausdruck der Mehrsprachigkeit sind auch die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bzw. die unterschiedlichen Sprachen, die diese Lernenden als Muttersprache sprechen. Im Rahmen der PISA-Studie 2006 betrug der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund 33,5%, nach der PIRLS-Studie 2006 wachsen etwa sechs von zehn Schülerinnen und Schülern in Familien mit Migrationshintergrund auf. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang, dass die Luxemburger Schülerinnen und Schüler in der internationalen Leseuntersuchung PIRLS 2006 als bestes europäisches Land auf Rang sechs von insgesamt 39 Teilnehmerstaaten rangierte, obwohl der Lesetest nicht in der Muttersprache, sondern auf Deutsch durchgeführt wurde (vgl. Berg et al. 2007).

Die grob geschilderte vielschichtige Sprachensituation darf allerdings nicht als Sprachenidylle missverstanden werden, denn in allen Schulformen gibt es multilinguale Klassen, in denen Kinder mit Migrationshintergrund zunehmend größere Schulschwierigkeiten haben. Daher gerät gerade die schulpolitische Umsetzung des Luxemburger Sprachenmodells zunehmend in die Kritik: Es sei vor allem das Deutsche, das als frühes Selektionskriterium – vor allem für Migrantenkinder – eine Barriere beim Zugang zu den weiterführenden Schulen bilde. Die PISA- und PIRLS-Studien, an denen Luxemburg teilgenommen hat, zeigen allerdings eindeutig, dass mangelnde schulische Erfolge und unzulängliche Fähigkeiten im Deutschen nicht in erster Linie auf die Anderssprachigkeit der Schüler zurückzuführen sind. PIRLS 2006 hat beispielsweise bewiesen, dass die Grenze zwischen leseschwachen und lesestarken Schülerinnen und Schülern nicht zwischen Luxemburgern und Migranten oder zwischen den Landes- und Migrantensprachen verläuft, es sind vielmehr interdependente sozioökonomische und migrationspezifische Faktoren, die eine Leseschwäche oder Lesestärke nach sich ziehen (vgl. Freiberg, Hornberg und Kühn 2007: 183–196). In der bildungspolitischen und curricularen Diskussion über die Sprachen- und Schulsituation in Luxemburg wird daher konsequenterweise am Prinzip der Mehrsprachigkeit festgehalten – allerdings mit neuen Vorzeichen: Mit dem *Plan d'action* von 2007 liegt ein Rahmen für die Neuorientierung des Unterrichts vor (Berg und Weis 2007). Die Umsetzung dieses Rahmenplans orientiert sich an

der Konzeption des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* und ist für die Unterrichtssprachen durch die Aufstellung von Bildungsstandards konkretisiert worden (Kühn 2008).

3. Bildungsstandards Sprachen

Auf der Basis der skizzierten multikulturellen und multilingualen Situation sowie des schulischen Bildungsauftrags werden in den *Bildungsstandards Sprachen* des Luxemburger Erziehungsministeriums folgende Zielsetzungen verfolgt:

- (1) Das Sprachenlernen steht im Kontext einer sprachpolitisch gewollten Mehrsprachigkeit sowie im Kontext interkultureller Bezugsfelder. Die Kultur der Mehrsprachigkeit gilt damit als Unterrichtsprinzip an Luxemburger Schulen.
- (2) Dem Luxemburgischen fällt in dieser Sprachensituation als Integrationsprache eine besondere Rolle zu. Daneben kann das Luxemburgische auch als Vehikularsprache den Spracherwerb des Deutschen in Vor- und Grundschule fördern.
- (3) Auf Grund der besonderen Sprachensituation in Luxemburg ist es müßig und vergebliche Liebesmüh, die verschiedenen Sprachen mit linguistischen Begriffen wie Muttersprache, Fremdsprache, Erstsprache, Zweitsprache, Herkunftssprache, Familiensprache, Begegnungssprache, Partnersprache, Umgebungssprache usw. beschreiben zu wollen. Dies gilt besonders auch für das Deutsche, das auf Grund der Verwandtschaft zum Luxemburgischen keine tatsächliche Fremdsprache ist. Es ist jedoch auch keine Zweitsprache, da das Deutsche in Luxemburg nicht als kommunikative Verkehrssprache gebraucht wird. Allerdings wird das Deutsche via Medien stark rezipiert.
- (4) Seine besondere Bedeutung hat das Deutsche als Alphabetisierungssprache, als Sozialisierungssprache sowie als Kommunikationssprache in der Schule, besonders auch in den Sachfächern. Im Deutschen werden zum einen sprachliche Handlungskompetenzen vermittelt, zum anderen hat das Deutsche auch grundlegende Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder. Auf Grund der genannten Besonderheiten ist der Deutschunterricht in Luxemburg daher nicht mit dem Deutschunterricht in anderen Ländern vergleichbar.

Der Deutschunterricht erfolgt grundsätzlich handlungsbezogen und kompetenzorientiert: Den Schülern sollen Kompetenzen vermittelt werden, die sie in die Lage versetzen, Lese- oder Hörtexte zu verstehen, sich an Gesprächen aktiv zu beteiligen sowie Texte zu schreiben; Grammatik- und Wortschatz sind in diese zentralen Kompetenzbereiche integriert. Von einer kompetenzbezogenen Bewertung von Schülerleistungen erhofft man sich ein differenziertes Bild von Stärken und Schwächen in verschiedenen Kompetenzbereichen.

4. Literatur in Auswahl

Berg, Charles, Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Peter Kühn, Pierre Reding und Renate Valtin (Hrsg.)
2007 *Lesekompetenzen Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf dem Prüfstand. PIRLS 2006. Ergebnisse, Analysen und Perspektiven zu PIRLS 2006.* Münster: Waxmann.

- Berg, Charles und Christiane Weis
 2007 *Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007–2009*. Luxemburg: Éditions du CESIJE.
- Fehlen, Fernand
 2007 Der geheime Lehrplan des Luxemburger Sprachenunterrichts. *Forum* 264 (3): 33–37.
- Fehlen, Fernand
 2008 Multilingualismus und Sprachenpolitik. In: Wolfgang H. Lorig und Mario Hirsch (Hg.), *Das politische System Luxemburgs. Eine Einführung*, 45–61. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Freiberg, Martin, Sabine Hornberg und Peter Kühn
 2007 Mehrsprachigkeit, Migration und soziale Heterogenität im Spiegel der Lesekompetenzen. In: Charles Berg, Wilfried Bos, Sabine Hornberg, Peter Kühn, Pierre Reding und Renate Valtin (Hg.), *Réajustement de l'enseignement des langues. Plan d'action 2007–2009*, 169–218. Luxemburg: Éditions du CESIJE.
- Honnef-Becker, Irmgard und Peter Kühn (Hrsg.)
 2004 *Über Grenzen. Literaturen in Luxemburg*. Esch/Alzette: éditions phi.
- Kühn, Peter
 2005 Die Stellung der deutschen Sprache in der luxemburgischen Mehrsprachigkeit. In: Ministère de l'Éducation nationale de la Formation professionnelle (Hg.), *Culture Luxembourgaise*, 3–23. Luxemburg: MENFPS.
- Kühn, Peter
 2008 *Bildungsstandards Sprache. Leitfaden für den kompetenzorientierten Sprachenunterricht an Luxemburger Schulen*. Luxembourg: Ministère de l'Éducation nationale.

Peter Kühn, Trier (Deutschland)

211. Deutsch in Marokko

1. Deutsch an öffentlichen Schulen
2. Deutsch an privaten Sprachschulen
3. Germanistik in Lehre und Forschung
4. Literatur in Auswahl

1. Deutsch an öffentlichen Schulen

Aus historischen, politischen und kulturellen Gründen gilt Französisch immer noch als erste Fremdsprache in Marokko. So wird es in den öffentlichen Schulen ab der 3. Klasse, in Privatschulen sogar schon im Kindergarten parallel zum Standardarabischen gelehrt. Ab der 9. Klasse – bis zum Jahr 2005 erst ab der 10. Klasse – muss man eine weitere Fremdsprache als Wahlpflichtfach lernen: Englisch, Spanisch, Italienisch oder Deutsch. Während Französisch und Englisch den ersten bzw. den zweiten Platz in den Schulen bewahrt haben, versucht Deutsch, sich im Zuge der allgemeinen Diversifizierung vor Spanisch und Italienisch als dritte Fremdsprache zu etablieren. Lernten im Schuljahr

1996/97 insgesamt 4.685 Schüler Deutsch, so stieg diese Zahl bis zum Jahr 2007/08 um etwa 400% auf genau 18.513. Im selben Zeitabstand stieg die Zahl der Deutschlehrer von 100 auf genau 199 und hat sich somit verdoppelt. Seit 2005 erfahren die Deutschkurse mit ihrer Einführung in die Unterstufe eine massive Verbreitung, sodass im Schuljahr 2007/2008 genau 10.111 Schüler verzeichnet wurden, die Deutsch an 56 Unterstufenklassen bei 43 Lehrern lernten. Diese Zahlen dürfen jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass Deutsch nach wie vor vielen Schülern an öffentlichen Schulen aufgezwungen wird.

Hier spielen im Sprachenunterricht im Allgemeinen traditionelle Medien immer noch eine entscheidende Rolle. Der Einsatz von audiovisuellen oder elektronischen Medien, die sich für den Sprachunterricht eignen, also die Verwendung von Rundfunk- und TV-Kursen, Computern und Internet, ist wegen fehlender angemessener Infrastruktur nur in seltenen Ausnahmefällen möglich. Die Arbeit mit Hörtexten muss daher oft ausfallen. Deshalb sieht der vor Kurzem vom Ministerium akkreditierte und als innovativ bezeichnete „Referenzrahmen für die Abiturprüfung im Fach Deutsch als 2. Fremdsprache“ bei der Leistungsmessung nur das Leseverstehen und den schriftlichen Ausdruck neben Grammatik und Wortschatz als Prüfungsteile vor.

2. Deutsch an privaten Sprachschulen

Seit Anfang der 1990er Jahre verlangt das deutsche Konsulat von den marokkanischen Antragstellern Sprachdiplome als Nachweis ausreichender Sprachkenntnisse zur Beantragung eines Studienvisums. Seitdem bieten Privatschulen mit Deutschunterricht hauptsächlich Intensivkurse an, in denen sie ihre Kursteilnehmer auf das *Zertifikat Deutsch* und, seit September 2003, auf die *Mittelstufe* vorbereiten. Es handelt sich dabei vorwiegend um Abiturienten, die andere Sprachen auf dem Gymnasium gelernt haben und am Studium in einem deutschsprachigen Land interessiert sind.

Diese Lernergruppe macht in der Regel schnellere Lernfortschritte als Gymnasialschüler, denn sie lernen Deutsch *freiwillig* und in unvergleichbar besseren Lernbedingungen, da die Privatschulen oft technisch besser ausgestattet sind als öffentliche Schulen. Ihre Kursteilnehmer lernen alle Fertigkeiten, und es ergibt sich für sie der Vorteil, dass sie in Intensivkursen von insgesamt 400 Stunden die Schüler einholen, die – oft *gezwungen* – bereits 3 Jahre Deutsch mit 5 Wochenstunden an den öffentlichen Gymnasien gelernt haben.

Seitdem das neue Zuwanderungsrecht vom Juli 2007 in Kraft getreten ist, wird vom deutschen Konsulat in Marokko im Visumverfahren im Rahmen des Ehegattennachzugs der Nachweis über Sprachkenntnisse auf dem Niveau A1 verlangt. Infolgedessen bot sich für private Sprachschulen eine neue Zielgruppe, die sich auf diese Sprachprüfung vorbereiten lässt. Die Lerngruppen setzen sich jedoch meistens aus Kursteilnehmern mit großen Alters- und Bildungsunterschieden, respektive mit unterschiedlichen rezeptiven und produktiven Fähigkeiten, zusammen, sodass der Lernprozess manchmal erheblich gestört wird.

Lehrerfortbildung kommt meistens erst in Frage, wenn sich ausländische Institutionen dafür einsetzen und Seminare in dieser Hinsicht organisieren. Jährlich können einige Lehrer mit Hilfe von deutschen und österreichischen Mittlerorganisationen an Fortbildungsveranstaltungen in Deutschland bzw. in Österreich teilnehmen.

3. Germanistik in Lehre und Forschung

Die Germanistik wurde 1976 zum ersten Mal als Studienfach an der Universität Rabat eingeführt und wird seit 1983 auch in Fes ebenso wie in Casablanca seit 1986 als voller Studiengang angeboten. Im Studienjahr 2008/09 sind insgesamt ca. 600 Studenten in der Germanistik immatrikuliert, davon etwa 400 in Fes, 120 in Casablanca und 80 in Rabat. Ihnen stehen insgesamt 23 Universitätslehrkräfte zur Verfügung.

Seit der Durchsetzung der Studienreform im Jahr 2003 dauert die Ausbildung in der Regel sechs Semester. Die vier ersten Semester bilden das Grundstudium und werden mit dem Vordiplom DEUG (Diplôme des Etudes Universitaires Générales) abgeschlossen. Hier wird der Akzent auf die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten durch die Vermittlung von Grammatik und Wortschatz ebenso wie durch die Einübung im Lesen und Hörverstehen gelegt. Durch diese intensive Sprachpraxis sollen die Studierenden befähigt werden, eine Fachveranstaltung im Hauptstudium zu besuchen und wissenschaftliche Arbeiten zu verfassen. Nach dem Studienabschluss mit der Licence (= Bachelor) haben die Absolventen die Möglichkeit, eine einjährige Referendarausbildung an der Ecole Normale Supérieure (ENS) oder am Centre Pédagogique Régional (CPR) zu machen, um die Lehrbefähigung für Deutsch als Fremdsprache in der Sekundar- bzw. Unterstufe zu bekommen. Mit der Einführung des Studienganges Deutsch für Übersetzen und Dolmetschen an der Übersetzer- und Dolmetscherhochschule in Tanger (École Supérieure Roi Fahd de Traduction) wurde gegen Ende der 1990er Jahre erstmals ein berufsorientierter Studiengang für Deutsch eingeführt. Die Absolventen germanistischer Abteilungen haben seit dem Wintersemester 2007/08 auch die Möglichkeit, ein postgraduiertes Studium im Masterstudiengang an der Universität Fes zu absolvieren und anschließend zu promovieren.

Die Hochschulreform hat den Vorteil gebracht, dass das Modulsystem adoptiert und damit hinsichtlich der Studieninhalte auf Grund der erlaubten Flexibilität eine entscheidende Verbesserung gegenüber dem alten System gewährleistet wurde. Eigentlich strebte Marokko durch frühere Projektentwürfe längst danach, die Hochschulen nach Marktprinzipien zu reformieren und die Universitätsausbildung den Arbeitsmarktanforderungen anzupassen. Schließlich adoptierte es das Studienmodell LMD (*Licence, Master und Doctorat*) dem Bologna-Modell entsprechend, das eine Internationalisierung der Hochschulsysteme und eine Vereinheitlichung der Abschlüsse empfiehlt.

Die Entwicklungen der Germanistik sind auf Grund der Studienreform stärker in einen interdisziplinären Diskurs über Inhalte und Ziele eingetreten, die den gesellschaftlichen Nutzen dieser Disziplin berücksichtigen und das Fach dementsprechend inhaltlich neu konzipieren. Gefragt ist nun ein Studium mit innovativen Lehr- und Lernmethoden, das die Berufsperspektiven der Absolventen berücksichtigt und diesen dementsprechend eine adäquate Fachausbildung bietet. Es ist daher notwendig, verschiedene Schwerpunkte anzubieten, dahingehend, dass nicht nur ein Fachstudium aus interkulturellen und interdisziplinären Gesichtspunkten angeboten, sondern auch auf den Lehrberuf ebenso wie auf Tätigkeiten in der Industrie, im Handel und im Tourismus vorbereitet wird. Auf diese Weise könnte sich der Studierende den Schwerpunkt aussuchen, der ihn motiviert und von dem er begründet meint, dass er ihm für sein späteres Berufsleben nützt. In diesem Fall können gewiss Prioritäten festgelegt werden, die den Arbeitsmarktanforderungen am besten entsprechen würden.

Die Tatsache, dass wir in der Auslandsgermanistik keine reine deutsche Philologie mehr zu betreiben brauchen, war uns ebenso wie anderen Kollegen bei Curriculumsdiskussionen längst bewusst. Dies mag der Grund dafür sein, dass der Hauptschwerpunkt in den Publikationen vieler marokkanischer Germanisten im Bereich der interkulturellen Germanistik (vgl. exemplarisch Boubia 1987, 1993; Lamrani 1993, 2003; Lazaare 1998, 2005) und der vergleichenden Literatur- und Sprachwissenschaft (vgl. exemplarisch Jai-Mansouri 2002, 2005) liegt.

Aus dieser knappen Darstellung der Stellung der deutschen Sprache in Marokko lässt sich das Fazit ziehen, dass die gesetzlichen Regelungen und sprachenpolitischen Rahmenbedingungen einerseits die Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache entscheidend bestimmen. Andererseits ist es den Universitätslehrkräften teilweise gelungen, im Rahmen der Hochschulreform die Studieninhalte neu zu definieren, das Germanistikstudium den Arbeitsmarktanforderungen besser anzupassen und damit einen entscheidenden Beitrag zur weiteren Entwicklung des Faches zu leisten.

4. Literatur in Auswahl

- Boubia, Fawzi
1987 Die Verfremdung der Verfremdung. Thesen zu einer interkulturellen Germanistik im arabischen Raum. *Info DaF* 14(1): 28–33.
- Boubia, Fawzi
1993 Legitimationsgrundlagen europäischer Studien im Maghreb. In: Bernd Thum und Gonthier-Louis Fink (Hg.), *Praxis interkultureller Germanistik. Forschung, Bildung, Politik*, 181–183. (Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik 4). München: iudicium.
- Jai-Mansouri, Rachid
2002 Das arabische Majnun-Thema bei André Miquel. In: Dirk Winkelmann und Alexander Wittwer (Hg.), *Von der ars intelligendi zur ars applicandi*, 299–312. München: iudicium.
- Jai-Mansouri, Rachid
2005 Deutsch und Arabisch – Eine kontrastive Sprachbetrachtung? *Informationen zur Deutschdidaktik* 29(2): 44–54.
- Lamrani, Rachid
1993 Europa und der deutschsprachige Raum als Denkhorizont? Ansichten und Ansätze zu einer interkulturell und interdisziplinär orientierten Germanistik im Maghreb. In: Bernd Thum und Gonthier-Louis Fink (Hg.), *Praxis interkultureller Germanistik. Forschung, Bildung, Politik*, 323–326. (Publikationen der Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik 4). München: iudicium.
- Lamrani, Rachid
2003 Translation und Kulturtransfer. Hermeneutische Modalitäten des Übersetzens als Umgang mit dem Anderen. In: DAAD (Hg.), *Germanistiktreffen Deutschland – Arabische Länder, Iran*, 231–250. Siegburg: Daemisch Mohr.
- Lazaare, Khalid
1998 *Marokko in deutschen Reiseberichten des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts. Vorstudien zur deutschen Wahrnehmung einer islamischen Region*. (Studien zur neueren Literatur 7). Frankfurt a. M. u. a.: Lang.
- Lazaare, Khalid
2005 Das/Ein Bild Marokkos in deutschen Reiseberichten des 19. Jahrhunderts. In: Jean-Marie Valentin (Hg.), *Germanistik im Konflikt der Kulturen*, 323–330. (Akten des XL Internationalen Germanistenkongresses 9). Bern u. a.: Lang.

Rachid Jai-Mansouri, Fes (Marokko)

212. Deutsch in Mexiko

1. Einführung
2. Deutschsprachige Gruppen in Mexiko
3. Deutschunterricht
4. Deutschlehrerausbildung und Germanistikstudium
5. Fachverbände
6. Literatur in Auswahl

1. Einführung

Auch wenn in Mexiko über 60 indigene Sprachen gesprochen werden, wird der Bereich der öffentlichen Kommunikation fast ausschließlich vom Spanischen dominiert. Unter den Fremdsprachen hingegen genießt das Englische durch die vertieften Wirtschaftsbeziehungen mit den Nachbarn im angelsächsischen Norden eine unbestrittene Vorrangstellung. Daneben erfreut sich jedoch auch Deutsch einer beständigen und sogar anwachsenden Beliebtheit, was sicher nicht zuletzt auf die eindruckliche Präsenz deutscher Firmen in Mexiko zurückzuführen ist, sowie auf die Tatsache, dass Deutschland der drittgrößte Handelspartner Mexikos in der Welt und der größte innerhalb der Europäischen Union ist. Zugleich bewirkt die Steigerung des akademischen und kulturellen Austausches zwischen Mexiko und Deutschland, dass der Bereich Deutsch als Fremdsprache von einer spürbaren Dynamik geprägt ist. Insgesamt wird die Zahl der Deutschlerner vom mexikanischen Deutschlehrerverband inzwischen auf 40.000 bis 45.000 geschätzt, die von ca. 1.300 Lehrern unterrichtet werden (Dettmer 2007: 26).

2. Deutschsprachige Gruppen in Mexiko

Hauptsächlich im Norden des Landes gibt es zahlreiche mennonitische Siedlungen, in denen die allgemeine Umgangssprache das mennonitische Plautdietsch, eine Varietät des Niederpreußischen, ist. Bei den meisten dieser deutschstämmigen Gruppen wird zwar Hochdeutsch in den Schulen gelehrt und als offizielle Sprache für Amtsgeschäfte und in der Kirche verwendet, jedoch ist das allgemeine Niveau in der Standardsprache auf ein Mindestmaß gesunken. In jüngerer Zeit gibt es allerdings Bestrebungen einzelner fortschrittlicher Gemeinden, die Annäherung zur modernen hochdeutschen Sprache wieder zu suchen und das Deutschniveau zu heben. Besonders die Álvaro-Obregón-Oberschule in Blumenau nahe der Stadt Cuauhtémoc im Bundesstaat Chihuahua erfüllt hier eine Vorreiterrolle durch Curriculumreformen sowie Fortbildungs- und Kooperationsmaßnahmen mit deutschen Einrichtungen (Steffen 2008: 69–72). Mittlerweile hat sich das Hochdeutsche in der Gegend von Cuauhtémoc wieder als echte *High-Varietät* etabliert und wird in einigen Familien sogar als Umgangssprache gesprochen.

3. Deutschunterricht

3.1. Schulen

Bereits 1894 wurde das *Colegio Alemán Alexander von Humboldt* in Mexiko-Stadt gegründet. Heute wird die Deutsche Auslandsschule (DAS) der Hauptstadt von ca. 3.400 Schülern besucht, die sich mittlerweile auf drei Standorte, den Campus *Lomas Verdes* (1.129 Schüler), den Campus *Xochimilco* (1.397 Schüler) und den noch im Aufbau befindlichen Campus *La Herradura* (825 Schüler), verteilen (derzeit insg. 100 aus Deutschland stammende Lehrkräfte, 220 mexikanische Lehrkräfte). Zudem gibt es eine DAS in Puebla (1.436 Schüler) und eine weitere in Guadalajara (961 Schüler). Insgesamt beläuft sich die Zahl der Auslandsdienstlehrkräfte auf 47, die der Bundesprogrammlehrkräfte auf 17. Bis auf die deutsche Schule in Guadalajara besteht an allen DAS die Möglichkeit, neben dem mexikanischen Abschluss (CCH) auch das Abitur zu machen. Am *Colegio Suizo* mit insg. drei Zweigstellen (Mexiko-Stadt, Cuernavaca, Querétaro) besteht die Möglichkeit, die Prüfung zum Sprachdiplom I und II der KMK abzulegen. Neben diesen etablierten Auslandsschulen haben mittlerweile das *Colegio Alemán Cuauhtémoc Hank* in Tijuana, Baja California Norte, sowie die oben erwähnte Mennonitenschule *Escuela Álvaro Obregón* in Blumenau, Chihuahua, den Status von DSD-Schulen erlangt. Darüber hinaus hat besonders die vom Auswärtigen Amt ins Leben gerufene Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“ für Dynamik bei der Förderung von Deutsch an mexikanischen Schulen gesorgt. Zu den im Rahmen der Initiative geförderten Partnerschulen gehören bislang die *Escuela Nacional Preparatoria* (ENP) der UNAM in Mexiko-Stadt, zwei *Preparatorias* der Universität Guadalajara (UdeG), das *Instituto para Formación y Desarrollo Volkswagen* in Puebla und die Mennonitenschule *La Esperanza* im Bundesstaat Chihuahua.

3.2. Goethe-Institute und andere Sprachlehrinstitute

Es gibt in Mexiko zwei Goethe-Institute, eines in der Hauptstadt und eines in Guadalajara. Das GI Mexiko-Stadt verfügt über fünf Stellen für Entsandte und 41 Ortslehrkräfte, einschließlich der Sprachlehrer. Die Zahl der eingeschriebenen Deutschlerner hat in den letzten fünf Jahren abgenommen. Dies liegt jedoch nicht an einem schwindenden Interesse an Deutsch, sondern an der steigenden Zahl konkurrierender kommerzieller Anbieter, zu denen in zunehmendem Maße auch die Universitäten gehören. Das GI Guadalajara bietet zur Zeit des Verfassens dieses Artikels keinen Sprachunterricht an, da für diesen Zweck erst ein neues geeignetes, d. h. erdbebensicheres, Gebäude gefunden werden muss. Die Kulturarbeit wird jedoch ununterbrochen fortgesetzt.

Neben den Goethe-Instituten gibt es noch zwei lokale Kulturgesellschaften in Monterrey und San Luis Potosí, die Deutschunterricht anbieten. Im zum Volkswagenwerk gehörenden *Centro de Idiomas Volkswagen* wird Deutsch in mittlerweile fünf Zweigniederlassungen in Puebla unterrichtet (insg. knapp 2.000 Schüler, 45 Lehrkräfte, Zahlen nach Dettmer 2008: 60).

3.3. Deutsch an Universitäten

Bot eine Vielzahl der Universitäten in der Vergangenheit fast ausschließlich Englischunterricht an, so hat in den vergangenen Jahren auch an den privaten Hochschulen eine Erweiterung des Sprachkursangebots auch um Deutschunterricht stattgefunden. Bezogen auf Studierendenzahl, Frequenz der Kurse und Dauer der Sprachausbildung gibt es folgende Schwerpunkte (Zahlen nach Dettmer 2008, wenn nicht anders erwähnt): Mexiko-Stadt: *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (CELE), *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM), Semester 2009/02: 732 eingeschriebene Deutschlerner; die Nachfrage ist deutlich größer, ein DAAD-Lektorat und ein österreichisches Lektorat, angestrebtes Sprachniveau ist C1; Campus *FES Acatlán* (zur UNAM gehörig): ca. 1.100 Deutschlerner pro Semester, ein DAAD-Lektorat, eine Sprachassistentin, bis Mittelstufe; *Centro de Lenguas Extranjeras* (CENLEX) *Zacatenco* und *CENLEX Santo Tomás* des *Instituto Politécnico Nacional* (IPN): je ca. 400 Schüler, bis Zertifikat Deutsch; Campus *Azcapotzalco* der *Universidad Autónoma Metropolitana* (UAM): ca. 150 Schüler. Guadalajara: *Departamento de Lenguas Modernas* der *Universidad de Guadalajara* (UdeG), ca. 150 Deutschlerner, 10 Lehrer, ein DAAD-Lektorat, ein DAAD-Ortskraftlektorat, ein österreichisches Lektorat, bis Mittelstufe (pers. Mitteilung Gräfe), Monterrey: *Facultad de Filosofía y Letras* der *Universidad Autónoma de Nuevo León* (UANL), ca. 500 Lerner, 12 Lehrer, ein DAAD-Lektorat, eine Sprachassistentin; *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla* (BUAP), ca. 550 Schüler und 15 Lehrer an drei verschiedenen Einrichtungen; *Universidad Autónoma de Chiapas* (UNACH), Tuxtla Gutiérrez, ca. 130 Schüler, 5 Lehrer; *Centro de Idiomas* der *Universidad Veracruzana* in Xalapa, ca. 200 Schüler. Daneben gibt es noch an folgenden weiteren Universitäten größere Deutschabteilungen: Mexicali, La Paz, Morelia, Querétaro, Villahermosa. Insgesamt schätzt das Goethe-Institut die Zahl der Deutschlerner an Universitäten auf 12.000, die der Lehrkräfte auf 400 (Dettmer 2008: 58). Fandrych (2001: 1440) identifiziert in seinem Überblicksartikel zu DaF in Mexiko folgende Probleme: „Allgemein leidet der Deutschunterricht an den meisten Institutionen an den niedrigen Gehältern der Lehrenden, den fehlenden Planstellen (meist wird auf Honorarbasis gearbeitet), an der daraus resultierenden Arbeitsüberlastung der Lehrenden und den in den Großstädten schwierigen Arbeitsbedingungen, was zu großer Fluktuation im Lehrpersonal führt.“ Zehn Jahre später hat sich an dieser Situation noch wenig geändert, auch wenn mittlerweile gewisse Anstrengungen zur Professionalisierung der Ausbildung unternommen werden (siehe 4.), die in der Zukunft zur Aufwertung des Lehrberufs und zur Verbesserung der Arbeitssituation der Deutschlehrer in Mexiko führen könnten. Bis dahin ist es aber noch ein weiter Weg.

4. Deutschlehrerausbildung und Germanistikstudium

Das CELE der UNAM bietet eine Deutschlehrerausbildung (*Curso de Formación de Profesores*, eröffnet 1978, Deutsch seit 1979) an. Der zweisemestrige Kurs behandelt sowohl theoretisch-linguistische Themen als auch praktische Aspekte des Fremdsprachenlehrens.

An der *Facultad de Estudios Superiores* (FES) Acatlán der UNAM gibt es seit 2004 die Möglichkeit, ein grundständiges Studium in der *Licenciatura en Enseñanza de Len-*

guas mit der Spezialisierung für Deutsch zu belegen. Der Studiengang ist als Fernstudium konzipiert, das in acht Semestern absolviert werden kann.

Mit dem Wintersemester 2008/09 hat ein gemeinsamer Masterstudiengang in Deutsch als Fremdsprache der Universität Guadalajara mit dem Herder-Institut der Universität Leipzig begonnen. Schwerpunkte der zweijährigen Ausbildung, die jeweils zur Hälfte an beiden Hochschulen absolviert wird, sind kontrastive Fragestellungen sowie Aspekte des sprachlich-kulturellen Kontakts zwischen der deutsch- und der spanischsprachigen Welt.

Die einzige Variante des Germanistikstudiums in Mexiko stellt das 1955 eingerichtete achtsemestrige grundständige Studium „Letras Alemanas“ an der philosophischen Fakultät der UNAM dar. Das Studium besteht aus einem Pflichtprogramm in deutscher Literaturwissenschaft, welches durch Wahlpflichtkurse in Linguistik, europäischer Geschichte und Kultur sowie mexikanischer Literatur- und Kulturgeschichte ergänzt wird (Rall 2002: 92). Im Hauptstudium (Semester 5–8) ist eine Spezialisierung in Übersetzung, Literaturwissenschaft oder Didaktik möglich.

5. Fachverbände

Die wichtigste Körperschaft der Deutschlehrer in Mexiko stellt der 1992 gegründete mexikanische Deutschlehrerverband (*Asociación Mexicana de Profesores de Alemán*, AMPAL) dar. Ihm gehören ca. 150 Mitglieder an. Zu den Zielen des Verbandes zählen die Förderung von Lehre und Forschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Mexiko und die Vernetzung der Deutschlehrer in Mexiko untereinander sowie mit ähnlichen Organisationen im Ausland. Dazu organisiert AMPAL im jährlichen Wechsel Fachtagungen (*Jornadas AMPAL*) und Deutschlehrtreffen (*Encuentros AMPAL*), die der Fortbildung und dem kollegialen Austausch dienen sollen.

6. Literatur in Auswahl

Dettmer, Martin

- 2008 Deutsch lehren in Mexiko – ein aktueller Überblick. In: *Memorias del VII Encuentro AMPAL, Universidad de Guanajuato, Escuela de Idiomas, 3 al 6 de mayo de 2005*, 57–63. Mexiko-Stadt: AMPAL.

Dettmer, Martin

- 2007 El alemán en México analizado por la Asociación Mexicana de Profesores de Alemán. In: *El idioma alemán en México. Medio de enlace, oportunidades y prestigio*, 25–28. Mexiko-Stadt: AMPAL.

Fandrych, Christian

- 2001 Deutschunterricht und Germanistikstudium in Mexiko. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici und Hans Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1438–1445. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2.) Berlin: de Gruyter.

Rall, Dietrich

- 2002 Situation und Perspektiven der Germanistik in Mexiko. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hg.), *Germanistentreffen Deutschland – Argentinien, Brasilien,*

Chile, Kolumbien, Kuba, Venezuela 8.–12. 10. 2001, Tagungsbeiträge, 85–96. Bonn: DAAD.

Steffen, Joachim

- 2008 A vantagem de falar dialeto: aproveitar as variedades não-padrão para a construção de comunidades multilíngües [Der Vorteil Dialekt zu sprechen: Nichtstandardvarietäten für die Konstruktion von mehrsprachigen Gemeinschaften nutzen]. *Revista Contingentia* 3(2): 67–76.

Joachim Steffen, Mexiko-Stadt (Mexiko)

213. Deutsch in der Mongolei

1. Die bildungspolitische Situation in der Mongolei
2. Tradition und Geschichte von Deutsch als Fremdsprache in der Mongolei
3. Der heutige Stand der Deutschausbildung
4. Perspektiven für Deutsch in der Mongolei
5. Literatur in Auswahl

1. Die bildungspolitische Situation in der Mongolei

Mit dem Sieg der Mongolischen Volksrevolution 1921 wurde die Mongolische Volksrepublik (MVR) als zweiter sozialistischer Staat der Welt gegründet. Bis Ende der 1980er Jahre unterhielt die MVR vielseitige Beziehungen vorwiegend mit den Ländern des ehemaligen sozialistischen Blocks, darunter besonders mit der ehemaligen UdSSR. Daher verfügte das Land über ein ähnliches Bildungssystem wie das in der Sowjetunion. In der sozialistischen Zeit wurde Russisch als erste Fremdsprache sowohl in Schulen als auch in der Erwachsenenbildung unterrichtet, d. h. Russisch war lange Jahre ein Pflichtfach für alle SchülerInnen ab der 4. bis zur 10. Klasse und im Grundstudium an Hochschulen.

Gleich nach der politischen Wende 1990 stieg das Interesse an anderen europäischen und asiatischen Fremdsprachen schlagartig an, es wurden zahlreiche private Sekundarschulen, Hochschulen und Sprachkurse gegründet, in denen man die Fremdsprachen – Englisch, Deutsch, Französisch, Japanisch, Chinesisch und Koreanisch – lernen und studieren kann. Gleichzeitig wurden an diesen Hochschulen und Universitäten neue Studiengänge für Fremdsprachenlehrer und Übersetzer/Dolmetscher eröffnet.

Anfang 2000 wurden Reformen im Bildungswesen vorgenommen. Im Rahmen dieser Bildungsreformen arbeitete eine vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur beauftragte Arbeitsgruppe von WissenschaftlerInnen Standards und Curricula für die Fremdsprachenausbildung aus, anhand derer man neue nationale Schullehrbücher aller Lernstufen für Englisch und Russisch entwickelte. Um das allgemeinbildende Schulsystem an den weltweiten Bildungsstandard anzunähern, wurde 2009 das 12-jährige allgemeinbildende Schulsystem eingeführt. Laut dem nationalen bildungspolitischen Konzept von 2001 soll Englisch ab 2008 als erste obligatorische Fremdsprache in den Sekundar-

und Hochschulen angeboten werden. Im Bezug auf das gesellschaftliche Leben ist das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache mit seinen weitaus kleineren Dimensionen mit Englisch kaum zu vergleichen.

2. Tradition und Geschichte von Deutsch als Fremdsprache in der Mongolei

Die mongolische Nationaluniversität ist die erste staatliche Universität, an der man in den 1960er Jahren Deutsch als Fach unterrichtete, allerdings nur mit wenigen Stunden. 1975 wurde an derselben Universität ein Studienvorbereitungskurs für Studierende etabliert, die nach einem Jahr der Deutschausbildung im Land ihr zukünftiges Studium in der damaligen DDR aufnehmen sollten. Mit der demokratischen Wende eröffnete man auch in anderen Bildungsinstitutionen Deutschabteilungen. Die erste Abteilung bzw. der erste Lehrstuhl für Deutsche Sprache wurde 1990 an der damaligen Hochschule für Fremdsprachen (heute Universität für Geisteswissenschaften), die zweite DaF-Abteilung 1991 an der mongolischen Nationaluniversität gegründet.

3. Der heutige Stand der Deutschausbildung

Deutsch wird heute (2009) an 8 Hochschulen und Universitäten, sowie an 9 Sekundarschulen unterrichtet. Etwa 1800 Schüler und Schülerinnen und etwa 400 Studierende lernen landesweit Deutsch.

In 2 Sekundarschulen, und zwar der staatlichen mongolisch-deutschen gemeinsamen Sekundarschule Nr. 38 sowie an der privaten Goethe-Schule, beginnen SchülerInnen mit 6 Jahren Deutsch zu lernen, hingegen wird Deutsch in den übrigen 7 Schulen ab der 8.–9. Klasse gelehrt. Deutschunterricht im Hochschulbereich gibt es vor allem in zwei Formen:

1. als vierjähriges Bachelorstudium für Germanistik- und Deutschlehrerstudierende sowie als Übersetzer-/Dolmetscherausbildung,
2. in Form von studienbegleitenden Deutschkursen.

Von den genannten 8 Hochschulen und Universitäten bieten die mongolische Nationaluniversität ein Germanistikstudium, die Universität für Geisteswissenschaften und die 1990 gegründete private Universität Orkhon ein Übersetzer/Dolmetscherstudium an. Die Orkhon-Universität ist die einzige private Universität, an der Deutsch kontinuierlich unterrichtet wird. Die Lehrerausbildung gibt es an der Pädagogischen Universität.

Studienbegleitende Deutschkurse bzw. Deutschkurse für Studiengänge in Ingenieur-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften werden an der Universität für Wissenschaft und Technologie, der Universität für Geisteswissenschaften, an der militärischen Akademie und an den Filialen der mongolischen Nationaluniversität und der Pädagogischen Universität in Khovd und Erdenet angeboten. Im Rahmen des vierjährigen Bachelorstudiums werden folgende Pflicht- und Wahlfächer in deutscher Sprache empfohlen:

1. Sprachtheorie und Sprachpraxis
2. Literaturwissenschaft
3. Übersetzungstheorie und Übersetzungspraxis
4. Fachspezifische Übersetzungskurse (Übersetzen von Fachtexten)
5. Landeskunde
6. Interkulturelle Kommunikation
7. Methodik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache

Die wöchentliche Stundenverteilung des jeweiligen Faches hängt von der Spezifik der Universität bzw. des angebotenen Studiengangs ab. In den studienbegleitenden Deutschkursen wird auf der Basis der im Grundstudium erworbenen Sprachkenntnisse Deutsch als Fachsprache vermittelt, und zwar als Nebenfach. In diesen Kursen werden Grundkenntnisse in etwa 400 Stunden und Fachsprachenkenntnisse in etwa 200 Stunden vermittelt. Zur Verbreitung und der nachhaltigen Pflege der deutschen Sprache und der deutschsprachigen Kultur tragen in der Mongolei deutsche und österreichische Institutionen wie der DAAD, das Goethe-Institut, die Zentralstelle für Auslandsschulwesen, das TestDaF-Institut, die Österreich-Kooperation, die Prüfungszentrale des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch (vgl. Art. 12) und mongolische Institutionen wie der Mongolische Deutschlehrerverband, die Mongolisch-Deutsche Brücke sowie die Gesellschaft der Freunde der deutschen Sprache gewichtig bei. Der Mongolische Deutschlehrerverband ist auch Mitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV).

4. Perspektiven für Deutsch in der Mongolei

Wie in den Ländern der Europäischen Union wird auch in der Mongolei die Mehrsprachigkeit zum bildungspolitischen Schlagwort. Die Sprachen unserer Nachbarländer – Russisch und Chinesisch – werden genauso mit großem Interesse und intensiv gelernt und gelehrt wie Englisch. Auch im Rahmen des bildungspolitischen Konzepts, das bis zum Jahr 2015 realisiert werden muss, wird die deutsche Sprache ihre bedeutende Stellung unter den europäischen Sprachen nicht verlieren. Die langjährigen traditionellen Beziehungen zwischen der Mongolei und Deutschland werden weiter vertieft. Die in den letzten Jahren zwischen den beiden Staaten und Regierungen abgeschlossenen Verträge zeigen deutlich, dass ein größerer Akzent auf die Zusammenarbeit in Wirtschaftsbereichen wie Bergbau, Straßenbau und Bauwesen gelegt wird. Dadurch entsteht ein sehr großer Bedarf an Fachkräften mit Deutschkenntnissen. Infolgedessen erhöht sich die Notwendigkeit, konkurrenzfähige junge Mongolen auszubilden. Die gegenwärtige Deutschausbildung an den mongolischen Hochschulen und Universitäten ist eher sprach- und kulturorientiert. Die Tendenz der letzten Jahre zeigt, dass Deutsch als Fremdsprache mit anderen Fächern kombiniert vermittelt werden sollte, und zwar mit Tourismus, Ökologie, Wirtschaft, Jura etc. Entsprechend den sich erneuernden gesellschaftlichen Verhältnissen und Bedürfnissen sollte die Deutschausbildung auf ein weiteres, höheres Niveau gebracht werden. Im engeren Sinne bedeutet dies, die Studieninhalte und -programme zu verändern und zu verbessern, und im weiteren Sinne, wissenschaftliche Lehre und Forschung mehr zu fördern.

5. Literatur in Auswahl

Bolormaa, Baljir und Bishbat Batsuren

2007 DaF-Ausbildung in der Mongolei. In: *Deutsch in Zentral- und Ostasien: Erfahrungen, Partnerschaften und neue Herausforderungen der Zeit*, 15–23. Ulan-Ude: Druckerei der burjatischen Staatsuniversität.

Naranchimeg, Khalzkhuu

2007 Die Fremdsprachenpolitik im Bildungsbereich. In: *Wissenschaftliche Publikationen der Universität für Geisteswissenschaften*, 48–50. Ulaanbaatar: Universitätsdruckerei.

Naranchimeg, Khalzkhuu

2008 Zu Fragen der Fremdsprachenpolitik in der Mongolei. In: *Wissenschaftliche Publikationen der Universität für Geisteswissenschaften*, 29–35. Ulaanbaatar: Universitätsdruckerei.

Khalzkhuu Naranchimeg, Ulaanbaatar (Mongolei)

214. Deutsch in den Niederlanden

1. Rolle des Deutschen
2. Träger des Deutschunterrichts und der Deutschlehreraus- und -fortbildung
3. Entwicklungslinien, Chancen und Probleme
4. Schwerpunkte in der Lehrerausbildung und Germanistik/Deutsch-Ausbildung
5. Wichtige Schwerpunkte der Forschung
6. Einschätzung von Fakten und Tendenzen, Anzahl von Lernenden und Lehrenden
7. Literatur in Auswahl

1. Rolle des Deutschen

Im niederländischen Bildungswesen spielt der Unterricht in fremden Sprachen seit Jahrhunderten eine wichtige Rolle. Während die altsprachlichen Gymnasien neben Griechisch und Latein moderne Fremdsprachen unterrichten, gehören an den allgemeinbildenden weiterführenden Schulen Englisch, Deutsch und Französisch zum Grundbestand des Stundenplans; allerdings steht seit Ende des vorigen Jahrhunderts die Verbindlichkeit der Fächer Deutsch und Französisch zunehmend zur Diskussion. Im Gegenzug werden die Fremdsprachen Spanisch, Italienisch, Türkisch, Arabisch und Russisch vermehrt angeboten.

In Kürze das niederländische Bildungssystem: An eine achtjährige Grundschule (4- bis 11-Jährige) schließt sich die Sekundarbildung an: der vierjährige *VMBO* (vorbereitende mittlere Berufsausbildung; der *VMBO* ist wiederum in vier Niveaus unterteilt), der fünfjährige *HAVO* (höherer allgemeinbildender Ausbildungsgang; das *HAVO*-Zeugnis ist mit der deutschen Fachhochschulreife zu vergleichen) und der sechsjährige *VWO* (vor-universitärer Bildungsgang). Traditionell besuchten 40 % eines Schülerjahrganges den *VWO*/*HAVO* und 60 % den *VMBO*; in den letzten Jahren hat sich dieses Verhältnis umgekehrt.

Auf die Sekundarbildung bauen folgende Ausbildungsgänge auf: der ein- bis vierjährige *MBO*, der vier- bis fünfjähriger *HBO* und die drei- bis fünfjährige *Universiteit*. Die Bildungsgänge sind horizontal durchlässig: Man kann (mit einem Jahr Zurückstufung) von dem *VMBO* in den *HAVO*, von dem *HAVO* in den *VWO*, von dem *MBO* in den *HBO* und von dem *HBO* in die *Universiteit* wechseln.

