

Slowakische Zeitschrift für Germanistik
2017, Jahrgang 9, Heft 1

Juni 2017

Impressum

Slowakische Zeitschrift für Germanistik

Herausgeber:

SUNG – Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei

SUNG