Das Deutsche hat – neben dem Pflichtfach Englisch – im niederländischen Fremdsprachenunterricht eine prominente Rolle als typische zweite Fremdsprache. Seine Popularität und die Zahl der Deutschstudierenden nehmen – nach einem historischen Tiefpunkt zum Ende des 20. Jahrhunderts – wieder zu, insbesondere wegen der entscheidenden ökonomischen Beziehungen zu Deutschland (Ministerie van OCW 2009).

Im Grenzbereich (u. a. in Nijmegen und Maastricht) gibt es Internationale Studiengänge auf Deutsch (nach einer Pressemitteilung von *Edu-Con Strategic Education Consulting GmbH* am 20. 01. 09 studieren 20.000 Deutsche in den Niederlanden), wie z. B. International Business Economics, Industrielles Produktdesign, Maschinenbau, Software Engineering, Sozialpädagogik, Physiotherapie.

Deutsch ist in den Niederlanden auch wegen der Migration bedeutsam: Zu Anfang des 21. Jahrhunderts kamen 14% der Migranten der 1. und 2. Generation aus Deutschland (NIDI 2003).

2. Träger des Deutschunterrichts und der Deutschlehreraus- und -fortbildung

Neben den weiterführenden Schulen, die sich um die Entwicklung der allgemeinen Sprachfertigkeiten des Deutschen kümmern, ist der *MBO* (Mittlere Berufsausbildung), und zwar besonders in den Ausbildungsgängen der Wirtschaftssektoren, wichtiger Träger des Deutschunterrichts. Dazu wird Deutsch auch, jedoch mit geringerer Lernerzahl, an *Hogescholen* (*HBO*) und *Universiteiten* unterrichtet. An den *Hogescholen* wird Deutsch vorwiegend entweder auf Lehramt studiert oder in den Wirtschafts- und Managementstudiengängen gelernt; die *Universiteiten* bieten germanistische Studiengänge an.

Für die Ausbildung der Deutschlehrenden sind neun *Hogescholen* und sechs *Universiteiten* zuständig. Verantwortlich für die Lehrerfortbildung sind: die ausbildenden Institutionen, die drei Pädagogischen Zentren des Landes, das der Universität Leiden angegliederte Expertisezentrum Fremdsprachen sowie das Landescurriculuminstitut in Enschede.

Die *Hogescholen* bieten eine vierjährige Deutschlehrerausbildung (in einem Schulfach) an, deren Bachelor-Abschluss zum Unterrichten in der Sekundarstufe I aller Schultypen, in der Sekundarstufe II des *VMBO* und in den *MBO*-Ausbildungsgängen berechtigt; 2008 begannen landesweit 230 Studenten dieses Lehramtstudium (vgl. www.hbo-raad.nl). Immer mehr *Hogescholen* bieten Masterstudiengänge an, deren Abschlüsse zum Unterrichten in der Sekundarstufe II der Schultypen *HAVO* und *VWO* berechtigt. Das Lehramtstudium findet vorwiegend auf Deutsch statt und setzt Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 voraus; am Ende des Studiums auf Bachelor-Niveau soll das Niveau C1 erreicht sein. Das Lehramtstudium besteht aus einem allgemeinpädagogisch-didaktischen und einem fachspezifischen Teil; jedes Studienjahr soll ein Praktikum in einer weiterführenden Schule absolviert werden, und im sechsten Semester ist ein Auslandssemester an einer deutschsprachigen Hochschule obligatorisch.

Die *Universiteiten* bieten dreijährige Bachelor- und ein- bis zweijährige Masterstudiengänge *Deutsche Sprache und Kultur* an; 2008 begannen landesweit ca. 100 Studenten dieses Studium (Commissie Cohen 2008). Das Fachstudium findet auf Deutsch statt, setzt Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 voraus, nimmt zwei Drittel des dreijährigen Bachelorprogramms ein und besteht zu 25 bis 30% aus Seminaren zur Sprachfähigkeit (Endniveau rezeptiv C1/2; produktiv B2/C1), während 70 bis 75% dem wissenschaftlichen Studium der Landeskunde, der Literatur- und der Sprachwissenschaft gewidmet sind; ein Auslandssemester an einer deutschsprachigen Hochschule ist obligatorisch. Das ein- bis zweijährige Masterstudium in der Germanistik erlaubt Spezialisierungen in der Sprach- und Literaturwissenschaft, der Mediävistik, der Übersetzungswissenschaft und interkulturellen Germanistik, der Sprachlehrforschung und der Niederlande-/Deutschlandstudien; auch zweijährige Forschungsmaster in der allgemeinen Sprach- und Literaturwissenschaft stehen Deutschstudenten offen. Studenten mit einem einjährigen Master in Deutsch können danach die einjährige universitäre Lehrerausbildung (*ULO*) absolvieren; der Abschluss dieser Ausbildung berechtigt zum Unterricht des Schulfaches Deutsch in der Sekundarstufe II. Die Universität Utrecht bietet Bachelorstudierenden außerdem einen zweijährigen Master *Sprachunterricht*, der Sprachlehrforschung mit Lehrerausbildung kombiniert; auch dieser Studiengang führt zur Lehrbefugnis Sekundarstufe II.

3. Entwicklungslinien, Chancen und Probleme

Die Position des Deutschen in den Niederlanden lässt sich durch folgende Tendenzen charakterisieren:

- Deutsch entwickelt sich Schritt für Schritt von einem obligatorischen zu einem fakultativen Schulfach.
- Einer großen Zahl von bilingualen Schulen mit Englisch als Unterrichtssprache steht bisher nur eine Schule mit Deutsch gegenüber.
- An den Hochschulen nimmt die Zahl der Deutschstudierenden wieder zu. Durch den geringen Lehrernachwuchs ist der Mangel an Deutschlehrern groß, und dies wird vermutlich trotz der wachsenden Studentenzahlen so bleiben.
- Angesichts der weiter zunehmenden beruflichen Beziehungen mit deutschsprachigen Partnern steigt die Bedeutung der Beherrschung des Deutschen erheblich.
- Die *Hogescholen* bieten vermehrt Studiengänge auf Deutsch für deutsche Muttersprachler an.

Zurzeit wird die Lehreraus- und fortbildung in den Niederlanden grundlegend verändert. Bis 2007 bildeten die *Universiteiten* nur Lehrende für die Sekundarstufe II und die *Hogescholen* nur Lehrende für die Sekundarstufe I aus. Seitdem zerfließt diese deutliche Aufgabentrennung, denn beide bieten zurzeit Ausbildungsgänge und Fortbildungen für (zukünftige) Lehrende der Sekundarstufen I und II an. Zusätzlich hat das *Ministerie van OCW* seit einigen Jahren mehrere Programme zur Steigerung der Qualität und Quantität der Lehrenden ins Leben gerufen, wodurch z. B. die Forschung in den *Hogescholen* akzentuiert und in ihre curricularen Vorgaben integriert wird, während die *Universiteiten* vom Ministerium angespornt werden, ihre Bachelor-Abgänger in einem verkürzten Programm für die Sekundarstufe I auszubilden (Ministerie van OCW 2008b). Dazu soll ab

2009 landesweit jeder Berufsanfänger in der Sekundarstufe über die *Kennisbasis* (Wissensgrundlage) für sein Unterrichtsfach verfügen. Diese umfasst alle erforderlichen Kenntnisse, sowohl auf allgemeinpädagogischem und -didaktischem als auch auf schulfachspezifischem Gebiet. An der Entwicklung von gemeinsamen, landesweiten Abschluss-tests wird gearbeitet. Für alle universitäre Lehrerausbildungen (*ULO's*) formuliert die *Interdisciplinaire Commissie Lerarenopleiding* gültige Eingangsvoraussetzungen und Qualifikationsniveaus (vgl. www.universitairelerarenopleidingen.nl). Nach dem Beispiel der Registrierung anderer Berufsgruppen in Registern der zur Ausübung eines Berufs Berechtigten (z. B. der Ärzte) wird auf der Grundlage des Gesetzes *BIO* (*Beroepen In het Onderwijs*) eine Registrierung der Lehrberufe auf der Basis bestimmter professioneller Standards vorbereitet (De Graaff 2009).

In dieser Situation profitiert der Beruf des Deutschlehrers von zwei allgemeinen Entwicklungen, die in den Niederlanden von einem wachsenden Konsens getragen werden: Die Wertschätzung des Lehrberufs muss – auch durch eine bessere Bezahlung – grundlegend verbessert werden (Ministerie van OCW 2008b); die professionellen Qualitäten und insbesondere die fachinhaltlichen und -didaktischen Kompetenzen jedes Fachlehrers müssen über jeden Zweifel erhaben sein (Ministerie van OCW 2008a). Damit kommt der Professionalisierung von Deutschlehrenden in Aus- und Fortbildung eine entscheidende Rolle zu.

Trotz all dieser Bemühungen werden nach aller Wahrscheinlichkeit die Ausbildungen an den Hochschulen den Bedarf an Deutschlehrern (und auch an anderen Experten des Deutschen) nicht decken können. Damit hängt die Zukunft des Faches Deutsch an niederländischen Schulen und Hochschulen stark von der Immigration von Studenten und Fachleuten ab, die in deutschsprachigen Ländern studiert haben.

4. Schwerpunkte in der Lehrerausbildung und Germanistik/ Deutsch-Ausbildung

4.1. Lehrerausbildung

Alle Lehrerausbildungen an den Hochschulen arbeiten mit den im Gesetz *BIO* (*Beroepen In het Onderwijs*) festgelegten sieben Fachkompetenzen, die auf den Lehrberuf SI und SII zugeschnitten sind (vgl. www.lerarenweb.nl). Es handelt sich um folgende Kompetenzen: 1. interpersonelle, 2. pädagogische, 3. fachinhaltliche und fachdidaktische, 4. organisatorische, 5. kollegiale, 6. in Zusammenarbeit mit der Umgebung, 7. in Reflexion und Entwicklung. Zur Sicherung des Niveaus beziehen sich die Abschlussprüfungen der Lehramtstudierenden sowohl auf diese sieben Fachkompetenzen als auch auf die sogenannten *Dublin Descriptors* für Bachelor- und Master-Abschlüsse (Inspectie van het Onderwijs 2008).

Die neun *Hogescholen* haben 2008 die *Kennisbasis*, die vom Verband der Deutschlehrerausbilder (*VLoD*) entwickelt wurde, in ihr Curriculum integriert. Der allgemeinpädagogische und -didaktische Bereich der *Kennisbasis* besteht zusammengefasst aus Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf in der Sekundarstufe; der schulfachspezifische Bereich Deutsch beinhaltet in groben Zügen Lerntheorien, Fachdidaktik, Sprachfertigkeit, sprachwissenschaftliche Themen, Literatur, soziales und kulturelles Wissen. Ansons-

ten hat jede *Hogeschool* im Curriculum Inhalte aufgenommen, die entweder charakteristisch für die einzelnen *Hogescholen* oder abhängig von personellen Besetzungen sind.

Seit 2004 haben die Schulen eine bedeutendere Stelle in der Lehrerausbildung bekommen, denn sie tragen eine zunehmende Verantwortlichkeit in der Ausbildung der Lehramtstudierenden; diejenigen Schulen, die den Stempel *Opleidingsschool* bekommen haben, sind in Zusammenarbeit mit den Hochschulen zuständig für die Lehrerausbildung (vgl. www.deopleidingsschool.nl). Diese Verlagerung erfordert ein Überdenken des Curriculums, der Ausbildungsqualitätssicherung und der geteilten Verantwortung der Lehrerausbildungen und Schulen. In dieser Praxis des *Opleiden in de School* (Ausbildens in der Schule) sehen viele der Beteiligten, d. h. Lehrerausbildungen und *Opleidingsscholen* einen Mehrwert, denn durch diese Professionalisierung des Personals sowohl in der Schule als auch in den Lehrerausbildungen wird eine Brücke zwischen Theorie und Praxis geschlagen; Innovationen können schneller in der Praxis umgesetzt werden.

4.2. Germanistik/DaF-Ausbildung

Alle sechs germanistischen Studiengänge weisen eine Bachelor-Master-Struktur auf. Die Bachelor-Studiengänge spiegeln die entsprechenden Ausbildungen deutschsprachiger Hochschulen, allerdings mit drei wichtigen Unterschieden: Niederländische Studiengänge sind Ein-Fach-Studien; 25 bis 30% des Faches sind der Sprachfähigkeit gewidmet; angesichts der kleinen Studentenzahlen und des entsprechend sehr begrenzten wissenschaftlichen Personals bestehen kaum Wahlmöglichkeiten zwischen sprachwissenschaftlichen, literaturwissenschaftlichen, mediävistischen und landeskundlichen Seminaren mit alternativen Themen.

Masterprogramme werden an allen sechs germanistischen Studiengänge angeboten; breitere Spezialisierungsmöglichkeiten sind vor allem dann gegeben, wenn man alle Programme des Landes zusammennimmt: germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft, Mediävistik, Interkulturelle Germanistik, Übersetzungswissenschaft, Sprachlehrforschung, Niederlande-/Deutschlandstudien. Die Germanistiken in Amsterdam, Leiden und Utrecht verpflichten ihre Masterstudenten, ein Sechstel des Studiums an einer Partneruniversität zu absolvieren (vgl. <http://cf.hum.uva.nl/vgnu>).

Die Germanistiken in Nijmegen und Utrecht haben mit deutschen Universitäten Verträge zum Doppelabschluss abgeschlossen, die ihren Studenten erlauben, zusätzlich zu den eigenen Abschlüssen Bachelor- und Master-Diplome deutscher Universitäten zu erlangen.

5. Wichtige Schwerpunkte der Forschung

Seit einigen Jahren hat Forschung einen höheren Stellenwert in den *Hogescholen*. Dies zeigt sich in der verhältnismäßig großen Anzahl an sogenannten *Lectoraten*, die in den letzten Jahren eingerichtet wurden. Ein *Lectoraat* besteht aus einem *Lector* (einer Art Professor) und einem *Kenniskring* (d. h. einer zusammenhängenden Forschungsgruppe); gemeinsam führen sie praxisorientierte Forschung (*practitioner research*) durch, die un-

terrichtsnah ist und einen Beitrag zu Unterrichtsaktivitäten, curricularen Erneuerung und zur Professionalisierung der Lehrenden leistet.

Die germanistische Forschung an den *Universiteiten* ist – wie die anderer Disziplinen auch – in Forschungsinstituten unterschiedlicher Themen organisiert; die Forschungsschwerpunkte in der Germanistik sind stark von der personellen Besetzung der Institute sowie der Lehrstühle abhängig. Besondere Akzente werden in der Literaturwissenschaft auf die Literatur des Mittelalters, des 18. und 19. Jahrhunderts und der Moderne, auf die Theorie der literarischen Übersetzung und auf die Medienforschung, in der Sprachwissenschaft auf Grammatik, Soziolinguistik, Pragmatik und Sprachlehrforschung sowie auf Niederlande-/Deutschlandstudien gelegt.

6. Einschätzung von Fakten und Tendenzen, Anzahl von Lernenden und Lehrenden

Deutsch ist in den Niederlanden die Sprache des großen Nachbarn mit entsprechender kultureller, gesellschaftlicher und ökonomischer Bedeutung, traditionell aber auch mit den Belastungen der nationalsozialistischen Besetzung im 2. Weltkrieg. In der Sekundarstufe ist Deutsch die klassische zweite Fremdsprache, die für *HAVO*- und *VWO*-Schüler zwei Jahre lang obligatorisch ist und danach von ca. 80 % dieser Schüler gewählt wird; durchschnittlich lernen ca. 30 % der *VMBO*-Schüler drei Jahre lang Deutsch.

In der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern spielen neun *Hogescholen* eine zentrale Rolle; hier arbeiten insgesamt ca. 65 KollegInnen (zum Teil in Teilzeit). In den letzten Jahren steigt die Zahl der Lehramtstudenten Deutsch an, u. a. weil auch Deutsche sich vermehrt für dieses Studium immatrikulieren; zurzeit absolvieren pro Jahr ca. 100 Lehramtstudierenden (Voll- und Teilzeitstudium) (vgl. www.hbo-raad.nl) das Lehramtstudium Deutsch (Tendenz steigend).

Sechs *Universiteiten* bieten Bachelor- und Masterstudiengänge der Germanistik an, die durchschnittlich von insgesamt 60 Studierenden pro Jahr absolviert werden. An den Master schließt die universitäre Lehrerausbildung an, die jährlich von ca. 25 Germanisten absolviert wird. An den acht germanistischen Lehrstühlen des Landes sowie in der universitären Lehrerausbildung arbeiten ca. 30 KollegInnen (zum Teil in Teilzeit).

Deutsch ist in den Niederlanden ein kleines Fach, das sich um die Ausbildung von Experten auf hohem Niveau bemüht und dabei sprachlich wie wissenschaftlich der Nähe zu den deutschsprachigen Ländern und ihren wissenschaftlichen Einrichtungen eine zentrale Rolle einräumt. Dass voraussichtlich der Bedarf an Deutsch-Experten die Zahl der Absolventen weit übersteigt, bleibt eine Herausforderung für das Fach.

7. Literatur in Auswahl

Commissie Cohen

2008 *Duurzame Geesteswetenschappen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

De Graaff, Rick

2009 Professionele talendocenten in een meertalige Europese samenleving [Professionelle Sprachlehrer in einer mehrsprachigen europäischen Gesellschaft]. In: Rick de Graaff und

Dirk Tuin (Hg.), *De Toekomst van het Talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* 295–296. Enschede: NaB-MVT & Utrecht: Universiteit Utrecht – IVLOS.

Inspectie van het Onderwijs

2008a *Monitor Beleidsagenda lerarenopleidingen 2005–2008* [Politische Agenda der Lehrerausbildungen 2005–2008]. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.

Ministerie van OCW

2008b *Krachtig Meesterschap – Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008–2011* [Qualitätsagenda für das Ausbilden von Lehrenden 2008–2011]. 1. Aufl. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van OCW

2008 *Nota Werken in het Onderwijs 2009* [Nota Arbeiten im Bildungswesen]. 2. Aufl. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Ministerie van OCW

2009 Parlementsdocument vom 04. 03. 09: [<http://www.minocw.nl/documenten/106136a.pdf>] (Zugriff am 30. 12. 2009).

NIDI (Nederlands Interdisciplinair Demografisch Instituut)

2003 *Bevolkingsatlas van Nederland. Demografische ontwikkelingen van 1850 tot heden*, 148–161. Rijswijk: Elmar.

Lisanne Klein Gunnewiek, Nimwegen (Niederlande)
Wolfgang Herrlitz, Nimwegen (Niederlande)

215. Deutsch in Nigeria

1. Entwicklungslinien des Faches *German* in Nigeria
2. Gegenwärtige Situation
3. Probleme und Ausblick
4. Literatur in Auswahl

1. Entwicklungslinien des Faches *German* in Nigeria

Die Fremdsprache Deutsch gibt es formal in den Lehrplänen nigerianischer Schulen seit 1859, als die erste Sekundarschule von britischen Missionaren im heutigen Nigeria gegründet wurde (Omolewa 1984: 416). Da die frühen Missions- und Kolonialschulen englische Curricula direkt übernahmen, gelangten die modernen Sprachen Deutsch und Französisch sowie die klassischen Sprachen Griechisch und Latein in den Fächerkanon nigerianischer Sekundarschulen. Allerdings wurden weder die deutsche noch die französische Sprache von der britischen Kolonialregierung gefördert, so dass beide Sprachen faktisch nicht unterrichtet wurden. Erst in der Nachkriegszeit erfuhr im Gefolge der Gründung des *University College Ibadan* (1948) als eines der *Colleges* der *University of London* die deutsche Sprache in Nigeria bildungspolitische Anerkennung, indem dort seit Beginn der fünfziger Jahre ein deutscher Sprachkurs für Studierende der Naturwissenschaften angeboten wurde.

Die aufstrebende Bundesrepublik Deutschland hatte ein großes ökonomisches Interesse an Nigeria als potentiell größtem Absatzmarkt Afrikas, während die junge Republik Nigeria sich von dem übermächtigen britischen Einfluss auch auf sprachlicher Ebene befreien wollte. Deshalb entsandte der Deutsche Akademische Austauschdienst DAAD schon im nigerianischen Unabhängigkeitsjahr 1960 den ersten Lektor für deutsche Sprache und Literatur nach Nigeria, um einen Studiengang *German* an der Universität Ibadan aufzubauen und ein Interesse an deutscher Sprache, Literatur und Kultur zu stimulieren. Diese Bemühungen waren insofern erfolgreich, als an der Universität Ibadan 1967 der erste vollwertige vierjährige *Bachelor of Arts* (B.A.)-Studiengang mit *German* etabliert wurde, der sowohl einen *Single Honours* (nur *German*) und einen *Combined Honours* Studiengang beinhaltet (Feuser 1979: 27). 1968 wurde in Ibadan dem ersten Studenten in Nigeria überhaupt ein akademischer Grad verliehen, der das Fach *German* (als eine Komponente des *Combined Honours*) einschloss (Feuser 1992: 23).

Seit 1968 wurde auch an der benachbarten Universität Ile-Ife ein DaF-Studiengang aufgebaut, der sich sehr eng am Ibadaner Curriculum orientierte. An der *University of Nigeria* in Nsukka bestand auch schon in den sechziger Jahren das Fach *German* als Wahlfach (*Service Course*), aber es wurde hier erst nach dem Ende des Biafra-Krieges als B.A.-Kurs aufgebaut (Ihekweazu 1984: 267). Die drei Universitäten in Ibadan, Ile-Ife und Nsukka bilden seither die Zentren des Faches *German* in Nigeria. In Nsukka wurde 1985 der erste *Master of Arts* (M.A.)-Studiengang *German* in Nigeria etabliert, der allerdings Anfang der 1990er Jahre eingestellt wurde; im Jahre 2007 wurde jedoch sowohl in Ile-Ife als auch in Nsukka wieder ein M.A.-Studiengang eingerichtet.

Ein großes Problem stellte die Abschaffung des bis 1987 an den Universitäten Jena und Saarbrücken regelmäßig durchgeführten *Year Abroad* wegen der massiven Abwertung der nigerianischen Währung dar. Anfang der 1990er Jahre wurde als Ersatz ein *Equivalent Year Abroad Programme* eingerichtet, das seither am Goethe-Institut Lagos absolviert wird.

Angesichts des schwindenden deutschen Interesses an DaF-Fördermaßnahmen in Nigeria wurde 1987 die *Nigerian Association of Teachers of German* (NATOG) gegründet mit der Zielsetzung, den Unterricht des Deutschen und entsprechende Forschungsaktivitäten in Nigeria zu koordinieren und auszubauen, insbesondere hinsichtlich einer vergleichenden Vorgehensweise zu einheimischen Sprachen und Kulturen, sowie Nachwuchsarbeit zu fördern. Seit 1989 hat NATOG regelmäßig Kongresse auf nationaler Ebene zu Themen und Problemen des universitären DaF-Unterrichts in Nigeria bzw. Afrika abhalten können. Damit ist der Anstoß zu einer fachlichen Diskussion über Fragen der Germanistik, seiner Methodik und Didaktik auf nationaler Ebene gegeben, die eine gewisse Eigendynamik entfalten und sich so von der Dominanz eurozentrischer Vorstellungen und Konzepte befreien oder zumindest lösen kann. Diese Tendenz konkretisierte sich u. a. in der Erstellung des „kritischen Lesebuch[s] für den Literaturunterricht an afrikanischen Universitäten“ *Die fremden Werte* (Benninghoff-Lühl et al. 1990) sowie dem seit 1992 unregelmäßig erscheinenden *NATOG Journal*.

Trotz der langjährigen Präsenz des Faches *German* im tertiären Sektor ist es bislang nicht gelungen, das Fach Deutsch an Sekundarschulen zu etablieren, auch wenn das *West African School Certificate*, ein in den anglo- und frankophonen Ländern Westafrikas anerkannter Sekundarschulabschluss mit landesweit zentralisierten und international standardisierten Prüfungsfragen, Deutsch ausdrücklich als Prüfungsfach vorsieht.

Von deutscher Seite wurde zuletzt in den 1980er Jahren ein explizites Interesse an einer Förderung der deutschen Sprache an nigerianischen Schulen bekundet. In der offi-

ziellen auswärtigen Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland rangierte Nigeria sogar neben Kenia als Kernland deutschen kulturellen Engagements im anglophonen Afrika: „Wichtige Partner der Bundesrepublik Deutschland in Afrika sind Nigeria und Kenia, in denen der Deutschunterricht verstärkt gefördert werden soll“ (Auswärtiges Amt 1985: 31). Diese programmatische Aussage wurde jedoch in Nigeria nicht in die Praxis umgesetzt, denn die deutsche Seite pochte auf nigerianische Vorleistungen, während sich die nigerianische Seite gänzlich desinteressiert zeigte (Witte 1996: 130–131). Zwar gab und gibt es vereinzelt Privatschulen, die Deutsch als Wahlfach anbieten, jedoch bislang ohne dauerhafte Basis.

2. Gegenwärtige Situation

Gegenwärtig studieren etwa 170 Studenten *German* im Hauptfach des B.A.-Studiengangs an drei von insgesamt 37 nigerianischen Universitäten, nämlich in Ibadan, Ile-Ife und Nsukka, unterrichtet von 18 Lehrkräften. Weitere neun Universitäten bieten DaF als Wahlpflichtfach (*Elective*) an. An Sekundarschulen und Pädagogischen Hochschulen wird kein Deutschunterricht erteilt, jedoch veranstaltet das Goethe-Institut in Lagos Sprachkurse und betreut die Universitäten im Rahmen der Bildungskoopeation. Der DAAD unterhält zwei Lektorate im Süden des Landes, in Ibadan und Ile-Ife; außerdem vergibt der DAAD seit 2007 jährlich drei Stipendien zum Besuch von Hochschulsommernkursen in Deutschland.

Da es keinen schulischen Deutschunterricht in Nigeria gibt, liegt der Schwerpunkt der vierjährigen B.A.-Studiengänge *German* auf dem Sprachunterricht, während landeskundliche und literaturwissenschaftliche Kurse größtenteils auf Englisch unterrichtet werden. Eine komparatistisch-literaturwissenschaftliche Komponente, die sich auf die Modelle der *Interkulturellen Germanistik* sowie der *Germanistik als Entwicklungswissenschaft* stützt, ist allenfalls im letzten Studienjahr entfaltungsfähig.

In den M.A.-Studiengängen (im Jahre 2009 insgesamt 9 Studierende) wird hauptsächlich komparatistisch vorgegangen, sei es linguistisch oder literaturwissenschaftlich-kulturell; eine in Bielefeld eingereichte Dissertation behandelt die Fehleranalyse von nigerianischen Deutschlernenden mit Igbo als Muttersprache (Uzuegbu 2003).

3. Probleme und Ausblick

Obwohl das Fach *German* in den fast fünfzig Jahren seines Bestehens in Nigeria eine fruchtbare Eigendynamik entwickeln konnte, war gegen Ende des letzten Jahrhunderts eine Überlebensgarantie keineswegs gegeben, da die miserablen ökonomischen Rahmenbedingungen, die sprachpolitischen Prioritäten Nigerias sowie die Reduktion deutscher Fördermaßnahmen einen sehr negativen Einfluss auf das Fach und seine Akteure hatten. Das größte Problem des Faches *German* in Nigeria bestand von Beginn an in der außerordentlich hohen Fluktuation seiner Lehrkräfte bei gleichzeitiger extremer Abhängigkeit des Lehrangebotes von der Verfügbarkeit qualifizierter Lehrkräfte vor Ort.

Seit der Jahrtausendwende ist jedoch zu beobachten, dass qualifizierte nigerianische Germanistinnen und Germanisten nach Nigeria zurückkehren, um als Dozenten zu ar-

beiten, was eine gewisse Stabilität des Faches für die Zukunft erwarten lässt. Insofern scheint sich die Krisensituation aufzulösen. Hoffnung macht zudem das nach wie vor starke studentische Interesse am Fach *German*. Wenn sich diese Stabilisierung, die das Fach seit der Jahrtausendwende erfahren hat, fortsetzen ließe, sind die Zukunftsaussichten des Faches *German* in Nigeria durchaus positiv zu bewerten.

Zudem kann sich durch die neu geschaffenen M.A.-Studiengänge eine eigene Forschungstradition nigerianischer *German Studies* etablieren, die nicht nur sprach- und kulturvergleichend im Sinne eines bloßen Austausches von je kulturell Eigenem vorgeht, sondern ein intermediäres Feld etablieren kann, das sich im Austausch der Kulturen als Gebiet eines neuen Wissens herausbildet und erst danach wechselseitige Differenzidentifikation ermöglicht. Es bleibt allerdings ein Desiderat, dass Germanisten in Afrika – einschließlich der nigerianischen – stärker kooperieren, um dieses intermediäre Feld im Sinne einer genuin afrikanischen Germanistik – statt einer Germanistik in Afrika – zu etablieren (Witte 2003).

Danksagung

Ich bin Ifeyinwa Ezeorah und Shaban Mayanja für ihre bereitwilligen und hilfreichen Auskünfte zu Dank verpflichtet.

4. Literatur in Auswahl

Auswärtiges Amt (Hg.)

1985 *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Bericht der Bundesregierung*. Bonn: Bonner Universitäts-Buchdruckerei.

Benninghoff-Lühl, Sibylle, Edith Ihekweazu, Eva Kammler, Christoph Ludszuweit und Arnd Witte

1990 *Die fremden Werte. Ein kritisches Lesebuch für den Literaturunterricht an afrikanischen Universitäten*. Band I: *Lehrerhandbuch*; Band II: *Textbuch*. Bonn: DAAD.

Feuser, Willfried F.

1979 The Role of German Studies in West Africa. In: Willfried F. Feuser (Hg.), *Twenty Years of German Study in Nigeria*, 25–38. Port Harcourt: Uniport Press.

Feuser, Willfried F.

1992 30 Years of Modern Language Teaching in Nigeria. In: *Iroko. Journal of the Nigerian Association of Teachers of German* 1: 14–26.

Ihekweazu, Edith

1984 Länderbericht Nigeria. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 10: 264–274.

Omolewa, Michael A.

1984 French and German Languages in the Nigerian Secondary School Curriculum: 1859 – 1959. In: Pai Obanya (Hg.), *Curriculum in Theory and Practice*, 416–438. Ibadan: ERSC.

Uzuegbu, Ifeyinwa

2003 *Ich kann nicht warten, eine ‚graduate‘ zu werden. Eine fehleranalytische Untersuchung schriftlicher Texte von Igbo Deutschlernenden mit Englisch als Zweitsprache*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Witte, Arnd

1996 *Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur. Kulturgeprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lehrtheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria*. München: iudicium.

Witte, Arnd

2003 Germanistik und DaF in Afrika (Subsahara) – Geschichte, Bestandsaufnahme, Aussichten. *Acta Germanica* 30(31): 169–179.

Arnd Witte, Maynooth (Irland)

216. Deutsch in Norwegen

1. Deutschunterricht an norwegischen Schulen
2. Deutsch an norwegischen Universitäten und Hochschulen
3. Zur Forschung und Lehre an norwegischen Hochschulen und Universitäten
4. Literatur in Auswahl

1. Deutschunterricht an norwegischen Schulen

Deutsch ist im heutigen Norwegen eine der drei bedeutendsten 2. Fremdsprachen an den Schulen. Während alle norwegischen Schülerinnen und Schüler schon ab der 1. Klasse Englisch lernen, ist die 2. Fremdsprache ab der 8. Klasse allerdings weiterhin nur ein Wahlfach, d. h. dass das Erlernen einer 2. Fremdsprache nicht obligatorisch ist. Entscheidet sich der Schüler für eine 2. Fremdsprache, stehen an den meisten Schulen Kurse in den Sprachen Spanisch, Französisch und Deutsch für die Schüler bereit. Im Schuljahr 2007/2008 wählten ca. 33 % der Achtklässler Spanisch, 25 % Deutsch und 15 % Französisch. Die verbleibenden ca. 27 % des Jahrgangs entschieden sich gegen eine 2. Fremdsprache (www.fremmedspraksenteret.no). An kleineren Schulen auf dem Lande wird noch immer fast ausschließlich Deutsch als einzige 2. Fremdsprache angeboten, aber auch dort ändert sich mehr und mehr die Nachfrage. In den letzten Jahren hat sich die Nachfrage nach Spanisch stark erhöht, während das Interesse für Deutsch eher abgenommen hat. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass spanischsprachige Reiseziele in Europa und Südamerika bei vielen Norwegern für kürzere und längere Aufenthalte sehr beliebt geworden sind. Die deutsche Sprache und das deutschsprachige Ausland werden von norwegischen Jugendlichen dagegen oft als langweilig und wenig ansprechend aufgefasst (Andersen 2005; Gstöttner 2008; Hellekjær 2007; Kristensen 2005; Lindemann 2006; 2007a und b, 2008b und c). Die Schüler erhalten dann ab der 8. Klasse drei Jahre lang Unterricht in der von ihnen gewählten Sprache (8.–10. Klasse).

Die Schülerinnen und Schüler, die daran anschließend einen Schultyp besuchen, der mit einer gymnasialen Oberstufe vergleichbar ist, müssen während dieser dreijährigen weiterführenden Ausbildung (11.–13. Klasse) eine weitere Fremdsprache neben Englisch erlernen. Dies kann eine bisher nicht gelernte, aber auch die eventuell bereits ab der 8. Klasse gelernte Sprache sein. Auch hier ist Deutsch wieder eine der Sprachen, die an den Schulen angeboten werden, jedoch ist auch auf dieser Altersstufe das Interesse an Deutsch in den letzten Jahren immer geringer geworden, da vor allem das Spanische die Schüler und Schülerinnen weit mehr zu interessieren scheint.

In den letzten Jahren wurden mehrere vielversprechende Schulprojekte mit dem so genannten „Frühen Start“ durchgeführt. Hierbei bekommen die Schülerinnen und Schüler bereits ab der 3. bzw. 5. Klasse Deutschunterricht. Außerdem gibt es erste Versuche mit CLILiG, d. h. deutschsprachigem Fachunterricht an norwegischen Berufsschulen und Grundschulen (Lindemann 2006 und 2009). Diese Maßnahmen sind jedoch noch nicht fest im Ausbildungssystem verankert.

2. Deutsch an norwegischen Universitäten und Hochschulen

Auch an den Hochschulen und Universitäten geht das Interesse für Deutsch stetig zurück. Vor allem an den großen Universitäten in Oslo und Bergen mussten in den letzten Jahren starke Rückgänge bezüglich der Studentenzahlen verzeichnet werden. Während es noch in den 1990er Jahren Deutschstudiengänge auch an vielen kleineren Hochschulen gab, wird nun Deutsch als Studienfach nur noch an den über das ganze Land verteilten sechs Universitäten (Agder (Kristiansand), Bergen, Oslo, Stavanger, Tromsø und Trondheim), an der Norwegischen Wirtschaftsuniversität in Bergen und an den Hochschulen in Østfold (Südostnorwegen) und Volda (Nordwestnorwegen) angeboten. Sowohl an den Universitäten als auch an den Hochschulen sind die Studierendengruppen eher klein und erreichen nur selten mehr als 30 Teilnehmende (Lindemann 2008a).

Es gibt Ausbildungsangebote auf Bachelor- und auf Masterniveau. Diese Angebote sind, von Studienort zu Studienort in unterschiedlicher Weise, in Kurse eingeteilt, die mit Leistungsnachweisen evaluiert und mit Studienpunkten belohnt werden. 60 Studienpunkte (*ECTS credits*) entsprechen einem einjährigen Vollzeitstudium und gelten normalerweise als Mindestqualifikation für eine spätere Lehrertätigkeit. In die meisten Bachelorstudiengänge können bis zu 90 Studienpunkte (*ECTS credits*) Deutsch eingebracht werden. An den Universitäten besteht auch die Möglichkeit, ein Masterstudium in Deutsch (entweder im Bereich der deutschen Sprach- oder Literaturwissenschaft) an ein Bachelorstudium anzuschließen.

Die Ausbildungsangebote sind zumeist neutral gehalten und wenden sich an Studierende mit den unterschiedlichsten Berufswünschen. Jedoch lässt sich weiterhin festhalten, dass ein Großteil derjenigen, die ein mindestens einjähriges Deutschstudium auch mit Prüfungen abschließen, nach einer später folgenden pädagogischen Zusatzausbildung (*pedagogisk seminar*) im Schuldienst tätig wird. Darüber hinaus kombinieren die Studierenden ihr Deutschstudium mit anderen Studiengängen, beispielsweise einem Jurastudium oder einem Studium im Bereich der Wirtschaftswissenschaften oder Gesellschaftswissenschaften. Dabei kommt es auch häufig vor, dass die Studierenden nur einzelne Kurse besuchen und nicht das gesamte Kursprogramm des einjährigen Deutschstudiums (60 *ECTS credits*) absolvieren.

Allerdings werden auch regelmäßig maßgeschneiderte Deutschprogramme (ebenfalls 60 *ECTS credits*) für zukünftige Deutschlehrende angeboten. Diese Kurse wenden sich meist an oft bereits unterrichtende Lehrkräfte, die eine Zusatzausbildung in Deutsch anstreben, um danach auch in diesem Fach unterrichten zu können. Damit die Lehrenden ein solches Studium neben der Lehrtätigkeit durchführen können, werden diese speziellen Studiengänge zumeist als zweijähriges Fernstudium angeboten. Diese Programme sind oftmals internetunterstützt, oder das gesamte Unterrichtsangebot findet im Internet

statt (*e-Learning*-Angebote). In den letzten Jahren wurden auch mehrere solcher Studiengänge als nationale Kooperationsprojekte entwickelt und durchgeführt.

An der Handelsuniversität Bergen kann ein eventuelles Deutschstudium in die dortigen wirtschaftswissenschaftlichen Studienprogramme integriert werden und ist inhaltlich auf diese Studien zugeschnitten.

Außerdem werden an allen Institutionen noch zusätzlich deutschsprachige Kurse zu unterschiedlichsten Themen (10 oder 15 *ECTS credits*) angeboten, die in andere, nicht-sprachliche Studienprogramme eingepasst werden können.

3. Zur Forschung und Lehre an norwegischen Hochschulen und Universitäten

Die an den Universitäten und Hochschulen Lehrenden im Bereich Deutsch beschäftigen sich in ihrer Forschung mit vielen verschiedenen Gebieten. Dabei kann man sowohl auf Themengebiete der traditionellen Germanistik, d. h. der deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft, stoßen als auch mehr und mehr auf Fragestellungen aus dem Forschungsgebiet Deutsch als Fremdsprache. Außerdem gibt es Forschungsprojekte, die eher im Bereich der allgemeinen Linguistik und der allgemeinen Literaturwissenschaft angesiedelt werden müssten.

Zurzeit findet an den norwegischen Universitäten ein Generationenwechsel statt, da viele der langjährigen Professoren und Akademischen Räte das Rentenalter erreicht haben. Durch den Rückgang der Studierendenzahlen lässt sich die relativ häufig vorkommende Einsparung der Stellen erklären, die im Zuge von Pensionierungen frei werden. Dies traf und trifft noch immer vor allem die großen Universitäten Oslo, Bergen und Trondheim. An den einzelnen Institutionen kann deshalb zurzeit nur von einer personellen Minimalausstattung ausgegangen werden.

Außerdem wurden an den Institutionen im letzten Jahrzehnt große strukturelle Veränderungen durchgeführt, die dazu geführt haben, dass die ursprünglichen Deutschen / Germanistischen Institute (*Tysk institutt / Germanistisk institutt*) in größere Einheiten integriert wurden und somit nicht mehr als eigenständige Bereiche bestehen. Oftmals arbeiten die Beschäftigten der ehemaligen Deutschen Institute jetzt sogar an verschiedenen neuen Instituten, und es besteht nur eine Zusammenarbeit bezüglich des Unterrichts für Deutschstudierende.

4. Literatur in Auswahl

Andersen, Karen Steinsvik

2005 „*Det var ikke så artig med tysk som jeg trodde*“. [*Es machte nicht so viel Spaß mit Deutsch, wie ich dachte.*] Eine Studie zur Motivation bei norwegischen DaF-Anfängern. Masteraufgabe, Universität Tromsø.

Gstöttner, Anna

2008 „*Jeg gidder ikke å lære tysk*“. *Interessen for tysk går ned i Norge – Årsaker, konsekvenser og tiltak*. [„Ich habe keine Lust, Deutsch zu lernen“. Das Interesse für Deutsch wird gerin-

- ger in Norwegen – Ursachen, Konsequenzen und Maßnahmen.*] Magisterarbeit, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Hellekjær, Glenn Ole
 2007 Fremmedspråk i norsk næringsliv – engelsk er ikke nok! [Fremdsprachen in der norwegischen Wirtschaft – Englisch ist nicht genug!] *Fokus på språk* 3/2007. Halden: Fremmedspråksenteret (gesamte Publikation).
- Kristensen, Inger
 2005 Die Latinowelle. Warum wählen so viele Schüler Spanisch statt Deutsch? In: Beate Lindemann (Hg.), *ISIS* 4, Elevenes språk – elevenes tekster, 91–96. Universität Tromsø.
- Lindemann, Beate
 2006 *CLILiG in Norwegen – Situationsbeschreibung per 1. 1. 2006.* www.opeko.fi/clilig.
- Lindemann, Beate
 2007a Motiviert für Deutsch? Eine qualitative Studie zum Anfängerunterricht DaF in Norwegen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12(1): 1–21.
- Lindemann, Beate
 2007b Er norske ungdomsskoleelever motiverte til å lære 2. fremmedspråk? [Sind norwegische Schüler der *ungdomsskole* motiviert, eine 2. Fremdsprache zu lernen?] *Språk og språkundervisning* 2007 (1): 22–27.
- Lindemann, Beate
 2008a Zur Entwicklung des Faches Deutsch an norwegischen Universitäten und Hochschulen. In: John Ole Askedal, Burkhard Issel und Otto Erlend Nordgreen (Hg.), *Deutsch in Norwegen*, 105–118. Frankfurt a. M.: Lang.
- Lindemann, Beate
 2008b Læring av fremmedspråk og motivasjon for språklæring etter innføring av Kunnskapsløftet. [Das Erlernen von Fremdsprachen und die Motivation für das Sprachenlernen nach Einführung der Reform *Kunnskapsløftet*.] *Fokus på språk* 11/2008. Halden: Fremmedspråksenteret (gesamte Publikation).
- Lindemann, Beate
 2008c Motivasjon i språklæringen – Noen tanker omkring språkvalg og god språkundervisning sett fra elevenes og lærernes ståsted. [Motivation beim Sprachenlernen – Einige Gedanken zur Sprachenwahl und zu gutem Sprachunterricht vonseiten der Schüler und Lehrer]. *Språk og språkundervisning* 2008 (1): 19–24.
- Lindemann, Beate
 2009 Möglichkeiten und Grenzen für deutschsprachigen Fachunterricht (CLILiG) in skandinavischen Ländern am Beispiel Norwegen. *Fremdsprache Deutsch* 2009 (40): 14–18.

Beate Lindemann, Tromsø (Norwegen)

217. Deutsch in Polen

1. Zum Status des Deutschen in Polen
2. Überblick über den institutionellen Zustand der polnischen Germanistik
3. Zur Gliederung der Germanistik in Polen aus der Sicht ihrer Forschung
4. Spezifische Aspekte der polnischen Germanistik
5. Derzeitige Probleme – künftige Chancen des Faches
6. Literatur in Auswahl

1. Zum Status des Deutschen in Polen

Während des 17. und der ersten Hälfte des 18. Jh. hat Deutsch in Polen den Status einer hoch geschätzten Sprache errungen. Geschwächt wurde seine Position in diesem Land zum ersten Mal gegen Ende des 18. Jh. infolge der Beteiligung Preußens und Österreichs an der Teilung Polens und dann durch die repressive Sprachpolitik, die Preußen um die Wende vom 19. zum 20. Jh. führte. Einen Zusammenbruch der traditionell positiven Einstellung der Polen zu der deutschen Sprache bewirkte das Verhalten der Deutschen gegenüber den Polen während des Zweiten Weltkrieges. Man glaubte damals, es würden viele Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte, vergehen müssen, bis die Abneigung der Polen gegenüber dem Deutschen wenigstens soweit abgebaut sei, dass man es wieder in polnischen Schulen unterrichten könne. Es kam aber anders: Mancherorts konnte der Deutschunterricht schon 1945 aktiviert werden, nach 1956 wurde er nach und nach nicht nur zu einem geduldeten, sondern wieder zu einem gewünschten Unterrichtsfach.

Jedenfalls hatte Deutsch in Polen schon lange vor der Wende von 1989 einen überaus bedeutenden Stellenwert – sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich, und nicht zuletzt auch in den Hochschulen – gewonnen. In den zwei letzten Jahrzehnten hat sich Deutsch landesweit als die nach Englisch am meisten gewählte Fremdsprache etabliert. Es wird gegenwärtig auf allen Ebenen des polnischen Schulsystems wie auch in einer Vielzahl von außerschulischen Einrichtungen angeboten. Der letzte im Juli 2008 von der polnischen Zentralstelle für Lehrerweiterbildung (CODN) veröffentlichte Bericht über den Fremdsprachenunterricht in Polen ergab, dass der Deutschunterricht in den Jahren 1996–2000 stark anstieg. 2004 lernten etwas mehr als 2,7 Millionen Schüler Deutsch. Die Jahre 2005–2008 brachten leider einen leichten Rückgang dieser Zahl. Jetzt sind es ungefähr 2,5 Millionen, oder anders gefasst knapp 42% aller polnischen Schüler, die Deutsch im obligatorischen bzw. fakultativen Sprachunterricht lernen. Stark differenziert ist jedoch die territoriale Verteilung der Deutschlernenden: Deutsch wird naturgemäß am häufigsten in den westlichen Gebieten Polens, insbesondere an der polnisch-deutschen Grenze, gewählt.

In den Sprachlehrerkollegs lernen nicht nur die Studenten, die DaF-Lehrer werden wollen, Deutsch, sondern auch jene, die zu Englischlehrern ausgebildet werden. Mit einem ähnlichen Sachverhalt haben wir es in den philologischen Fakultäten polnischer Hochschulen zu tun. Auch hier werden Deutschkurse nicht nur von Germanistik-, sondern auch von Anglistik-, Romanistik- und Russistik-Studenten sowie von Studierenden anderer philologischer Fächer intensiv besucht. An den polnischen Sprachlehrerkollegs studieren zur Zeit ungefähr 2500 Deutschlehrer- und etwa drei Mal so viel Englischlehrer-Kandidaten. Insgesamt lernen also an ihnen etwa 10.000 junge Polen Deutsch. An

den Hochschulen lernen zur Zeit ebenfalls 10.000 Studenten der Germanistik und etwas mehr als 132.000 Studierende anderer philologischer und nicht-philologischer Fächer Deutsch. Insgesamt lernen demzufolge etwa 150.000 junge Polen in den Sprachlehrerkollegs und polnischen Hochschulen Deutsch.

Der außerschulische Deutschunterricht in Polen wurde bislang von niemandem zahlenmäßig erfasst. Fest steht nur, dass insbesondere nach der Wende 1989 das Interesse an Deutsch auch in diesem Bereich stark zugenommen hat und dass infolgedessen die Zahl der kommerziellen Sprachschulen rapide angestiegen ist. Die Zahl der Deutschlernenden lässt sich mit schätzungsweise 700.000 beziffern. Deutsch lernen also zur Zeit insgesamt etwas mehr als 3,5 Millionen Polen, d. h. etwa 9,5% aller Polen. Keine Frage, das ist immer noch eine stolze Zahl, wenn auch zu bedenken ist, dass sie in knapp 10 Jahren um eine halbe Million gefallen ist.

2. Überblick über den institutionellen Zustand der polnischen Germanistik

Gleich nach dem Kriegsende begann man in Polen auch die Germanistik wieder auf-, ja sogar auszubauen. Schon 1945 wurde entschieden, nicht nur ihre alten Standorte in Kraków (Krakau) und Poznań (Posen) wiederzubeleben, sondern zwei neue in Wrocław (Breslau) und Toruń (Thorn) einzurichten. Kurz danach wurde auch an der Katholischen Universität zu Lublin der germanistische Betrieb aufgenommen. Diese Gründerleistung der Polen wirkt um so bemerkenswerter, als die Vorkriegskapazität sowie -ausstattung der polnischen Germanistik während und infolge des Krieges weitgehend vernichtet wurde bzw. verloren ging. Leider wurde dieser Aufbau wenige Jahre später weitgehend rückgängig gemacht – und zwar infolge politisch-ideologischer Entscheidungen, die durch den sog. kalten Krieg hervorgerufen wurden. Zwischen 1949 und 1952 wurden im Zuge einer von oben angeordneten Reduzierung aller „West-Philologien“ die Standorte der polnischen Germanistik in Thorn, Warschau, Lublin und Krakau aufgelöst bzw. stillgelegt. Lediglich die Lehrstühle in Poznań (Posen) und Wrocław (Breslau) durften ihre Aktivitäten fortsetzen, allerdings in einem stark limitierten Maße.

Nach 1956 hat sich die Situation der polnischen Germanistik positiv geändert. Seitdem entwickelt sie sich bis in die Gegenwart ungehemmt. Besonders fruchtbar waren trotz personeller Engpässe die 1960er und 1970er Jahre. 1960 wurde die Germanistik in Warschau wiederbelebt und 1964 neu in Łódź eingerichtet; 1965 wurde der Lehrstuhl in Krakau und 1968 der in Toruń wieder aktiviert. Die 1970er Jahre bescherten der polnischen Germanistik eine Reihe von weiteren Neugründungen: 1974 in Katowice (Kattowitz) und Lublin (staatliche Universität), 1975 in Rzeszów, 1979 in Zielona Góra (Grünberg), Gdańsk (Danzig) und Opole (Oppeln). Nach der Wende kamen einige weitere Standorte hinzu: 1983 in Lublin (katholische Universität), 1991 in Bydgoszcz (Bromberg), 1992 in Szczecin (Stettin) und 1996 in Olsztyn (Allenstein). Außerdem wurden 1996 an den Pädagogischen Hochschulen (jetzt Akademien) in Słupsk (Stolp) und Częstochowa (Tschenstochau) und nach 1995 an mehreren privaten Hochschulen germanistische Aktivitäten, jedoch in der Regel nur angewandter Art, aufgenommen. Eine Art angewandter Germanistik wird auch in den erwähnten Sprachlehrerkollegs betrieben. Ihre Hauptaufgabe, die ihnen zu Beginn der 1990er Jahre in die Wiege gelegt wurde, ist es, Lehrer für den Englisch- und Deutschunterricht auszubilden. Allein für Deutsch exist-

tieren derzeit 62 Kollegs. Das Studium beträgt drei Jahre (BA-Diplom). Nach Ablauf dieser Zeit besteht die Möglichkeit, an einer Hochschule den Magisterabschluss zu erwerben.

3. Zur Gliederung der Germanistik in Polen aus der Sicht ihrer Forschung

Die ersten Professoren, die Mitte des 19. Jh. auf die damals auf polnischem Gebiet gegründeten germanistischen Lehrstühle berufen wurden, interessierten sich wissenschaftlich fast ausschließlich für die Geschichte der deutschen Literatur, obwohl sie in der Lehre die gesamte thematische Bandbreite des Faches Germanistik abzudecken hatten. Doch schon zu Beginn des 20. Jh. traten in Polen Germanisten in Erscheinung, die sich vor allem der Sprachwissenschaft verschrieben hatten und Deutsch im Zusammenhang mit Polnisch zu behandeln versuchten. Auch bei den vor allem an der Literatur interessierten Germanisten nahm schon zu jener Zeit das Interesse zu, in ihrer Forschung und Lehre vergleichende (kontrastive) Gesichtspunkte einzusetzen. Eine erste institutionelle Etablierung der sprachwissenschaftlichen Germanistik und damit zugleich eine formale Gliederung der Germanistik in eine Sprach- und eine Literaturwissenschaft wurde in Polen 1952 vollzogen, als in Poznań neben einem Lehrstuhl für germanistische Literaturwissenschaft ein eigenständiger Lehrstuhl für germanistische Sprachwissenschaft ins Leben gerufen wurde. Seit 1957 sind in Polen nur noch in Sprach- und Literaturwissenschaft getrennte – und damit keine gesamtphilologischen – Promotionen und Habilitationen möglich. Zu einer Ausweitung des traditionellen Gegenstandsbereichs der polnischen Germanistik kam es infolge der nach 1956 unternommenen Bemühungen, die Studienprogramme gezielt den Bedürfnissen einer modernen Deutschlehrerausbildung anzupassen. Das Novum der reformierten Programme bestand in ihrer Erweiterung um sprachpraktische, pädagogisch-methodische und gegenwartsbezogene sprach- und literaturwissenschaftliche Komponenten und einer gleichzeitigen Reduzierung ihrer traditionellen, historisch ausgerichteten Anteile.

Die intensive Auseinandersetzung polnischer Germanisten mit dem Bereich sprachpraktischer Unterricht und der Komponente pädagogisch-methodische Ausbildung führte letztendlich zur Begründung nicht nur einer germanistischen, sondern auch einer allgemeinen Glottodidaktik. Schon Ende der 60er Jahren des vorigen Jh. wurde sie neben der Sprach- und der Literaturwissenschaft zur dritten Säule aller neuphilologischen Fächer. Etwas später hat sich auch die germanistische Landes- und Kulturkunde zu einem relativ selbständigen Forschungs- und Lehrzweig entwickelt. Während der 1980er Jahre ist sie zu einer vierten tragenden Säulen des Faches geworden. Inzwischen hat auch die germanistische Translatorik (Übersetzungswissenschaft und -didaktik) diesen Status erreicht, und zwar infolge einer nach 1990 ständig wachsenden Nachfrage nach professionell ausgebildeten Übersetzern und Dolmetschern (vgl. Gruzca 2008).

4. Spezifische Aspekte der polnischen Germanistik

Spätestens 1956 begann sich die polnische Germanistik intensiver mit der Frage auseinanderzusetzen, was zu unternehmen sei, um (a) negative Einstellungen der Polen zum Deutschen abzubauen, (b) bei jungen Polen Interesse am Deutschlernen sowie (c) am

Germanistik-Studium zu wecken bzw. es zu intensivieren. Recht schnell haben die damaligen Vertreter der Germanistik in Polen eingesehen und Einigkeit darüber erzielt, dass sich diese Ziele nur erreichen lassen, wenn man nicht nur die schon vor dem Krieg in das Programm des Faches aufgenommene vergleichende Perspektive zu einem Grundstein des Faches ausbaut, sondern darüber hinaus versucht, bei der Gestaltung seiner Lehr- und Forschungsaufgaben die Spezifik sowie die Bedürfnisse ihrer (polnischen) Umwelt und damit auch die künftigen beruflichen Aufgaben der Studierenden systematisch zu berücksichtigen. Infolge dieser Einsichten begann sich die polnische Germanistik zunächst in ein Fach „mit einer doppelten Nabelschnur“ (vgl. Orłowski 1987) und dann in eine wirkliche Auslandsgermanistik (vgl. Gruzca 2006) zu verwandeln (vgl. auch Art. 3). Infolge dieses Wandlungsprozesses wurden nach und nach sowohl die Lehr- als auch Forschungstätigkeit der polnischen Germanistik neu definiert. Ihre derzeitige Lehr-Spezifik besteht darin, dass sie (a) sich ausdrücklich als ein Fach präsentiert, das nicht Philologen, sondern in erster Linie DaF-Lehrer und/oder Übersetzer/Dolmetscher ausbildet; (b) außer rein germanistischen auch solche Veranstaltungen bietet, in denen Faktoren des Berufes ihrer Absolventen sowie Faktoren der Umwelt, in der sie diesen ausüben werden, behandelt bzw. geübt werden.

Die Forschungsspezifik der polnischen Germanistik besteht darin, dass sie sich nicht bloß mit sprach-, literatur- und kulturbezogenen, sondern auch mit Fragen auseinandersetzt, die den jeweiligen Beruf und/oder die Umwelt betreffen. Infolge einer systematischen Analyse germanistischer Berufe wurden zunächst die Glottodidaktik und dann auch die Translatorik im Sinne eines forschenden Teilbereiches des Faches gegründet. Die Forschungsspezifik der polnischen (Auslands-)Germanistik besteht aber auch in der Thematisierung des sog. Deutsch-vor-Ort, das sich in vielen Fällen weder als eine „echte“ Mutter-, noch als eine Fremdsprache auffassen lässt, weshalb sie *in toto* schwerlich mit einer „fremdsprachlichen“ Germanistik gleichgesetzt werden kann. Außerdem unterscheidet sie sich (wie jede echte Auslandsgermanistik) von der Binnengermanistik auch dadurch, dass sie in ihrer Lehre und Forschung systematisch versucht, zum Abbau bestehender deutsch-polnischer sprachlich-kommunikativer Barrieren (etwa Vorurteile und sonstige Stereotype) und zum Schließen verbindender Brücken sowie Wissenstransfer in beide Richtungen beizutragen. Und nicht zuletzt besteht ihre Spezifik auch darin, dass sie es mit (vorsichtig ausgedrückt) „anderen“ Studenten zu tun und innerhalb eines anderen sprachlich-kulturellen Kontextes zu wirken hat. Eine Lehr-Eigenart der polnischen Germanistik bilden auch die sprachpraktischen Komponenten ihrer Studienpläne, die darin bestehen, festgestellte sprachpraktische Defizite der Abiturienten zu kompensieren.

5. Derzeitige Probleme – künftige Chancen des Faches

Wie sich die polnische Germanistik in den kommenden Jahren entwickeln wird, hängt sowohl von der Gesamtentwicklung des Landes als auch davon ab, ob bzw. inwiefern es ihr gelingt, einen „sicheren“ Weg einzuschlagen. Zu den ihre Existenz von außen bedrohenden Faktoren gehört zum einen die Tatsache, dass begabte junge Menschen in Polen zurzeit wegen der schlechten Besoldung generell schwer für eine wissenschaftliche Laufbahn zu begeistern sind. Zwar war die Entlohnung von Akademikern auch vor der Wende sehr bescheiden, doch damals konnte man auch woanders nicht viel mehr verdie-

nen. Jetzt können Absolventen der Germanistik außerhalb der Hochschulen besser besoldete Stellen finden. Zum anderen wird ihre Existenz durch den bereits angesprochenen Rückgang des Interesses an der deutschen Sprache unter den jungen Polen gefährdet.

Die wichtigste interne Bedrohung für die Zukunft sehe ich darin, dass die Zahl der Befürworter einer Re-Philologisierung und Rückwandlung des Faches in eine Art Binnengermanistik immer noch „ausbaufähig“ ist: sollten sie die Oberhand gewinnen, dann wird das Fach wieder Philologen oder bestenfalls Lehrer für den Unterricht des Deutschen als Muttersprache ausbilden, für die es in Polen aus selbstverständlichen Gründen kaum Arbeitsstellen gibt. Lehrer für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache, Übersetzer, geschweige denn Dolmetscher professionell auszubilden wird eine solche Germanistik nicht in der Lage sein. Ihre an der Glottodidaktik bzw. Translatorik interessierten Mitglieder werden aus den re-philologisierten germanistischen Instituten auswandern (müssen). Stark schrumpfen werden dann auch die derzeitigen sprach- sowie literaturwissenschaftlichen Teilbereiche des Faches: verlassen werden sie ihre an soziologischen, philosophischen oder psychologischen und weniger an rein philologischen Themen interessierten Mitglieder.

Wie jede andere Auslandsgermanistik wird auch die polnische Germanistik ihre derzeitige Position halten und vielleicht sogar stärken können, wenn sie beim Aufbau ihrer Lehr- und Forschungsprogramme die Tatsache beachtet, dass sie in einem Land zu wirken hat, in dem sie vor allem von der Leistung des Deutschunterrichts an den Schulen des Landes abhängig ist; dass sie deshalb, im Gegensatz zur Inlandsgermanistik, den praktischen Deutschunterricht im Sinne einer „konstitutiven“ Aufgabe des Faches zu behandeln und dafür zu sorgen hat, dass er brauchbare Ergebnisse zeitigt; dass sie den Schulen Lehrer des Deutschen als Fremdsprache zur Verfügung stellt, die die deutsche Sprache und Kultur genügend beherrschen und über eine entsprechende fachbezogene kognitive und praktische (glottodidaktische) Kompetenz verfügen; dass sie die als Philologen ausgebildeten Absolventen auch nicht unter dem Etikett „Übersetzer“ oder „Dolmetscher“ anbieten darf, da die Übersetzer- und Dolmetscherausbildung heute ein ebenso anspruchsvolles Unterfangen wie die Ausbildung von Deutschlehrern ist – dass jede von diesen Ausbildungen anders zu gestalten ist und anderer Fachleute benötigt; dass sie sich als ein akademisches Fach darum bemühen muss, die Gestaltung und Realisierung all ihrer Ausbildungsprogramme wissenschaftlich zu fundieren und zu Gegenständen einer systematischen Forschung zu machen hat und sich nicht von vorneherein auf Sprach- und Literaturwissenschaft einschränken darf.

Längerfristig würde es der polnischen Germanistik auf jeden Fall mehr schaden als Vorteile bescheren, wenn sich das Fach von solchen Aufgaben wie der Ausbildung von DaF-Lehrern und/oder von Übersetzern bzw. Dolmetschern distanzierte. Vielmehr sollten sich seine Vertreter darum bemühen, die sich mit diesen Aufgaben beschäftigenden Teilbereiche des Faches zu stärken, die Fortbildung von Deutschlehrern sowie von Übersetzern und Dolmetschern zu einer von ihren Hauptaufgaben zu machen und beide Bereiche mit besseren Arbeitsmitteln als bisher auszustatten.

6. Literatur in Auswahl

Cieśla, Michał 1974 *Dzieje nauki języków obcych w zarysie* [Abriss der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts]. Warszawa: PWN.

- Bericht der CODN vom Juli 2008:
<http://bc.codn.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=64> (Zugriff am 3. 10. 2009).
- Grucza, Franciszek, Hans-Jürgen Krumm und Barbara Grucza
 1993 *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, Franciszek (Hg.)
 1998 *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa: Geschichte – Stand – Ausblicke*. Warszawa: Graf-Punkt.
- Grucza, Franciszek
 2006 In- und Auslandsgermanistik: Zur Notwendigkeit ihrer Unterscheidung. *Deutsch als Fremdsprache* 4: 195–207.
- Grucza, Franciszek, (Hg.)
 2008 *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik. Beiträge der Jahrestagung und internationalen wissenschaftlichen Konferenz des Verbandes Polnischer Germanisten*. Warszawa: Euro-Edukacja.
- König, Christoph (Hg.)
 1995 *Germanistik in Mittel- und Osteuropa 1945–1992*. Berlin: De Gruyter.
- Kuczyński, Krzysztof A. (Hg.)
 1991 *Z dziejów germanistyki historycznoliterackiej w Polsce*. [Zur Geschichte der historisch-literarischen Germanistik in Polen]. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Marciniak, Grażyna, u. a.,
 2009 *Szkoły wyższe i ich finansy w 2008 r.* [Higher Education institutions and their finances in 2008]. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.
- Orłowski, Hubert
 1987 Die doppelte Nabelschnur fremdsprachlicher Germanistik. In: Alois Wierlacher (Hg.), *Perspektiven und Verfahren interkultureller Germanistik*, 113–124. München: iudicium.
- Zawadzka, Elżbieta
 2004 *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. [Die Fremdsprachenlehrer in der Zeit der Transformation]. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żygulski, Zdzisław
 1991 *Sto lat filologii germańskiej w Polsce (1870–1970)* [Hundert Jahre der germanischen Philologie in Polen (1870–1970)]. In: Krzysztof A. Kuczyński (Hg.), *Z dziejów germanistyki historycznoliterackiej w Polsce*, [Zur Geschichte der historisch-literarischen Germanistik in Polen], 7–26. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Franciszek Grucza, Warschau (Polen)

218. Deutsch in Portugal

1. Einleitung
2. Situation in der Lehre
3. Bestandsaufnahme in der Forschung
4. Schlussbemerkung
5. Literatur in Auswahl

1. Einleitung

Deutsch als Fremdsprache ist in Portugal vom Studium der Germanistik nicht zu trennen, das auf eine fast hundertjährige Geschichte zurückblicken kann – die ersten germanistischen Lehrstühle wurden schon 1912 an der Universität Coimbra und 1913 an der Universität Lissabon gegründet. Ab Anfang der 1970er Jahre, mit der Gründung neuer Universitäten bzw. mit der Erweiterung des bestehenden Angebotes, ist die Zahl der Universitäten mit germanistischen Studiengängen deutlich gestiegen. 1998 gab es an den portugiesischen Universitäten zwölf germanistische Fachbereiche mit insgesamt 3.215 StudentInnen (Dreischer 2001: 1524).

In den letzten zehn Jahren haben an den Schulen und Hochschulen zum Teil recht drastische Umwälzungen stattgefunden, so dass sich eine vollkommen veränderte Landschaft im Rahmen schwieriger gewordener institutioneller Bedingungen darstellt. Sie wird einerseits durch einen merklichen Rückgang der Studentenzahlen, andererseits durch neue Ausrichtungen in Forschung und Lehre charakterisiert.

2. Situation in der Lehre

Im portugiesischen Schulsystem ist die Lage des Deutschen als Fremdsprache zur Zeit schwierig: neben der ersten Fremdsprache Englisch müssen die Schüler eine zweite Fremdsprache lernen, diese ist aber nur von der 7. bis zur 9. Klasse obligatorisch. Die Wahl einer weiteren, dritten Fremdsprache, die bis zur Schulreform vor 2 Jahren in der Fachrichtung „Humanwissenschaften“ der Sekundarstufe noch Pflicht war, ist inzwischen nur noch eine Optionsmöglichkeit unter anderen. Das Angebot von Deutsch an den Schulen geht dementsprechend merklich zurück; dadurch (von dem prononcierten demographischen Schwund noch verstärkt) wird die Rekrutierungsbasis der Hochschulgermanistik immer schmaler. Als Folge davon sind sämtliche germanistische Fachbereiche seit wenigen Jahren dazu übergegangen, auch Bewerber ohne vorherige Deutschkenntnisse anzunehmen, was notwendigerweise schwerwiegende inhaltliche und methodische Konsequenzen mit sich bringt.

Traditionell erfolgte das germanistische Studium in Portugal im Rahmen von Studiengängen, die Deutsch mit einer anderen Sprache (in der Regel Portugiesisch, Französisch oder, mehrheitlich, Englisch) als gleichwertiges Nebenfach kombinierten und die in erster Linie auf die Ausbildung von Sprachlehrerinnen und -lehrern ausgerichtet waren. Da die Nachfrage nach Lehrkräften an den Schulen zur Zeit praktisch nicht vorhanden ist, ist

die Zahl der Lehramtsstudierenden in den letzten Jahren drastisch zurückgegangen. Die Hochschulgermanistik orientiert sich dementsprechend weg von der Lehrerausbildung, da das bestehende Angebot (nach den Bologna-Reformen im Rahmen eigener Masterstudiengängen) nur noch wenig wahrgenommen wird (nach den neuesten Schätzungen im Sommersemester 2009 gibt es derzeit nur ca. 20 Deutschreferendare in Portugal). Im Zuge der Umstrukturierung im Zusammenhang des Bologna-Prozesses haben die germanistischen Fachbereiche aktiv an einer Curriculums-Reform teilgenommen, welche, von der Definierung von Schlüsselkompetenzen und einer in der Regel flexibleren Auffassung der Gestaltung der Studienpläne ausgehend, darauf hinauslief, neue Möglichkeiten der Mitwirkung des Faches an einem breiteren Spektrum von Studiengängen zu öffnen. Dadurch konnte der Rückgang des herkömmlichen germanistischen Angebots einigermaßen kompensiert werden, freilich meistens um den Preis einer merklichen Reduzierung von sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlichen Inhalten.

Es gibt zur Zeit in Portugal germanistische Fachbereiche an 11 Universitäten. Im Sommersemester 2009 beträgt die Gesamtzahl der Studierenden, die an einer Hochschule einen Studiengang mit germanistischer Komponente (als Haupt- oder Nebenfach) belegt haben, knapp unter 1.000. Weit weniger als die Hälfte davon hat jene Studienrichtungen gewählt, die unter verschiedenen Benennungen („Moderne Sprachen“, „Sprachen, Literaturen und Kulturen“, „Europäische Sprachen und Literaturen“) das ganze Spektrum an sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlichen Inhalten anbieten. Beliebter sind Studiengänge wie „Angewandte Fremdsprachen“, „Sprachen und Management“, „Verlagswesen“, die in den Augen der Studentierenden stärker praxisbezogen erscheinen und in denen die Haupt-Orientierung eher auf die Sprache als auf wissenschaftlich-germanistische Inhalte erfolgt. Bei anderen Studiengängen wiederum („Internationale Beziehungen“, „Presse und Informationswissenschaft“, „Kommunikationswissenschaft“, „Europastudien“, „Tourismus und Kulturerbe“) ist Deutsch bloß ein Wahlfach bzw. ein tendenziell wenig gewichtiges Pflichtfach. Darüber hinaus wird eine elementare Ausbildung in der deutschen Sprache an einigen rechtswissenschaftlichen Fakultäten inzwischen als curriculares Fach vorgesehen.

Besonders hervorzuheben ist das Angebot an Übersetzungsstudiengängen, das an vielen Universitäten (als Lizentiat- oder Masterstudium) weiterhin besteht und in dem eine Ausbildung in Deutsch als eine der Wahlmöglichkeiten eine wichtige Komponente darstellt. Zu bemerken ist auch, dass die meisten Universitäten im Rahmen des immer wichtiger werdenden Bereichs der Fortbildung seit einigen Jahren über Sprachenzentren mit der Aufgabe der Vermittlung von Fremdsprachen verfügen. Deutsch für Hörer aller Fakultäten und für ein allgemeines Publikum wird regelmäßig angeboten. Die Gesamtzahl der Teilnehmer an diesen so genannten „freien Kursen“ im ganzen Land liegt im Sommersemester 2009 bei geschätzten 700. Auch im Bereich des E-learning sind verschiedene erfolgreiche Versuche nachzuweisen, die sich in der nahen Zukunft voraussichtlich weiter konsolidieren werden. Die germanistischen Fachbereiche an den Universitäten haben auf diese Art und Weise als Teil ihrer Orientierung in Richtung neuer Tätigkeitsbereiche die Rolle eines Anbieters von deutschen Sprachkursen, welche traditionell von Privatschulen wahrgenommen wurde, übernommen, wobei in Lissabon und Porto das Goethe-Institut der größte Anbieter auf diesem Gebiet überhaupt bleibt.

Auffallend ist das dürftige Angebot im Rahmen des so genannten Bologna- „zweiten Zyklus“. Da es sich aber um eine verhältnismäßig neue Entwicklung handelt, ist es zu erwarten, dass in den nächsten Jahren sich einiges in dieser Hinsicht ändern wird.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die institutionelle Stellung der Germanistik als Hochschulfach vor allem in den letzten fünf Jahren eindeutig an Relevanz verloren hat. Andererseits bleibt ihr eigenständiger Beitrag im Rahmen der verstärkten Zusammenarbeit mit anderen Fächern und Wissensbereichen in Lehre und Forschung unverzichtbar und wird als solcher auch anerkannt, zumal die Nachfrage nach der deutschen Sprache unvermindert anhält. Somit birgt die gegenwärtige Krise durchaus auch Chancen, die von den verschiedenen Universitäten nach Möglichkeit wahrgenommen werden.

3. Bestandsaufnahme in der Forschung

Der Aufschwung an den portugiesischen Hochschulen in den 1970er und 1980er Jahren hat zu einschneidenden quantitativen und qualitativen Veränderungen auch in der germanistischen Forschungslandschaft geführt, was sich in zahlreichen Dissertationen und überhaupt im deutlichen Anwachsen der Publikationen, aber auch in einer Vielzahl von Initiativen ausdrückte. Die Internationalisierung des Faches wurde konsequent angetrieben und bleibt bis zum heutigen Tag ein wichtiges Merkmal.

1984 wurde die Zeitschrift *Runa – Revista Portuguesa de Estudos Germanísticos* auf Grund der Zusammenarbeit der meisten germanistischen Fachbereiche als Organ der portugiesischen Germanistik gegründet. Das halbjährliche Erscheinen der Zeitschrift musste im Jahre 2002 eingestellt werden, nachdem insgesamt 29 zum Teil umfangreiche Hefte erschienen waren, die einen guten, wenn auch bei weitem nicht allumfassenden Einblick in den jeweiligen Stand der germanistischen Forschung im Land vermitteln; in dieser Hinsicht hervorzuheben sind die Hefte 25 und 26, die den ersten Internationalen Kongress des Portugiesischen Germanistenverbandes 1996 in Coimbra auf fast 1000 Seiten dokumentieren. Das erste Heft einer Nachfolgepublikation, wiederum unter Beteiligung sämtlicher germanistischen Fachbereiche, wird voraussichtlich im September 2009 erscheinen.

Der Portugiesische Germanistenverband (*Associação Portuguesa de Estudos Germanísticos – APEG*) hat im Jahre 1993 die Arbeit aufgenommen und bleibt bis zum heutigen Tag ein wichtiger Ort des Dialogs und des Zusammenschlusses. Der Verband organisiert unter anderem regelmäßig wissenschaftliche Treffen, z. B. 2008 die Tagung „Kulturbau: Aufräumen, Ausräumen und Einräumen“ in Lissabon.

Außer APEG sind andere Verbände in dem Bereich des Deutschen als Fremdsprache auch aktiv. Erwähnt sei insbesondere der Portugiesische Deutschlehrerverband (*Associação Portuguesa de Professores de Alemão – APPA*), der vor allem die Deutschlehrer an den Schulen organisiert. Auch in anderen Fremdsprachen-Verbänden ist Deutsch präsent. Die Deutschlektoren an den Hochschulen betreiben seit 2003 die Arbeitsgruppe GLAUP (*Grupo dos Leitores de Alemão nas Universidades Portuguesas*), die die Lage des Deutschunterrichts regelmäßig verfolgt und aktiv Analysen und Materialien zur Reflexion beisteuert.

Die germanistische Forschung in Portugal ist recht breit gefächert und umfasst neben der Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft auch die Fachdidaktik und die Übersetzungswissenschaft. Die komparatistische Ausrichtung ist aus verständlichen Gründen ein wichtiges, bei weitem aber nicht ausschließliches Merkmal. Institutionell ist die For-

schung in vom Staat finanzierten Forschungszentren verankert. Bezeichnenderweise wird die germanistische Forschung inzwischen an vielen Universitäten im Rahmen von Forschungszentren betrieben, die eine umfassendere Ausrichtung haben: die Zentren für Komparatistik an den Universitäten Porto und Lissabon, das Zentrum für Humanwissenschaften an der Universität Minho, das Zentrum für Kommunikations- und Kulturstudien an der Katholischen Universität Lissabon, das Zentrum für Sozialforschung an der Universität Coimbra. Bloß das 1994 in Coimbra gegründete Interdisziplinäre Zentrum für Germanistische Studien (CIEG) definiert sich weiterhin über die fachliche Ausrichtung. Im Ganzen macht sich die Tendenz bemerkbar, germanistische Forschung stärker integrativ zu betreiben; dabei wird die Identität des Faches nicht in Frage gestellt, aber notwendigerweise neu definiert.

4. Schlussbemerkung

Wie schon erwähnt leidet Deutsch als Fremdsprache in Portugal seit Jahren unter einer verfehlten Sprachenpolitik, welche, anstatt auf eine bewusste Förderung von Mehrsprachigkeit auf breiter Grundlage zu setzen, eher restriktiv verfährt. Die Zukunft wird von einem neuen Kurs in dieser Hinsicht sehr stark abhängen, auf den die verantwortlichen Lehrinstitutionen seit langem drängen. Auf der wissenschaftlichen Ebene bleibt eine solide Grundlage bestehen, die aber von dem Fehlen an Nachwuchs im Zuge rückläufiger Studentenzahlen in absehbarer Zeit ernsthaft bedroht werden kann.

5. Literatur in Auswahl

- Delille, Karl Heinz et al. (Hg.)
 2006 *A língua alemã: situação e perspectivas*. Coimbra: CIEG.
- Delille, Maria Manuela Gouveia
 1998 Germanistik in Portugal. Aktuelle Situation und Perspektiven. In: DAAD (Hg.), *Germanistentreffen Deutschland – Spanien – Portugal. Tagungsbeiträge*, 17–32. Bonn: DAAD.
- Dreischer, Anita
 2001 Deutscher Unterricht und Germanistikstudium in Portugal. In: Gerhard Helbig et al. (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache: ein internationales Handbuch*, 1523–1528. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Hanenberg, Peter
 1997 Germanistik in Portugal. In: Dietrich Briesemeister und Axel Schönberger (Hg.), *Portugal heute. Politik. Wirtschaft. Kultur*, 847–855. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag.

António Ribeiro, Coimbra (Portugal)

219. Deutsch in Rumänien

1. Rumäniendeutsch
2. Deutsch im Unterricht
3. Germanistik
4. Lehreraus-, -fort und -weiterbildung
5. Lehrwerkentwicklung und Forschung im DaF-Bereich
6. Literatur in Auswahl

1. Rumäniendeutsch

Rumäniendeutsch „steht in erster Linie für die relativ einheitliche, vor allem als Schrift-, Unterrichts- und Kirchensprache gebrauchte Standardvarietät, die – trotz ihrer Ausrichtung an der in Deutschland gebrauchten Standardsprache – ihre Eigenheiten auf beinahe allen Ebenen aufweist“; sie wird als „regionale Standardvarietät“ mit geschriebenen und gesprochenen Varianten beschrieben (Bottesch 2008: 349). Dazu gehören heute außer den von L1-Sprechern gebrauchten Varietäten auch das Deutsch zahlreicher Sprecher mit rumänischer und ungarischer Erstsprache, die an Schulen mit deutscher Unterrichtssprache lernen sowie die in den Siedlungsgebieten der Rumäniendeutschen (Siebenbürgen, Banat, Sathmarer Gegend, Oberwischau, Bukowina) gebrauchten, gruppeninternen differenzierten Dialekte, die nach 1990 wegen der verstärkten Aussiedlung ihrer Sprecher nach Deutschland stark zurückgehen. (Bottesch 2008: 349, 351–352). Bei der Volkszählung 2002 haben knapp 60.000 Personen angegeben, der deutschen Minderheit anzugehören, und davon etwa 45.000, Deutsch als Muttersprache zu haben. Heute wird von einer „Sprachgemeinschaft in Auflösung“ gesprochen. Das jahrhundertelange Nebeneinander wird zu einem Miteinander der Sprachgruppen, demographische und soziale Veränderungen wirken sich auf den Sprachgebrauch und das Bewusstsein der Sprecher aus (Bottesch 2008: 366–367). Die Zukunft des Rumäniendeutschen hängt mit der Präsenz der deutschen Minderheit zusammen. Sprachfördernde und -pflegerische Bemühungen sind vor allem wegen Mangel an muttersprachlichen Lehrern im Deutsch- und Fachunterricht zunehmend auf den familiären und kirchlichen Bereich reduziert (Bottesch 2008: 384).

2. Deutsch im Unterricht

In Rumänien ist allen Minderheiten der Unterricht in der Muttersprache verfassungsrechtlich gesichert. So gibt es Kindergärten und Schulen aller Stufen in deutscher Sprache. Die Kennzeichnung dieses Unterrichts als Deutsch-als-Muttersprache-Unterricht ist nach 1990 eher unzutreffend, da 90 % der Schüler dieser Klassen Rumänisch als Muttersprache haben (Bottesch 2008: 347). Die Abiturienten der deutschsprachigen Lyzeen erhalten vom Ministerium für Bildung und Forschung das „Kompetenzzertifikat für die deutsche Sprache“ und von Deutschland das Deutsche Sprachdiplom I/II. Dem Mangel an muttersprachlichen Lehrern wird vom deutschsprachigen Ausland über Lehrerentsen-

deprogramme sowie über Programme zur Lehrerfortbildung entgegengewirkt, vom rumänischen Bildungsministerium über das Zentrum für Fortbildung in deutscher Sprache in Mediasch und über ein Umqualifizierungsprogramm.

In den Kindergärten wird fakultativ eine Fremdsprache gelernt. In der 1. Klasse wird die erste, in der 5. Klasse eine zweite Fremdsprache gewählt. Deutsch steht dabei nach Englisch und Französisch, wird meist als zweite Fremdsprache gewählt, was sich auf die Anzahl der DaF-Klassen und -Lehrer langfristig negativ auswirkt. Es gibt neben dem gängigen DaF-Unterricht auch Klassen mit „Deutsch intensiv“, d. h. mit mehr Wochenstunden DaF, bzw. bilinguale Klassen, in denen auch einige Schulfächer deutsch unterrichtet werden.

Deutsch wird an den staatlichen und privaten Hochschulen in der Germanistik als Erst- oder Zweitfach in Kombination mit einer anderen Fremdsprache, mit Theologie oder studienbegleitend an nichtphilologischen Fakultäten, in deutschsprachigen Studiengängen an geistes-, natur- sowie wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten, in deutschsprachigen Masteraten in der Germanistik oder interdisziplinär an zahlreichen anderen Fakultäten gelernt bzw. studiert.

Neben Englisch als Sprache der ersten Wahl bleibt Deutsch sehr attraktiv, einerseits wegen der erhofften besseren Berufschancen in der Marktwirtschaft, andererseits wegen der tradierten, nicht zuletzt dank der Rumäniendeutschen bestehenden Verbundenheit zur deutschen Kultur.

3. Germanistik

Das Studium verläuft nach Bolognavorgaben (Gesetz 288/2004). Die rumänische Germanistik verharrt in einem philologischen Konzept und ist eher umfassend berufsvorbereitend als gezielt berufsbildend. Das Rahmencurriculum sieht obligatorische Vorlesungen zur Sprachwissenschaft (Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, deutsche Sprachgeschichte, vergleichende Sprachwissenschaft) und zur Literaturwissenschaft vor. Die Literatur wird teils in ihrem geschichtlichen Werden, teils nach Gattungen dargestellt. Es gibt außerdem obligatorische Vorlesungen und Seminare zur deutschen Landeskunde und einige Wahlvorlesungen zu spezielleren linguistischen, literarischen und kulturellen Themen. Parallel zu diesen theoretisierenden Veranstaltungen gibt es das Seminarbündel „Sprachpraxis“ zur Verbesserung der Sprachkompetenz in allen Fertigkeiten.

Im Allgemeinen sind die Deutschkenntnisse der Germanistikstudenten im Rückgang, verglichen mit den Jahren vor 1990, als die meisten Studierenden hauptsächlich L1-Sprecher oder in deutschen Schulen gelernte L2-Sprecher waren und als der Unterricht ausschließlich in deutscher Sprache erfolgen konnte. Das Curriculum sieht für das Hauptfach Deutsch B1/B2 als Ausgangsniveau, C1 als Zielniveau vor. Im Nebenfach Deutsch sind die Ansprüche auf A1/A2 bzw. B2 tiefer gestellt. Die Zulassung zum Studium und die spätere Differenzierung in Arbeitsgruppen erfolgt meist aufgrund einer schriftlichen Sprachprüfung.

Die Germanistik muss sich auf dem Arbeitsmarkt der Konkurrenz der an den Fremdsprachenfakultäten neu gegründeten berufsorientierten Abteilungen für Dolmetscher, Übersetzer, Journalisten stellen. In diesem Wettlauf ist es allerdings die Germanistik allein, die Deutschlehrer ausbilden darf (Stănescu 2006).

4. Lehreraus-, -fort und -weiterbildung

Es gibt in Rumänien keinen Studiengang für die DaM- oder DaF- Lehrerbildung. Ein einziges mit Abitur endendes Kolleg in Sibiu/Hermannstadt bildet LehrerInnen für DaM-Grundschulen und Kindergärten aus. Für die anderen DaM-/DaF-Schultypen kommen die Sprach- und Literaturlehrer aus der Germanistik (Stănescu 2006).

Zum Lizenziat-Curriculum jeder Fremdsprachenausbildung (180 ECTS) wird ein fakultatives Lehrerbildungsmodul von 30 ECTS vorgesehen, das bei den Departments für Erziehungswissenschaften der Universitäten Vorlesungen zu Pädagogik (z. B. in Bukarest: Curriculumtheorie 4 ECTS, Lerntheorie und Leistungsmessung 4 ECTS, Psychologie 5 ECTS) und bei den Fremdsprachenlehrstühlen der zwei Studiensprachen Vorlesungen zur Fachmethodik (4 ECTS) und das Unterrichtspraktikum (8 ECTS) und einen anwendungsorientierten IT-Kurs vorsieht.

Die Praktika bestehen aus einer Hospitationsphase und aus eigenen Unterrichtsversuchen. Tutoren sind die Lehrer in den Hospitationsklassen, Mentoren die Methodiker der Fremdsprachenlehrstühle. Sie alle werden in Fortbildungskursen eigens dazu fortgebildet und akkreditiert.

Nach Abschluss dieses Moduls wird von den Universitäten ein Zeugnis ausgestellt, das die Ausübung des Sprachlehrerberufs bis zur 10. Klasse gestattet. Um im Lyzeum (9.–12. Klasse mit Abiturabschluss) und an der Hochschule unterrichten zu dürfen, müssen ein Masterat-Diplom und zusätzliche 30 methodisch-didaktische ECTS nachgewiesen werden (Gesetz 288/2004; UG 2008). Die Philologieabteilungen der staatlichen Universitäten sind es auch, die als einzige die Prüfungen für das „Definitivat“ (endgültige Bestätigung zum Lehrer) und die beiden höheren, optionalen Lehramtsgrade abnehmen und die Diplome dazu vergeben dürfen.

Das Gesetz (UG 1995, 2008) fordert außerdem den periodischen, alle fünf Jahre fälligen Nachweis von 90 ECTS für Fort- und Weiterbildungsaktivitäten. Diese können erbracht werden im Rahmen von Vorlesungen, Tagungen, Workshops, Seminaren, Sommerkursen und sonstigen unterrichtspraktischen Aktivitäten im In- und Ausland, die zum größten Anteil schulpolitische und erziehungswissenschaftliche, aber auch methodisch-didaktische Themen behandeln. Träger solcher Aktivitäten sind die staatlichen Universitäten, die Schulinspektorate, für Deutsch speziell das Zentrum für Fortbildung in deutscher Sprache in Mediasch, das Goethe-Institut und andere deutsche, von rumänischer Seite anerkannte unterrichtsfördernde Institutionen (UG 2008).

5. Lehrwerkentwicklung und Forschung im DaF-Bereich

Nach 1990 wurde ein neues Rahmencurriculum erstellt. Inhaltlich und methodisch neue Lehrwerke waren notwendig. In einem deutsch-rumänischen Gemeinschaftsprojekt entstand die kommunikativ orientierte Lehrwerkreihe „Deutsch mit Spaß“, doch wurden auch alternative Lehrwerke des Binnen- und ausländischen Angebots zugelassen; ihr Einsatz muss allerdings über Ausschreibungen vom Bildungsministerium bewilligt werden.

Forschung erfolgt in Projekten im Zusammenhang mit Lizenziat- oder Masteratsabschlüssen, vor allem aber mit Diplomarbeiten zum I. Lehramtsgrad, seltener zum Doktorat. Sie betreffen die Analyse methodisch-didaktischen Vorgehens im Sprachunterrichts,

teils in geschichtlichem Rückblick, teils komparativ anhand von rumänischen und/oder deutschen Lehrwerken und Curricula, aber auch theoretische und praktische Aspekte des Spracherwerbs. Eine Beziehung der Methodik mit z. B. kontrastiver und/oder Kontaktlinguistik ist selten, eher implizit (Koch 2008). Das liegt auch am Standort der Lehrerbildung teils in der Germanistik, teils in den mit ihr konkurrierenden Departments für Erziehungswissenschaften an den Universitäten.

6. Literatur in Auswahl

Bottesch, Johanna

- 2008 Rumänien. In: Ludwig M. Eichinger, Albrecht Plewia und Claudia Maria Riehl (Hg.), *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa*, 329–392. Tübingen: Narr.

Gesetz 288

- 2004 Organizarea învățământului superior [Organisierung der akademischen Studien]. In: *Monitorul Oficial, Partea I* nr. 614, 07. 07. 2004.

Koch, Marianne

- 2008 Grammatik im rumänischen DaF-Unterricht. Standort des Sprachvergleichs. In: Speranta Stănescu und Ulrich Engel (Hg.), *Sprachvergleich – Kulturvergleich. Quo vadis KGdr?* 259–273. München: iudicium.

Stănescu Speranța

- 2006 Die rumänische Germanistik und der Bologna-Prozess. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hg.), *Germanistik im Europäischen Hochschulraum. Studienstruktur, Qualitätssicherung und Internationalisierung*, 32–52. Beiträge zur Hochschulpolitik 6/2006. HRK Service-Stelle Bologna.

UG

- 1995 Legea învățământului [Unterrichtsgesetz] nr. 84/1995. In: *Monitorul oficial, Partea I, VIII* 167, 31. 07. 1995.

UG

- 2008 OMECT nr. 6319/19. 12. 2008. [Verordnung des Ministers für Bildung und Forschung zur Änderung und Ergänzung des UG 1995 die Anerkennung von ECTS für Fort- und Weiterbildungsaktivitäten betreffend].

Speranța Stănescu, Bukarest (Rumänien)

220. Deutsch in Russland

1. Die Rolle des Deutschen
2. DaF-Unterricht in Russland im Globalisierungszeitalter
3. Träger des DaF-Unterrichts und der Deutschlehre- und -fortbildung
4. Schwerpunkte in der DaF-Lehrerbildung
5. Inhalte der germanistischen Ausbildung
6. Chancen von DaF und Germanistik in Russland
7. Literatur in Auswahl

1. Die Rolle des Deutschen

1.1. Russlanddeutsche

1.1.1. Geschichtliches

Das nachhaltige Interesse an DaF in Russland blickt auf eine alte Tradition zurück, die schon im 15. Jh. mit den Handelsbeziehungen begann und sich im 18. Jh. verstärkte, als Katharina II. deutsche Bauern (vor allem aus dem Süden Deutschlands) nach Russland rief. Sie sollten das fruchtbare brachliegende Land nutzbar machen und damit die Agrarwirtschaft im Süden Russlands verbessern.

1924 entstand die Autonome Sozialistische Sowjetrepublik der Wolgadeutschen mit der Hauptstadt Engels, deren Einwohner aber nach Deutschlands Überfall auf die Sowjetunion 1941 nach Sibirien, Kasachstan und in den Ural deportiert wurden – unter dem Vorwurf der Kollaboration mit dem Nazi-Deutschland.

Heute wird unter dem Begriff „Russlanddeutsche“ (RD) (russ. *российские немцы rossijskije nemci*) vor allem die ethnisch deutsche bzw. deutschstämmige Minderheit in Russland verstanden, aber auch die deutschstämmigen Einwohner der anderen ehemaligen Sowjetrepubliken. Zur Zeit leben 842.300 Russlanddeutsche in Russland. 41,8 % von ihnen nennen Deutsch ihre Muttersprache, 58 % Russisch. Prozentual gesehen machen Deutsche rund 0,41 % der Gesamtbevölkerung Russlands aus. In Sibirien leben proportional mehr Deutsche als in anderen Regionen.

Es gab zwei Ausreisewellen von Russlanddeutschen nach Deutschland: 1) Ende der 1960er Jahre nach dem Abkommen Willy Brands mit der Sowjetunion über die Heimbe-rechtigung und Aussiedlerbestimmungen; 2) in den 1980er Jahren nach der Selbstauflö-sung der Sowjetunion. Seit Ende der 1990er Jahre nimmt die Anzahl der Aussiedler von Jahr zu Jahr ab (was auch die Statistiken des Deutsch-Russischen Hauses Moskau bestä-tigen).

1.1.2. Die Situation heute

Die Begegnungsstätte russlanddeutscher, deutscher und russischer Kultur, Wissenschaft und Wirtschaft ist heute das Deutsch-Russische Haus Moskau – die Institution, die eine breitgefächerte Programmarbeit der BRD zugunsten der Russlanddeutschen bietet. Sie unterstützt Russlanddeutsche darin, ihre ethnische und kulturelle Identität zu erhalten

und weiterzuentwickeln sowie einen Beitrag dazu leisten, dass sie als eigenverantwortliche Bürger ihres Staates an dessen Aufbau mitwirken und gleichzeitig aktiv an den Bindungen zu Deutschland teilhaben, d. h. eine Brückenfunktion zwischen Deutschland und Russland erfüllen können. Bessere Lebens- und Zukunftsperspektiven sollen somit auch eine Alternative zur Emigration bieten. Diese Arbeit ist ein Teil des „Programms für nationale Minderheiten“ und wird von der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) realisiert. Die Koordinationstätigkeit wird von der autonomen nichtkommerziellen Organisation „ANO Breitenarbeit“ sowie von weiteren Tochtergesellschaften der GTZ in Halbstadt (Nationalkreis im Altai), Kaliningrad, Nowosibirsk und Saratow übernommen.

1998 wurde im Rahmen des soziokulturellen Programms „Breitenarbeit“ das Projekt „Hallo Nachbarn“ gestartet – ein Grundkurs Deutsch für Erwachsene, der zum Niveau A1.2–A2 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) führt. Ein bedeutender Teil der Kursteilnehmer sind Russlanddeutsche, denn obwohl 41,8% von ihnen Deutsch als ihre Muttersprache bezeichnen, ist das meistens eine stark dialektal gefärbte Sprache in der veralteten Form, in der sie die ältere Generation spricht. Deshalb lernen auch Russlanddeutsche Deutsch als eine Fremdsprache (DaF), v. a. mit dem Schwerpunkt auf Kulturpragmatischem. Das ist eine unabdingbare Voraussetzung für die Integration der Aussiedler in ihrer neuen deutschen Heimat, wo sie dann DaZ lernen werden, das zum täglichen Gebrauch notwendig ist. Deshalb bildet die Analyse von Wünschen, Bedürfnissen und Lebenserfahrungen der ehemaligen Russlanddeutschen die Grundlage für das Lehrwerk „Hallo Nachbarn Neu!“.

Tab. 220.1: Anzahl der Kursteilnehmer im Deutsch-Russischen Haus Moskau

Schuljahr	Kursanfang	Davon RD	Abschlusstest Basiskurs bestanden	Abschlusstest Aufbaukurs bestanden
2005–2006	486	170	187	193
2006–2007	80	76	58	30
2007–2008	93	78	33	43

Die Arbeit der Sprachbüros in den anderen Städten Russlands koordiniert das Sprach-Didaktische Zentrum an der Petri-Kirche in St. Petersburg, das auch regelmäßig Lehrerseminare für Multiplikatoren des Projekts organisiert.

2. DaF-Unterricht in Russland im Globalisierungszeitalter

2.1. DaF vs. Englisch

Die heute in Russland am meisten gefragte und deshalb vor allem gelernte Fremdsprache ist zweifellos Englisch, was durch die Einbindung des Landes in die Globalisierungsprozesse zu erklären ist. Nicht nur in den internationalen Konzernen wie Nokia, Sony Ericsson, Samsung, Microsoft, die auf den russischen Markt gekommen sind, sondern auch in den großen deutschen Firmen wie Audi, Siemens, Bosch, Lufthansa, Deutsche Post erfolgt die Wirtschaftskommunikation meistens auf Englisch. Bei der Stellenausschreibung werden vor allem gute Englischkenntnisse verlangt. Eine Ausnahme wird nur für sehr gesuchte hoch qualifizierte Fachleute gemacht, die aber sofort nach der Anstellung

in Business-Englisch-Kurse geschickt werden, was in der Regel in den firmeneigenen Räumen durchgeführt und von der Firma auch bezahlt wird. Für eine weitere Beförderung und erfolgreiche Karriere gelten aber Deutschkenntnisse als eine wichtige Voraussetzung.

Mittelständische deutsche Firmen aber, die in Russland ihre Niederlassungen oder Vertretungen haben, verlangen Deutschkenntnisse bzw. sie schicken ihre Angestellten in Geschäftsdeutsch-Kurse, weil die Geschäftskorrespondenz in solchen Firmen auf Deutsch geführt wird und weil russische Angestellte dieser Firmen mit den deutschen Fachleuten auf Deutsch kommunizieren müssen. Deutschkenntnisse werden auch von den russischen Firmen geschätzt, weil solche Kenntnisse für die Kontakte zu ihren deutschen Geschäftspartnern vorteilhaft sind.

2.2. DaF-Unterricht im Kontext des GER

2001 wurde in Lind bei der offiziellen Eröffnung des Europäischen Jahres der Sprachen die russische Version des GER vorgelegt, die an der Moskauer Staatlichen Linguistischen Universität übersetzt wurde. Als Vorbereitung darauf wurde 1998–2001 das Projekt „Sprachportfolio Russlands“ erfolgreich durchgeführt.

Der im GER gewählte handlungsorientierte Ansatz, der die Entwicklung kommunikativer Kompetenz als Zusammenwirken von linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen voraussetzt, wird sowohl im schulischen als auch im universitären DaF-Unterricht realisiert, nach Niveaustufen differenziert, was in den Modulen zum Ausdruck kommt – in der Organisationsstruktur von Lernzielen, Lehrinhalten und Kriterien. Die linguistische Komponente der kommunikativen Kompetenz ist auf den funktionalen Sprachgebrauch orientiert und nicht auf die Rolle der sprachlichen Einheit bzw. Erscheinung im Sprachsystem. Letzteres (wie auch die Sprachkompetenz in verschiedenen kommunikativen Bereichen) wird von Germanistikstudenten verlangt, nicht aber von Studierenden anderer Fachbereiche.

Insgesamt beläuft sich die Zahl der DaF-Lerner in Russland auf ungefähr 4,7 Mio. DaF wird heute in allgemeinbildenden Schulen, Schulen mit erweitertem Deutschunterricht, Gymnasien, Lyzeen, an Universitäten und Hochschulen unterrichtet.

2.3. DaF-Unterricht im schulischen Bereich (allgemeinbildende Schulen, Schulen mit erweitertem Deutschunterricht, Gymnasien, Lyzeen)

Für den DaF-Unterricht in diesem Bereich liegen beim Russischen Ministerium für Bildung und Wissenschaft folgende Statistiken vor:

Tab. 220.2: Anzahl der DaF-Lerner im voruniversitären Bereich

Schuljahr	allgemeinbildende Schule (Schulabgänger)	Schulen mit erweitertem DaF-Unterricht (Schulabgänger)	Gymnasien (Abgänger)	Lyzeen (Abgänger)
2006–2007	382.133	4.993	4.058	1.069
2007–2008	309.280	5.461	3.493	711

Tabelle 2 ist durch folgende Informationen zu ergänzen: 1. Bezogen auf alle Fremdsprachenlerner in Russland lernen DaF 15,3%, davon 54% in den Städten und 46% auf dem Lande; 2. Deutsch als zweite Fremdsprache lernen 34,5% aller Schüler (vgl. Französisch – 26%); 3. geographische Verteilung von DaF (Russland besteht aus 85 Föderationssubjekten) am Beispiel von: Zentrum 16%, Wolga-Gebiet 16,5%, Sibirien 18,3%.

Für Schulen mit erweitertem DaF-Unterricht, Gymnasien und Lyzeen gibt es Lehrwerke für Fortgeschrittene (bestehend aus Lehrbüchern, Arbeitsheften, Lehrerhandbüchern, CDs und Videos). Speziell für geisteswissenschaftliche Gymnasien und Lyzeen ist auch eine Einführung in die allgemeine Sprachwissenschaft (Drozdova 2001) herausgegeben worden, in der die Stellung der deutschen und anderer germanischer Sprachen in einer für die Schüler zugänglichen Form erklärt ist.

2.4. DaF-Unterricht an den Universitäten und Hochschulen

In den philologischen Fakultäten sinkt die Zahl der Immatrikulierten, die eine Aufnahmeprüfung in DaF bestanden haben, um weiter Germanistik zu studieren. Es werden zusätzliche Anfängergruppen für die Studenten organisiert, die Prüfungen in anderen Sprachen abgelegt haben. In nicht-philologischen Fakultäten lässt sich seit den 1990er Jahren folgende Tendenz beobachten: Studenten bilden auf eigene Initiative Gruppen, in denen sie Deutsch als Wahlsprache lernen (Pflichtsprache ist meistens Englisch). Diese Wahl ist durch die Realitäten des Berufslebens bedingt.

Über genaue Statistiken für den DaF-Unterricht an den Universitäten und Hochschulen verfügt das Ministerium für Bildung und Wissenschaft aber nicht, weil diese Bildungseinrichtungen nicht nur dem genannten Ministerium unterstehen, sondern auch anderen Ministerien für spezielle Bereiche (z. B. dem Ministerium für Justiz, für Gesundheits- und Sozialwesen, dem Verteidigungsministerium etc.).

2.5. Alternative Möglichkeiten des DaF-Unterrichts

Obwohl die Zahl der Deutschlernenden und -studierenden abnimmt, sehen sich viele Menschen später im persönlichen und beruflichen Leben mit Situationen (Ausreise, Studium in Deutschland, Karriere) konfrontiert, zu deren Bewältigung sie Deutschkenntnisse brauchen. Der DaF-Unterricht in der Erwachsenenbildung wird dann mithilfe alternativer Möglichkeiten realisiert – in Deutschkursen und im privaten Einzelunterricht.

Den Informationen des Goethe-Instituts in Moskau zufolge bleibt die Zahl der Interessenten und Kursabsolventen stabil hoch, besonders für die Grundstufe, was aus den Tabellen 3 und 4 ersichtlich ist:

Tab. 220.3: Deutschkursabsolventen im Goethe-Institut Moskau

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
2006	606	1003	837	621	486	126
2007	702	1026	756	756	234	180
2008	1350	468	792	756	360	96

Tab. 220.4: Zertifikate und Diplome des Goethe-Instituts Moskau

Jahr	A1	A2	ZD	ZMP	ZOP	ZDfB	KDS	GDS	Fit in Dt. 1	Fit in Dt. 2	GZB2	GZC1	PWD
2006	302	17	110	95	30	14	2	2		–	–		–
2007	550	49	143	61	57	6	7	2	20	4	6	8	11
2008	735	38	85	–	45	9	–	3	–	14	27	25	9

3. Träger des DaF-Unterrichts und der Deutschlehreraus- und -fortbildung

Die Träger des DaF-Unterrichts in den Schulen, Gymnasien, Lyzeen und Deutschkursen sind überwiegend russische Germanisten, die Germanistik an den Universitäten und Fremdsprachenhochschulen in Russland studiert haben und anschließend ein Aufbaustudium oder Praktika in Deutschland absolvierten. Sie fahren auch regelmäßig als Teilnehmer von Austauschprogrammen in deutschsprachige Länder.

An den Universitäten und Fremdsprachenhochschulen unterrichten sowohl russische Professoren, Dozenten und Lektoren als auch Gastdozenten, -lektoren und Sprachassistenten. Zur Zeit (Stand November 2008) unterrichten in Russland 3 DAAD-Dozenten (2 in Moskau, 1 in St.Petersburg), 29 DAAD-Lektoren (davon 7 in Moskau, 4 in St. Petersburg), 6 DAAD-Sprachassistenten (davon 1 in Moskau).

4. Schwerpunkte in der DaF-Lehrerbildung

Die Schwerpunkte in der DaF-Lehrerbildung sind von den Prinzipien des GER geprägt. Das bedeutet: Kenntnisse der Lehrenden über soziokulturelle Hintergründe sollen vertieft, ihre Fähigkeiten, diese zu vermitteln, entwickelt, ihre Fähigkeiten, individualisiertes Lernen, Partner- und Gruppenarbeit zu organisieren, entwickelt werden.

Diesen Prinzipien entsprechend gehören folgende, didaktisch wichtigste Inhalte zur DaF-Lehrerbildung: 1. Ansätze der interkulturellen Didaktik, durch deren Anwendung die interkulturelle Kompetenz der Lernenden gefördert wird „einschließlich Relativierung von ethnozentrischen Sichtweisen sowie Abbau von Vorurteilen“ (Donec 2002: 73); 2. kognitive Methodik, die darauf gerichtet ist, „bei den Lernenden kognitive Strukturen herauszubilden, die nicht nur sprachliche Kenntnisse umfassen, sondern auch enzyklopädische, und bei diesen letzten vor allem Kenntnisse über die nationalen und folglich mentalen Besonderheiten der Zielkultur“ (Trochina 2002: 65); 3. reflexiv-kommunikativer (bzw. lernerorientierter) Ansatz, der auf die Entwicklung persönlichkeitsbezogener Kompetenz gerichtet ist als „Summe der individuellen Eigenschaften, der Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen“ (GER; Kamenskaja 2008); 4. kommunikativer Ansatz zur Entwicklung linguistischer Kompetenz, besonders aktuell sind Probleme der Interferenzbeseitigung auf allen Sprachebenen, der Sensibilisierung von Lernern für die funktionale und soziokulturelle Variativität der Sprachverwendung (Jakovleva 2008).

5. Inhalte der germanistischen Ausbildung

Schwerpunkte in der DaF-Lehrerbildung korrelieren mit einem großen Teil der inhaltlichen Schwerpunkte in der Germanistenausbildung (obwohl es eine ganze Reihe von Forschungsproblemen gibt, die die Lehrerbildung nur indirekt beeinflussen). Zu betonen ist hier, dass vor allem kulturwissenschaftliche Probleme intensiv in den DaF-Unterricht einbezogen werden, was dem pragmatischen und dem kognitiven Forschungsparadigma durchaus entspricht. Somit gehören heute zu den wichtigsten Forschungsgebieten der russischen Germanistik (nur mit wenigen bibliographischen Titeln illustriert): 1. Linguokulturologie (Bykova 2005); 2. Soziolinguistik (Šovgenin 2007); 3. Pragmalinguistik (Reukova 2005); 4. Lexikologie/Lexikographie (Markina, Muravlova und Muravlova 2006; Dobrovol'skij 2008); 5. Grammatik (Kurakov, Valt und Volohova 2007); 6. Dialektologie – ein Projekt zur Erforschung der Dialekte, deren Träger heutige Russlanddeutsche sind; 7. Übersetzungswissenschaft (Alekseeva 2006).

6. Chancen von DaF und Germanistik in Russland

Für die Weiterentwicklung der Traditionen des DaF-Unterrichts und der Germanistik in Russland bestehen gute Chancen, weil dieses Wissen gefragt ist. Dafür sorgt auch der 2002 gegründete Russische Germanistenverband (RGV) als eine unabhängige Selbstorganisation russischer Hochschullehrer aus den Gebieten der deutschen Literatur-, Kultur- und Sprachwissenschaft einschließlich der Übersetzungswissenschaft.

7. Literatur in Auswahl

Alekseeva, Irina S.

2006 *Vvedenije v perevodovedenije*. [Einführung in die Übersetzungswissenschaft]. Moskva: Academia.

Bykova, Olga I.

2005 *Etnokonnotacija kak vid kul'turnoj konnotacii*. [Ethnische Konnotation als kultureller Konnotationstyp]. Voronež: Voronež. gos.univ.

Dobrovol'skij, Dmitij (Hg.)

2008 *Novyj bol'soj nemecko-russkij slovar' v trjoh tomah*. [Neues deutsch–russisches Großwörterbuch in drei Bänden], Band 1. Moskva: AST-Astel.

Donec, Pavel N.

2002 *Grundzüge einer allgemeinen Theorie der interkulturellen Kommunikation*. Aachen: Shaker.

Drozdova, Olga J.

2001 *Uroki jazykoznanija dlja škol'nikov* [Sprachwissenschaft für Schüler]. Moskva: Vladoš.

Jakovleva, Emma B.

2008 Jayzk kak predmet opisanija i prepodavanija [Sprache als Gegenstand der Beschreibung und Lehre]. In: *Jazyk. Kul'tura. Obščenie*. [Sprache. Kultur. Kommunikation], 362–372. Moskva: Gnozis.

Kamenskaja, Natalja V.

2008 Problemy formirovanija samokontrolja i samoocenki pri obučenii inostrannym jazykam v neязыkovom vuze. [Probleme der Bildung von Selbstkontrolle und Selbsteinschätzung

beim Fremdsprachenlernen in einer nicht-philologischen Hochschule]. In: Klavdia G. Pavlova (Hg.), *Kompetentnostnyj podhod kak osnova soveršenstvovanija metodiki obučenija inostrannomu jazyku: problemy i perspektivy*. [Kompetenzansatz als Grundlage zur Vervollkommnung der Fremdsprachenlehre: Probleme und Perspektiven], 87–100. Moskva: Rema.

Kurakov, Valentin I., Alina V. Valt und Vera V. Volohova

2007 *Kognitivnyje aspekty nemeckoj grammatiki*. [Kognitive Aspekte der deutschen Grammatik]. Volgograd: Peremena.

Markina, Ludmila G., Eugenia N. Muravlova und Natalia V. Muravlova

2006 *Kultura Germanii: Lingvostranovedčeskij slovar'* [Kultur Deutschlands: Realienwörterbuch]. Moskva: AST, Astrel, Hranitel.

Reukova, Natalia V.

2005 *Leksiko-grammatičeskije sredstva vyraženiya vežlivosti v sovremennom nemeckom jazyke*. [Lexisch-grammatische Höflichkeitsmittel im heutigen Deutsch]. Moskva: MGU.

Šovgenin, Aleksandr N.

2007 *Sociolingvističeskoje prostranstvo ruskojazyšnoj diaspory Germanii: Na materiale ruskojazyšnoj pressy FRG*. [Soziolinguistischer Bereich der russischsprachigen Diaspora in Deutschland: Analyse der russischen Presse in der BRD]. Promotionsschrift. Wolgograd: Staatliche Pädagogische Universität.

Trochina, Natalia

2002 Nationalkulturelle Spezifik der Framestruktur in der interkulturellen Kommunikation als Problem des DaF. In: Peter Wiesinger (Hg.), *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000 „Zeitwende – Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert“*. Band 4, „Lehr- und Lernprozesse des Deutschen als Fremdsprache in kognitiver Perspektive“, 64–69. Bern/Berlin etc.: Lang.

Natalia Troshina, Moskau (Russland)

221. Deutsch in Schweden

1. Zur Rolle des Deutschen
2. Träger der DaF-Ausbildung
3. Entwicklungslinien, Chancen und Probleme
4. Schwerpunkte in der Ausbildung
5. Inhalte in der Ausbildung
6. Schwerpunkte in der Forschung
7. Einschätzung von Zahlen
8. Literatur in Auswahl

1. Zur Rolle des Deutschen

Deutsch hat in Schweden eine lange Tradition als akademisches Fach (seit 1694) und Unterrichtsfach. Bis 1946 besaß es sogar den Rang der ersten Fremdsprache und wird heute nach Englisch an Grundschulen und Gymnasien alternativ zu Französisch und

Spanisch als zweite oder dritte Fremdsprache angeboten. Obwohl Englisch inzwischen in der schwed. Gesellschaft als *lingua franca* anerkannt und praktiziert wird, kommt dem Deutschen aufgrund der kulturellen und wirtschaftlichen Beziehungen beider Länder große Bedeutung zu: Deutschland gilt als wichtigster Handelspartner Schwedens. Auch nimmt die Zahl von Tochtergesellschaften und Neuetablierungen deutscher Unternehmen in Schweden und umgekehrt kontinuierlich zu (vgl. Breckle 2005).

2. Träger der DaF-Ausbildung

Die übergreifende Verantwortung für den DaF-Unterricht an der neunjährigen schwed. Grundschule (7.–9. Klasse) und am Gymnasien (10.–12. Klasse) trägt das Zentralamt für Schule und Erwachsenenbildung (*Skolverket*), das landesweit nach den Vorgaben der Regierung und des Reichstags Kursziele, -pläne und Richtlinien für die Bewertung vorgibt (vgl. Skolverket 2000) und das auch Aufsicht über die Qualität der Ausbildungen im öffentlichen Bildungswesen führt. In seinem Verantwortungsbereich liegen außerdem Schulentwicklung, Lehrerfort- und Rektorenausbildung. Träger dieser Schulen, die in der Regie von Gemeinden und in wachsender Zahl auch von unabhängigen Anbietern (*Friskolor*) betrieben werden, sind die einzelnen Kommunen.

Innerhalb des staatlichen schwed. Hochschulwesens wird Deutsch an Hochschulen und Universitäten auf Grundniveau (führt zum Bachelorabschluss) und auf Fortgeschrittenenniveau (führt zum Magister- bzw. Masterabschluss) unterrichtet (seit Herbst 2007 gilt diese an das Bolognaabkommen angepasste Gliederung). Die Kurse können jeweils einzeln oder eingebunden in Programme wie z. B. die Lehrer- oder Übersetzerausbildung studiert werden. Über Angebot, Inhalte und Ausführung der Ausbildungen, auch im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung, entscheiden die einzelnen Hochschulen über die zuständigen Fakultäten und Institutionen. Sie werden auf zentraler Ebene von der schwed. Hochschulbehörde (*Högskoleverket*) beaufsichtigt. Die übergreifenden Regeln und die Verteilung von Geldern verantwortet der Staat.

Im Rahmen der Erwachsenenbildung werden auch von mehreren unabhängigen Akteuren Deutschkurse veranstaltet wie z. B. *Fokluniversitetet*, *Medborgarskolan* oder der Deutsch-Schwedischen Handelskammer.

3. Entwicklungslinien, Chancen und Probleme

Landesweit ist seit Jahren ein Abwärtstrend festzustellen, was das Interesse und die Bereitschaft von Jugendlichen betrifft, Deutsch zu lernen (vgl. Thorsson et al. 2003; Högskoleverket 2005). Im Glauben, Englischkenntnisse reichten aus, lernen viele SchülerInnen an der Grundschule erst gar keine zweite Fremdsprache, oder sie brechen ihren Unterricht vorzeitig ab. Auf dem Gymnasium werden andere Kurse gewählt, um leichter eine bessere Abiturnote zu bekommen. Für die Universitäten und Hochschulen schwindet damit der Nachwuchs im Fach Deutsch. Allein zwischen 1998 und 2003 ist die Zahl der StudentInnen von 1500 auf ca. 1100 zurückgegangen, was mit Kürzungen im Budget und Sparmaßnahmen einhergeht, die zu Zusammenlegungen von Institutionen oder zur Streichung des Faches geführt haben. Laut Bericht der Hochschulbehörde

(2005) betreiben 2004 nur noch 12 von 17 Hochschulen Deutschausbildung auf höherem Niveau (C- oder D-Kurs). Mittlerweile haben mehrere Hochschulen, darunter die Universität Karlstad, ihre Ausbildungen völlig eingestellt. Besonders alarmierend ist jedoch die sinkende sprachliche Kompetenz von AbiturientInnen, die von den Hochschulen nur mit Sondereinsätzen oder Abstrichen in den Anforderungen an die StudentInnen kompensiert werden kann. Dass gerade die Lehrerausbildung durch eine stärkere pädagogische und didaktische Gewichtung umfassende Kürzungen in der Sprachausbildung erfahren hat, wird als besonders bedenklich gesehen (Högskoleverket 2005: 9; Enkvist 2005).

Universitäten und Hochschulen bieten inzwischen praxisbezogene Kurse und Anfängerkurse an oder knüpfen Deutschkurse an andere Fachrichtungen (z. B. Jura) an, um ein größeres Klientel zu erreichen. Auch durch die Erneuerung von Ausbildungsinhalten und -methoden, mit Austauschprogrammen (ERASMUS) oder der Verlegung eines Teils des Studiums ins deutschsprachige Ausland wird versucht, das Studium attraktiver zu machen.

Mittlerweile hat der Staat die ersten Weichen gestellt, um die Stellung der modernen Sprachen zu stärken. Ab 2007 werden im Abiturzeugnis für Kurse bis zum Niveau Steg 2 in der dritten und ab Steg 3 in der zweiten Fremdsprache Bonuspunkte vergeben, die den Notenschnitt erhöhen. Für das Jahr 2011 ist außerdem eine umfassende Schulreform geplant, die den modernen Sprachen innerhalb der theoretischen gymnasialen Programme einen höheren Stellenwert einräumt.

4. Schwerpunkte in der Ausbildung

Im DaF-Unterricht an schwed. Grundschulen und Gymnasien liegt der Schwerpunkt auf Fertigkeiten in Hör-, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben, die nach dem Vorbild des europäischen Referenzrahmens auf sieben Kompetenzstufen (Steg 1 bis Steg 7) festgelegt sind. Tatsächlich erreichen AbiturientInnen aber häufig nur Kenntnisse entsprechend Steg 3 (A2).

Im Grundstudium im Fach Deutsch und in der Lehrerausbildung werden in den ersten beiden Semestern (A- und B-Kurs) kommunikative Fertigkeiten, Grammatik, Kultur- und Literaturstudien betont. Die StudentInnen sollten am Ende eine Kompetenz entsprechend dem Niveau C1 entwickelt haben. In die Ausbildung von DeutschlehrerInnen (für das Lehramt an der Grundschule A- und B-Kurs) sind Sprachdidaktik und kürzere Praktika integriert. Erst im dritten Semester (C-Kurs) beginnt das eigentliche Germanistikstudium mit Schwerpunkten auf Literaturwissenschaft und Linguistik. Einzelne Hochschulen bieten im Rahmen der Lehrerausbildung auch didaktisch orientierte Kurse an. Eine erste Spezialisierung in eine der drei Fachrichtungen Sprach-, Literaturwissenschaft und Didaktik (für Anwärter auf ein Lehramt am Gymnasium) erfolgt durch eine selbstständige wissenschaftliche Examensarbeit.

Auf dem fortgeschrittenen Niveau (D-Kurs) werden diese Fachrichtungen weiter vertieft und mit einer Examensarbeit auf Magister- oder Masterniveau abgeschlossen. An sechs Universitäten, Göteborg, Lund, Umeå, Uppsala, Stockholm und Växjö, kann derzeit eine Forscherausbildung absolviert werden, die zu einem Lizentiat oder einem Doktorexamen in einer dieser Fachrichtungen führt.

5. Inhalte in der Ausbildung

Die Ausbildungsinhalte der Universität Göteborg werden hier stellvertretend für andere Institutionen angeführt: Auf dem Grundniveau (A, B) werden in der Sprachwissenschaft aus einer kontrastiven Perspektive Wortschatz, Morphologie und Syntax sowohl in der Theorie als auch in der Praxis fundiert. Darüber hinaus gibt das Studium Einblicke in die Sprachgeschichte. Auf höherem Niveau (C, D) werden linguistische Theorien und Modelle vorgestellt und in einzelnen Bereichen (Semantik, Pragmatik) vertieft. Im Literaturstudium liegt der Fokus auf moderner Literatur (nach 1945) und der Rezeption von Werken aus verschiedenen literarischen Epochen. Auf höherem Niveau stehen Literaturtheorie, Literaturästhetik und Literaturgeschichte im Vordergrund. Aus einer kontrastiven Perspektive werden außerdem Einblicke in Geschichte, Kultur und Gesellschaft der deutschsprachigen Länder gegeben. Inhalte in der Sprachdidaktik sind Unterrichtstraditionen, Spracherwerbsforschung und lehr- und lerntheoretische Fragestellungen (vgl. Tornberg 2009).

6. Schwerpunkte in der Forschung

Traditionell dominiert in der schwedischen Germanistik der sprachwissenschaftliche Bereich mit Schwerpunkten auf Grammatik, Lexikologie, Phraseologie, Pragmatik, Stilistik und Textlinguistik. Göteborg, Uppsala und Lund betreiben auch Spracherwerbsforschung.

Forschungsbereiche in der Literaturwissenschaft sind Narratologie, Fiktionstheorie, Rezeptionsstudien und das Werk einzelner Schriftsteller. Die kulturkontrastive Forschung bildet eine relativ neue Disziplin wie auch die interdisziplinäre didaktisch orientierte Forschung, die verschiedene Aspekte der Unterrichtssituation untersucht. Göteborg und Uppsala sind in allen Bereichen vertreten, während sich Lund sprachwissenschaftlich und Stockholm und Växjö literaturwissenschaftlich profiliert haben.

Erst in jüngster Zeit wird durch eine fächer- und institutionsübergreifende Zusammenarbeit und die Etablierung von Forscherschulen versucht, die an den verschiedenen Institutionen betriebene Forschung besser zu koordinieren. Man erhofft sich einen größeren wissenschaftlichen Austausch auf nationaler und internationaler Ebene.

7. Einschätzung von Zahlen

Laut Bericht der Hochschulbehörde (Högskolverket 2005) sind im Jahr 2004 an den zwölf erfassten Institutionen ca. 80 Lehrende beschäftigt gewesen. Von ihnen hat etwa die Hälfte promoviert und vertritt die Fachrichtungen Sprachwissenschaft (29) und Literaturwissenschaft (17). Bei insgesamt dreizehn Professoren, 7 Dozenten, 21 Lektoren, 3 Forschungsassistenten, einer Postdoc-Stelle und 57 Doktoranden (32 in Sprachwissenschaft, 22 in Literaturwissenschaft und 3 in Didaktik) werden wissenschaftliche Kompetenz und Ausbildungsqualität im Fach Germanistik als hoch bewertet.

Auf längere Sicht könnte sich dies jedoch ändern, denn im Jahr 2003 war die Mehrzahl der StudentInnen (636/1061) im A-Kurs registriert, was mit entsprechend niedrigen Zahlen in Kursen auf höherem Niveau (B, C und D) korreliert und selbst bei den großen Universitäten Uppsala (88/180), Stockholm (103/203), Göteborg (116/158) und Lund (74/119) zu einer verhältnismäßig niedrigen Teilnahme in diesen Kursen geführt hat.

8. Literatur in Auswahl

Breckle, Margit

2005 *Deutsch-schwedische Wirtschaftskommunikation*. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Lang.

Enkvist, Inger

2005 *Trängd mellan politik och pedagogik. Svensk språkutbildning efter 1990*. Hedemora: Gedlunds förlag.

Högskoleverket

2005 *Utvärdering av grund- och forskarutbildning i tyska vid svenska universitet och högskolor*. Stockholm: Högskoleverket.

Skolverket

2000 *Språk: kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. 2000: 18. Stockholm: Fritzes.

Skolverket

2001 *Språkboken, en antologi om språkundervisning och språkinläring*. Stockholm: Skolverket.

Thorsson, Staffan, Marianne Molander Beyer, Sigrid Dentler

2003 *Språklig enfald eller mångfald ...? En studie av gymnasieelevers och språklärares uppfattningar om elevers val av moderna språk*. Göteborg: UFL-rapport Göteborgs universitet 2003: 06.

Utbildningsdepartementet

1998 *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94*.

Utbildningsdepartementet

2000 *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*.

Tornberg, Ulrika

2009 *Språkdidaktik*. Malmö: Gleerups.

Christine Fredriksson, Trollhättan (Schweden)

222. Deutsch in Senegal

1. Die Rolle des Deutschen und Träger des DaF-Unterrichts in Senegal
2. Entwicklungslinien, Probleme und Chancen
3. Schwerpunkte der Lehrerbildung, Germanistik und Forschung
4. Literatur in Auswahl

Die Vermittlung der deutschen Sprache in Senegal geht auf die Kolonialzeit – 1922 – zurück und wurde bis 1967 von Franzosen bestimmt. Nach dem Kulturabkommen von

1969 zwischen der BRD und Senegal wurde Deutsch ab 1972 – neben Englisch – auch als erste Fremdsprache angeboten. Seit 1992 wird das Fach, außer an der Kadettenschule, nur noch als zweite Fremdsprache angeboten. Dies hat jedoch keine Auswirkungen auf die Attraktivität des Faches, wie die wachsende Zahl der DeutschlernerInnen und Germanistikstudierenden zeigt: zwischen 1998 und 2001/02 ein Anstieg von 9.100 auf 9.500 bzw. von 200 auf 285 zwischen 1998 und 2007/08 bei den Studierenden (Auskunft Universität Dakar).

1. Die Rolle des Deutschen und Träger des DaF-Unterrichts in Senegal

Mit der Gründung des Germanistikinstituts an der Universität Dakar 1973 haben sich die Fächer Deutsch als Fremdsprache und Germanistik im senegalesischen Bildungssystem etabliert. So rangiert Deutsch als zweite Fremdsprache bei den Schülern an dritter Stelle – nach Spanisch und Arabisch. Auf Hochschulebene wird es als Nebenfach an anderen fremdsprachenphilologischen Abteilungen und den – jüngeren – Instituten für Angewandte Fremdsprachen in Dakar und Saint-Louis gewählt. Der letztgenannte Studiengang, der auf den Wirtschaftssektor – Touristik – abzielt, stellt eine signifikante Erweiterung des Faches dar. Die größte Rolle spielt die deutsche Sprache am Germanistikinstitut in Dakar, an dem die wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer und Germanisten – einschließlich Habilitation – stattfindet.

Die pädagogische Ausbildung der DeutschlehrerInnen erfolgt an der *Ecole Normale Supérieure* (ENS). Nach dem Erwerb der *Licence* (3. Studienjahr) bzw. *Maîtrise* (Magister – 4. Studienjahr) am Germanistikinstitut wird ein zweijähriges Referendariat absolviert: Neben den Seminaren sind Hospitationen und eigenverantwortlicher Unterricht Bestandteile der Ausbildung. Der ENS kommt auch die Fortbildung der Lehrer zu. Diese Aufgabe wird faktisch von der 1986 gegründeten *Association des Professeurs d'Allemand du Secondaire au Sénégal* (APASS), dem Deutschlehrerverband, erfüllt.

Schließlich bietet das 1973 gegründete Goethe-Institut in Dakar Sprachkurse für Schüler, Studenten und andere an. Die Kurse werden mit den einschlägigen Zertifikaten abgeschlossen. Darüber hinaus ist das Goethe-Institut in der pädagogischen Koordination aktiv.

2. Entwicklungslinien, Probleme und Chancen

Die Entwicklung des schulischen Deutschunterrichts in Senegal ist von Bemühungen um eine Anpassung der Lehrwerke an den afrikanischen Kontext gekennzeichnet. 1975 wurde das von deutschen Autoren für Westafrika konzipierte Lehrwerk *Yao lernt Deutsch* (Schröder und Beissner 1975) eingeführt. In diesem Lehrwerk wurde die afrikanische Lebenswelt als Handlungsort einbezogen, eine Integration, die der Adressatenorientierung und dem kontrastiven Ansatz entsprach. Aufgrund der massiven Kritik (vgl. Guèye 1982) an der oralen Methode und der unvorteilhaften Darstellung des Afrikaners zugunsten seines deutschen Dialogpartners wurde 1993 das regionalspezifische und

hauptsächlich von Autoren aus neun so genannten *frankophonen* Ländern West- und Zentralafrikas entwickelte Lehrwerk *Ihr und Wir* (Boly et al. 1992–95) eingeführt. Dieses Lehrwerk zeichnet sich durch eine dezidierte Schülerorientierung und einen interkulturellen Ansatz aus.

Auf akademischer Ebene ist eine ähnliche Entwicklung zu beobachten: Während das Lehrangebot in den ersten beiden Jahrzehnten so gut wie keinen Bezug zur Lebenswelt der Studierenden aufwies, hat sich mittlerweile eine stärkere Berücksichtigung des afrikanischen Kontextes durchgesetzt. Diese Hinwendung zum *Eigenen* äußert sich im deutlich größeren Interesse für interkulturelle Fragestellungen seit Mitte der 1990er Jahre.

Zu den Problemen der Fächer DaF und Germanistik in Senegal gehören die in vergleichbaren Ländern üblichen Einschränkungen durch mangelnde Mittel für die Ausstattung und Unterrichtsgestaltung. Ein weiteres Problem ist die sehr begrenzte Möglichkeit zur Verbesserung der Sprechfertigkeit – auch für Lehrer, die selten deutschsprachige Länder besuchen können. Hinzu kommt, dass die Aufnahme in der ENS keine Garantie mehr für eine Einstellung im öffentlichen Dienst ist. Da der Lehrerberuf die Hauptperspektive ist, steigert die drohende Arbeitslosigkeit die Attraktivität des Faches nicht.

Gewichtiger als die strukturellen Probleme ist jedoch ein konzeptionelles Defizit, das die positiven Entwicklungen untergräbt. Auf schulischer Ebene ist die Unterrichtsgestaltung durch das Lehrwerk bestimmt, das z. T. gravierende Unzulänglichkeiten aufweist: Das betrifft nicht nur die idealisierende Darstellung der Zielgesellschaft, sondern vor allem die verfälschende Darstellung der Tragödie in Rwanda (Boly et al. 1995, IV: 48) und die rassistischen Klischees des „kriegslustigen“ Afrikaners (Boly et al. 1995, IV: 115–116), um nur diese Beispiele zu nennen.

Auch auf Hochschulebene fehlt – trotz der seit den 1980er Jahren geführten Diskussion über die gesellschaftspolitische Legitimation des Faches (vgl. Sow 1986) – immer noch eine Definition von didaktischen Prinzipien, die den akademischen Deutschunterricht zu einem Ort interkultureller Begegnung und nicht der Festigung der Nord-Süd-Asymmetrie (vgl. Diallo 2006) machen könnten. Ein signifikantes Beispiel für dieses Versäumnis ist das unzulängliche Verständnis von Interkulturalität, das sich in der Beschränkung der Fragestellungen auf Kurse im kulturwissenschaftlichen Bereich offenbart: Auf diese Weise verfehlen die neuen Akzente nicht nur den Hauptteil des Studienganges, den Literaturunterricht, sondern auch die Linguistik- und Übersetzungskurse. So wie die Literatur sich als Reflexionsmedium eignet und die entsprechende Behandlung gesellschaftskritischer und interkulturell relevanter Werke zur erforderlichen Auseinandersetzung mit Entwicklungsprozessen und (welt-)gesellschaftlichen Zusammenhängen beitragen würde, so könnte der konkrete Bezug zu den lokalen Sprachen die notwendige Aufwertung der dominierten Kulturen fördern und das interkulturelle Bewusstsein schärfen, das auf eine herrschaftsfreie Kommunikation abzielt.

Am deutlichsten wird dieses grundlegende Problem der unzureichenden Integration des Eigenen in der Lehrerausbildung, die eine dezidierte Förderung der kulturellen Selbstbehauptung verfolgen soll (vgl. *Livret Guide* o. J.: 13). Bezeichnend ist die Kritik des Leiters der Deutschabteilung an der mangelnden Berücksichtigung der Bedürfnisse in der Ausgangsgesellschaft (vgl. Diop 2000: 119). Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Lehrenden in Bezug auf die Akzentuierung im Unterricht den emanzipativen Erwartungen an eine interkulturell ausgerichtete Fremdsprachenvermittlung in einer asymmetrischen Konstellation nicht gerecht werden, wie die Ansätze in der Zeitschrift des Deutschlehrerverbandes verdeutlichen (*APASS-Bericht* 2000: 14–15, 33–38).

Gleichwohl stellt die APASS eine Chance zur Korrektur dar. Dafür spricht nicht nur ihre Bemühung um regelmäßige Fortbildungsveranstaltungen und um einen Austausch mit afrikanischen und deutschen Partnern, sondern auch ihre Eigenschaft als Verband, in dem nahezu alle Deutschlehrenden organisiert sind, so dass die Entwicklung eines didaktischen Modells mit der nötigen Akzentuierung auf dieser Struktur aufbauen könnte.

Eine weitere Chance für die Fächer bieten die Paradigmen der *Interkulturalität* und *Postkolonialität*, die zur konsequenten Perspektivierung der Inhalte beitragen können. Der anzustrebenden kritisch-emanzipatorischen Kulturvermittlung entspricht das grundsätzliche Potential der deutschen Sprache und Kultur in einem Land wie Senegal, dessen Beziehungen zur Zielgesellschaft nicht kolonial belastet sind wie im Fall der *Französischkeit*, der der tradierte Anspruch auf kulturelle Dominanz anhaftet. In dieser Hinsicht sind die Fächer DaF und Germanistik auch als Beitrag zur Diversifizierung angesichts der fortschreitenden Expansion des Englischen anzusehen, die den Gedanken der kulturellen Vielfalt und der herrschaftsfreien Kommunikation widerspricht.

3. Schwerpunkte der Lehrerausbildung, Germanistik und Forschung

An der ENS stehen Pädagogik, Methodik und Didaktik im Mittelpunkt der Lehrerausbildung. Ein Teil der Seminare ist der internationalen Diskussion über das Fach DaF und dem Konzept *Interkulturelle Germanistik* gewidmet.

Im senegalesischen Germanistikstudium umfasst das Curriculum vier Bereiche: Literatur, Sprachwissenschaft, Landeskunde und Sprach- bzw. Übersetzungsübungen. Der Schwerpunkt liegt auf der Literaturvermittlung, an zweiter Stelle steht die Landeskunde: In diesen Kursen werden vornehmlich klassische Werke der deutschen Literatur und die wichtigsten Epochen der deutschen Kulturgeschichte behandelt. Ab dem dritten Studienjahr setzen sich die Studenten mit methodologischen, interkulturellen und kulturwissenschaftlichen Fragen auseinander.

In der Forschung dominiert die Literaturwissenschaft: Nach imagologischen Studien sowie Untersuchungen zur Praxis des Unterrichts ist seit den 1990er Jahren eine Schwerpunktverlagerung zugunsten interkultureller Textanalysen festzustellen. Um so dringender ist die Ausrichtung der literaturwissenschaftlichen Kurse auf jene transkulturelle Relevanz deutscher Literatur, die der Dialektik von Selbst- und Fremdverstehen entspricht.

4. Literatur in Auswahl

APASS-Bericht

2000 Dakar (*Association des Professeurs d'Allemand du Secondaire au Sénégal*).

Boly, Mamoudou et al.

1992–1995 *Ihr und Wir*. 4 Bde. Hamburg: Otto Heinevetter.

Diallo, M. Moustapha

2006 Interkulturalität in einer Nord-Süd-Konstellation. Thesen zu einer Reform in der Germanistik im frankophonen West- und Zentralafrika. In: Leo Kreutzer und David Simo

(Hg.), *Weltengarten. Deutsch-Afrikanisches Jahrbuch für Interkulturelles Lernen*, 136–148. Hannover: Revonnah.

Diop, El Hadj Ibrahima

2000 *Das Selbstverständnis von Germanistikstudium und Deutschunterricht im frankophonen Afrika. Vom kolonialen Unterrichtsfach zu eigenständigen Deutschlandstudien und zum praxisbezogenen Lernen*. Frankfurt a. M.: Lang.

Guèye, Moussa

1982 *Ansätze einer Ideologiekritik des Deutschunterrichts in der Republik Senegal*. Dissertation, Universität Osnabrück.

Livret-Guide de l'École Normale Supérieure

o. J. Dakar.

Schröder, Manfred und Rolf Beissner

1975. *Yao lernt Deutsch*. 3 Bde. Dakar/Abidjan/Lomé: Nouvelles Editions Africaines.

Sow, Alioune

1986 *Germanistik als Entwicklungswissenschaft? Überlegungen zu einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache in Afrika*. Hildesheim: Olms.

M. Moustapha Diallo, Paderborn/Dakar (Senegal)

223. Deutsch in Serbien

1. Die Anfänge
2. Deutschunterricht in Serbien
3. Hochschulen und Hochschulgermanistik
4. Schritte und Vorschläge zur Verbesserung des Deutschunterrichts
5. Literatur in Auswahl

1. Die Anfänge

In Sremski Karlovci in der nördlichen serbischen Provinz Vojvodina, dem Sitz des serbisch-orthodoxen Metropoliten, wurde Deutsch als Schulfach bei den Serben am 1. Oktober 1753 am damaligen Priesterseminar und der allgemein bildenden lateinischen Schule eingeführt. In Zentralserbien jedoch ließ der Deutschunterricht auf sich warten und wurde erst mit dem Aufkommen einer bürgerlichen Gesellschaftsordnung in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts in der damaligen serbischen Hauptstadt Kragujevac (1871) und in den im Süden des Landes gelegenen Städten Niš (1881) und Aleksinac (1906) eingeführt und war zu Beginn die einzige Fremdsprache im Unterricht (Kostić 1985; Žiletić 1998).

Für Deutsch als Schulfach bestand schon 1830 Anlass, als die beiden österreichischen Ingenieure Frantz Janke und Baron Frantz Cordon als „offizielle Ingenieure“ beamtet für das Bauwesen im Fürstentum Serbien eingesetzt wurden. Was immer auch die Beziehungen Serbiens zu Österreich bzw. Deutschland in den letzten zwei Jahrhunderten zu trüben vermochte, der Anteil von Technik und Technologien aus den beiden deutschspra-

chigen Ländern nahm ständig zu, so dass er seit mehr als dreißig Jahren bei etwa 70 % liegt.

In enger Verbindung mit dem deutschsprachigen Raum, vor allem mit Wien, stehen auch die Anfänge der serbischen neuzeitlichen Philologie und der Aufschwung der serbischen Kultur. Deutsch hätte ohne den kulturpolitischen Einfluss der Donaumonarchie im südslawischen Raum bei weitem nicht die heutige Bedeutung.

2. Deutschunterricht in Serbien

Für die folgende Darstellung musste auf Zahlen von 2002 zurückgegriffen werden (vgl. Glišović 2004), weil das serbische Bildungsministerium aktuelle Zahlen nicht herausgab bzw. begründete Zweifel an dem veröffentlichten Zahlenmaterial bestehen. 2002 veröffentlichte das serbische Ministerium für Bildung und Sport eine Erhebung über den Fremdsprachenunterricht in den Grund- und Mittelschulen Serbiens. Vorausgeschickt sei, dass die Schulausbildung aus einer schulpflichtigen achtjährigen Grundschule mit einer Fremdsprache ab der dritten Klasse besteht, die zweite Fremdsprache wird ab der fünften Klasse Grundschule gelehrt. Am Gymnasium sind dann zwei Fremdsprachen Pflichtfächer, an anderen Mittelschulen ist meist eine Fremdsprache Pflichtfach.

In der achten Klasse Grundschule ist Englisch mit 60,21 %, Russisch mit 22,0 %, Französisch mit 9,66 % und am wenigsten Deutsch mit 8,13 % vertreten. Die genannten Werte gelten für Serbien mit der Provinz Vojvodina, jedoch ohne die Provinz Kosovo und Metohija. In der nördlichen Vojvodina, die geographisch nicht der Balkanhalbinsel angehört und kulturell mitteleuropäische Kulturzüge trägt, schneidet Deutsch als Unterrichtsfach günstiger ab: Dort gibt es Englisch in einer Größenordnung von 57,64 %, Russisch 21,0 %, Deutsch 18,33 % und Französisch nur 2,51 %.

Bei der zweiten Fremdsprache in den Grundschulen konnte das Deutsche punkten: Englisch liegt bei 51,28 %, Russisch bei 19,23 %, Deutsch knapp mit 14,74 % vor Französisch mit 14,71 %. Diese Werte gelten für Serbien mit der Vojvodina. In der Vojvodina selbst liegen die Werte für Deutsch mit 16,93 % und für Englisch mit 74,69 % höher, jedoch für Russisch mit 6,73 % und für Französisch mit 1,58 % tiefer.

Wahrscheinlich wegen des Missverhältnisses der einzelnen Fremdsprachen zu den wirklichen Anforderungen des Alltagslebens verlaublich das serbische Bildungsministerium Richtlinien für den künftigen Fremdsprachenunterricht. Demnach sollen unter anderem zwei Fremdsprachen obligatorisch in der anstehenden neunjährigen Grundausbildung werden. Damit ist allerdings ein leidiges Thema des serbischen Schulsystems angeschnitten. Es ist ein teures System, weil es für ein Schulfach an der jeweiligen Schule jeweils einen Lehrer benötigt. Lehrer für zwei oder mehrere Fächer sind in der Reform des Schulwesens vorgesehen. Die relativ niedrigen Prozentsätze des Russischen, Französischen und Deutschen sind daher auch sozial bedingt. Da für jedes einzelne Fach jeweils ein Fachlehrer benötigt wird, reichen die Klassen einer Schule oft nicht aus, das volle Stundenpensum für eine Fremdsprache abzudecken. Wenn dabei die Zweitschule, wo das Pensum ergänzt werden kann, entlegen ist, verzichtet auch der arbeitslose Philologe auf eine Anstellung, was dann ein falsches Bild von Angebot und Interesse für die jeweilige Fremdsprache liefert. Das noch immer teure sozialistische Vollbeschäftigungsmodell (ein Lehrer – ein Fach) wird selbst von den Lehrern aufrechterhalten, die bei kleinen Gehältern nicht gewillt sind, sich für weitere Schulfächer ausbilden zu lassen.

3. Hochschulen und Hochschulgermanistik

Die 1905 gegründete Belgrader Universität setzt sich aus 30 Fakultäten zusammen, wobei die Kunstakademien eine eigene Universität bilden. Von diesen 30 Fakultäten, die Philologische ausgenommen, bieten 19 Fremdsprachenunterricht in Englisch, Französisch, Russisch und Deutsch an. Die anderen zehn vorwiegend naturwissenschaftlichen Fakultäten bieten nur Englisch, eine auch Französisch an.

Im Durchschnitt sind 300 Studenten am Lehrstuhl für Germanistik in Belgrad in allen vier Studienjahren immatrikuliert. Hinzukommen noch etwa 200 Studenten, die Deutsch als zweijähriges Wahlfach haben. Die Germanistik in Novi Sad weist gleiche Zahlen auf. In Kragujevac wird Germanistik mit Unterstützung der Belgrader Kollegen angeboten. In der serbischen Provinz Kosovo und Metohija gibt es in der Hauptstadt Priština seit 1999 eine albanische Universität und einen Germanistiklehrstuhl, wobei die ehemalige serbische Prištiner Universität, die sich derzeit in dem von den Serben dominierten Nordteil von Kosovska Mitrovica befindet, weiterhin keine Germanistik hat. (Diese hauptsächlich von Albanern besiedelte Provinz proklamierte ihre Selbständigkeit 2008, diese wird aber nur von 65 der 192 UN-Mitgliedstaaten anerkannt. Serbien betrachtet die Provinz Kosovo und Metohija weiterhin als eigenes Territorium.) Die Zahl der Germanistik-Studenten in Priština beträgt das Zweifache jener von Belgrad: nämlich 600 Studenten bei nur 10 Lehrkräften, was um die Hälfte weniger ist als in Belgrad. Bei den albanischen Studenten ist Deutsch ein beliebtes Fach, obwohl in der Zeit vor der UNO-Verwaltung des Kosovo (1999) an insgesamt 144 Grundschulen kein Deutsch gelehrt wurde. Russisch war dagegen an 84 Schulen reichlich vertreten.

Diplom-Germanisten gelten als begehrte Fachkräfte auf dem serbischen Arbeitsmarkt. Sie sind seit mehr als 20 Jahren ein defizitärer Beruf. Das soll nicht heißen, dass die Germanisten die Spitzenreiter unter den angestellten Philologen sind; dieser Posten gebührt den Anglisten, von denen jedoch im Unterschied zu den Germanisten ein Überschuss herrscht, während der Arbeitsmarkt durchaus mehr Germanisten verkraften könnte. Gegenüber den etwa 80 Germanistikstudenten, die zur Zeit jährlich immatrikuliert werden, erreichen aber nur etwa 20 pro Jahr den Hochschulabschluss.

4. Schritte und Vorschläge zur Verbesserung des Deutschunterrichts

Das serbische Staatsfernsehen RTS strahlte ab November 2002 den TV-Deutschkurs „Redaktion D“ aus. Dieser Schritt zeugte von einer weiteren Öffnung der serbischen Medien für die deutsche Sprache, denn deutschsprachige Filme – wie fremdsprachliche Filme überhaupt – werden in Serbien grundsätzlich im Originalton mit Untertiteln gezeigt, Theaterstücke selten und deutsche Unterhaltungsmusik fast nie gesendet.

Als Ansporn für einen besseren Kulturaustausch zwischen Deutschland und Serbien sollten die drei Monate lang stattfindenden Deutschen Kulturwochen im ehemaligen Jugoslawien (September–November 2002) und eine Deutsche Kulturwoche Ende 2009 beitragen.

Abgesehen von den Bemühungen der deutschen und österreichischen Institutionen, einen Beitrag in Form von Geräte- und Buchspenden, Stipendien, Lektorenaustausch

und diversen Anregungen zur Förderung des Deutschunterrichts zu leisten, ist und bleibt der schulische Unterricht einer Fremdsprache beim zur gleichen Zeit vorhandenen wirtschaftlichen und kulturellen Bedarf, der in Serbien im Falle des Deutschen durchaus gewährleistet ist, die wichtigste und sicherste Methode ihrer Verbreitung.

Heißt es in der „Länderkonzeption zur Förderung der deutschen Sprache und der damit verbundenen Wissenschaftsdisziplinen für die Bundesrepublik Jugoslawien“ (Stand 1998), einer Studie, die von der Deutschen Botschaft, dem Goethe-Institut in Belgrad und dem DAAD erarbeitet wurde, „Deutsch ist [in Serbien und Montenegro] keine beliebte Fremdsprache, sie gilt als schwer und wird aus psychologischen und politischen Gründen vom Staat kaum gefördert“, so ist dem Folgendes entgegenzuhalten: Deutsch wird nicht als unbeliebt empfunden. Für mehr als 700.000 jugoslawische Staatsbürger, die in Deutschland, und 400.000, die in Österreich als Gastarbeiter leben, wurde Deutsch in der zweiten Generation zur zweiten Muttersprache.

Eine interne, vom serbischen Bildungsministerium 2001 durchgeführte Untersuchung außerschulischer Fremdspracheninstitute in Serbien umfasste 236 Institute, von denen nur 28 Deutschkurse anbieten. Genau 57% dieser Institute verbuchten einen Zuwachs an Deutschlernenden, 10,7% halten das Interesse für die deutsche Sprache für rückgängig, während ein Drittel die Lage als gleich bleibend bewertete.

Der wunde Punkt des serbischen Schulsystems und somit des Deutschen als Schulfach ist das erwähnte „Ein-Fach-ein-Lehrer-Prinzip“. Erschwert wird eine angestrebte Lehrertätigkeit auch durch die Verordnung, dass man ein Philologiestudium einer Fremdsprache, die in serbischen Grund- und Mittelschulen als Schulfach angeboten wird, nur dann immatrikulieren kann, wenn man die jeweilige Fremdsprache bereits als Schulfach absolviert hatte. Damit kommt es zum Engpass für die deutschinteressierten Studienanwärter. Der richtige und erfolgreiche Weg wäre, die serbischen Bildungsbehörden zu überzeugen, Haupt- und Mittelschullehrer für mehrere Fächer und Philologen in zumindest zwei Sprachen auszubilden, damit auch der Deutschunterricht zunimmt. Erst dann ließe sich der Unterricht flexibler gestalten und die Schüler bekämen in der Tat eine Auswahl an Fremdsprachen, die ihren Affinitäten und Bedürfnissen entsprechen. Dies jedoch setzt voraus, dass an den Philologischen Fakultäten in Serbien alle vier „Weltsprachen“ (Englisch, Deutsch, Französisch und Russisch) als weiterführendes und auch als Beginnerfach im Angebot stehen.

5. Literatur in Auswahl

Glišović, Dušan

- 2004 Zukunftschancen der deutschen Sprache in Serbien. In: Dietmar Goltschnigg und Anton Schwob (Hg.), *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa*, 351–356. Wien: Edition Praesens.

Kostić, Strahinja K.

- 1975 Wien und die serbische Schule und Literatur am Ende des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts. In: *Anzeiger der phil.-hist. Klasse der Österreichischen Akademie der Wissenschaften* 112: 354–364.

Kostić, Strahinja K.

- 1985 Kulturorientierung und Volksschule der Serben in der Donaumonarchie zur Zeit Maria Theresias. In: Richard Georg Plaschka (Hg.), *Österreich im Europa der Aufklärung, Konti-*

nuität und Zäsur in Europa zur Zeit Maria Theresias und Josephs II., 847–866. Wien: Verlag der Akademie der Wissenschaften.

Žiletić Zoran

- 1998 Deutschlernen und Deutschunterricht in Restjugoslawien. In: Franciszek Grucza (Hg.), *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa: Geschichte – Stand – Ausblicke*, 148–157. Warszawa: Graf-Punkt.

Dušan Glišović, Belgrad (Serbien)

224. Deutsch in der Slowakei

1. Die Rolle des Deutschen in der Slowakei
2. Träger des Deutschunterrichts und der Deutschlehreraus- und -fortbildung
3. Lernende und Lehrende in Deutsch als Fremdsprache
4. Probleme und Entwicklungslinien
5. Literatur in Auswahl

1. Rolle des Deutschen in der Slowakei

Die geographische Lage und die historischen Gegebenheiten sowohl vor als auch nach dem gesellschaftlichen Umbruch im Jahre 1989 beeinflussten die sprachliche Situation und Entwicklung in der Slowakei maßgeblich. Die fast tausendjährige slowakisch-ungarische Geschichte, der massive Zuzug von Deutschen in das Gebiet Oberungarns, der heutigen Slowakei, um das Jahr 1200 und die Blütezeit der deutschen Bergstätte auf dem Gebiet der Slowakei Ende des 15. Jhs. und Anfang des 16. Jhs. und die 106 im Jahre 1927/1928 bestehenden deutschen Volksschulen, deutschen Bürgerschulen und deutschen Gymnasien waren Ausdruck dafür, dass Mehrsprachigkeit auf dem Gebiet der Slowakei seit Jahrhunderten eine Selbstverständlichkeit war. Heutzutage bekennen sich etwa 6.000 Bürger der Slowakei zur deutschen Nationalität (Trošok 1996: 102–103). Deutsch spielte und spielt in der Slowakei zweifellos noch immer eine bedeutende Rolle.

Zwischen 1918 und 1939 boten zumindest die Gymnasien ein relativ breites Spektrum von Fremdsprachen an, wie z. B. Deutsch, Französisch, Italienisch, Englisch und Russisch. In den Jahren 1939 bis 1945 wurde Deutsch in der Slowakei an Hand von nationalen Lehrwerken unterrichtet. Aufgrund der veränderten politischen Verhältnisse in der damaligen Tschechoslowakei (1949–1989) kam es zu einem massiven Rückgang des Fremdsprachenangebots, Russisch war fortan die erste Fremdsprache. Deutsch wurde als eine der obligatorischen Fremdsprachen an den Gymnasien jedoch weitergeführt.

Bis 1976 bildeten die Lehrstühle für Fremdsprachen an den Pädagogischen Hochschulen der Slowakei Fremdsprachenlehrkräfte für die Sekundarstufe I aus. Nach 1976 wurden sie alle – mit Ausnahme der Lehrstühle für Russistik – aufgelöst, die Fremdsprachenlehrerausbildung für die Sekundarstufe I und II erfolgte nur mehr an den Philosophischen Fakultäten von zwei slowakischen Universitäten – in Bratislava und Prešov.

An den Grundschulen wurde außer Russisch keine Fremdsprache obligatorisch unterrichtet, an den weiterführenden Schulen wurde neben Russisch noch eine weitere Fremdsprache (meistens ausgewogen Deutsch und Englisch) als Pflichtfach unterrichtet.

Die politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen in Mittelosteuropa nach dem Jahre 1989, die Um- oder Neustrukturierung des Schulwesens, der Beitritt der Slowakei zur Europäischen Union im Jahre 2004, die Dokumente der Europäischen Union und des Europarates sowie auch die slowakischen staatlichen Dokumente beeinflussten das Schulwesen hinsichtlich des Fremdsprachen- bzw. Deutschunterrichts in der Slowakei sehr stark.

2. Träger des Deutschunterrichts und der Deutschlehreraus- und -fortbildung

Nach der Wende 1989 wurden Fremdsprachen in der Slowakei nach mehreren Modellen unterrichtet. Abgesehen davon, dass Fremdsprachen (meistens Englisch und Deutsch) schon in vielen *Kindergärten* unterrichtet werden, wird die 1. Fremdsprache meistens ab der 5. Klasse unterrichtet. Ziemlich populär wurde das Modell für Grundschulen mit erweitertem Fremdsprachenunterricht, wonach die 1. Fremdsprache ab der 3. Klasse unterrichtet wird. Seltener wird die 1. Fremdsprache ab der 1. Klasse unterrichtet. Die 2. Fremdsprache wird als Wahlpflichtfach in der 7. Klasse eingeführt. Die Lernenden haben die Möglichkeit, sich für Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch, Spanisch oder Italienisch zu entscheiden. Die Wahl der Fremdsprache hängt mit vielen Faktoren zusammen wie den Interessen der Eltern und der Lerner, vorhandenem qualifizierten Fremdsprachenlehrerpotential, etc. An der 1. Stelle steht Englisch, gefolgt von Deutsch. An den *weiterführenden Schulen* (Gymnasien, Fachmittelschulen, Berufsschulen usw.) sind zwei Fremdsprachen obligatorisch. Außerdem unterrichtet man Fremdsprachen in vielen *Sprachschulen und Akademien*.

Die neue, vom Ministerium für das Schulwesen der Slowakischen Republik genehmigte Schulreform, die mit dem Schuljahr 2008/09 eingeführt wurde und bis spätestens 2017–2019 das Zielmodell vollständig umsetzen soll, sieht einige wichtige Veränderungen und Ziele vor: U. a. wird anstatt der großen Variabilität der Lehrpläne im Schulfach Fremdsprache eine einheitliche Variante eingeführt, wonach mit der 1. Fremdsprache in der 3. Klasse Grundschule (Primarbereich) und mit der 2. Fremdsprache in der 6. Klasse Grundschule (Sekundarstufe I) begonnen wird. Die Einführung der neuen Konzeption soll über einen Zeitraum von 5–8 Jahren erfolgen.

1998 wurde an allen slowakischen Hochschulen und Universitäten mit der Einführung des Credit-Systems ECTS begonnen (Hockicková 2005: 136). Im Sinne des Bologna-Prozesses sind alle universitären Studienprogramme auf das Modell 3 + 2 + 3 (Bakkalaureat- + Magister- + Doktorandenstufe) übergegangen (Hockicková und Gadušová 2007: 65). Die Ausbildung von qualifizierten Deutschlehrerinnen und -lehrern erfolgt gegenwärtig an neun Universitäten in der Slowakei. Neben den linguistischen, literaturwissenschaftlichen, kulturwissenschaftlichen und methodisch-didaktischen Fächern ist das pädagogische Praktikum fester Bestandteil des Lehramtsstudiums Deutsch.

Im Jahre 1991 wurde der *Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei* (SUNG), Mitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes, gegründet, der ein wich-

tiges Verbindungsglied zwischen Deutschlehrenden und Germanisten an allen Schulen und Universitäten in der Slowakei und darüber hinaus ist. Seit 1992 findet alle 2 Jahre an einer anderen slowakischen Universität (Lehrstuhl für Germanistik) eine internationale Tagung mit unterschiedlichen aktuellen Schwerpunkten statt. Auch die Universitäten selbst (Lehrstuhl für Germanistik) organisieren abwechselnd Fachtagungen.

3. Lernende und Lehrende in Deutsch als Fremdsprache

In der Slowakei werden in allen Schulstufen und –typen Fremdsprachen unterrichtet, das entspricht etwa 920 000 FremdsprachenlernerInnen. Im Primarbereich (1.–4. Klasse) lernen etwa 23,5% Deutsch im Vergleich zu 75,9% Englisch. Der Anteil der anderen Sprachen liegt unter 1%. In der Sekundarstufe I (5.–9. Klasse) lernen 37% Deutsch und 57,9% Englisch. Die anderen Fremdsprachen sind mit 1,5–1,5,3% vertreten. In den 8-jährigen Gymnasien (1.–4. Klasse) lernen 30,6% Deutsch im Vergleich zu 60,7% Englisch (Französisch 6,5%, Spanisch und Russisch je etwa 1%). An den Gymnasien (Sekundarstufe II) beträgt der Anteil von Deutsch 39,37% und von Englisch 49,7%, der Anteil der anderen Sprachen liegt zwischen 1,7–7%. An anderen weiterführenden Schulen – Fachmittelschulen, Berufsschulen u. a. (10.–13. Klasse) lernen 45,5% der Lerner Deutsch, 46,7% Englisch, 6,912% Französisch, 3,179% Russisch und 0,2% Spanisch (Konceptia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách 2007: 13–29).

Die Anzahl und die Qualifizierung der Fremdsprachenlehrenden in der Slowakei ist im Allgemeinen nicht befriedigend. Von den insgesamt 19.026 Fremdsprachenlehrkräften sind 5.358 *DeutschlehrerInnen*, davon 71,3% mit Qualifikation (im Vergleich zu den 62,8% qualifizierter EnglischlehrerInnen, 95,8% FranzösischlehrerInnen usw.). Im Primarschulbereich und in der Sekundarstufe I (insgesamt 1.726 Fremdsprachenlehrende, davon 697 für Deutsch) unterrichten etwa 57% qualifizierte Lehrkräfte. Englisch unterrichten auf derselben Stufe etwa 48,5% Lehrkräfte mit Qualifizierung. In den weiterführenden Schulen ist die Situation besser, dort liegt ihr Anteil z. B. an Gymnasien über 96% und an Fachmittelschulen über 95%. In anderen, weniger unterrichteten Sprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch) sind über 70% der Lehrkräfte an allen Schulstufen qualifizierte Lehrkräfte.

Die Anzahl der *Lehramtsabsolventen* in Fremdsprachenfächern beträgt jährlich etwa 490. Davon liegt der Anteil der qualifizierten Deutschlehrkräfte (im Vergleich zu 240 für Englisch) bei etwa 120. Wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass für die erfolgreiche Anwendung des neuen Schulgesetzes im Bezug auf den Fremdsprachenunterricht insgesamt etwa 14.000 FremdsprachenlehrerInnen requalifiziert werden müssen, ist diese Anzahl der Absolventen ungenügend, um die Qualifizierung der Lehrkräfte an den Grund- und weiterführenden Schulen voranzutreiben. Deswegen ist es nötig, den Lehrkräften in der Praxis genügend Raum für ihre Requalifizierung einzuräumen, eine zu große Fluktuation zu verhindern und die Absolventen des Lehramtsstudiums zum Lehrerberuf zu motivieren.

4. Probleme und Entwicklungslinien

Auf Grund der jahrelang fehlenden Forschung, einer geringen Effektivität des Fremdsprachenlernens an den Grund- und Mittelsschulen, einer fehlenden Kontinuität im

Übergang von der Grundschule auf die jeweilige weiterführende Schule und anderer Mängel in der Schulpolitik erarbeitete das Staatliche Pädagogische Institut in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Fakultät der Comenius-Universität in Bratislava, der Philosophischen Fakultät der Konstantin-Universität in Nitra und mit Fachleuten auf dem Gebiet des Fremdsprachenlernens und -lehrens ein neues Fremdsprachenmodell für den Fremdsprachenunterricht an Grund- und Mittelschulen. Allgemeines Ziel ist es, dass alle Lernenden nach Abschluss der weiterführenden Schulen in der 1. Fremdsprache das Niveau B1/B2 und in der 2. Fremdsprache das Niveau A2/B1 des GeR sowie die Anerkennung ihrer Sprachbildung in allen Mitgliedsstaaten der Europäischen Union und des Europarates erreichen. Die konkreten Schritte lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Reduktion der großen Variabilität des Lehrplans für das Schulfach Fremdsprache, Vorschläge für konkrete Lösungen zum Abbau von unqualifizierten Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht, Senkung der Fluktuationsrate von Fremdsprachenlehrenden, langfristige Lösung von Fragen der Sprachpolitik nach dem ausgearbeiteten Konzept, Definition des Kompetenzniveaus der Lerner im Fremdsprachenunterricht, Einführung des Unterrichts in zwei Fremdsprachen in allen Schultypen im Einklang mit der Bildungsreform in der Slowakischen Republik, Gestaltung wichtiger pädagogischer Dokumente für Grund- und Mittelschulen, so dass die Prinzipien der Kontinuität im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt werden und die Herausarbeitung von Kriterien für die Erstellung von nationalen Lehrwerken nach dem vorgeschlagenen Modell. Für die Universitäten mit Lehramtsstudium Germanistik ist es erforderlich, die Studienprogramme in Bezug auf die neue Konzeption der Sprachausbildung zu ändern und die Motivation für Deutsch sowohl bei den Lernenden als auch bei den Studierenden und den zukünftigen Deutschlehrerkräften zu steigern.

5. Literatur in Auswahl

- Butašová, Anna, Zdenka Gadušová, Ružena Žilová et al.
 2007 *Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. [Konzeption des Fremdsprachenunterrichts an den Grund- und Mittelschulen.]* Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Hockicková, Beáta
 2005 Inhalte, Ziele und Institutionalisierungsformen der Deutschlehrerausbildung im europäischen Vergleich. Slowakei im Kontext der V-4 Länder und Bulgarien. In: Eva Neuland, Konrad Ehlich und Werner Roggausch (Hg.), *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge*, 132–141. München: iudicium.
- Hockicková, Beáta und Zdenka Gadušová
 2007 Neue Konzeption der Studienprogramme im Studienfach Lehramtsstudium der akademischen Fächer im Bereich des pädagogischen Praktikums. In: *Veränderungen im Studium der deutschen Sprache*, 65–76. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Trošok, Roman
 1996 Zur Stellung des Deutschen als Fremdsprache in der Slowakischen Republik. In: Hermann Funk und Neuner Gerd (Hg.), *Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache*, 102–110. Berlin: Cornelsen.

Beáta Hockicková, Nitra (Slowakei)

225. Deutsch in Slowenien

1. Zur Rolle des Deutschen in Slowenien
2. Deutschunterricht in Slowenien
3. Die slowenische Germanistik
4. Kulturvermittlung
5. Literatur in Auswahl

1. Zur Rolle des Deutschen in Slowenien

Die slowenische Germanistik wird an den beiden größten Universitäten des Landes, in Ljubljana (UL) und Maribor (UM), gepflegt (UL um 62.000, UM um 25.000 Studierende). Deutsch wird auch im Rahmen von Übersetzerstudien ebenso wie an zahlreichen anderen Fakultäten als Fremd- und Fachsprache in nicht linguistischen Studiengängen unterrichtet. Außerdem spielt Deutsch in allen Sektoren des Schul- und Bildungswesens, auf dem Arbeitsmarkt, in der Wirtschaft und zu einem geringen Teil auch in der privaten Kommunikation als Fremdsprache eine beträchtliche Rolle.

Slowenien ist seit 1991 selbständig und wurde 2004 EU-Mitglied. Es umfasst etwa 20.000 km² und hat ca. 2 Millionen Einwohner. An den Grenzen zu Ungarn und Italien leben eine ungarische und eine italienische Minderheit, slowenische Minderheiten gibt es in Italien, Österreich und Ungarn. Slowenien ist ethnisch ziemlich homogen, trotzdem gibt es Gruppen, die andere Sprachen sprechen, vor allem serbisch, kroatisch, bosnisch und albanisch. 499 Staatsbürger haben sich bei der Volkszählung im Jahre 2002 als deutschsprachig bezeichnet (vor allem in der deutschen Sprachinsel Gotschee, in Celje und Maribor, wo es früher größere Zahlen an Deutschsprachigen gab). Die offizielle Sprache, auch des tertiären Bildungssektors, ist Slowenisch, in den ethnisch gemischten Regionen, wo es auch zweisprachige Kindergärten und Schulen gibt, wird überdies Ungarisch bzw. Italienisch gesprochen.

Das heutige slowenische Staatsgebiet wurde 600 Jahre lang bis 1918 von den Habsburgern regiert, an die im 14. Jh. der Großteil des slowenischen Gebietes fiel. Das bedeutet auch, dass Deutsch in öffentlichen Institutionen gesprochen wurde und Verwaltungssprache war. Der Schriftverkehr, vielfach auch im Privatbereich und in der familialen Kommunikation, verlief bis etwa Ende des 19. Jhs in hohem Maße auf Deutsch, aber auch wissenschaftliche Texte, Lyrik und Prosa wurden auf Deutsch verfasst; die deutschsprachige Literatur wurde meist im Original rezipiert. Doch muss auch darauf verwiesen werden, dass sich das Verhältnis der Slowenen zu den deutschsprachigen Kulturen spätestens seit dem nationalen Frühling im 19. Jh. und verstärkt durch die Okkupation im II. Weltkrieg alles andere als unproblematisch erwiesen hat. Obwohl das Englische Deutsch schon sehr bald nach 1945 verdrängt hat, nimmt Deutsch als eine der Nachbarsprachen, wegen der langen und vielfältigen Kontaktgeschichte und der intensiven Geschäftskontakte noch immer den zweiten Rang unter den gelernten Fremdsprachen ein. Nach dem Stand von 2005 kommen etwa 26% der Direktinvestoren aus Österreich, 16% aus der Schweiz und 9% aus Deutschland.

2. Deutschunterricht in Slowenien

Das Schulsystem in den slowenischen Ländern entwickelte sich bis zum Ende der Habsburger Monarchie nach deren Bildungsvorgaben und -richtlinien. Deutsch spielte darin verständlicherweise eine zentrale Rolle als Unterrichtssprache – mit der Ausnahme zweier kleiner, national freilich sehr bedeutender Einbrüche während der Reformation und der Ära Napoleons, als Slowenisch als Amts- und Unterrichtssprache eingesetzt wurde. Im Zweiten Weltkrieg wurde in den deutsch besetzten Gebieten Deutsch als Unterrichtssprache aufgezwungen, in den italienisch okkupierten Zonen Italienisch, während das Partisanenschulsystem beim Slowenischen mit Russisch, Serbokroatisch und Latein als angebotenen Fremdsprachen blieb. In der Föderativen Republik Jugoslawien mussten alle Kinder ein Jahr lang Serbokroatisch lernen und vier Jahre Fremdsprache als Pflichtfach bereits in der Grundschule. Russisch und Französisch verloren bereits in den fünfziger Jahren rasch an Popularität, so dass meist nur Englisch und Deutsch unterrichtet wurden. Auf der Sekundarstufe kamen dann noch die zweite und eventuell auch eine dritte Fremdsprache hinzu: Englisch, Deutsch, Französisch und Russisch, heute auch Italienisch, Spanisch, im klassischen Gymnasium auch Griechisch und Latein.

Heute beginnen Kinder Fremdsprachen zunehmend im Kindergarten zu lernen; das Interesse am Fremdsprachenlernen hält bis ins hohen Lebensalter an. Die am weitesten verbreitete Fremdsprache in Slowenien ist Englisch, Deutsch liegt an zweiter Stelle. Heute besuchen alle Kinder eine 9-jährige Pflichtschule, wo sie als erste Fremdsprache ab der 4. Klasse Englisch oder Deutsch wählen können. In der 7. Klasse können sie sich als Wahlpflichtfach eine zweite Fremdsprache aussuchen; in den ethnisch gemischten Gebieten wird jeweils die Zweitsprache unterschiedlich in das Angebot eingebaut. In Gymnasien sind zwei Fremdsprachen verpflichtend, wobei als zweite Fremdsprache auch hier Deutsch überwiegt. Allgemein ist die Tendenz, Deutsch als Fremdsprache zu wählen, deutlich fallend. So gibt es immer weniger Schulen im Primar- und Sekundarbereich, etwa im Grenzgebiet zu Österreich, in denen Deutsch als erste Sprache mit einem höheren Stundendeputat und folglich besserer Sprachkompetenz gelehrt wird. Um den relativ hohen Ansprüchen eines kommunikativen und lernerinnenzentrierten DaF-Unterrichts gerecht zu werden, gibt es intensive Lehrerfortbildungsmöglichkeiten auch der beiden Germanistiken und des Schulumtes. Zahlenmäßig ergibt sich folgendes Bild: 2006/07 gibt es in den Kindergärten 1.381 Vorschulkinder, die eine Fremdsprache lernen. Für die Grundschulen gibt es folgende Zahlen: Pflichtfach – 7.042 (Englisch: 97.653), Wahlfach – 18.134, zusätzliches Wahlfach 3.519 (Englisch: 9.243). Das Interesse am Fremdsprachenlernen im Primarbereich steigt, wobei auch für Deutsch ein Anstieg von 7,4% verbucht werden konnte, im Vergleich zum Englischen ist Deutsch jedoch deutlich zurückgefallen, da es unter die 10% Schwelle abgesunken ist. Auf der Sekundarstufe sieht es folgendermaßen aus: Die Gesamtzahl der SchülerInnen mit Deutschunterricht im Jahr 2006/2007 betrug 48.956 (Englisch: 84.643), davon als erste Fremdsprache 10.361 (Englisch: 80.063), als 2. Fremdsprache insgesamt 38.146 und als 3. Fremdsprache 329, was einen teils auch demographisch bedingten Rückgang von 25 Prozent allein in zwei Jahren darstellt.

In der Erwachsenenbildung steht Deutsch für 2005/2006 mit 17.990 Lernenden nach Englisch (39.137) deutlich an der Spitze. Diese Tatsache bestätigt die Beobachtung einer widersprüchlichen Beziehung zur deutschen Sprache: obwohl sie als eine schwer zu erlernende Sprache mit einem geringen „Sympathiefaktor“ gilt, sichern die wirtschaftlichen,

traditionell kulturellen und auch oft familiären Bande ein gleich bleibendes, relativ hohes Interesse an der Sprache und ihren Kulturen. Vom Standpunkt öffentlicher Akzeptanz ist die Tendenz zur „Privatisierung“ des Deutscherwerbs nicht erfreulich, denn es ist ein Unterschied, ob eine Sprache im regulären schulischen Bereich gepflegt wird, oder ob sie zum verzichtbaren Luxus gehört.

3. Die slowenische Germanistik

„Die slowenische Germanistik ist genauso alt wie die erste und lange Zeit einzige Universität des Landes, diejenige der Hauptstadt Ljubljana. Gegründet wurde sie 1919, ein Jahr danach war bereits der erste Lehrer für germanische Philologie, Jakob Kelemina, ernannt, der den Grundstein zu einem Institut für Germanistik legte. Es hieß „*Germanski seminar*“ (Janko 1995: 239) Davor sei kein angesehener Germanist nachzuweisen, mit Ausnahme des „Proto-Germanisten“ (Janko 1995) J. S.V. Popovitsch (1705 bei Celje – 1774 Perchtoldsdorf bei Wien). Dieser verbrachte seine prägenden Jahre in Leipzig, er wurde dann als Professor für Deutsche Sprache und Beredsamkeit nach Wien berufen. Er versuchte „die süddeutsche Sprachvariante als einen gleichberechtigten Bestandteil der deutschen Schriftsprache zu etablieren.“ (Janko 1995) – Kelemina (1882–1957) hingegen war in erster Linie Mediävist. Ebenso wie sein Schüler Janez Stanonik (geb. 1922) verschrieb er sich bald seiner Vorliebe, der Anglistik, während Dušan Ludvik (geb. 1914–2001), der Lehrstuhlleiter für deutsche Sprache und Literatur, sich neben der Altgermanistik vor allem Untersuchungen deutsch-slowenischer kultureller Beziehungen, etwa dem deutschen Theater in Ljubljana bis 1790, widmete.

Vom heutigen, auf den Erwerb von Kompetenzen zentrierten Standpunkt aus, erscheint die starke pragmatische Orientierung in den germanistischen Studienprogrammen der 1960er und 1970er Jahre – die zu jener Zeit auch lediglich als Lehrerausbildung in zwei Fächern studiert werden konnten – positiver, als sie zu jener Zeit erfahren wurde. Ein deutliches Manko bildete damals die Vermittlung sowohl moderner linguistischer wie auch literaturwissenschaftlicher theoretischer Zugänge und entsprechender Forschung. Mit der dritten und vierten Germanistengeneration etablierte sich ein durchaus international vergleichbares Niveau in Forschung und Lehre. Darauf konnte die nun intensiv tätige fünfte Generation aufbauen; die slowenische Germanistik bietet ein breites, buntes Spektrum von Fächern und Forschungsschwerpunkten und stellt damit die besten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Durchführung der nach Bologna-Richtlinien erneuerten oder neuen Studiengänge dar.

Die traditionelle Aufteilung auf drei bzw. vier curriculare Bereiche (Linguistik, Literaturwissenschaft, Spracherwerb und Landeskunde sowie methodische und fachdidaktische Fächer für das Lehramt) wurde vertieft und ausgebaut. Seit Mitte der 1970er Jahre, als die Universität Maribor gegründet wurde und dort an der Pädagogischen Fakultät Maribor auch Deutschlehrer ausgebildet wurden, bot die Philosophische Fakultät Ljubljana zusätzlich Germanistik (ohne Lehrerausbildung) an, später, in den 1980er Jahren, mit einem intensiven Übersetzungsmodul. Als Einzelfach mit einem Lektorat in den drei anderen germanischen Sprachen (Niederländisch, Schwedisch und Englisch) wird „Deutsche Sprache und Literatur“ seit Anfang 1990 angeboten. Die Fakultät in Maribor, die zunächst stark pädagogisch ausgerichtet war, folgte etwas später dieser Entwicklung und

nennt sich seit 2006 gleichfalls Philosophische Fakultät. Die Abteilung für Übersetzen und Dolmetschen wurde in Ljubljana 1997 eröffnet, in Maribor hingegen 2005, lediglich mit der Option für Deutsch. Obwohl die Anzeichen für einen Rückgang der Immatrikulationszahlen ziemlich deutlich sind, gibt es, im Vergleich zu westeuropäischen Staaten noch keinen Grund zu tieferer Besorgnis, weil ja das Sinken auch auf die innergermanistische Konkurrenz und die demographisch sinkenden Studierendenzahlen zurückzuführen ist. Im Studienjahr 2008/09 beträgt die Zahl der Germanistikstudierenden (mit Absolventen) insgesamt 736 (479 UL, 257 UM) und 472 in den Übersetzerprogrammen (mit Deutsch – 308 UL, 164 UM).

Die Neugestaltung der Programme im Sinne des Bologna-Prozesses hat zu einer intensiven Erneuerung und Modernisierung der Studieninhalte und Studienprozesse geführt. Ljubljana bietet auf dem Masters-Niveau ein 60-Punkte-Modul *Österreichische Kulturstudien* an und ermöglicht den Studierenden auch das Absolvieren des internationalen Studienganges *Deutsche Literatur des Mittelalters im europäischen Kontext*, während sich die Mariborer Germanistik stärker interkulturellen Themen widmen möchte.

Die Fächer und Forschungsschwerpunkte der slowenischen Germanisten können den im Internet vorliegenden Vorlesungsverzeichnissen und der nationalen Bibliographie CO-BIB entnommen werden. Es sei hier lediglich auf die Hauptschwerpunkte hingewiesen, die Erforschung der Kultur des Kontaktraumes, kontrastive Studien sowie einen deutlichen Schwerpunkt auf theoretischer Modellierung und einen weiteren auf zeitgenössischer Literatur, wobei genderspezifische, poststrukturalistische, interkulturelle u. a. Ansätze ausgebaut werden. Auch in der Fachdidaktik gibt es mittlerweile relevante Untersuchungen .

4. Kulturvermittlung

Die Kulturvermittlung in beide Richtungen war immer schon eine der selbstverständlichen Aufgaben ausländischer Philologien, die oft auch in Zusammenarbeit mit dem österreichischen Kulturforum, der Österreich-Bibliothek, dem Deutschen Lesesaal und mit dem Goethe-Institut sowie dem Österreich-Institut durchgeführt wird. In erster Linie geschieht Literaturvermittlung durch literarisches Übersetzen.

5. Literatur in Auswahl

Janko, Anton

- 1995 Germanistik in Slowenien. In: Christoph König (Hg.), *Germanistik in Mittel- und Osteuropa 1945–1992*, 239–247. Berlin/New York: de Gruyter.

Kondrič Horvat, Vesna und Neva Šlibar

- 2006 Zum Deutschunterricht in Slowenien. In: Paraschos Berberoglu, Angeliki Kiliari, Georgios Perperidis und Jutta Wolfrum (Hg.), *Symposium Deutsch als Fremdsprache in Südosteuropa*, 143–148. Thessaloniki: Sfakianaki

Kosevski Puljić, Brigita

- 2008 Povezovanje teorije in prakse v začetnem in stalnem izobraževanju učiteljev nemščine. [Verbindung von Theorie und in der Erst- und Fortbildung der DeutschlehrerInnen]. Diss., Ljubljana: Filozofska fakultet.

Thomas, Heidrun

1997 *Das Germanistikstudium an der Universität Ljubljana (Slowenien). Systemwandel, Bildungspolitik und Sprachplanung zwischen 1945 und heute.* Diplomarbeit, Universität Wien.

Neva Šlibar, Ljubljana (Slowenien)

226. Deutsch in Spanien

1. Angebot an Deutschunterricht
2. Hochschulbereich
3. Lehreraus- und -fortbildung
4. Literatur in Auswahl

1. Angebot an Deutschunterricht

Die Rolle des Deutschen in Spanien kann und muss aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet werden. Im schulischen Bereich spielt die deutsche Sprache, abgesehen von regional bedingten Ausnahmen, eine bescheidene Rolle. Auch wenn das neue seit 2005 bestehende Bildungsrahmengesetz die Einführung einer zweiten Fremdsprache in der Schule vorsieht, wird dies regional und lokal unterschiedlich gehandhabt. Wenn das Angebot gemacht wird, steht Deutsch, was Schülerzahlen angeht, oftmals hinter Französisch (vgl. Goethe-Institut 2007). Allerdings hat es in den letzten Jahren nach Angaben des spanischen Erziehungsministeriums einen Zuwachs an Deutschlernern von 407% gegeben, so dass im Jahr 2005/06 63.308 Deutschlernern verzeichnet wurden, die Deutsch an über 20.000 staatlichen und privaten Schulen lernten. Vorgezogener Deutschunterricht ab der 5. Klasse wurde im Jahr 2005/06 nur in drei autonomen Regionen (*Comunidades Autónomas*) angeboten.

Das Angebot an Deutschunterricht ist auch von der Mehrsprachigkeitsdebatte, die zurzeit sehr stark an Schulen durchgeführt wird, betroffen. Der rapide Zuwachs der Migrantenzahlen in ganz Spanien in den letzten 10 Jahren, die Präsenz von zwei Erstsprachen im Baskenland und in Katalonien, die schlechten Ergebnisse der Pisa-Studie, was die Kompetenzen in der ersten Fremdsprache Englisch angeht, lassen die Einführung einer zweiten Fremdsprache in vielen Schulen in den Hintergrund treten. In dieser Hinsicht wird sich in der kommenden Zeit wohl nicht viel ändern.

Im Bereich der offiziellen Anbieter in der Erwachsenenbildung sind die Goethe-Institute, die staatlichen Sprachschulen und die Fremdsprachenzentren der Hochschulen wohl die wichtigsten Träger.

Abgesehen von Sprachkursen bietet das Goethe-Institut in Spanien Lehrerfortbildung an. Im kulturellen Bereich leistet das Goethe-Institut einen unverzichtbaren Beitrag zur Verbreitung und Bekanntmachung der deutschen Kultur und Gesellschaft. Zu betonen ist, dass seit einiger Zeit das Goethe-Institut in all seinen Aktivitäten großen Wert auf

Zusammenarbeit mit den lokalen Institutionen, Hochschulen und Kulturanbietern legt, so dass oftmals in deren Veranstaltungen Fragestellungen aus deutscher und spanischer Sicht betrachtet werden.

Die „Staatlichen Sprachschulen“ (*Escuelas Oficiales de Idiomas*) bieten als Ausnahme in Europa Sprachkurse für Erwachsene und Jugendliche (ab 16 Jahren) zu einem subventionierten Preis an und geben staatlich anerkannte Zertifikate aus. Sie richten sich bei ihrem Sprachangebot nach staatlichen Rahmenverordnungen. In ganz Spanien gibt es zurzeit ca. 170 solcher Schulen. Man kann davon ausgehen, dass mindestens ein Deutschkurs an fast jeder Schule angeboten wird. Nach informellen Angaben der Schulen sind meistens nur die Kurse der ersten Niveaus (A1 und A2) gut besucht, während eine bedeutend geringere Nachfrage nach höheren Niveaus zu verzeichnen ist. Was Schülerzahlen angeht, gibt es hier regionale Unterschiede. So wurde 2005/06 nur an den staatlichen Sprachschulen (*Escuelas Oficiales de Idiomas*) der Balearen und Kanarischen Inseln eher Deutsch als Französisch gelernt (Goethe Institut 2007).

Das Angebot der Deutschkurse an den Hochschulsprachenzentren richtet sich zwar vornehmlich an Studierende (Kurse für Hörer aller Fakultäten) und Universitätsangehörige, sie sind jedoch auch für das breite Publikum offen. Oftmals ist ein Sprachenselbstlernzentrum an diese Einrichtungen gekoppelt. Die Nachfrage nach Deutschkursen in diesem Bereich richtet sich nach ähnlichen Kriterien wie bei den staatlichen Sprachschulen.

2. Hochschulbereich

Zurzeit kann Germanistik (Deutsche Philologie/*Filología Alemana*) als Hauptfach an 8 staatlichen Universitäten in Spanien studiert werden (Orduña 2006). Darüber hinaus kann man an vielen anderen Hochschulen Veranstaltungen im Bereich der deutschen Sprache und Literatur besuchen, und zwar als Wahlpflichtveranstaltungen oder Wahlfächer anderer philologischer Studiengänge, in der Regel der Anglistik. Andererseits kann Deutsch als erste bzw. als zweite Fremdsprache im Rahmen des Studiengangs für Übersetzung und Dolmetschen an insgesamt 22 staatlichen und privaten Hochschulen gewählt werden, wobei Deutsch als erste Arbeitssprache nur an 6 Hochschulen angeboten wird.

Im Zuge des Bolognaprozesses erfahren die Studiengänge im Bereich der Germanistik, der Philologie sowie auch Übersetzung und Dolmetschen eine deutliche Umstrukturierung. Der Prozess wird erst im Studienjahr 2010–11 ganz abgeschlossen sein. Fest steht, dass alle Bachelorstudiengänge mit 240 ECTS versehen sein werden. Eine mögliche Folge dieser Umstrukturierung könnte sein, dass es abgesehen von Ausnahmen zur Eingliederung der Germanistik als Nebenfach in einen Fremdsprachen- und Literaturstudiengang (*Lenguas modernas y sus literaturas*) kommen wird. Das wird sich noch herausstellen. Es ist des Weiteren davon auszugehen, dass neben den traditionellen Modulen zur Literatur, Linguistik und Landeskunde auch Module zur Didaktik, zur Übersetzung und zu Fachsprachen (Wirtschaft, Recht, Technik) stärker vertreten sein werden als bisher mit dem Ziel, die Grundlagen für breitere Berufsprofile zu legen. Was Übersetzung und Dolmetschen angeht, wird sich scheinbar wenig ändern im Vergleich zum heutigen Modell, wobei sich mehrere Universitäten für eine Kombination von Übersetzung und interkulturellen Studien entschieden haben. Auch hier werden die Studiengänge auf der

Grundlage von 240 ECTS aufgebaut sein. Es besteht eine große Besorgnis unter Hochschuldozenten und Forschern wegen der zunehmenden Orientierung des Hochschulangebots an den Bedarf des Arbeitsmarktes. Was Germanistik angeht, hat das zwar den Vorteil, dass die Absolventen auf ihre realen Chancen auf dem Arbeitsmarkt im Rahmen des Studiums vorbereitet werden können (ExpertInnen in internationaler Kommunikation, VerlagslektorInnen, DeutschlehrerInnen, ÜbersetzerInnen und DolmetscherInnen, technische RedakteurInnen usw.). Aber ein Hochschulfach ohne eine breitgefächerte Forschung ist nicht denkbar. Die große Frage also für die Zukunft ist, ob im Rahmen der Masterstudiengänge und verschiedener Forschungsprojekte genug Raum für alle fachspezifischen Linien geschaffen werden kann. Hierzu wird auf jeden Fall eine viel engere Zusammenarbeit als bisher der betroffenen Personen und Institutionen vonnöten sein.

Trotz großer institutioneller Barrieren (geringe Anzahl der Germanistiklehrstühle oder auch der Professuren, Schwierigkeiten an öffentliche Fördermittel heranzukommen usw.) bieten sich den an germanistischen Studien interessierten ForscherInnen doch eine Vielzahl an Forschungsgebieten. Zurzeit laufen Projekte besonders in folgenden Feldern:

- Literaturwissenschaft, Komparatistik, Literatur- und Kulturstudien. Hier ist die Forschungsaktivität der Goethegesellschaft Spaniens besonders hervorzuheben [<http://www.ub.es/filoal/Sge.htm>], deren Wirkung über die goethespezifische Thematik hinausgeht (vgl. auch Riutort und Jané 2005)
- Sprachwissenschaft (Lexikographie, morphosyntaktische Studien, Phonemik, Pragmatik), Fachsprachenforschung, kontrastive Linguistik, Phraseologie, Korpuslinguistik (vgl. Riutort und Jané 2005; Gil und Gimber i. D.)
- Übersetzungswissenschaft (Aspekte der literarischen, technischen und wissenschaftlichen Übersetzung sowie kontrastive Studien) (vgl. Santana, Roiss und Recio 2007)
- Didaktik des Deutschen als Fremdsprache (Lernersprache, Lehrerdiskurs, Strategiengebrauch, Spracherwerb, Phonemik) (vgl. unten ausgewählte Internetseiten).

Die Gewichtung dieser Gebiete ist unterschiedlich, wobei die Didaktik DaF bzw. Sprachlehrforschung deutlich unterrepräsentiert ist; es gibt an den Hochschulen kaum Forschungsprojekte in diesem Bereich. Seit dem Jahr 2000 sind an vier der acht staatlichen Universitäten laut Angaben der entsprechenden Abteilungen insgesamt 46 Dissertationen vorgelegt worden, davon die Mehrheit in den Bereichen Literatur- und Sprachwissenschaft.

Spezifisch an Germanisten und Deutschlehrkräfte gerichtete überregionale Tagungen und Kongresse werden vom Dachverband spanischer Germanistenverbände (*Federación de Asociaciones de Germanistas en España*, <http://www.fage.es/>), von der Goethegesellschaft sowie auch auf Initiative verschiedener Germanistikabteilungen in zwei- oder vierjährigem Abstand veranstaltet. In den regelmäßig erscheinenden Fachzeitschriften, die sich gleichzeitig als Sprachorgan der Verbände bzw. der herausgebenden Germanistikabteilungen verstehen, lagen die inhaltlichen Schwerpunkte in den letzten Jahren entweder bei Beiträgen zur Literatur- und Sprachwissenschaft, zur Übersetzungswissenschaft oder Fachsprachenforschung oder bei der Vorstellung von Unterrichtsvorschlägen und -materialien

3. Lehreraus- und -fortbildung

Hier besteht ein enormer Nachholbedarf. Für den Primarstufenbereich ist kein Seminar zur Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache in der Lehrerausbildung vorgesehen. Für

den Sekundarstufenbereich besteht zurzeit und bis zum Jahr 2009–10 eine einjährige Ausbildung (*Curso de Adaptación Pedagógica*), die zur Ausübung einer Lehrertätigkeit an staatlichen Schulen befähigt. In diesem Rahmen kann ein Seminar in der Fachdidaktik Deutsch als Fremdsprache inklusive Praktikum gewählt werden. Außerdem kann man an mehreren der Germanistik anbietenden Hochschulen eine oder zwei Veranstaltungen zur DaF-Didaktik im Laufe des Studiums besuchen. Diese Ausbildungsform, die von allen Betroffenen als völlig unzureichend angesehen wird, soll ab dem kommenden Studienjahr durch einen staatlich anerkannten Masterstudiengang ersetzt werden. Es ist noch unklar, welche Rolle dort der Fachdidaktik DaF zukommen wird.

Aus diesem Grund erfreuen sich die Fortbildungsangebote im Bereich DaF großer Beliebtheit. Meistens handelt es sich um Seminarangebote (Tages- oder Wochenendseminare), die vom Goethe-Institut, von Fachverbänden spanischer Germanisten bzw. von Bildungseinrichtungen der regionalen Erziehungsbehörden angeboten werden. Dazu kommen vereinzelt längere Fortbildungen, die als Weiterentwicklung des Modells des Fernstudienangebots DaF der Universität Kassel betrachtet werden können (vgl. dazu <http://www.ucm.es/info/aleman/24experto.php> und http://antalya.uab.es/ice/form_ins/actualiza_alemany/metodologia.htm).

4. Literatur in Auswahl

Gil, María Jesús und Arno Gimber

im Druck *Los países germanohablantes en Europa: lengua, literatura y cultura*. Madrid: Ediciones Orto.

Goethe-Institut Madrid

2007 *Deutschlernen in Spanien (Schuljahr 2005–06)*. Madrid (Manuskript).

Orduña, Javier

2006 Aus der Peripherie des Netzwerkes. Inlands- und Auslandsgermanistik aus spanischer Sicht. *Deutsch als Fremdsprache* 3: 131–137.

Riutort, Macià und Jordi Jané (Hg.)

2005 *Deutsch-spanische Zwischenwelten – neue Horizonte für die spanische Germanistik zu Beginn des 21. Jahrhunderts*. (Forum 10). Associació de Germanistes de Catalunya: Tarragona.

Santana, Belén, Roiss, Silvia und Ángeles Recio

2007 *Puente entre dos mundos: últimas tendencias en la investigación traductológica alemán*. Salamanca: Universidad de Salamanca [CD-ROM].

Ausgewählte Webseiten (Zugriff am 30. 12. 2009)

Forschungsgruppe „Lingüística Aplicada“ (LADA, Universidad de Barcelona)

<http://www.ub.es/lada/>

Forschungsgruppen der deutschen Abteilung in der Universidad Complutense de Madrid

http://www.ucm.es/info/aleman/_dmc/4investigacion.php

Forschungsgruppe „Filología Alemana“ (Universidad de Sevilla)

<http://grupo.us.es/gfilalem/>

Lucrecia Keim, Vic (Spanien)

227. Deutsch in Südafrika

1. Rahmenbedingungen und Kontext
2. Hintergrund und Entwicklung des Faches
3. Deutsch an Schulen
4. Deutsch an Hochschulen
5. Ausblick
6. Literatur in Auswahl

1. Rahmenbedingungen und Kontext

Die Bedeutung der Fremdsprachen an Schulen und Hochschulen in Südafrika hat sich nach 1994 und der Transformation von einem Apartheidsstaat in eine demokratische Gesellschaftsordnung entscheidend verändert. Das gilt auch für die deutsche Sprache, die neben elf offiziellen Sprachen zusammen mit zwölf anderen nicht-offiziellen Sprachen in der südafrikanischen Verfassung von 1997 in Art. 6, Abs. 5 ausdrücklich als zu fördernde Sprache aufgeführt wird. Die Festschreibung von Mehrsprachigkeit in der neuen Verfassung entspringt dem südafrikanischen Selbstverständnis als „Regenbogennation“. Neue Bildungsstrukturen sollten helfen eine bessere und für alle Südafrikaner geltende, deshalb auch multilinguale und multikulturelle Gesellschaftsordnung aufzubauen. Doch weder die Bildungsreform noch die Umsetzung der Mehrsprachigkeit oder die Förderung der Fremdsprachen ist reibungslos verlaufen oder kann als abgeschlossen gelten. Die Einführung des *National Curriculum 2005* war nicht nur für das Fach Deutsch eine Herausforderung, denn Stellenstreichungen an Schulen und Hochschulen, Einsparungen und mangelnder Nachwuchs verlangen eine kreative Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Umfeld von Lernern und Studierenden. Lehrinhalte und Lernziele mussten im Zuge der Qualitätssicherung im Sinne einer *outcomes based education* neu bestimmt werden. Neue Prüfungsbestimmungen, ein allgemein gehaltener Lehrplan für Deutsch (nur auf der Webseite des Erziehungsministeriums, aber nicht in Druckfassung erhältlich), mangelnde oder unzureichende Kommunikation zwischen Erziehungsministerium, Prüfungsbehörden und Schulen, Unklarheiten über Zuständigkeitsbereiche, kurzfristige Planung führen bei Lehrern und Fachberatern zu Unsicherheit und sogar zu der pessimistischen Einschätzung, dass „das Ende des Weges erreicht sei“ (Rode 2008: 27). An Universitäten ist die Lage für das Hochschulfach Deutsch ähnlich komplex, erlaubt aber einen vorsichtigen Optimismus.

2. Hintergrund und Entwicklung des Faches

Schon 1830 kann in Südafrika erster „institutionalisierter Deutschunterricht“ nachgewiesen werden (Kussler 2001: 1609). Nachhaltig geprägt und gestärkt wurde der Deutschunterricht durch eine bis ins 20. Jh. anhaltende Einwanderung Deutschsprachiger, die Etablierung eines öffentlichen Prüfungsausschusses (*public examination board*), der an

Schulen „Deutsch 1858 als Prüfungsfach anerkannte und 1860 auch zum erstenmal examinierte“ (Kussler 2001: 1610).

Die erste Professur für Moderne Sprachen (u. a. Deutsch) wurde 1880 am *South African College* (gegründet 1828) eingerichtet. Aus diesem ging 1918 die *University of Cape Town* hervor, wie auch im gleichen Jahr aus dem *Victoria College* die *Universiteit van Stellenbosch* entstand, beide sogleich mit eigenen Lehrstühlen in Französisch und Deutsch. Parallel dazu wurde das für alle provinziellen Erziehungsbehörden maßgebliche *Joint Matriculation Board* aus der Taufe gehoben. Es legte Prüfungsvorschriften sowie Bestimmungen für Universitätszulassung fest. Das damals entstandene Bildungssystem hielt sich abgesehen von einigen Erneuerungen Anfang der 80er Jahre bis zur politischen Wende 1994.

3. Deutsch an Schulen

Im Zuge der Apartheidspolitik wurde mit der Verabschiedung des *Bantu Education Act* (No. 47) von 1953 die Ausbildung der südafrikanischen Bevölkerung nach Rassenzugehörigkeit organisiert, nach der „Weiße“, „Schwarze“, „Coloureds“ und „Inder“ getrennt ausgebildet wurden. Bis in die 70er Jahre bedeutete Deutschlernen (vornehmlich an „weißen“ Schulen und in der Kapprovinz an einigen Schulen für „Coloureds“) die Grammatik zu lernen, sich mittels des Studiums kanonischer Werke der Literatur Wissen über die Sprache zu erwerben, denn „der Nachdruck lag eher auf dem Lernprozess“ (Kussler 2001: 1612), nicht auf der Anwendung. 1985 trat eine Lehrplanreform in Kraft, die Kommunikationsfähigkeit, interkulturelles Lernen und Landeskunde ins Blickfeld rückte. Durch den Blick auf die deutschsprachigen Länder und dem damit verbundenen Vergleich mit der Situation vor Ort entfaltete sich DaF in Südafrika von einem „intra-kulturellen Bildungsfach zu einem interkulturellen Verständigungsfach“, fand dadurch den „Anschluss an die internationale Entwicklung“ und gewann schließlich in der „angespannten politischen Situation“ der späten 80er Jahre zugleich eine „emanzipatorische Funktion“ (Kussler 2001: 1613). Diese Entwicklung spiegelte sich in Fördermaßnahmen von außen wieder, die bis heute anhalten. Zu nennen wären Materialienspenden, Schüleraustauschprogramme, vom Goethe-Institut durchgeführte Lehrerfortbildungen und Multiplikatorentreffen sowie Vermittlung von Stipendien. Seit 1995 ist das Goethe-Institut (GI) mit einem Sitz in Johannesburg und 1999 einem Zentrum in Kapstadt vertreten. In Südafrika gibt es drei Fachberater für Deutsch, davon sind zwei aus Deutschland entsandt. Der am GI tätige Fachberater betreut als Experte für Unterricht DaF in ganz Südafrika, während die vom BVA entsandte Fachberaterin, angebunden an die zentrale Erziehungsbehörde in Pretoria, für den muttersprachlichen Unterricht an den vier deutschen Schulen (Hermannsburg, Johannesburg, Pretoria und Kapstadt) zuständig ist. Der für das Westkap zuständige Fachberater, als einziger von einer Provinzbehörde angestellt, ist für Fremdsprachen, darunter Deutsch, verantwortlich. Gab es 1982 noch 32 000 Deutschlerner und 511 Deutschlehrende, ist die Zahl der Lehrer inzwischen auf ca. 80 geschrumpft. 2008 belegen landesweit noch 8406 DaF als Schulfach, von denen etwa 10% die Abschlussprüfung in der 12. Klasse antreten (Rode 2008: 26). Der stetige Rückgang von DaF-Lernern begann Ende der 70er Jahre mit der Abschaffung der sog. dritten Sprache (nach Englisch u. Afrikaans) als Bedingung für eine Universitätszulassung. Ob-

gleich im *Curriculum 2005* Fremdsprachen wieder aufgenommen wurden, ist problematisch, dass südafrikanische Lerner während der gesamten Schulzeit kaum 400 Unterrichtsstunden DaF absolvieren und damit nur knapp ZD-Niveau erreichen, derzeit die Prüfungsverantwortung für die „non-official languages“ über das Jahr 2010 hinaus ungeklärt ist und das „Problem des mangelnden Lehrernachwuchses ungelöst“ (Rode 2008: 28) bleibt. Die jüngste vom Auswärtigen Amt koordinierte und weltweit angelegte Partnerschulinitiative, der inzwischen vier südafrikanische Schulen angehören, bietet durch Lernplattformen, Kulturprojekte, Fortbildungen, Sprachkurse und Prüfungen sowie regionale und internationale Vernetzung dringend benötigten Aufwind. Eine wichtige, wenn auch schwierige Aufgabe der 1926 gegründeten *Deutschen Pädagogischen Vereinigung* (DPV), seit 1993 Mitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes mit derzeit ca. 90 Mitgliedern, wird sein, in Zusammenarbeit mit dem Erziehungsministerium die andauernde Präsenz von DaF an Schulen sowie eine nachhaltige Lehrerausbildung zu sichern.

4. Deutsch an Hochschulen

Auch an den Universitäten hat sich das Fach Deutsch inhaltlich und strukturell in den letzten 20 Jahren erheblich verändert und ist durch eine sichtbare Präsenz des DAAD (seit 1995 Informationsbüro mit Lektorat an der Witwatersrand Universität, Stipendien, Austauschprogramme, Kurzzeitdozenturen, ein weiteres Lektorat soll am Kap eingerichtet werden) punktuell gestärkt worden. Bis in die 70er Jahre wurde an allen „weißen“ sowie an vier „nichtweißen“ Universitäten vor allem Literaturwissenschaft mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung im Rahmen eines dreijährigen B.A.-Studiengangs unterrichtet. Umstrukturierungen ab Mitte der 80er Jahre hingen z. T. mit Neubesetzung von Lehrstühlen zusammen – in Stellenbosch z. B. wurden „alle Studiengänge nach Maßgabe eines fremdphilologisch-interkulturellen Ansatzes“ neu konzipiert (Kussler 2001: 1615) – oder entstanden aufgrund von Rationalisierungsmaßnahmen. Im Laufe der Jahre wurden alle eigenständigen Seminare meist mit anderen europäischen Sprachen (z. B. Französisch o. Italienisch) zunächst in Departments, später in noch größere Einheiten, meist „Schools“ zusammengelegt. Interessant ist jedoch, dass die Gesamtanzahl der Deutschstudierenden im Bachelorstudiengang zwischen 1994 und 2003 mit ca. 1200 Studierenden landesweit gleich geblieben ist (Annas 2004: 190). Auch 2008 gibt es insgesamt noch 1195 Studierende: im 1. Studienjahr 70,4%, im 2. Studienjahr 22% und im 3. Studienjahr nur 7,6%. Nach 1994 haben nur vier Abteilungen (Stellenbosch, University of the North, Rhodes und Free State) einen deutlichen Zuwachs an Studierenden zu verzeichnen, während die Umstrukturierung an Hochschulen bei den meisten Abteilungen sinkende Studierendenzahlen zur Folge hatte. Einige wurden deshalb geschlossen (Port Elizabeth) oder stehen kurz davor (Pietermaritzburg), das Deutschstudium wurde abgebaut und auf zweijährigen Spracherwerb reduziert (vorübergehend an der University of the North, in Zukunft an UNISA und Kapstadt). Es überrascht deshalb nicht, dass sinkende Studentenzahlen gerade bei den Fremdsprachen zu enormem Stellenabbau führten. 1994 gab es an 15 der 21 Universitäten 56 Planstellen für Deutsch (davon acht Lehrstühle), mit drei bis sechs Dozenten an jeder Deutschabteilung. 2008 besteht nur mehr ein Lehrstuhl in Stellenbosch, die Planstellen schrumpften auf 24, so dass die

Deutschlehre meist von ein oder zwei Dozenten und ggf. Teilzeitkräften bestritten wird. Eine wichtige Rolle spielt seit 1965 der südafrikanische Germanistenverband (SAGV). Er veranstaltet für seine ca. 80 Mitglieder alle zwei Jahre internationale Tagungen, die neben literaturwissenschaftlichen Fragen auch DaF berücksichtigen. Die zwei Zeitschriften des SAGV sind das wissenschaftliche Jahrbuch *Acta Germanica* und die seit 2006 auf der Webseite des SAGV im Halbjahresturnus veröffentlichte elektronische Zeitschrift eDUSA, die sich mit DaF befasst.

5. Ausblick

Die südafrikanische Germanistik kann sich zukünftigen Herausforderungen durch regionale Zusammenarbeit der Abteilungen und landesweite Schwerpunktsetzungen im Studienangebot, mit der Bereitstellung von fachsprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten stellen, indem sie sich im „pragmatischen Verständnis auf ihr gesellschaftliches Umfeld besinnt“ (Kussler 2001: 1617). So bietet die University of Johannesburg mit dem GI und DAAD Anfängerkurse auf dem Campus in Soweto an. Mitarbeit an gemeinsamen Modulen mit anderen Fächern zur Förderung hermeneutischer und kulturwissenschaftlicher Fertigkeiten können eine „Teilhabe des Faches Deutsch am intra-südafrikanischen transkulturellen Kommunikationsprozess“ (Laurien 2006: 444) stützen, ebenso wie Partnerschaftsprogramme mit deutschsprachigen Universitäten und der mögliche Aufbau von gemeinsamen postgraduierten Studiengängen. Wie Netzwerkbildungen und erste gemeinsame, vom GI oder DAAD gestützte Forschungsprojekte schon gezeigt haben, kann DaF in Lehre und Forschung durch länderübergreifende Zusammenarbeit nicht nur im Blickfeld auf Europa, sondern auch auf den afrikanischen Kontinent nur gestärkt werden.

6. Literatur in Auswahl

Annas, Rolf

2004 Zur Situation des Faches Deutsch an südafrikanischen Universitäten. *Acta Germanica* 30(31): 181–191.

Rode, Rudolf

2008 Deutsch an südafrikanischen Schulen. Eine Bestandsaufnahme. *eDUSA* 3(2): 26–29.

Kussler, Rainer

2001 Deutschunterricht und Germanistikstudium in Südafrika. In: Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici, Hans-Jürgen Krumm (Hg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1609–1619. Band 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1–2). Berlin/New York: De Gruyter.

Laurien, Ingrid

2006 Das Fach Deutsch an Universitäten im „Neuen Südafrika“ – Eine „Laborsituation“ für Europa? *Info DaF* 33(5): 438–445.

Carlotta von Maltzan, Stellenbosch (Südafrika)

228. Deutsch in der Tschechischen Republik

1. Die Rolle der deutschen Sprache in der Tschechischen Republik
2. Deutsch an Schulen und Hochschulen
3. Entwicklungstendenzen
4. Forschungsschwerpunkte
5. Literatur in Auswahl

1. Die Rolle der deutschen Sprache in der Tschechischen Republik

Die 2004 der EU beigetretene Tschechische Republik hat eine Fläche von 78.866 Quadratkilometern, auf der 10.290.000 Einwohner leben. Laut Volkszählung aus dem Jahre 2001 sind davon 9.270.000 (90,1 %) Tschechen mit der Muttersprache Tschechisch, zur deutschen Nationalität mit der Muttersprache Deutsch bekannten sich 38.300 Personen (0,4%). (Quelle: Tschechisches Statistisches Amt). Das Recht auf Bildung in der eigenen Sprache erwarben die Deutschen in der ehemaligen ČSSR erst 1968, aber es wurden keine Schulen für sie geschaffen, da sie laut der damaligen Staatsführung hochgradig in die damalige tschechisch – slowakische Gesellschaft integriert gewesen seien. Laut Neustupný und Nekvapil (2003: 280) besuchten zum Beispiel 1990 nur 585 deutsche Schüler die Grundschulen.

Infolge der politisch – gesellschaftlich – wirtschaftlichen Wende nahmen zahlreiche deutschsprachige Institutionen ihre Arbeit im Land auf, u. a. die Deutsch – Tschechische Industrie- und Handelskammer mit Sitz in Prag (seit 1993), das Österreichische Ost- und Südosteuropa-Institut, Außenstelle Brunn (seit 1991), die Tschechisch-Deutsche Gesellschaft Prag und die Schweizer Kulturstiftung Pro Helvetia (seit 1992). Sehr bedeutende Handelspartner Tschechiens sind Deutschland und Österreich. Daher finden wir im Land eine bedeutende Anzahl deutscher und österreichischer Firmen, Banken und Investoren, die zugleich Arbeitsplätze für Tschechen (unten anderem auch für einen hohen Prozentsatz von Absolventen des Germanistikstudiums und leider auch der Absolventen der Deutschlehrerausbildung) geschaffen haben. Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass ein deutscher Arbeitgeber sich nicht als Garant für die Verwendung der deutschen Sprache sieht. Die Tatsache, dass in den in Tschechien tätigen deutschen Firmen sehr oft auf Englisch kommuniziert wird, trägt nicht gerade dazu bei, Deutsch beherrschen zu wollen/müssen (in den Firmen RWE Transgas oder der österreichischen Erste Bank Group zum Beispiel ist das Nichtbeherrschen der deutschen Sprache kein Hindernis (Vgl. Böhm 2007: 4).

Zur Verbreitung der deutschen Sprache tragen weiter die 14 im Lande existierenden *Deutsch – Tschechischen Begegnungszentren* bei. Der *Tschechische Rundfunk-Radio Prag – Deutsches Programm* sendet täglich viermal eine halbe Stunde auf Kurzwelle und zweimal täglich über Satellit. Die Zeitung *Lidové noviny* bringt wöchentlich eine deutsche Seite („Deutsches Blatt“) mit aus der deutschen Presse übernommenen authentischen Texten. Seit 1991 wird wöchentlich die „*Prager Zeitung – Die deutschsprachige Zeitung für Mitteleuropa*“ herausgegeben, die durch ihre regelmäßig erscheinenden Beilagen *Prager Wirtschaftszeitung*, *Prager Tagblatt* mit Literatur-, Immobilien- und Regionalbeilagen sehr attraktiv ist. Für die deutsche Minderheit erscheint die Deutsche Volkszeitung.

Großes Verdienst um die Pflege und Verbreitung der deutschen Sprache in Tschechien haben das *Goethe – Institut* und das *Österreichische Kulturforum*. Von den professionellen Verbänden ist der 1999 gegründete *Germanistenverband der Tschechischen Republik*, der seit dem Jahre 2000 *Mitglied der Internationalen Vereinigung der Germanisten* ist und in dem 90 Hochschullehrende organisiert sind, zu erwähnen. Die Deutschlehrer haben ihren eigenen Verband, den *Verein der Deutschlehrer und Germanisten*, der sich 2006 auf seiner Jahresversammlung mit der Gesellschaft *Medeus* zusammenschloss. Das Aufgabenfeld besteht in der Absicherung der Fortbildung der Deutschlehrer in hoher Qualität und Beratertätigkeit.

Auch die 1999 gegründete *Goethe-Gesellschaft in der Tschechischen Republik* hilft durch ihre Vortragstätigkeit, Ausstellungen, Kolloquien und publizistischen Aktivitäten bei der Popularisierung der deutschen Sprache.

2. Deutsch an Schulen und Hochschulen

2.1. Schulischer Deutschunterricht

Der Hauptanteil an der Vermittlung der Deutschkenntnisse kommt der institutionellen Bildung zu. Der Fremdsprachenunterricht (also auch Deutsch als Fremdsprache) wird vom Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körpererziehung gelenkt und geleitet. Es ist verantwortlich für die Rahmenpläne, die Studentafeln und die Aus- und Fortbildung der Lehrer (Akkredierung der Studienprogramme).

Das Ministerium leitet die staatlichen bilingualen Grundschulen und Gymnasien und unterstützt und kontrolliert die privaten Schulen des gleichen Typs. In der Tschechischen Republik gibt es staatliche bilinguale Grundschulen und Gymnasien (Liberec, Znojmo) und private bilinguale Grundschulen und Gymnasien (Bernardo-Bolzano-Grundschule Tábor, Grundschule der deutsch-tschechischen Verständigung und Thomas-Mann-Gymnasium Prag, Österreichische Schule Prag, Deutsche Schule Prag).

Aufgrund der Tatsache, dass Tschechien mit Deutschland eine gemeinsame Grenze hat, gibt es noch zwei interessante Ausbildungsmöglichkeiten. Das ist zum einen die *Grenzenlose Schule* in Hartau/Hradek nad Nisou: Deutsche und tschechische Kinder erlernen die Sprache des anderen als Voraussetzung für die selbstverständliche Verständigung und als Ausgangspunkt zwischenmenschlicher und kultureller Kontakte.

Die zweite binational – bilingual ausgerichtete Schule ist das Friedrich-Schiller-Gymnasium in Pirna/Sachsen, das Schülern aus der EUROREGIO Elbe/Labe ermöglicht, ein in Deutschland und Tschechien gleichermaßen anerkanntes Abitur zu erwerben.

Ein zweiter Träger des Deutschunterrichts sind private Institutionen. Nach 1990 schossen private Sprachschulen unterschiedlichen Niveaus wie Pilze aus dem Boden. Inzwischen haben sich die soliden herauskristallisiert und versorgen hauptsächlich die Erwachsenenbildung.

Die dritte Gruppe der Fremdsprachenunterricht / Deutsch als Fremdsprache gewährenden Schulen sind ausländische private Träger. (z. B.: Berlitz, Caledonian School).

2.2. Deutsch im Hochschulbereich

An den Hochschulen der Tschechischen Republik wird Deutsch in Form des studienbegleitenden Unterrichts gelehrt, da die Kenntnis zweier Fremdsprachen eine zentrale

Komponente in den akademischen Qualifikationsprofilen darstellt. Die Ausbildung erfolgt auf der Grundlage eines gemeinsamen Rahmencurriculums.

In der Tschechischen Republik gibt es 15 öffentliche Universitäten, die ein Deutschstudium anbieten. In Prag, Brno, Olomouc und Plzeň existieren je zwei germanistische Arbeitsstellen nebeneinander, jeweils die philosophische und die pädagogische Fakultät. Je ein Institut ist in České Budějovice, Ústí nad Labem, Pardubice, Hradec Králové, Liberec, Ostrava, Opava angesiedelt. Alle germanistischen Institute sind in den Prozess der Umgestaltung des Studiums in BA- und MA-Studiengänge eingebunden. Ein rein philologisches Germanistikstudium konnte/kann in Prag, Olomouc und Brno absolviert werden. Die Folgen der Umstrukturierung sind in der Lehrerbildung spürbar. Während bis vor kurzem die Grundschullehrer für Deutsch ein acht Semester dauerndes Studium absolvierten und die Mittelschullehrer zehn Semester, wurde nach der Realisierung der Bologna-Beschlüsse das Lehramtsstudium auf insgesamt 10 Semester vereinheitlicht. Allerdings ist der Weg dahin unterschiedlich:

Version 1: Pädagogisch-psychologische Disziplinen werden neben der fachspezifischen Ausbildung bereits im BA-Studium gelehrt. Da aber zehn Semester und der MA-Abschluss Bedingung für die Arbeit als Deutschlehrer sind, muss das Studium im Mastergang fortgesetzt werden.

Version 2: Das BA-Studium ist rein fachspezifisch ausgerichtet. Erst im MA-Studiengang erfolgt die Spezialisierung auf Pädagogie, Psychologie, Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik.

Version 3: Die fachspezifische Ausbildung erfolgt im BA-, MA-Studiengang. Daran anschließend kann in einem dreijährigen Kurs im Rahmen des sog. Lebenslangen Lernens die Lehrbefähigung für Deutsch erworben werden (allerdings gegen Entgelt).

Die Lehrerfortbildung wird vom Ministerium für Schulwesen, Jugend und Körperkultur durch Vergabe von Stipendien in Deutschland, Österreich und der Schweiz gefördert. Auf die gleiche Weise tragen dazu das Goethe-Institut und das Österreichische Kulturforum bei. Besonders das Goethe-Institut hat sich in Zusammenarbeit mit dem österreichischen Bildungsministerium und der deutschen Zentralstelle für das Auslandsschulwesen um die Ausbildung von Multiplikatoren verdient gemacht, die im Trainingszentrum CDVU der Universität Brno und den Pädagogischen Zentren der einzelnen Regionen ihr in den Kursen des Goethe-Instituts erworbenes Wissen und Können weitergeben. Die Multiplikatoren Ausbildung (ca. 300 Stunden) ist vom tschechischen Schulministerium akkreditiert.

Den BA-Studiengang versucht man attraktiv zu gestalten, indem man auf die Bedürfnisse der Praxis eingeht. So werden an den Universitäten folgende BA-Studiengänge angeboten:

Universität Hradec Králové: Deutsch für den Fremdenverkehr; Westböhmische Universität Plzeň: Deutsch in der Kommerzpraxis; Universität Pardubice: Deutsch für die Wirtschaftspraxis; Universität J. E. Purkyně Ústí nad Labem: Interkulturelle Germanistik; Schlesische Universität Opava: Deutsch im Bereich der Wirtschaft; Karlsuniversität Prag: Deutsche Sprache und Literatur.

3. Entwicklungstendenzen

Die Tschechische Republik grenzt an zwei deutschsprachige Länder: an die Bundesrepublik Deutschland (gemeinsame Grenze 810 Kilometer) und die Republik Österreich (gemeinsame Grenze 466 Kilometer). Man sollte also annehmen, dass der deutschen Sprache als der nächst gelegenen Fremdsprache ein privilegiierter Status zukommt.

Noch 2000 gab Houska (2000: 93) an, dass 1997/1998 Deutsch insgesamt gesehen mit 681.751 Lernern vor Englisch mit 665.225 Lernern einen geringen Vorsprung hat. In der Gegenwart sieht es aber anders aus. Wie aus den statistischen Erhebungen hervorgeht, wird Deutsch zur Tertiärsprache. Die Tabellen 228.1 bis 228.3 geben berechtigt Auskunft:

Tab. 228.1: Fremdsprachen an tschechischen Grundschulen – Auswahl

Sprache/Jahr	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Englisch	432 920	453 174	473 448	489 073	493 795	500 566
Französisch	7 890	8 229	7 189	7 032	8 997	7 201
Deutsch	298 285	272 285	244 599	216 028	185 556	165 743
Russisch	1 035	1 680	1 946	2 890	3 974	5 641

(Quelle: ÚIV = Institut für Information im Bildungswesen)

Tab. 228.2: Fremdsprachen an tschechischen Mittelschulen – Auswahl

Sprache/Jahr	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006
Englisch	334 672	346 752	360 043	376 294	388 747	399 351
Französisch	29 062	31 826	31 826	33 758	38 966	40 370
Deutsch	319 423	313 791	310 253	308 210	298 563	287 799
Russisch	7 556	7 813	8 918	10 820	12 472	14 325

(Quelle: ÚIV = Institut für Information im Bildungswesen)

Tab. 228.3: Fremdsprachen an tschechischen Fachschulen – Auswahl

Sprache/Jahr	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005
Englisch	17 063	16 409	17 006	19 447	19 195
Französisch	865	865	1 749	1 048	1 382
Deutsch	12 846	12 130	11 904	14 764	14 053
Russisch	511	469	472	631	838

(Quelle: ÚIV = Institut für Information im Bildungswesen)

Auf den Trend Deutsch nach Englisch gehen auch die Verlage ein. So erscheint zur Zeit im Verlag Fraus Plzeň das Lehrbuch *Prima*, das auf diese Adressaten zugeschnitten ist.

Ein in den letzten zehn Jahren heftig diskutiertes Problem ist das neue Abitur. Bis 1989 gab es das Zentralabitur. Es wurde nach der „samtenen“ Revolution abgeschafft. Jede Schule konnte frei über die Form und den Inhalt der Abiturprüfung entscheiden. Mitte 2007 wurde die Novelle des Schulgesetzes angenommen, demzufolge der Beginn der Reform des Abiturs auf das Jahr 2010 verschoben wurde. Der Staat hat die Pflicht, den Abiturienten im Pflichtteil der Prüfung zwei unterschiedliche Niveaus anzubieten.

Im Basisniveau – im Gemeinsamen europäischen Rerenzrahmen das Niveau B1 – wird vom Abiturienten ein nicht zu unterschreitendes Minimum an Fertigkeiten verlangt, ohne dabei auf den besuchten Schultyp Rücksicht zu nehmen. Das höhere Niveau entspricht dem Niveau B2. Der Lernende kann frei entscheiden, ob er Niveau B1 oder B2 auswählt.

4. Forschungsschwerpunkte

Die einzelnen Universitäten sind in nationale und internationale Forschungsprojekte eingebunden: Hier die wichtigsten: Masaryk-Universität Brno, Philosophische Fakultät: Mährisch deutsche Dramen und Dramatiker; diachrone Sprachforschung (historische Entwicklung des Deutschen); synchrone Sprachforschung (Wortschatz-Wortbildung); Südböhmische Universität České Budějovice: Deutsche Literatur des Mittelalters in und über Böhmen; Interkulturelles Lernen – Module zur Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern; Palacký-Universität Olomouc, Philosophische Fakultät: Untersuchung der Geschichte der deutschmährischen Literatur, Kanzleisprache im 15. und 16. Jh., Universität Ostrava: Schlesische sudetendeutsche Literatur 1918–1938; Schweizer Gegenwartsliteratur; Erforschung von Texten aus dem Frühneuhochdeutschen; korpusbasierte Interferenzforschung; Karlsuniversität Prag, Philosophische Fakultät: Ein literarischer Atlas (Kooperation Zürich–Prag–Göttingen, Deutschsprachige Literatur aus Böhmen im 19. und 20. Jh.; Germanistik in den böhmischen Ländern im Kontext der europäischen Wissensgeschichte; Wörterbuch der deutschen Schriftsteller (Kooperation mit der Pädagogischen Fakultät); Wörterbuchprojekt: Das Große Deutsch–Tschechische Akademische Wörterbuch; Projekt INTERCORP; Sprachnormen und Sprachnormenwandel; soziolinguistisches Projekt LINEE. Universität J. E. Purkyně Ústí nad Labem: Moderne österreichische Literatur, deutschsprachige Gegenwartsliteratur, deutsche Phraseologie. Die Lehr- und Forschungstätigkeit der nicht erwähnten Universitäten ist durch intensive Kooperation mit deutschsprachigen Universitäten charakterisiert.

Die Forschungsergebnisse erscheinen regelmäßig in den Publikationen *Germanistica Pragensia* (Prag), *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*, *Facultas philosophica Philologica* (Olomouc).

5. Literatur in Auswahl

Böhm, Jiří

2007 V německých firmách mluví anglicky. [In deutschen Firmen spricht man Englisch]. In: *Lidové noviny* 26. 9. 2007.

Houska, Leoš

2000 Die Situation des Deutschunterrichts in Tschechien. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache, Sprache-Kultur-Politik*. Heft 53: 93–97.

Nekvapil, Jiří

2003 On the Role of the Languages of Adjacent States and the Languages of Ethnic Minorities in Multilingual Europe: the Case of the Czech Republic. In: Juliane Besters-Dilger u. a. (Hg.), *Mehrsprachigkeit in der erweiterten Europäischen Union*, 76–94. Klagenfurt: Drava.

Neustupný, Jiří V. und Jiří Nekvapil

2003 Language Management in the Czech Republik. In: *Current Issues in Language Planning* 4(3) und 4(4): 181–366.

Eva Berglová, Prag (Tschechische Republik)

229. Deutsch in Tunesien

1. Situation des Deutschen in Tunesien
2. Träger des Deutschunterrichts und der Deutschlehreraus- und -fortbildung
3. Entwicklungslinien, Chancen und Probleme
4. Inhalte der Ausbildung (Linguistik, Kulturwissenschaften, Didaktik/Methodik)
5. Schwerpunkte der Forschung
6. Kurze Einschätzung von Zahlen und Tendenzen, Umfang der Lernenden und Lehrenden
7. Literatur in Auswahl

1. Situation des Deutschen in Tunesien

Tunesien betont seine starken Bezüge nach Europa. Im Nord-Süd-Verhältnis nimmt es eine Brückenfunktion ein. Historisch wie kulturell liegt es im Schnittpunkt zwischen magrebinisch-*andalusischen* und östlichen Einflüssen aus Ägypten und den Golfstaaten. Die Emigration (10% der Bevölkerung) richtet sich vor allem nach Europa (v. a. Frankreich, Italien, Deutschland), nach Kanada (Quebec) und in geringerem Maße nach Libyen und auf die arabische Halbinsel. Einwanderung gibt es kaum, wohl aber Massentourismus. Die Touristen kommen gleichermaßen aus Europa (v. a. Deutschland und Frankreich) wie aus den beiden maghrebinischen Nachbarländern.

Französisch blieb auch nach der Unabhängigkeit Zweitsprache. Erst nach einer Arabisierungskampagne wurde es für die jüngere Generation zur ersten Fremdsprache. Englisch steht an zweiter Stelle. Deutsch und Italienisch liegen an dritter und vierter Stelle. Auch Spanisch gewinnt an Bedeutung.

Die Präsenz deutscher Touristen bietet eine Möglichkeit für ungesteuertes DaF-Lernen. Deutsch ist in Tunesien nicht ausschließlich Fremdsprache: Die Rückkehr von Migranten führt dazu, dass manche deutsch-tunesischen Kinder zur Einschulung nach Tunesien gehen. Im Germanistikstudium machen diese deutsch-tunesischen *Gastarbeiter-Kinder* bis zu 10% der Studierenden aus. Sie verfügen über gute Reisemöglichkeiten nach Deutschland, haben täglich deutschsprachiges Fernsehen und bewegen sich in bikulturellen Gruppen. Auch in allgemeiner Hinsicht gilt, dass DaF-Lernende in Tunesien oft migrantische Familienkontakte nach Deutschland haben.

Die mündliche Erstsprache der DaF-Lerner ist die tunesische Umgangssprache, die nicht kodifiziert ist. Die *Derija* unterscheidet sich stark von der arabischen Standard- und Hochsprache. Sie weist entlehnte französische und italienische Ausdrücke auf, die man je nach Register mehr oder mindern kann. Offizielle Kommunikation findet auf

Standardarabisch (Verwaltung) oder auf Französisch (Wirtschaft) statt. Im Mündlichen gibt es also eine ausgeprägte Mehrsprachigkeit, die dem DaF-Lernen zuträglich ist, aber zugleich eine allgemeine Unschärfe im Ausdruck und Schwächen in der Rechtschreibung befördern mag.

2. Träger des Deutschunterrichts und der Deutschlehreraus- und -fortbildung

Der Deutschunterricht hat seit den 1970er Jahren mit dem Ausbau des Schulsystems und seit den 1990er Jahren mit der rasanten universitären Bildungsausweitung (World Bank 1997) einen Aufstieg erfahren, der in der Region einmalig ist. In Verbreitung und Niveau entspricht Deutsch in Tunesien heutzutage den südwesteuropäischen Verhältnissen. (Allerdings nimmt das Land nicht an den OECD-Bildungsvergleichen teil, wissenschaftliche Vergleichsdaten gibt es noch nicht.) Fast die Hälfte der jungen Generation macht Abitur, und in den letzten zwei Jahren vor dem Abitur kann man Deutsch als Wahlpflichtfach belegen. Die meisten Sekundarschulen bieten Deutsch an (MEF 2009). Die überwiegend jungen Deutschlehrer stellen eine wichtige Basis für die Präsenz des Deutschen in Tunesien dar. Sie haben nach dem Germanistikstudium ein einjähriges Referendariat durchlaufen.

Die Zulassung zum Referendariat, die landesweite Versetzung und die Fortbildung der Lehrer organisiert das Ministerium für Schule und Ausbildung. Diese zentralisierten Veranstaltungen des Ministeriums geben zugleich Einblick in die Qualität der Studienabschlüsse je nach Universität.

Die Germanistik hat sich seit 1977 an der Universität Tunis entwickelt. Universitäre Neugründungen, Verlagerungen in die Vororte der Hauptstadt und eine landesweite Dezentralisierung haben die Germanistik vor allem geographisch diversifiziert. Inzwischen kann man an vier Hochschulen Deutsch bzw. Germanistik als Hauptfach studieren. Als Nebenfach wird es an acht Hochschulen angeboten.

Das Goethe-Institut in Tunis ist mit Kursangebot, kulturellen Veranstaltungen und Fortbildungen für Deutschlehrer fest im Lande verankert und bekannt. Darüber hinaus gibt es eine Reihe privater Sprachschulen unterschiedlicher Qualität. Eine Deutsche Schule ist in Tunis im Aufbau begriffen.

3. Entwicklungslinien, Chancen und Probleme

Der Zuwachs an Deutschlernern, -lehrern und Germanisten ist seit den 1990er Jahren enorm, wenn man ihn in absoluten Zahlen misst. Im Vergleich zu anderen Sprachen und vor allem zu den Natur- und Technikwissenschaften bleibt die Bedeutung aber bescheiden, da es einen rasanten Wachstum des Schul- und Bildungssektors gegeben hat (MES 2005). Eine weitergehende quantitative Ausweitung ist nicht zu erwarten (MESRST 2009). Damit beginnt für das Fach Deutsch und für die Germanistik eine Phase der Erneuerung auf gutem Niveau. Zukünftige Anstrengungen dürften in die Qualität gehen: Mehr Fortbildung, Öffnung der Schulen und Universitäten zur Gesellschaft, Annahme wissenschaftlicher Herausforderungen und Umbau der Lehre. Das tunesische Schul- und

Hochschulwesen wird allerdings staatlich eng gelenkt, es gibt durchaus repressive Züge. Die intellektuelle Selbständigkeit wird nicht gepflegt. Das mag zu einem Problem für die anstehende Neuausrichtung werden. Außerdem müssten neue Berufsfelder für Germanisten erschlossen werden. Auch dazu taugt das traditionelle Korsett des Studiums wenig. Die Bildungsreform scheint nicht sehr deutlich auf diese Desiderata ausgerichtet zu sein. Sie dient derzeit vor allen als Instrument, um die qualifizierten Studienplätze (Master) zu verknappen. Die Berufsperspektiven der Bachelor- (*Licence*-) Absolventen sind nicht geklärt (MEIPJ; Banque mondiale 2008).

4. Inhalte der Ausbildung (Linguistik, Kulturwissenschaften, Didaktik/Methodik)

Literaturwissenschaft, Grammatik und Landeskunde bilden den Lernkanon. Linguistik und interdisziplinäre Einflüsse aus der Medienpädagogik, den Kommunikationswissenschaften und den *cultural studies* sind schwach ausgeprägt. Selbst wenn es vereinzelt entsprechende Lehrveranstaltungen gibt, fehlt für einen entsprechenden Master- oder Doktoratsabschluss die fachlich zugelassene Prüfungskommission.

Die Lehrveranstaltungen finden überwiegend auf Deutsch statt. Die Lernprogression ist vergleichsweise hoch und stark auf das individuelle Erlernen der Sprache ausgerichtet. Universitäre Sprachenlernzentren gibt es nicht. Bis in die 1990er Jahre mussten alle Germanistikstudierenden ein Auslandsemester in Deutschland absolvieren. Die Einführung der Schengen-Visapflicht und eine wachsende staatliche Orientierung auf die Bildungskapazitäten im eigenen Lande behindern inzwischen die studentische Mobilität.

Die Diskussion über ein stärker anwendungsorientiertes Deutsch hat begonnen. Berufsbezogenes Deutsch gibt es beispielsweise an den Hotelfachschulen. Die allgemeine Bildungsreform (LMD – Licence, Master, Doctorat) erfasst seit 2000 nach und nach alle Studiengänge. Sie führt dazu, dass die Lernziele der Lehrveranstaltungen beschrieben werden, und dient vor allem der Steuerung des künftigen Studienangebots. Für Praktika während des Studiums fehlen nicht nur an der Universität integrierte Betreuungsstrukturen. Auch die Wirtschaft und die Verwaltung öffnen sich nur langsam.

5. Schwerpunkte der Forschung

Neben den philologischen Themen der Literaturwissenschaften sind Reiseliteratur und kontrastive Untersuchungen zu grammatikalischen Phänomenen zu nennen. Aus der jüngeren Generation wird Interesse an interdisziplinären Forschungen geäußert, wie sie sich im Rahmen von German Studies entwickeln könnten.

6. Kurze Einschätzung von Zahlen und Tendenzen, Umfang der Lernenden und Lehrenden

In Tunesien gibt es derzeit ungefähr 24.000 DaF-Lernende an den Oberschulen. Sie werden von fast 400 Deutschlehrern unterrichtet (MEF 2009). Fünf Gymnasien entwickeln

sich mit ihrem DaF-Zweig zu *Schulen: Partner der Zukunft*. 20% der Abiturienten haben eine Privatschule besucht.

Landesweit gibt es ungefähr 1.000 Germanistikstudierende (bei insgesamt 360.172 Studierenden), unterrichtet von schätzungsweise 40 Dozenten. Ungefähr 85% der DaF-Studierenden sind weiblich (59 Prozent aller tunesischen Studierenden) (MESRST 2009). Seit den 1980er Jahren gibt es an der Deutsch-Sektion der Universität Tunis I / La Manouba ein DAAD-Lektorat. Zu erwähnen ist der *Tunesische Germanisten- und Deutschlehrerverband*, der einmal im Jahr *Deuschtage* veranstaltet.

7. Literatur in Auswahl

- MEF Ministère de l'Education et de la Formation: Auskunft von der Inspektion für Deutsch.
2009 Oktober 2009.
- MEIPJ Ministère de l'Emploi et de l'Insertion Professionnelle des Jeunes; Banque mondiale
2008 Dynamique de l'emploi et adéquation de la formation parmi les diplômés universitaires.
Vol. I: Rapport sur l'insertion des diplômés de l'année 2004.
- MES Ministère de l'Enseignement Supérieur: Les indicateurs de l'enseignement supérieur.
2005
- MESRST Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Technologie
2009 L'enseignement supérieur et la recherche scientifique en chiffres. Année universitaire
2008/2009.
- World Bank
1997 Republic of Tunisia Higher Education: Challenges and Opportunities (Report No. 16522-TUN) May 8, 1997.

Helmut Dietrich, Oran (Algerien)

230. Deutsch in der Türkei

1. Einleitung: Fremdsprachenpolitische Tendenzen
2. Der Stellenwert der deutschen Sprache im türkischen Schulwesen
3. Deutsch an der Hochschule am Beispiel der Ausbildung türkischer DeutschlehrerInnen
4. Schlussbemerkung
5. Literatur in Auswahl

1. Einleitung: Fremdsprachenpolitische Tendenzen

Wenn wir die türkische Fremdsprachenpolitik im Hinblick auf die übergreifenden gesellschaftlich-politischen und historischen Faktoren betrachten, so lässt sich erkennen, dass es in der Türkei seit Mitte des 19. Jahrhunderts Interesse und Bedarf am Erlernen der westlichen Sprachen wie Deutsch, Französisch und Englisch gibt. Rückblickend ist je-

doch zu bemerken, dass sich die Gewichtung dieser Sprachen in der türkischen Öffentlichkeit je nach den herrschenden politisch-gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen verschoben hat. Die Dominanz des Englischen als die Sprache der globalisierten Welt ist gegenwärtig auf der fremdsprachlichen Landschaft der Türkei eindeutig zu erkennen. Sie ist im schulischen sowie auch im außerschulischen Bereich mit großem Abstand die meistgelernte Fremdsprache. Die Spitzenstellung des Englischen hat ohne Zweifel einen negativen Einfluss auf das Erlernen anderer Sprachen, und diese verlieren zunehmend an Attraktivität. Auf der anderen Seite ist die Türkei interessiert an einem Beitritt zur Europäischen Union, und sie ist voll in die akademischen Austausch- und Förderprogramme des Europarats integriert. Dementsprechend sollte das Erlernen weiterer Fremdsprachen neben dem Englischen gefördert werden, damit die durch die europäische Sprachenpolitik geforderte sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Türkei realisiert werden kann.

Gerade in diesem Punkt soll der Stellenwert der deutschen Sprache hervorgehoben werden. Denn Englisch ist zwar mit Abstand die meistgelernte Fremdsprache in der Türkei, ihr folgt jedoch nicht mehr die französische Sprache, die lange Zeit in der türkischen Sprachenpolitik einen festen Platz hatte. In der türkischen Sprachenskala ist heute die deutsche Sprache sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich an die zweite Stelle gerückt. Dafür gibt es einige nahe liegende Gründe: Historisch gesehen haben die Beziehungen zwischen den beiden Ländern auf politischer, kultureller und wirtschaftlicher Ebene eine lange und gut entwickelte Tradition. Auch heute existieren vielfältige Verbindungen zwischen den deutschsprachigen Ländern und der Türkei weiter. Die deutschsprachigen Länder sind wichtige Handelspartner der Türkei. Die Zahl der deutschen Unternehmen in der Türkei und die Zahl der türkischen Unternehmen in Deutschland erhöhen sich ständig. Die Zahl der deutschsprachigen Touristen ist in den letzten Jahren stark gestiegen. Auch die Folgen der Migrationsbewegung sind in diesem Zusammenhang nennenswerte Faktoren. Fast drei Millionen Menschen türkischer Abstammung leben heute in Deutschland und über zwei Millionen sind nach einem Lebensabschnitt in Deutschland wieder in die Türkei zurückgekehrt. Durch diese beiden Gruppen werden die Beziehungen zwischen der Türkei und Deutschland weitergepflegt. Diese Voraussetzungen zeigen uns, warum sich heutzutage in der Türkei der Bedarf am Erlernen der deutschen Sprache im Vergleich zu anderen Sprachen, abgesehen vom Englischen, im positiven Sinne entwickelt.

2. Der Stellenwert der deutschen Sprache im türkischen Schulwesen

2.1. Die Situation des Fremdsprachenunterrichts an den türkischen Schulen

Die oben kurz skizzierten gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen, die die Gewichtung der Fremdsprachen in der türkischen Öffentlichkeit bestimmen, haben unmittelbare Auswirkungen auf die Strukturierung des Fremdsprachenunterrichts an den türkischen Schulen. Mit dem neuen Schulreformgesetz von 1997 änderten sich grundlegende Parameter des türkischen Schulwesens. Damit wurde die Schulpflichtzeit von fünf auf

acht Jahre verlängert. Anstelle der fünfjährigen Grundschule wurde verbindlich für die ganze Türkei die achtjährige allgemeinbildende Pflichtschule eingeführt, die die Primarstufe und die Sekundarstufe 1 umfasst. Daran schließt sich das vierjährige Gymnasium an (Sekundarstufe 2), das in Bezug auf die berufliche Orientierung und auf ihr fremdsprachliches Angebot in unterschiedliche Schultypen ausdifferenziert ist.

Diese Neustrukturierung hat sich unter anderem auch auf die Planung des Fremdsprachenunterrichts ausgewirkt. Die erste Fremdsprache wird bereits auf der Primarstufe in der 4. Klasse mit 4 Wochenstunden landesweit obligatorisch gelernt. Dabei stehen Deutsch, Englisch oder Französisch zur Auswahl. Ab der 6. Klasse haben die SchülerInnen die Möglichkeit, eine zweite Fremdsprache zu erlernen. Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts auf die früheren Jahrgangsstufen (4. Klasse) und die Einführung einer zweiten Fremdsprache (6. Klasse) ist für die Sprachenpolitik der Türkei insofern wichtig, weil dadurch der Zugang zur Sprachenvielfalt in einer relativ frühen Lebensphase eröffnet werden kann. Der Fremdsprachenunterricht wird im Sekundarbereich 2 weitergeführt. Hier gibt es in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht unterschiedliche Schultypen. In den staatlichen allgemeinbildenden Gymnasien wird die *erste* Fremdsprache nur in den 9. und 10. Klassen obligatorisch mit 3 Wochenstunden angeboten, während die zweite Fremdsprache fakultativ angeboten wird. Bei den staatlichen Anadolugymnasien mit fremdsprachlichem Schwerpunkt wird der Fremdsprachenunterricht obligatorisch mit hohen Stundenzahlen und unter besseren Bedingungen durchgeführt. Demgemäß wird die *erste* Fremdsprache an den Anadolugymnasien in der 9. Klasse mit 10 Wochenstunden und in den Klassen 10, 11 und 12 mit je 4 Wochenstunden und die *zweite* Fremdsprache, auch obligatorisch mit 2 Wochenstunden unterrichtet. Die Privatschulen sind im Vergleich zu den staatlichen Schulen in ihren Entscheidungen freier. Sie können je nach ihren Bedingungen den Umfang des Fremdsprachenunterrichts erweitern und selbst über Beginn, Dauer und die Wochenstundenzahlen entscheiden.

Wenn wir nun die Gewichtung der einzelnen Schulsprachen untersuchen, so ist festzustellen, dass die eingangs erwähnten sprachenspolitischen Entwicklungen in der Türkei auch in der Schulsprachenpolitik Niederschlag finden. Dieses Faktum ist auch an den folgenden Daten zu erkennen: Im Schuljahr 2007/08 haben im Primarbereich 6 392 318 SchülerInnen Englisch, 33 060 Deutsch und 9 382 Französisch als *erste* Fremdsprache gelernt. Dieselbe Tendenz zeigt sich auch im Sekundarbereich 2. Hier haben im selben Schuljahr 2 530 286 SchülerInnen Englisch, 258 089 Deutsch und 22 580 Französisch als erste Fremdsprache gelernt (vgl. National Education Statistics 2007). Schon dieser kurze Überblick der Zahlenrelationen ist ein Beleg dafür, dass Englisch die meistgelernte *erste* Fremdsprache sowohl im Primar- als auch im Sekundarbereich ist.

2.2. Die Situation des Deutschunterrichts an den türkischen Schule

2.2.1. Deutsch als *erste* Fremdsprache

Deutsch wird im türkischen Schulwesen als *erste* und als *zweite* Fremdsprache angeboten. Als *erste* Fremdsprache hat Deutsch an den staatlichen Schulen im Primarbereich einen eher geringen Stellenwert. An einigen wenigen Privatschulen des Primarbereichs in den Metropolen wird Deutsch als *erste* Fremdsprache angeboten und hat ein hohes Gewicht. Auch im Sekundarbereich sind ähnliche Entwicklungen zu erkennen. Während

Deutsch in den staatlichen Gymnasien und auch in den Berufsgymnasien als *erste* Fremdsprache einen Rückgang erlebt, hat es als *erste* Fremdsprache in einigen wenigen deutschsprachigen Anadolugymnasien und Privatschulen ein hohes Prestige. Diese Gymnasien haben wegen ihrer guten Unterrichtsqualität ein hohes Ansehen in der Öffentlichkeit und werden von vielen Eltern bevorzugt, selbst wenn hier nicht Englisch, sondern Deutsch als *erste* Fremdsprache angeboten wird. So erfüllen diese Schulen bezüglich der sprachpolitischen Entwicklungen der Türkei eine bedeutende Funktion, da mit ihnen eine andere Sprache als Englisch die Möglichkeit bekommen hat, sich in der Schulwirklichkeit auszubreiten. Allerdings ist hier gleich zu unterstreichen, dass die Zahl dieser Schulen landesweit relativ gering ist. Von den 823 Anadolugymnasien türkeiweit bieten 30 Deutsch als *erste* Fremdsprache an und relativ wenige Schüler haben die Möglichkeit, von diesem Schultyp zu profitieren, da der Zugang in diese Schulen durch eine zentrale Aufnahmeprüfung erschwert wird.

2.2.2. Deutsch als *zweite* Fremdsprache

Deutsch hat im türkischen Schulwesen als *zweite* Fremdsprache beachtenswerte Chancen. In den meisten Schulen des Primar- und Sekundarbereichs, wo Englisch als *erste* Fremdsprache angeboten wird, wird gegenwärtig von den meisten SchülerInnen als die *zweite* Fremdsprache Deutsch gewählt. Diese Position des Deutschen zeigt sich besonders an den fremdsprachlich orientierten Gymnasien des Sekundarbereichs 2, an denen die zweite Fremdsprache seit dem Schuljahr 2004/2005 als obligatorisches Fach eingeführt wurde. Die sprachpolitischen Entscheidungen der Europäischen Union, dass den SchülerInnen mehr als eine Fremdsprache im Schulwesen angeboten werden sollte, hat in der Türkei gerade für die deutsche Sprache eine große Bedeutung, weil der Fremdsprachenbedarf des Landes gegenwärtig die Konstellation *Deutsch nach Englisch* fordert. Wenn wir von der These von Bausch (1990: 12) ausgehen, dass „die schulische Ausbildung ‚individueller Mehrsprachigkeiten‘ mit dem Erlernen der zweiten Fremdsprache ihren Anfang nimmt“, so ist es zu sagen, dass in der Türkei dem Deutschen eine Schlüsselfunktion zukommt. Denn die Förderung der Konstellation *Deutsch nach Englisch* könnte „als ein[en] Beitrag zur Förderung der Mehrsprachigkeit und als eine Voraussetzung für die angestrebte Sprachen- und Kulturenvielfalt betrachtet werden“ (Tapan 2004: 310).

Resümierend lässt sich sagen: Als *erste* Fremdsprache kann Deutsch im türkischen Schulwesen mit dem Englischen nicht konkurrieren und hat einen vergleichsweise geringen Stellenwert. Als *zweite* Fremdsprache nach dem Englischen hat es jedoch beträchtliche Entwicklungschancen, und keine andere Sprache kann zurzeit noch im türkischen Schulwesen mit dem Deutschen als *zweite* Fremdsprache konkurrieren. Für die gegenwärtigen schulsprachenpolitischen Diskussionen um die Realisierung neuerer Konzepte wie schulische Mehrsprachigkeit und um die Umsetzung neuer didaktisch-methodischen Richtlinien wie die Tertiärsprachendidaktik in die schulische Praxis ist es relevant, dass Deutsch seine gegenwärtige Position bewahrt und sich weiterentwickelt.

Zu den Maßnahmen für einen effektiveren Deutschunterricht gehört unter anderem auch die Verbesserung der Unterrichtsqualität. Die Diskussion um die Verbesserungsmöglichkeiten des Deutschunterrichts muss die Ausbildung der DeutschlehrerInnen einbeziehen, weil die Effektivität im schulischen Bereich in erster Linie von gut qualifizierten

LehrerInnen abhängt. Wie werden die türkischen DeutschlehrerInnen qualifiziert? Diese Frage wird hier mit der Beschreibung des Ausbildungsprozesses der türkischen DeutschlehrerInnen beschrieben.

3. Deutsch an der Hochschule am Beispiel der Ausbildung türkischer DeutschlehrerInnen

3.1. Curriculare Entwicklungen auf institutioneller Ebene

Durch die Reformen im Jahre 1997 erfuhr das türkische Schulwesen eine Neustrukturierung, deren Konsequenzen sich im universitären Bereich bei der Lehrerausbildung zeigten. Im Studienjahr 1998/99 wurden vom Hochschulrat verbindlich für alle Pädagogischen Fakultäten der Türkei, wo Lehrer ausgebildet werden, Curricula eingeführt, durch die die Lehrerausbildungsprogramme (auch die Programme für Deutschlehrerausbildung) grundlegend reformiert wurden.

Bis 1998 konnten in der Türkei sowohl die Absolventen der Germanistikabteilungen an den Philosophischen Fakultäten als auch die Absolventen der Deutschlehrerausbildung an den Pädagogischen Fakultäten nach dem vierjährigen Studium gleich mit dem Lehrberuf anfangen. 1998 löste sich die Deutschlehrerausbildung als eine unabhängige Fachrichtung von der Germanistik. Zwischen den beiden Studiengängen gibt es jetzt eine klare Trennung sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlich-fachdidaktischer Ebene. Alle Absolventen der Deutschlehrerausbildung haben das Recht, nach dem Studium gleich mit dem Lehrberuf anzufangen und sowohl auf der Primar- als auch auf der Sekundarstufe als DeutschlehrerInnen tätig zu werden. Dagegen müssen diejenigen Germanistikabsolventen, die als DeutschlehrerInnen arbeiten wollen, nach dem traditionellen Germanistikstudium noch ein dreisemestriges Zusatzstudium im Rahmen der pädagogischen Fakultäten absolvieren, wo die Gewichtung auf pädagogischen Fächern und der Fachdidaktik liegt. Das Zusatzstudium wird aber erst dann genehmigt, wenn sich im Lande Bedarf an DeutschlehrerInnen zeigt. Außerdem können nicht alle Absolventen der Germanistik an dem Zusatzstudium teilnehmen, weil das Kontingent begrenzt ist. Diese Voraussetzungen stellen sicherlich einen Nachteil für die Germanistikabsolventen dar. Deshalb haben die germanistischen Studiengänge seit dem Strukturwandel einen Rückgang erlebt. Die Position des Studienganges für Deutschlehrerausbildung wendete sich hingegen zum Positiven, weil hier die Absolventen eine Berufsperspektive als DeutschlehrerInnen haben. Zurzeit gibt es an den 67 Pädagogischen Fakultäten der Türkei 17 Abteilungen für den Studiengang Deutschlehrerausbildung, die jährlich jeweils circa 50 Studierende aufnehmen. Das Vorhandensein derartiger Studiengänge zeigt, dass in der Türkei ein beträchtlicher akademischer Bereich besteht, um Deutschlehrer auszubilden. Hier stellt sich nun die Frage, ob diese Absolventen die Möglichkeit haben, nach dem Studium als DeutschlehrerInnen tätig zu werden. Ausgehend von der gegenwärtigen Sprachenpolitik der Türkei ist es schwierig, diese Frage mit Ja zu beantworten. Die Konsequenzen wirken sich im Allgemeinen negativ auf die Berufsaussichten der DeutschlehrerInnen aus. Eine geringe Anzahl von Absolventen der Deutschlehrerausbildung hat die Chance, in einer Schule mit Deutsch als *erster* Fremdsprache eine Stelle zu finden. Durch die Einführung der zweiten Pflichtfremdsprache in den Gymnasien ändern sich jedoch,

wenn auch langsam, die Bedingungen des Deutschunterrichts im positiven Sinne. Dadurch ist die Zahl der Deutschlernenden an den Schulen erheblich gestiegen, womit sich auch der Bedarf an DeutschlehrerInnen erhöht hat. Folglich können die Absolventen der Studiengänge für Deutschlehrerausbildung jetzt mit besseren Berufsaussichten rechnen, wenn auch als LehrerInnen für Deutsch als *zweite* Fremdsprache.

3.2. Curriculare Entwicklungen auf fachlicher Ebene

Mit der Neustrukturierung 1998 wurden die Lehrprogramme für die Ausbildung der DeutschlehrerInnen radikal erneuert. Der Ausgangspunkt für diese Revision war die Überlegung, dass die Lehrprogramme vor 1998 in Bezug auf den Lehrberuf einige Mängel aufwiesen und die Lehramtsstudierende nicht zureichend auf ihren Beruf vorbereiteten, weil sie stark germanistisch ausgerichtet waren. Bei einer effektiven Deutschlehrerausbildung darf aber das germanistische Fachwissen kein Selbstzweck sein, das Lehrprogramm sollte bezüglich des Lehrberufs strukturiert werden. Neuner (2003: 25) weist in diesem Zusammenhang auf ein integratives Modell hin und spricht von zwei Ausbildungsfeldern: „das der Vermittlung fachsystematischen Wissens und das der Vermittlung berufsorientierten Wissens und Könnens“. Bei dem revidierten Lehrprogramm für die Ausbildung der türkischen DeutschlehrerInnen ist es durchaus möglich, von einem solchen integrativen Modell zu sprechen. Der wichtigste Unterschied zwischen dem früheren und dem revidierten Curriculum liegt darin, dass die Schwerpunktsetzung des neuen Programms spezifisch die angehenden Deutschlehrer im Blick hat, und „der Aspekt der Berufsorientiertheit jetzt als klares Leitbild im Vordergrund steht“ (Polat und Tapan 2002: 56). Folglich könnte hier behauptet werden, dass das neue Curriculum ein Potential darstellt, das es ermöglicht, die angehenden türkischen DeutschlehrerInnen auf ihre zukünftige Berufstätigkeit effektiv vorzubereiten. Die Effektivität im Ausbildungsprozess der LehrerInnen wirkt sich sicherlich auch auf die Effektivität im schulischen Deutschunterricht aus.

4. Schlussbemerkung

Ausgehend von der hier beschriebenen Situation der deutschen Sprache im Schul- und Hochschulbereich ist zu sagen, dass der Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Türkei einen festen Platz hat. Von der gegenwärtigen Position des Deutschen sollte bei den sprachenpolitischen Entwicklungen profitiert werden, wenn man die Sprachenpalette in der Türkei ausweiten und zeitgemäße Ausbildungskonzepte in die Praxis umsetzen möchte. Eine zeitgemäße Ausbildung der DeutschlehrerInnen würde dabei zur Weiterentwicklung des Deutschen in der Türkei und zur Realisierung solcher Konzepte beitragen.

5. Literatur in Auswahl

Bausch, Karl-Richard und Karin Kleppin

1990 Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache. In: Karl-Richard Bausch und Manfred Heid (Hg.), *Das Lehren*

und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven, 11–18. Bochum: Brockmeyer.

National Education Statistics, Formal Education

2007 Ankara (<http://oks2007.meb.gov.tr>).

Neuner, Gerhard

2003 Curriculumentwicklung für die Ausbildung von DeutschlehrerInnen und HochschuldozentInnen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Gerhard Neuner (Hg.), *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache, Tagungsdokumentation 2002*, 15–26. Kassel: Druckerei der Universität Kassel.

Polat, Tülin und Nilüfer Tapan

2003 Neustrukturierungen im Prozess der Deutschlehrerausbildung in der Türkei. In: Gerhard Neuner (Hg.), *Internationales Qualitätsnetz Deutsch als Fremdsprache, Tagungsdokumentation 2002*, 53–66. Kassel: Druckerei der Universität Kassel.

Tapan, Nilüfer

2004 Überlegungen zur Realisierung eines mehrsprachigen Ausbildungskonzepts im türkischen Schulwesen. In: Manfred Durzak und Nilüfer Kuruyazıcı (Hg.), *Interkulturelle Begegnungen*, 303–316. Würzburg: Königshausen-Neumann.

Nilüfer Tapan, Istanbul (Türkei)

231. Deutsch in der Ukraine

1. Stellenwert und Rolle der deutschen Sprache in der Ukraine
2. Die Bildungsreform 2002
3. Deutsch an Schulen
4. Hochschulwesen, Bologna-Reformen und das DaF-Studium
5. Spezifische Probleme
6. Erwachsenenbildung
7. Literatur in Auswahl

1. Stellenwert und Rolle der deutschen Sprache in der Ukraine

Intensive wirtschaftliche, politische und wissenschaftlich-technische Beziehungen zwischen Deutschland und der Ukraine erklären die große Bedeutung des Deutschen an den ukrainischen Schulen und Universitäten. Die Deutschkenntnisse verbessern in der Ukraine die Berufschancen; 2007 haben in der Ukraine ca. 1500 deutsche Firmen gearbeitet, ins Land sind etwa 6,5 Md. Euro Investitionen aus Deutschland eingegangen. Der zweite Grund, warum die deutsche Sprache immer attraktiver für die Ukrainer wird, ist die Möglichkeit, in Deutschland zu studieren oder Forschung zu betreiben, besonders nachdem die Gebühren für das Studium in der Ukraine gestiegen sind.

2. Die Bildungsreform 2002

Das Bildungssystem der Ukraine hat sich seit Beginn der Unabhängigkeit verändert und sich dabei zunehmend an Westeuropa orientiert. Den Rahmen für die Bildungsreform bildet seit April 2002 die nationale Doktrin zur Entwicklung der Bildung. Zuständig ist auf allen Ebenen von der Vorschulerziehung bis hin zu den Universitäten das Ministerium für Bildung und Wissenschaft, das die Bildungsstandards und -programme entwickelt und vorgesetzte Behörde für die Institutionen und deren Schnittstelle zu staatlichen und internationalen Organisationen ist.

3. Deutsch an Schulen

Die Anteile der Fremdsprachen im sowjetischen schulischen Betrieb wurden in Form von Quoten festgelegt (50% Englisch, 20% Deutsch, 20% Französisch, 10% Spanisch). In der unabhängigen Ukraine nimmt die deutsche Sprache unter den in den Schulen erlernbaren Fremdsprachen weiter den zweiten Platz ein, allerdings mit großem Abstand hinter Englisch, aber deutlich vor Französisch.

Tab. 231.1: Verteilung der Schüler nach der Anzahl der Fremdsprachen

Studienjahre	2000/01	2002/03	2004/05	2006/07
Zahl der Schüler, die eine Fremdsprache lernen	4.774.992	5.003.541	4.876.795	4.175.003
Schüler mit zwei und mehr Fremdsprachen	216.539	275.818	318.888	460.134

Tab. 231.2: Verteilung nach Fremdsprachen

Fremdsprachen/Anzahl der Schüler	2000/01	2002/03	2004/05	2006/07
Englisch	3.972.482	4.417.174	4.426.821	4.048.551
Deutsch	820.992	903.633	767.140	737.409
Französisch	364.484	347.824	284.499	257.241
Spanisch	12.953	13.469	12.640	14.391
andere Sprachen*	13.109	30.169	18.836	21.359

* zu den anderen Sprachen gehören Chinesisch, Japanisch, Indisch, Türkisch, Latein.

Deutsch wird heute an 7.641 Schulen (37% aller Schulen) angeboten, an denen etwa 10.000 Deutschlehrer tätig sind. Insgesamt gibt es in der Ukraine 29 Schulen mit erweitertem Deutschunterricht, darunter 17 Schulen, die am Programm des Deutschen Sprachdiploms (DSD) teilnehmen. An diesen Schulen arbeiten 16 Lehrkräfte aus Deutschland. Im Moment erhalten jedes Jahr etwa 200 Schüler das DSD-Diplom, Tendenz steigend. Es werden auch Schulpartnerschaften aufgebaut, z. B. von Münchner und Kiewer Schulen. Die Ursachen für die im Vergleich zur Größe und Bevölkerung relativ niedrige Zahl von deutsch-ukrainischen Schulpartnerschaften liegen in der schwierigen sozioökonomischen Situation der Durchschnittsbevölkerung der Ukraine, die einen Aus-

tausch auf der Basis der Gegenseitigkeit erschweren. Hinzu kommen das marginale Wissen über das Land sowie das Problem der Sprache: Ukrainisch ist in den Schulen die Staatssprache. Die deutschen Gymnasien, die Russisch-Unterricht anbieten, wählen als Partner meistens die Russische Föderation, da die Ukraine und ihre kulturellen Potentiale für eine Zusammenarbeit oft nicht bekannt sind.

4. Hochschulwesen, Bologna-Reformen und das DaF-Studium

Zur Zeit wird in der Ukraine die Studienlandschaft weiter umgekrempelt. Seit 2003 werden an den 50 ukrainischen Hochschulen die Studiengänge auf das gestufte BA/MA-System umgestellt und modularisiert. Es ist allerdings fraglich, ob externe Hindernisse für eine weitgehende Mobilität von Studierenden durch die Umsetzung der Bologna-Beschlüsse wirklich abgeschafft werden können: Für Austauschprogramme müssen die Studierenden aus der Ukraine ein Einreisevisum für das betreffende Land beantragen, das nicht immer bewilligt wird. Außerdem gelten die Sokrates- und Erasmusprogramme für die Ukraine nicht, was zur Folge hat, dass viele Germanistikstudierende und Deutschlehrende kaum Möglichkeiten zur Weiterbildung haben. Stipendien, die einen Auslandsaufenthalt überhaupt ermöglichen, werden nur in begrenzter Anzahl angeboten.

Derzeit sind an 61 ukrainischen Hochschulen und Universitäten DaF-Studiengänge eingerichtet (Stand 2004). Die häufigsten Profile und Abschlüsse sind: Germanist und/oder Fremdsprachenlehrer für zwei Fremdsprachen (meistens ist die zweite Fremdsprache Englisch, aber auch Schwedisch, Holländisch, Griechisch); Theorie und Praxis des Dolmetschens/Übersetzens; Deutsch in Kombination mit einem anderen Fach (Psychologie, Jura, Wirtschaft, Diplomatie etc.). An einigen Hochschulen werden Zusatzqualifikationen angeboten, wie z. B. Weltliteratur; an manchen pädagogischen Universitäten – Fachlehrer für Ukrainisch, Kunst oder für andere Fächer. Diese Zusatzqualifikationen werden in einem integrierten Studium erworben. Die Zahl der Fremdsprachenstudierenden ist beträchtlich. Das bestätigen auch die Zahlen der Bewerber um die fremdsprachlichen Studienplätze an den großen Universitäten (2008 bis elf Bewerber pro Studienplatz).

Die Eingangskontrolle für das Bachelor-Studium Deutsch als Fremdsprache besteht in Form der Aufnahmeprüfungen. Ab 2009 sollen statt der Prüfungen die Noten der Unabhängigen Außenprüfung angerechnet werden. Diese Prüfung sollte ein ukrainisches Pendant zum deutschen Prüfungssystem darstellen. Es besteht auch die Möglichkeit bei erfolgreich bestandenen Aufnahmeprüfungen im Falle des Misserfolgs beim Studienplatzwettbewerb kostenpflichtig zu studieren.

Als Zulassungsvoraussetzung für das Master-Studium Deutsch als Fremdsprache gilt ein erfolgreicher BA-Abschluss (gute und ausgezeichnete Noten in Zwischenprüfungen und in der BA-Abschlussprüfung). Die Dauer des Studiums beträgt für BA-DaF 8 Semester, für MA-DaF 2 Semester. Die Magisterstudienplätze sind begrenzt; 50% sind gebührenpflichtig und 50% werden vom Staat finanziert.

Zu den Studienschwerpunkten gehören: sprachpraktischer Unterricht in Deutsch (1. FS) und die 2. FS; philologische Fächer: kontrastive Linguistik, allgemeine Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Gotisch, Geschichte der linguistischen Theorien, germanistische Sprachwissenschaft, kontrastive Sprachwissenschaft, theoretische Phone-

tik, Grammatik, Lexikologie, Stilistik, Geschichte der Weltliteratur, Literaturtheorie, Latein (Vorlesungen und Seminare); Lehr-/Lerntheoretische Fächer: Methodik/Didaktik, Theorie und Praxis des Übersetzens/Dolmetschens, Pädagogik, Psychologie; allgemeinbildende Fächer: ukrainische Literatur, Grundlagen der Rhetorik und Soziologie. Alle oben genannten Fächer gehören zu den Pflichtmodulen. Es gibt keine Möglichkeit zu einem selbstgesteuerten Studienverlauf. Zu den Wahlpflichtmodulen gehören nur die 3. FS und die Module, die dem Thema der Masterarbeit entsprechen. Für beide Studiengänge ist das Unterrichtspraktikum an Schulen und Hochschulen obligatorisch. Die Studienfächer in den ersten 6 Semestern sind modularisiert. In bestehenden Curricula werden semesterbezogen alle Prüfungen und Testate vorgeschrieben. Das bedeutet, dass Studierende diese Prüfungen und Testate im entsprechenden Semester ablegen müssen, sonst werden sie exmatrikuliert.

Die Forschungslandschaft ist mannigfaltig. Meistens sind es aktuelle Probleme der Germanistik, der interkulturellen Kommunikation, sowie allgemeine Probleme der Optimierung des fremdsprachlichen Deutschunterrichts an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen.

Seit 1993 ist in der Ukraine der Ukrainische Deutschlehrer- und Germanistenverband tätig. Seine Hauptziele bestehen in der Qualitätspflege des Deutschunterrichts in der Ukraine, in fachspezifischer Entwicklung, Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und des wissenschaftlichen Nachwuchses sowie der Förderung der interkulturellen Begegnungen innerhalb und außerhalb der Ukraine sowie die Herausgabe der Fachzeitschrift *Deutsch als Fremdsprache in der Ukraine* (DaFiU).

5. Spezifische Probleme

Unter den spezifischen Problemen sind folgende zu nennen – administrative: ungenügende staatliche Finanzierung der Bildungseinrichtungen und der Wissenschaft; die Abwertung des sozialen Status der Forschungs- und Lehrtätigkeit; soziale Folgen der Einführung der gebührenpflichtigen Hochschulbildung; der Bachelor-Abschluss gilt laut der geltenden Gesetzgebung nicht als berufsqualifizierendes Studium, dementsprechend ist der rechtliche Status des Bachelors nicht geregelt – 2006 wurden nur 13,9% der Bachelors angestellt; curriculare: starrer Aufbau der Curricula, ein winziger Spielraum für wahlweise obligatorische Fächer, unausgewogenes Verhältnis zwischen fach-/berufsbezogenen und allgemeinbildenden Fächern; fehlende Bildungsstandards für fremdsprachliche Studiengänge und als Folge keine Gesamtkonzeption für die Philologen- und Fremdsprachenlehrausbildung.

6. Erwachsenenbildung

Die begrenzten Möglichkeiten des Erlernens der deutschen Sprache in den Schulen haben zu einer verstärkten Nachfrage in der Erwachsenenbildung geführt. Als zusätzliche Möglichkeiten des Deutschlernens gibt es zahlreiche private Sprachkurse. Dort werden sowohl die traditionellen als auch alternative Methoden des Fremdsprachenerlernens angeboten. Die Qualität der Vermittlung der Fremdsprachen in solchen Kursen bleibt frag-

lich. Die größte Anziehungskraft übt das Angebot des Goethe-Instituts aus, das 1993 die Arbeit in der Ukraine aufgenommen hat: Jährlich besuchen über 3000 Menschen diese Kurse in Kiew. In 16 weiteren ukrainischen Städten arbeiten Sprachlernzentren, die autonome Partner des Goethe-Instituts sind und Deutschkurse nach den Qualitätsstandards des Goethe-Instituts anbieten.

7. Literatur in Auswahl

Borisko, Natalia

- 2006 Ukrainische DaF-Studiengänge im Bologna-Prozess. In: Hiltraud Casper-Hehne, Uwe Koreik und Annegret Middeke (Hg.), *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“: Probleme und Perspektiven*, 81–90. Göttingen: Universitätsverlag.

Kyjak, Taras

- 2007 Was ist „Germanistik in der Ukraine“? In: *Germanistik in der Ukraine*. Jahrbuch 1: 6–10.

Oguy, Oleksandr

- 2003 Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in der Ukraine. In: *Info DaF* 30: 447–466.

Oksana Pavlychko, Kiew (Ukraine)

232. Deutsch in Ungarn

1. Zum Wert der Fremdsprachen in Ungarn
2. Der Grundschul- und Mittelschulbereich
3. Der Hochschulbereich
4. Der Bereich der Forschung
5. Organisationen und Organe der überregionalen Zusammenarbeit
6. Die Ungarndeutschen
7. Literatur in Auswahl

1. Zum Wert der Fremdsprachen in Ungarn

Bis zum politischen Systemwechsel im Jahre 1989 fungierte in Ungarn das Russische in allen Schulen und Schultypen als Pflichtfach. Mit der Abschaffung des Russischen als Pflichtsprache fanden die westlichen Fremdsprachen Eingang in die Schule. Der von einem Tag auf den anderen entstandenen großen Nachfrage stand am Anfang ein mageres Angebot gegenüber, denn bis 1989 wurden für die Grundschulen nur Russischlehrer ausgebildet. Der gestiegenen Nachfrage versuchte man durch unterschiedliche Maßnahmen gerecht zu werden, z. B. durch Umschulung der Russischlehrer; durch Erhöhung der Zahl der Studierenden im Fach Deutsch, Englisch usw.; durch Gründung neuer Fremdsprachenlehrstühle, d. h. durch institutionellen sowie personellen Umbau des Hochschulwesens und durch die schnellere (6-semestrige) Ausbildung von Fremdspra-

chenlehrern (vgl. Forgács 1999: 33). Mehr Russischlehrer haben in der Umschulung das Deutsche anstelle des Englischen gewählt, was damit erklärt werden kann, dass sie bereits in der Mittelschule Deutsch gelernt hatten. In der sozialistischen Ära wurde nämlich neben dem obligatorischen Russisch Deutsch bevorzugt gewählt, meist weil die ehemalige DDR als Reiseziel für Touristen oder für Gastarbeiter erreichbar war. Dies hatte eine deutliche Auswirkung auf die Russischlehrerumschulung, die die Fremdsprachenlandschaft auf Grundschulebene anfangs wesentlich bestimmt hat: In vielen Schulen, besonders in kleineren Orten, wurde deshalb Deutsch „gewählt“, weil keine andere Sprache angeboten werden konnte. Bis heute hat sich jedoch die Fremdsprachenlandschaft wesentlich verändert: Auf allen Unterrichtsebenen ist Englisch die Fremdsprache Nummer eins (vgl. Oktatásstatistikai évkönyv 2007/2008: 23–24; Petneki 2006). Das Deutsche kann zwar seinen zweiten Platz behaupten, aber der Abstand wird immer größer (vgl. Forgács 2002).

Einerseits wegen der Maßnahmen, die man nach der politischen Wende für die Verbesserung der Fremdsprachensituation im Lande eingeführt hat, andererseits wegen der negativen demographischen Tendenzen gibt es keinen Mangel mehr an Fremdsprachenlehrern.

2. Der Grundschul- und Mittelschulbereich

In den ungarischen Grundschulen ist Fremdsprachenunterricht erst ab der vierten Klasse obligatorisch und in manchen Schulen wird nur eine Fremdsprache angeboten. Diese Fremdsprache ist dann Englisch, denn die Schulen sind verpflichtet, ihren Schülern die Möglichkeit zu geben, Englisch lernen zu können. Dies bedeutet, dass Englisch praktisch als obligatorische Fremdsprache unterrichtet wird (vgl. Hessky 2008: 15). Deutsch wurde bereits 1999 durch das Englische überholt (vgl. Csizér, Dörnyei und Németh 2001; vgl. auch Petneki 2007: 10–13). Das Englische hat ein höheres Prestige, daneben gilt es als morphologisch nicht so komplex wie das Deutsche, es gilt daher auch als leichter erlernbar.

Die Unterrichtsmethoden haben sich sowohl im Grundschul-, als auch im Mittelschulbereich wesentlich verändert: Die konventionelle Grammatik-Übersetzungsmethode mit dem expliziten Grammatiklernen im Mittelpunkt ist in den Hintergrund geraten. Nun sind die kommunikative Methode und der interkulturelle Ansatz richtungweisend (kritisch dazu Hessky 2008: 14): Das Ziel sollte sein, brauchbare Sprachkenntnisse zu vermitteln (vgl. *können* statt *kennen*). Die Stichwörter sind dabei u. a. Projektarbeit, Dramenpädagogik und Lernerorientiertheit. Zwischen 2004 und 2007 sind eine Reihe neuer Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien entstanden, welchen diese neue Fremdsprachenkonzeption zu Grunde liegt. Problematisch erscheint, dass man auf die altbewährten Unterrichtsmethoden verzichtet, die Lehrtraditionen als überholt betrachtet und dass zwischen dem schulischen Fremdsprachenunterricht und den Erwartungen auf dem Arbeitsmarkt weiterhin eine Kluft besteht (vgl. Petneki 2007: 33–37).

3. Der Hochschulbereich

Das Hochschulwesen hat in Bezug auf Deutsch sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Problemen zu kämpfen. Diese Probleme betreffen sowohl Deutsch als Fremdsprache in den unterschiedlichsten Ausbildungen (Jura, Medizin, Wirtschaft usw.),

als auch die germanistische Ausbildung. Die Zahl der Studienanfänger im Fach Germanistik verringert sich von Jahr zu Jahr deutlich: Im Frühling 2008 haben landesweit nur gut 250 Direktstudenten Germanistik im Hauptfach gewählt, ein gutes Drittel davon in Budapest, der Rest an weiteren 6 Universitäten und Hochschulen in anderen Städten (vgl. Kegelmann 2008: 21).

Der Rückgang zeichnete sich bereits im Studienjahr 2002/2003 deutlich ab, als die – im Jahre 1991 eingeführte – dreijährige Fremdsprachenlehrausbildung landesweit eingestellt wurde. Es handelte sich dabei um ein intensives Ein-Fach-Studium mit etwa 16 fachgebundenen Wochenstunden. Trotz der zahlreichen Vorteile und Beliebtheit dieser Ausbildungsform bei den Studierenden wurde sie abgeschafft. Während dieses dreijährige Studium ein einjähriges integriertes Schulpraktikum beinhaltet und Lehrbefähigung erteilt, enthält das jetzige dreijährige Grundstudium (Bachelor) in seinen 180 ECTS insgesamt nur 10 ECTS, die auf Fachdidaktik bezogen und nicht obligatorisch sind. Der Widerspruch ist deutlich: Die Fremdsprachenkenntnisse der ungarischen Bevölkerung lassen vieles zu wünschen übrig. In den Studienabteilungen der Universitäten und Hochschulen stapeln sich die Diplome, die deshalb nicht vergeben werden können, weil die Absolventen die obligatorische(n) Sprachprüfung(en) noch immer nicht abgelegt haben. Um diese Defizite auszugleichen, brauchte man berufsorientiert ausgebildete Sprachlehrer. Eine professionelle, auf den Lehrerberuf ausgerichtete Fremdsprachenlehrausbildung sollte schon von Anfang an eine fremdsprachendidaktische Komponente enthalten. Dazu kommt noch ein anderes qualitatives Problem: Es gibt große Divergenzen bei den Studienanfängern sowohl in den Sprachkenntnissen als auch in ihren kognitiven Fähigkeiten und in der Leistungsbereitschaft.

Die Einführung des neuen Ausbildungssystems hatte auch für die germanistischen Lehrstühle schwerwiegende Konsequenzen: Da sowohl das Bachelor- als auch besonders das Master-Studium an den philosophischen Fakultäten der Universitäten etabliert wurden, wurden Lehrstühle mit wertvollen Traditionen an pädagogischen Hochschulen einfach geschlossen oder der Lehrkörper drastisch reduziert (vgl. z. B. Hessky 2008: 16; Szendi 2008: 25).

Das neue Ausbildungssystem im Sinne des Bologna-Vertrages wurde in Ungarn im Studienjahr 2006/2007 eingeführt: Das Fach Germanistik musste an allen germanistischen Lehrstühlen des Landes neu akkreditiert werden, neue Curricula mussten erarbeitet werden, vorerst nur für das Bachelor-Studium mit 6 Semestern Studienzeit und mit 180 ECTS (davon 120 fachgebundene ECTS im Hauptfach Germanistik). Gleichzeitig mussten auch das Curriculum für Deutsch als Minorfach (50 ECTS) bzw. die Curricula für die verschiedenen Spezialisierungen (jeweils 50 ECTS) ausgearbeitet werden. Die Lehrerausbildung für den Primarbereich ist von der Umstellung nicht betroffen.

Die Umstellung und der Start nach dem neuen System war – und ist immer noch – mit zahlreichen Schwierigkeiten verbunden (vgl. z. B. Szendi 2008). Die Reformmüdigkeit war und ist ebenfalls ein sehr wichtiger Faktor (vgl. Hessky 2008: 14).

Wie erläutert ist der Bedarf an Deutschlehrern im Lande gedeckt. Hinzu kommt, dass viele Absolventen auch dann nicht unterrichten würden, wenn sie eine Stelle in einer Schule bekämen: Der Lehrerberuf hat – wegen der schlechten Bezahlung und der fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung – kein hohes Prestige (vgl. Feld-Knapp 2004: 441). Deshalb müsste man in der neuen Ausbildungsform auch solche Angebote haben, die den BA-Absolventen ermöglichen, auf dem Arbeitsmarkt eine Stelle zu bekommen. In Wirklichkeit sieht es jedoch so aus, dass die traditionellen philologischen Kurse des alten

Angebots vielfach in einen neuen Rahmen „hineingepresst“ wurden, von „Output-Orientierung“ ist oftmals keine Spur (vgl. auch Kegelmann 2008: 22). Das wird weder den sprachlichen Defiziten der Studienanfänger noch ihrer Berufsorientierung gerecht. Das Grundstudium endet mit einem berufsqualifizierenden Abschluss „germanistischer Fachreferent“ mit der jeweiligen Ausrichtung, wobei diese Bezeichnung vielfach kritisiert wird, und es ist fraglich, was der Wert eines solchen Bachelor-Abschlusses sein wird. Im Antrag für die Gründung des Bachelor-Studienganges Germanistik wird die Notwendigkeit der Ausbildung sog. germanistischer Referenten damit begründet, dass auf dem Arbeitsmarkt vielfältig qualifizierte und mit sehr guten Deutschkenntnissen ausgerüstete Fachleute benötigt werden, die z. B. in der Presse, im Fremdenverkehr oder in unterschiedlichen Bereichen der Wirtschaft eingesetzt werden können. Sie sollen sich im Studium nicht nur allgemeine philologische, germanistische Fachkenntnisse und Sprachkenntnisse auf hohem Niveau (Stufe C1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen) aneignen, sie sollen nicht nur über übergreifende Kenntnisse über die Geschichte, Kultur und Literatur der deutschen Sprachgemeinschaft verfügen, sondern auch mit anderen Kenntnissen und Kompetenzen ausgerüstet sein, z. B. im Bereich Übersetzen, Dolmetschen oder Lexikographie. Diese letztgenannten praxisorientierten Kompetenzen kommen allerdings zu kurz.

4. Der Bereich der Forschung

Mit der Umstrukturierung des Hochschulwesens und somit auch der germanistischen Ausbildung sind neben den traditionellen Forschungsthemen auch neue, vor allem interdisziplinäre Fragestellungen ins Zentrum der wissenschaftlichen Forschungen gerückt.

In Sprachgeschichte, Phonetik, Phonologie, Grammatik, Lexikologie, Phraseologie und (formaler und kognitiver) Semantik wird nach wie vor Forschung betrieben, allerdings mit neuen Forschungsmethoden. Akzentuierte Bereiche sind die Varietätenlinguistik, im Bereich der Dialektologie vor allem die ungarndeutsche Dialektforschung. Im Rahmen der interkulturellen Linguistik werden Zwei- und Mehrsprachigkeitsphänomene untersucht, auf dem Gebiet der Kontaktlinguistik Deutsch als Minderheitensprache, z. B. Sprachenmischungsphänomene. Interkulturalität und Kontrastivität haben sich als zwei Schlüsselwörter herauskristallisiert. Die kontrastiven Untersuchungen erleben einen Aufschwung sowohl im Bereich der Grammatik (Morphologie und Syntax) als auch in dem der Lexikologie und der Textlinguistik. In der kontrastiven Grammatik seien die Valenzforschungen besonders hervorgehoben. Im Sinne der pragmatischen Wende in der Lehre zeigen sich auch in der Forschung neue Akzentsetzungen: Die Translatologie blüht, und dementsprechend auch die – vor allem zweisprachige – Lexikographie. In den letzten Jahren sind eine Reihe wertvoller Lernerwörterbücher und Fachlexika publiziert worden.

Die Forschungen im Bereich der Literaturwissenschaft erstrecken sich von der älteren bis hin zur zeitgenössischen deutschsprachigen, vor allem österreichischen Literatur. Die ungarndeutsche Literatur wird ebenfalls intensiv erforscht. Hervorzuheben sind die semiotischen, intertextuellen und narratologischen Analysen literarischer Texte sowie Komparatistik bzw. auch die kulturwissenschaftlich akzentuierten literaturwissenschaftlichen Forschungen.

Auch im Bereich der Fachdidaktik zeichnen sich neue Trends ab: Im Mittelpunkt der Forschung stehen Themen wie z. B. Projektunterricht, Dramenpädagogik und vor allem

interkulturelle Kommunikation, genauer: Vermittlung von interkultureller Kompetenz in den DaF-Lehrwerken und im DaF-Unterricht, Landeskunde im Dienste der interkulturellen Kommunikation usw.

5. Organisationen und Organe der überregionalen Zusammenarbeit

Seit Beginn der 1990er Jahre existiert der *Ungarische Deutschlehrerverband (UDV)* mit dem Ziel, im schulischen Deutschunterricht eine landesweite Kooperation zu sichern (vgl. Feld-Knapp 2004: 441–442). Der Verband organisiert Tagungen, Konferenzen, Lehrerfortbildungen und gibt die Zeitschrift *Deutschunterricht für Ungarn (DUfU)* aus und ist Mitglied des Internationalen Deutschlehrerverbandes (IDV). Die Organisation im wissenschaftlichen Bereich trägt den Namen *Gesellschaft ungarischer Germanisten (GUG)*. Diese organisiert ebenfalls wissenschaftliche Konferenzen, hält den Kontakt zu internationalen Organisationen bzw. veröffentlicht in Zusammenarbeit mit dem DAAD das *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Dieses überaus renommierte Periodikum enthält nicht nur wissenschaftliche Beiträge zu Sprach- und Literaturwissenschaft und Didaktik, sondern gibt auch umfassende Informationen über Aktivitäten aller germanistischen Lehrstühle in Ungarn: über veranstaltete Konferenzen, über Lehraufträge und Forschungsaufenthalte ungarischer Germanisten im Ausland, über die Aufenthalte ausländischer Germanisten im Lande. Des Weiteren enthält das Jahrbuch die bibliographischen Angaben aller Publikationen zu Germanistik/DaF im Lande vom vorhergehenden Jahr.

6. Die Ungarndeutschen

In Ungarn leben 12 nationale Minderheiten, unter denen die Deutschen nach der Volkszählung von 2001 die größte Gruppe bilden. Man könnte annehmen, dass dieser Umstand einen positiven Einfluss auf die Position des Deutschen als Fremdsprache ausüben würde. Tatsächlich aber ist das Ungarndeutschtum durch ein abgeschwächtes Nationalitätenbewusstsein und fortgeschrittene Assimilation zu charakterisieren. Ihre diasporische Lage, die Altersstruktur dieser Minderheitengruppe und das Zurückdrängen des Deutschen in die Privatsphäre beschleunigen die Assimilation der Ungarndeutschen in die ungarische Mehrheitsbevölkerung. Oft bildet sich nicht einmal eine doppelte, sondern nur eine singuläre Identität aus, nämlich eine ungarische. Für das Ungarndeutschtum insgesamt ist eine Triglössie charakteristisch, es werden nämlich drei sprachliche Codes verwendet: 1) das Ungarische; 2) die deutsche Hochsprache und 3) der ungarndeutsche Dialekt, wobei die Priorität bei der Verwendung dieser Codes stark generationsabhängig ist. Die ungarndeutsche Mundart wird durch die deutsche Standardsprache ersetzt, weil sie nur in informellen Kommunikationssituationen verwendet werden kann und weil sie nicht weiter tradiert und mit dem Absterben der alten Generation einfach zum Erinnerungsgut wird. Die ungarndeutsche Mundart ist von der Muttersprache zur „Großmuttersprache“ geworden (vgl. Forgács 2002: 20–23). Nun lernt die jüngste ungarndeutsche Generation in der Schule Hochdeutsch. Wie weit das Standarddeutsche zur „Mutterspra-

che“ und dadurch zum Identitätsfaktor der Ungarndeutschen werden kann, ist schwer zu prognostizieren, wie es auch überaus fraglich ist, ob die Ungarndeutschen zur Verbesserung der Position des Deutschen als Fremdsprache beitragen können (vgl. Forgács 2004).

Hinter die optimistische Äußerung von Knipf-Komlósi würden wahrscheinlich viele ein virtuelles Fragezeichen setzen. Sie ist nämlich davon überzeugt, „dass die deutsche Sprache in Ungarn in der nahen wie auch in einer weiteren Zukunft ihre gegenwärtige doppelte Rolle als Fremdsprache und als Minderheitensprache beibehalten kann und diese zweifache, oft nicht leichte Aufgabe auch meistern wird“ (Knipf-Komlósi 2004: 446). Seit dieser hoffnungsvollen Äußerung sind allerdings 6 Jahre vergangen, und die heutige Diagnose ist besorgniserregend. Es ist eine dringende, wirkungsvolle „Therapie“ erforderlich (vgl. Hessky 2008: 13, 15).

7. Literatur in Auswahl

Csizér, Kata, Zoltán Dörnyei und Nóra Németh

2001 Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos attitűdök változása az általános iskolások körében az 1990-es évek Magyarországon. [Die Veränderung der Attitüden in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb unter Grundschulern im Ungarn der 1990er Jahre]. In: *Modern Nyelvoktatás* 4: 19–30.

Erb, Mária und Erzsébet Knipf

1999 Új lehetőségek és kihívások – új kommunikációs stratégiák? A magyarországi németek körében végzett nyelvismereti felmérés tanulságai. [Neue Möglichkeiten und Herausforderungen – neue Kommunikationsstrategien? Aufschlüsse einer unter Ungarndeutschen durchgeführten Studie über Sprachkenntnisse]. In: *Kisebbségkutatás* 2: 176–187.

Feld-Knapp, Ilona

2004 Zukunftschancen der deutschen Sprache in Ungarn. In: Goltschnigg, Dietmar und Anton Schwob (Hg.), *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa*. Grazer Humboldt-Kolleg 20.–24. November 2002, 137–140. Wien: Edition Praesens.

Forgács, Erzsébet

1999 Deutsch und Deutschlehrerausbildung in Ungarn. In: *Didaktik Deutsch* 6: 76–84.

Forgács, Erzsébet

2002 Das Deutsche als Weltsprache, Fremdsprache und Minderheitensprache an der Jahrtausendwende. In: Erzsébet Forgács (Hg.), *Die deutsche Sprache im vielsprachigen Europa des 21. Jahrhunderts*. Vorträge der internationalen germanistischen Konferenz in Szeged, 3.–5. September 2001, 8–28. Szeged: Grimm Verlag.

Forgács, Erzsébet

2004 Zum Status des Deutschen als Nationalitätensprache und Fremdsprache in Ungarn. In: *Österreichische Osthefte* 4: 463–483.

Gehl, Hans

2007 Zum Gebrauch der deutschen Sprache in Ostmitteleuropa. In: *Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis* 2: 97–112.

Hessky, Regina

2008 Wo liegt der Hund begraben? Ein Beitrag von der Grenzlinie. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 2007: 13–20.

Kegelmann, René

2008 Nicht ganz subjektive Bemerkungen zum Zustand der Germanistik in Ungarn nebst einigen Vorschlägen. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 2007: 21–24.

Kertész, András

- 2008 Sind germanistische Forschungen noch zu retten? Bemerkungen zur Situation der Geisteswissenschaften im Ungarn der Jahrtausendwende. In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 2007, 30–44.

Knipf-Komlósi, Erzsébet

- 2004 Zur Variabilität der deutschen Sprache im heutigen Ungarn. In: Dietmar Goltschnigg und Anton Schwob (Hg.), *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa*. Grazer Humboldt-Kolleg 20.–24. November 2002, 443–456. Wien: Edition Praesens.

Szendi, Zoltán

- 2008 Wohin steuert die ungarische Germanistik? In: *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* 2007, 25–29.

Petneki, Katalin

- 2006 Mit ér a nyelvtudás, ha nem angol? [Was ist die Fremdsprache wert, wenn es nicht Englisch ist?]. In: *Modern Nyelvoktatás* 2: 50–56.

Petneki, Katalin

- 2007 *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón*. [Der Fremdsprachenunterricht in Ungarn an der Jahrtausendwende]. Szeged: JATE Press.

Erzsébet Drahotá-Szabó, Szeged (Ungarn)

233. Deutsch in den USA

1. Rolle des Deutschen und Deutschunterricht
2. DaF-Lehrer, Lehrerausbildung und Fortbildung
3. Forschung und Publikation
4. Probleme und Perspektiven des Fachs
5. Literatur in Auswahl

1. Rolle des Deutschen und Deutschunterricht

In der letzten Volkszählung aus dem Jahre 2000 gaben 1.383 Millionen Einwohner der Vereinigten Staaten von Amerika an, Deutsch als Primär- bzw. Familiensprache zu nutzen. Deutsch lag damit auf dem fünften Platz der in den USA am häufigsten gesprochenen Erstsprachen (nach Englisch, Spanisch, Chinesisch und Französisch). Der Stellenwert des Deutschen als Muttersprache von Einwanderern ist jedoch rückläufig. Anfang des letzten Jahrhunderts war Deutsch noch neben Englisch die am häufigsten gesprochene Sprache amerikanischer Immigranten.

In einer im Jahre 2000 durchgeführten landesweiten Umfrage im Rahmen des *General Social Survey* gaben 26% von 1.398 Befragten an, eine weitere Sprache neben Englisch zu sprechen. 9% von diesen 26% gaben an, Deutsch zu sprechen. Damit war Deutsch die am dritthäufigsten genannte Sprache nach Spanisch und Französisch, die von jeweils 20% bzw. 15% der zweisprachigen Befragten angegeben wurden. Allerdings gaben nur

weniger als die Hälfte der Deutschkundigen an, Deutsch gut bzw. sehr gut zu beherrschen (Robinson, Rivers und Brecht 2006).

Aufgrund des dezentralisierten Bildungssystems der USA ist es schwierig, verlässliche Daten zur Anzahl fremdsprachenlernender Schüler an den regional verwalteten Schulen zu bekommen. An den öffentlichen Schulen werden Fremdsprachen meist erst in der Sekundarstufe angeboten, so dass amerikanische Kinder und Jugendliche, wenn überhaupt, erst relativ spät mit dem Lernen einer Fremdsprache beginnen. Oft werden auch nur eine oder zwei Fremdsprachen angeboten. An vielen Sekundarschulen gelten Fremdsprachen nicht als Pflichtfach und werden allenfalls als Wahlfach geführt. Als Gründe für den vergleichsweise niedrigen Stellenwert von Fremdsprachen im amerikanischen Bildungssystem werden meist andere Prioritäten in der schulischen Ausbildung (wie z. B. naturwissenschaftliche Fächer), finanzielle Engpässe und Mangel an qualifizierten (zertifizierten) Lehrern angegeben.

Eine auf das Jahr 2000 zurückgehende Untersuchung zum Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen zeigt, dass 33,8% der fast sieben Millionen Schüler der Klassenstufen 7–12 einen Fremdsprachenkurs belegten. Davon waren 68,7% Spanisch-, 18,3% Französisch- und 4,8% Deutschkurse (Draper und Hicks 2002). An den *High Schools* (in den Klassenstufen 9–12) belegten 43,8% der Schüler Fremdsprachenkurse. 2,1% aller *High School* Schüler lernten Deutsch, wiederum die am dritthäufigsten gelernte Sprache. Deutsch war vor dem Eintritt der USA in den ersten Weltkrieg noch die an den *High Schools* am häufigsten unterrichtete moderne Fremdsprache. Im Jahre 1915 belegten beachtliche 24,4% aller *High School* Schüler Deutschkurse.

Eine Folge des (wenn überhaupt, dann) spät einsetzenden, wenig kontinuierlichen und nicht immer optimal durchgeführten Fremdsprachenunterrichts an den Sekundarschulen ist, dass Studierende an den Hochschulen mit einem relativ niedrigen Niveau ihr Fremdsprachenstudium fortsetzen bzw. ganz neu beginnen. Fast 80% der im Jahre 2006 deutschlernenden Studierenden waren in Anfängerkursen (dem ersten bzw. zweiten Jahr DaF-Unterricht) eingeschrieben. Nur 20,6% der eingeschriebenen Studierenden belegten Deutsch auf fortgeschrittenem Niveau, d. h. ab drittem Jahr aufwärts (Furman, Goldberg und Lusin 2007).

Es kann davon ausgegangen werden, dass die DaF-Lernenden mit den fortgeschrittensten Kenntnissen während ihrer *High School*- oder Hochschulausbildung einen längeren Auslandsaufenthalt in einem deutschsprachigen Land absolviert haben. Leider gibt es keine Angaben zur Anzahl amerikanischer *High School*-Schüler, die ein Schuljahr in deutschsprachigen Ländern absolviert haben. Eine solche frühe Auslandserfahrung scheint jedoch besonders prägend und effektiv für die sprachliche und kulturelle Entwicklung der Lernenden zu sein. Im universitären Bereich steht Deutschland als Auslandsstudienland an 8. Stelle nach Großbritannien, Italien, Spanien, Frankreich, China, Australien und Mexiko. Im Studienjahr 2007/2008 absolvierten 8.253 amerikanische Studierende ein kurz- oder längerfristiges Auslandsstudium in Deutschland. Das sind 3,1% von insgesamt 262.416 amerikanischen Studierenden, die in jenem Jahr einen Auslandsaufenthalt absolvierten (Institute of International Education 2009).

Der Anteil der Einschreibzahlen für DaF-Kurse am Gesamtangebot für Fremdsprachen an amerikanischen Hochschulen ist seit Jahrzehnten rückläufig, was der seit 1958 regelmäßig durchgeführten Untersuchung der *Modern Language Association* (MLA) zu den Einschreibzahlen amerikanischer Universitätsstudenten in Fremdsprachenkursen entnehmbar ist. Mit 6% der eingeschriebenen Fremdsprachenstudierenden liegt Deutsch

auf dem dritten Platz wiederum hinter Spanisch (52,2%) und Französisch (13,1%) und dicht gefolgt von *American Sign Language* (der amerikanischen Gebärdensprache), Italienisch (beide jeweils 5%) und Japanisch (4,2% der eingeschriebenen Studierenden). Obgleich sich die Einschreibzahlen in DaF in den letzten 10 Jahren stabilisiert haben und sich die Gesamtzahl der in Deutschkursen geführten Studenten sogar erhöht hat, ist zu erwarten, dass der Anteil des DaF-Unterrichts an den Hochschulen weiter rückläufig sein wird, einerseits wegen der wachsenden Dominanz des Spanischen als Fremdsprache und andererseits wegen der aus sicherheitspolitischen Gründen initiierten Förderung von Sprachprogrammen für Arabisch, Chinesisch, Russisch sowie seltener unterrichtete Sprachen Mittelasiens und Afrikas (Robinson, Rivers und Brecht 2006), welche sich negativ auf etablierte Programme traditionell unterrichteter Sprachen auszuwirken beginnt.

Als Motive für das Deutschlernen geben *High School*- und Universitätsstudenten meist affektive Faktoren an (Andress et al. 2002; Sinka und Zachau 2005). Instrumentelle Motive (wie Relevanz des Deutschen für Arbeit oder Karriere) sind von sekundärer Bedeutung. Im schulischen wie universitären DaF-Unterricht dominieren seit Mitte der 1980er Jahre kommunikative Ansätze die Unterrichtsmethodik. Es kann davon ausgegangen werden, dass die meisten amerikanischen DaF-Lehrerinnen und Lehrer eine Variante des kommunikativen Sprachunterrichts praktizieren, in dem sprachlicher Input, Interaktion und Kommunikation als wichtigste Aspekte des Unterrichts angesehen werden und Grammatik unterstützend vermittelt wird (Schulz 2002: 12).

2. DaF-Lehrer, Lehrerausbildung und Fortbildung

Mit ihren etwa 5.000 Mitgliedern (Stand 2008) ist die *American Association of Teachers of German* (AATG) eine der größten DaF-Lehrerorganisationen der Welt. 42% der Mitglieder unterrichten an Sekundarschulen (*Senior High Schools*), 14% in der Mittelstufe (*Middle School* und *Junior High*), 4% an Grundschulen, 32% an Hochschulen, und 20% stehen in keinem Arbeitsverhältnis (AATG). Fast die Hälfte aller AATG-Mitglieder sind im mittleren Westen und der zentralen Region des Landes tätig – die Regionen, die traditionell auch den größten Anteil an deutschsprachigen Einwanderern aufweisen und in denen auch am häufigsten Deutsch gelernt wird. Das Durchschnittsalter der Mitglieder ist relativ hoch, was zeigt, dass auch die Nachwuchszahlen der Deutschlehrenden zurückgehen.

Etwa 400 Mitglieder nehmen im Durchschnitt an der Jahresversammlung der AATG teil, die gemeinsam mit dem Kongress der Fremdsprachenlehrerorganisation ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*) gehalten wird. Die AATG unterteilt sich in 61 regionale Sektionen (*Local Chapters*), deren Aufgabe es ist, Kontakte zwischen DaF-Lehrern der verschiedenen Bildungseinrichtungen und -stufen herzustellen bzw. aufrecht zu halten sowie die DaF-Lehrerweiterbildung zu koordinieren. Sieben Goethe-Institute (in Atlanta, Boston, Chicago, Los Angeles, New York, San Francisco und Washington DC) unterstützen die Arbeit dieser Sektionen v. a. durch in den letzten Jahren geschaffene Trainer-Netzwerke, die verstärkt in der DaF-Lehrerweiterbildung aktiv werden sollen.

Um als Deutschlehrer an einer öffentlichen Schule arbeiten zu können, absolvieren Studierende meist universitäre Studiengänge in *German Studies* (vgl. Hohendahl 2003), die mit einem *Bachelor of Arts* (BA) oder *Master of Arts* (MA) abgeschlossen werden.

Zusätzlich müssen die Studierenden bzw. Absolventen in der Regel ein Kursprogramm in Pädagogik sowie ein Unterrichtspraktikum absolvieren, das zu einem Lehrzertifikat führt, welches es ihnen ermöglicht, an öffentlichen Schulen im jeweiligen Bundesstaat zu arbeiten. Die Studiengänge in *German Studies* beinhalten in erster Linie Sprach-, Literatur- und Kulturkurse. Lehrveranstaltungen in angewandter Linguistik und Didaktik sind seltener, obwohl sich deren Anzahl in den letzten Jahren erhöht hat.

3. Forschung und Publikation

Wer Fremdsprachenerwerbsforschung und/oder Didaktik zu DaF betreiben bzw. im Hochschulsystem lehren möchte, absolviert entweder ein Doktorandenprogramm in *Applied Linguistics*, *Second Language Acquisition*, *Foreign Language Education* oder *German(ic) Linguistics* und bewirbt sich dann an Deutschabteilungen für eine Stelle als (angewandter) Linguist und/oder Direktor des deutschen Sprachprogramms, wo man oft für die Betreuung und Ausbildung der *Graduate Teaching Assistants* (GTAs) verantwortlich ist. GTAs sind Master- und Ph.D.-Studierende, die sich durch Unterrichtstätigkeit ihr Studium finanzieren und den Großteil der Sprachkurse an den größeren amerikanischen Universitäten unterrichten.

Die Mehrheit der in den USA abgeschlossenen Promotionen zur deutschen Sprache und Kultur beschäftigen sich mit literatur- bzw. kulturwissenschaftlichen Themen. In mehreren Bestandsaufnahmen von „U.S. Doctoral Degrees Related to the Teaching of German“ (Benseler 2007: 78), wurden 312 in den Jahren 2003 bis 2006 erschienene Dissertationen aufgenommen (Benseler 2005, 2006, 2007). Von diesen Arbeiten befassten sich meiner Ansicht nach 145 mit literarischen Themen, 60 mit kulturtheoretischen Problemen (z. B. Film, Geschichte, Philosophie) und 107 mit Fragen der theoretischen oder angewandten Linguistik. Allerdings wurden in der letztgenannten Kategorie auch 77 Arbeiten zu anderen (Fremd)sprachen mit einberechnet. Nur etwa 30 Dissertationen untersuchten Aspekte der deutschen Sprache: 11 waren allgemeinsprachwissenschaftlicher Natur, und 19 (nur 6,1 % der 312 erfassten Arbeiten) beschäftigten sich explizit mit Deutsch als Fremdsprache.

Die AATG ist Sponsorin zweier Fachzeitschriften: Die seit 40 Jahren erscheinende *Unterrichtspraxis: Teaching German* ist die Zeitschrift, die sich am intensivsten mit Praxis, Theorie und Forschung des Fachs Deutsch als Fremdsprache in den Vereinigten Staaten auseinandersetzt. Behandelte pädagogisch-didaktische Themen der letzten Jahre waren u. a. die Analyse von Lehrbüchern und Materialien, curriculare Entwicklungen und Vorschläge, innovative Lehrtechniken, Auslandsstudium, Lehrerbildung, Internet, Kultur, Musik und Literatur im Unterricht, die Entwicklung der vier Fertigkeiten sowie das Verhältnis von Grammatikunterricht zu kommunikativem Unterricht. Studien zur Zweitsprachenerwerbsforschung befassten sich z. B. mit dem Erwerb der Aussprache, des Kasus, der Wortstellung in Nebensätzen, der Pluralformen, der Vergangenheitsbildung, mit Lernfortschritten im Auslandsstudium, der Rolle metalinguistischer Bewusstheit, der Effektivität des Grammatikunterrichts, sowie mit natürlichen Erwerbssequenzen für Morphologie und Syntax.

Das ebenfalls von der AATG geförderte und seit 1928 erscheinende *German Quarterly* widmet sich interdisziplinären Studien der *German Studies*, wobei literaturwissenschaftli-

che Beiträge dominieren. Weitere in den USA herausgegebene Zeitschriften zur Germanistik/*German Studies* sind *The German Studies Review*, *Monatshefte* und *Die Schatzkammer*. Artikel in den genannten Zeitschriften erscheinen überwiegend auf Englisch, obwohl auch deutschsprachige Manuskripte eingereicht werden können. Beiträge zur Fremdspracherwerbsforschung und Methodik/Didaktik in DaF werden gelegentlich auch in englischsprachigen Zeitschriften wie z. B. der *Modern Language Review*, den *Foreign Language Annals* und *Studies in Second Language Acquisition* sowie deutschsprachigen Zeitschriften wie der *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* publiziert.

4. Probleme und Perspektiven des Fachs

Auf Probleme des DaF-Unterrichts in den USA wurde an unterschiedlichen Stellen hingewiesen (Byrnes 1996; Davidheiser 2000; Schulz 2002). Die vier wichtigsten Probleme können wie folgt zusammengefasst werden: Das erste und existenziellste Problem des Fachs ist der sinkende Anteil von DaF-Studierenden im Verhältnis zu den Studierenden anderer Fremdsprachen. Im Zusammenhang damit stehen Kürzungen im Budget der Bildungseinrichtungen und ein relativ hohes Durchschnittsalter der DaF-LehrerInnen des Landes. Finanzielle Engpässe, Förderung von neuen sicherheitspolitisch motivierten Sprachprogrammen (z. T. auf Kosten etablierter Sprachprogramme) sowie Pensionierung älterer Kollegen und folgender Nichtwiederbesetzung ihrer Stellen führen nicht selten zur Schließung deutscher Sprachprogramme an Schulen und Universitäten.

Als zweites Problem kann die relativ niedrige erreichte Sprachkompetenz der DaF-Lernenden angesehen werden. Diese hat ihre Ursachen in einem relativ spät einsetzenden, diskontinuierlich durchgeführten DaF-Unterricht an den öffentlichen Schulen und Universitäten. Dem Sprachlernen im deutschsprachigen Ausland käme dementsprechend eine besondere Bedeutung zu, um die Zahl von Deutschsprechern mit fortgeschrittenen Kenntnissen zu erhöhen. Vor allem Schüler der *High Schools* und Studierende am Anfang ihres universitären Studiums (*Juniors*) sollten verstärkt für Auslands- bzw. Austauschprogramme gewonnen werden.

Das dritte Problem betrifft die Lehrerausbildung. Sie dauert relativ lange, v. a. wenn man den oft nicht im eigentlichen Studium integrierten Zertifizierungsprozess in Pädagogik und Unterrichtspraxis mit einberechnet. Die Fremdsprachenkompetenz der Lehrer ist ebenfalls nicht immer befriedigend, was zum Teil auf den Mangel an sprachlichen Anforderungen und Standards in den Studienprogrammen zurückzuführen ist.

Im Zusammenhang mit der Lehrerausbildung steht ein viertes Problem: Die relativ traditionell ausgerichteten Germanistik- bzw. Deutschabteilungen der Universitäten, in denen reine Sprachkurse die unteren Semester und Literaturkurse die höheren Semester dominieren, sehen die Ausbildung von DaF-Lehrern nur selten als eine Priorität ihrer Lehre an. Veranstaltungen zur angewandten Linguistik und Fremdsprachendidaktik werden für auszubildende Lehrer zu wenig angeboten. Diese nicht nur für Germanistikprogramme typische Struktur wurde kürzlich von einer Kommission der *Modern Language Association* als veraltet und den gegenwärtigen Anforderungen nicht gerecht werdend kritisiert (MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages 2007).

Entsprechend bestehen die wichtigsten Aufgaben für die Disziplin darin,

- (1) DaF-Lernende zu gewinnen, zu motivieren und in den Sprachprogrammen zu halten,

- (2) früh einsetzende DaF-Programme zu schaffen, die auf der jeweils höheren Bildungsstufe ihre Fortsetzung finden sowie Schüleraustausch und Auslandsstudien vermehrt anzubieten und mittels Stipendien zu fördern,
- (3) die Lehreraus- und Weiterbildung zu verbessern und
- (4) sie zu einer Priorität der universitären Germanistik/*German Studies* Abteilungen zu machen.

5. Literatur in Auswahl

- AATG *Membership statistics for 2008*. <http://www.aatg.org/membership/217-statistics>.
2009
- Andress, Reinhard, Charles J. James, Barbara Jurasek et al.
2002 Maintaining the momentum from High School to College: Report and recommendations. *Die Unterrichtspraxis: Teaching German* 35: 1–14.
- Benseler, David P.
2007 Survey of U.S. Doctoral degrees related to the teaching of German – 2006. *Die Unterrichtspraxis: Teaching German* 40: 78–81.
- Benseler, David P.
2006 Survey of U.S. Doctoral degrees related to the teaching of German – 2003 and 2005. *Die Unterrichtspraxis: Teaching German* 39: 100–106.
- Benseler, David P.
2005 Survey of U.S. Doctoral degrees related to the teaching of German – 2004. *Die Unterrichtspraxis: Teaching German* 38: 84–86.
- Byrnes, Heidi
1996 The future of German in American education: A summary report. *Die Unterrichtspraxis: Teaching German* 29: 253–261.
- Davidheiser, James D.
2000 Deutschunterricht in den USA. *Muttersprache* 1: 12–24.
- Draper, Jamie B. und June H. Hicks
2002 *Foreign language enrollments in public secondary schools, fall 2000. Summary report*. Yonkers, N.Y.: ACTFL.
- Furman, Nelly, David Goldberg und Natalia Lusin
2007 Enrollments in languages other than English in United States institutions of higher education, fall 2006. Web publication, 13 November 2007: *The Modern Language Association of America*.
- Hohendahl, Peter U. (Hg.)
2003 *German Studies in the United States*. New York: The Modern Languages Association.
- Institute of International Education
2009 *Open Doors report on international educational exchange* (online): <http://opendoors.iienetwork.org/>.
- MLA Ad Hoc Committee on Foreign Languages
2007 *Foreign languages and higher education: New structures for a changed world*. New York: The Modern Languages Association.
- Robinson, John P., William P. Rivers und Richard D. Brecht
2006 Speaking foreign languages in the United States: Correlates, trends, and possible consequences. *The Modern Language Journal* 90: 457–472.
- Schulz, Renate A.
2002 German teaching in the United States: Past, present, and future. In: George F. Peters (Hg.), *Teaching German in America: Past Progress and Future Promise: A Handbook for*

Teaching and Research, 3–18. Cherry Hill, N.J.: American Association of Teachers of German.

Sinka, Margit, M. und Reinhard Zachau

2005 An articulation study of post-secondary German students: Results, implications, and suggestions. In: Catherine M. Barrette und Kate Paesani (Hg.), *Language program articulation: Developing a theoretical foundation*, 94–108. Boston/M.A.: Heinle.

Peter Ecke, Tucson (USA)

234. Deutsch in Vietnam

1. Migrationsprozesse und Stellung des Deutschen
2. Institutionelle Förderung des Deutschen in Vietnam
3. Deutschunterricht und Germanistikstudium
4. Motive und Probleme vietnamesischer Deutschlerner
5. Literatur in Auswahl

1. Migrationsprozesse und Stellung des Deutschen

Die neuere Geschichte des Kulturaustauschs zwischen der Sozialistischen Republik Vietnam und Deutschland beginnt in den Jahren 1955/56 mit der Entsendung von ca. 300 vietnamesischen Schülern auf Einladung der damaligen DDR. Viele dieser Kinder, inzwischen in Vietnam bekannt als die „Moritzburger“ nach dem Ort des Schulheims in der Nähe von Dresden, haben im Anschluss an ihre Beschulung Studienabschlüsse in der DDR erworben und sind in bedeutende Positionen innerhalb der vietnamesischen Politik, Wirtschaft und Wissenschaft vorgerückt. Sie bilden immer noch ein wichtiges Fundament der deutsch-vietnamesischen Zusammenarbeit (vgl. Freytag 1998).

Die vietnamesische Zuwanderung in die DDR ist einerseits geprägt von der Entsendung von ca. 5.000 vietnamesischen Studenten, andererseits vom 1980 einsetzenden Zuzug vietnamesischer Vertragsarbeiter (1990 befanden sich fast 60.000 Vietnamesen auf dem Gebiet der ehemaligen DDR; vgl. Dennis, Kolinsky und Weiss 2005: 8). Der Zuzug von Vietnamesen in die alten Bundesländer (Westdeutschland und Westberlin) basiert hingegen auf Flüchtlingsströmen nach dem Anschluss der südlichen Republik Vietnams an die nordvietnamesische Sozialistische Republik und vollzog sich ungerichtet. Bedingt durch die Fluchtsituation war Deutschland für die Migranten in den seltensten Fällen intendiertes Ziel, sondern ergab sich als Aufnahmeland eher zufällig, beispielsweise durch den humanitären Einsatz des Schiffes *Cap Anamour*, welches gegen Ende der 1970er Jahre um die 10.000 Flüchtlinge aus dem südchinesischen Meer rettete. Bis 1982 gelangten „weit über 22.000“ (Beuchling 2003: 21) Vietnamesen als Bootsflüchtlinge in die alten Bundesländer. Inklusive nachgezogener Familienangehöriger kann man von ca. 45.000 Personen ausgehen, die 1990 in Westdeutschland lebten.

Während die Bootsflüchtlinge zur Wendezeit bereits überwiegend erfolgreich in Deutschland integriert waren, zogen zahlreiche Vertragsarbeiter nach der deutschen Wiedervereinigung aufgrund ihres zunächst ungeklärten Aufenthaltstatus und daraus resultierenden politischen Drucks wieder nach Vietnam. Viele gelangten jedoch später über Umwege wieder zurück nach Deutschland; wieder andere kamen aus angrenzenden osteuropäischen Ländern hinzu, so dass sich Ende 2005 ca. 83.500 Vietnamesen auf dem Bundesgebiet aufhielten. In dieser Zahl noch nicht erfasst sind ca. 45.000 vietnamesische Staatsangehörige, die inzwischen in Deutschland eingebürgert wurden. Insgesamt ist zu konstatieren, dass diese quantitativ bedeutsame Zuwanderung das Verhältnis von Deutschland und Vietnam maßgeblich geprägt hat.

Nur vor diesem Hintergrund ist nachzuvollziehen, dass die deutsche Sprache in Vietnam nach Englisch als erster Fremdsprache inzwischen nahezu gleichauf liegt mit dem aufgrund der Kolonialgeschichte weit verbreiteten Französisch als zweiter westlicher Fremdsprache. Dabei ist das Französische wie auch das Japanische und das Russische tendenziell rückläufig, während das Deutsche konstant nachgefragt wird. Mit Nastansky sei jedoch einschränkend hinzugefügt, dass der von deutscher Seite häufig vernommene Hinweis, „dass fast 100.000 Vietnamesen in Vietnam Deutsch sprechen (...) sehr wahrscheinlich übertrieben ist“ (Nastansky 2008: 138).

2. Institutionelle Förderung des Deutschen in Vietnam

Bereits ab Mitte der 1960er Jahre betrieben die DDR und Vietnam einen paritätischen Austausch von Lektoren zur Unterstützung kooperierender Philologien (vgl. Praxenthaler 2002: 124), der freilich mit der Wende zum Erliegen kam. Die Sprachverbreitungspolitik der Bundesrepublik Deutschland nach der Wiedervereinigung begann 1992 mit der Eröffnung eines DAAD-Lektorats in Ho-Chi-Minh-Stadt (HCMS). Dieses ursprüngliche Sprachlektorat wurde inzwischen in ein IC-Lektorat umgewandelt und wird von einer Sprachassistenten unterstützt.

In Hanoi wurde im Jahr 1999 ein Vietnamesisch-Deutsches Zentrum an der Technischen Universität Hanoi eingerichtet, welches eine gut ausgestattete Deutschabteilung mit ca. 400 Studierenden und, seit 2003, eine DAAD-Außenstelle beherbergt. Zudem sind drei DAAD-Lektorate und eine Sprachassistenten in Hanoi angesiedelt.

Das Goethe-Institut Hanoi als größter und wichtigster Anbieter von Sprachkursen in Vietnam eröffnete im Jahr 1997; eine gemeinsame Dependence vom DAAD und Goethe-Institut in HCMS folgte 2003. Im Jahr 2008 wurden vom Goethe-Institut Vietnam ca. 4.500 Kursbuchungen verzeichnet. Auch die methodisch-didaktische Lehrerbildung liegt maßgeblich in der Verantwortung des Goethe-Instituts. Darüber hinaus existiert seit 2008 eine Vietnamesisch-Deutsche Hochschule in HCMS, deren Unterrichtssprache zwar Englisch ist, allerdings sind dort ab 2009 auch fakultative Deutschkurse geplant. Neben diesen institutionellen Anbietern agieren zahlreiche private Sprachschulen; so verzeichnet im Jahr 2008 allein das „Deutschzentrum“ in HCMS 1.300 Kursbuchungen. Da diese privaten Institute ihre Lehrkräfte gelegentlich unter den methodisch-didaktisch unerfahrenen vietnamesischen Deutschland-Rückkehrern rekrutieren, kann wenig über die Qualität der Ausbildung an diesen Schulen ausgesagt werden.

3. Deutschunterricht und Germanistikstudium

3.1. Deutsch als Fremdsprache an vietnamesischen Schulen

Eine Tradition des Deutschunterrichts an Schulen existiert in Vietnam lediglich an der Vietnamesisch-Deutschen Oberschule (*Việt-Dúc*) und am Sprachbegabtgymnasium in Hanoi, welches der Nationaluniversität angegliedert ist. Im Jahr 2008 konnte dort erstmalig Deutsch als Abiturfach belegt werden. Inzwischen haben sechs weitere Schulen ebenfalls Deutsch als zweite Fremdsprache eingeführt (Stand: August 2010). Sowohl das Goethe-Institut als auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen streben an, im Rahmen der Initiative „Schulen – Partner der Zukunft“ an jeweils fünf Schulen Deutschunterricht einzuführen. Für diesen Zweck wurden bereits sowohl eine Fachberaterin als auch eine Bundesprogrammlehrkraft von der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen entsandt. Darüber hinaus ist geplant, dass ab dem Schuljahr 2009/2010 eine „Deutsche Schule Vietnam“ den Unterrichtsbetrieb in HCMS aufnehmen wird, allerdings vorerst ausschließlich für deutsche Staatsangehörige.

3.2. Deutsch als Fremdsprache und Germanistik an vietnamesischen Universitäten

In HCMS gibt es lediglich eine Deutschabteilung, die an der Universität für Sozial- und Geisteswissenschaften, einer zur Nationaluniversität HCMS gehörenden Institution, angesiedelt ist. Insgesamt sind dort ca. 250 Studierende eingeschrieben. Für 880 weitere Studierende werden zusätzlich vom Lehrpersonal Abendkurse angeboten.

In Hanoi wird ein grundständiges Deutschstudium an zwei öffentlichen Hochschulen angeboten. Über 200 Studierende werden an der ambitionierten Deutschabteilung der dortigen Nationaluniversität unterrichtet, welche mittelfristig den ersten Master im Fach Deutsch mit einem Schwerpunkt auf Germanistischer Linguistik anbieten will. Hier liegt, neben der Lehrbucherstellung, auch das wissenschaftliche Interesse des z. T. promovierten Lehrpersonals. Die Studierenden erreichen nach dem zweiten Semester ein B1-Niveau, nach drei Studienjahren wird ein C1-Niveau angestrebt. Dies ist insbesondere deshalb bemerkenswert, da die Fachausbildung – wie in vielen grundständigen Studiengängen an öffentlichen vietnamesischen Hochschulen – lediglich etwas mehr als die Hälfte des Curriculums einnimmt. Hinzu treten zu jeweils knapp einem Viertel berufsbezogene und fachfremde Lerninhalte (Methodik/Didaktik, Bildungsverwaltung; Ideologie Ho Chi Minhs, Wehrerziehung usw.). Bei der anderen Hochschule mit einer Deutschabteilung handelt es sich um die Universität Hanoi. Dort werden bei leicht zurückgehenden Einschreibungen ca. 300 Studierende von 18 Lehrkräften unterrichtet, die größtenteils einen Mastertitel führen. Schwerpunkt an dieser Hochschule ist Übersetzen/Dolmetschen.

4. Motive und Probleme vietnamesischer Deutschlerner

Jenseits der Auslandsgermanistik dominieren zwei Motive, in Vietnam Deutsch zu lernen: Erstens benötigen seit Änderung der Vorschriften bei geplanter Eheschließung in

Deutschland („Nachzug zum zukünftigen Ehepartner“) zahlreiche Vietnamesen das zur Visumserteilung notwendige Zertifikat „Start Deutsch 1“ des Goethe-Instituts (Niveaustufe A1). Zweitens ist nach wie vor für viele Vietnamesen ein Studium in Deutschland attraktiv; somit wird von zahlreichen Lernern ein zum Studium (bzw. zum Studienkolleg) in Deutschland qualifizierendes Niveau angestrebt.

Die größten Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen treten einerseits beim Erwerb der vergleichsweise komplexen Morphosyntax des Deutschen auf, andererseits bei der Aussprache (vgl. Kelz 1982: 38). Dies mag wenig überraschen, da das Vietnamesische als morphologisch isolierende Tonsprache mit sechs Tönen hinsichtlich Phonetik und Syntax in großem Kontrast zum Deutschen steht.

5. Literatur in Auswahl

Beuchling, Olaf

2003 *Vom Bootsflüchtling zum Bundesbürger. Migration, Integration und schulischer Erfolg in einer vietnamesischen Exilgesellschaft.* (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 11). Münster u. a.: Waxmann.

Dennis, Mike, Eva Kolinsky und Karin Weiss

2005 Erfolg in der Nische? Die vietnamesischen Vertragsarbeiter in der DDR und in Ostdeutschland. In: Karin Weiss und Mike Dennis (Hg.), *Erfolg in der Nische? – Die vietnamesischen Vertragsarbeiter in der DDR und in Ostdeutschland*, 7–13. (Studien zu Migration und Minderheiten, Bd. 13). Münster: Lit.

Freytag, Mirjam

1998 *Die „Moritzburger“ in Vietnam: Lebenswege nach einem Schul- und Ausbildungsaufenthalt in der DDR – Vermitteln in interkulturellen Beziehungen.* Frankfurt a. M.: IKO.

Kelz, Heinrich P.

1982 *Deutschunterricht für Südostasien. Analysen und Konzepte.* Bonn: Dümmler.

Nastansky, Heinz-Ludwig

2008 Hanoi. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.), *Berichte der Außenstellen 2007*, 127–149. Bonn: DAAD.

Praxenthaler, Martin

2002 *Die Sprachverbreitungspolitik der DDR. Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik.* (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 47). Frankfurt a. M.: Lang.

Ingo Schöningh, Seoul (Republik Korea)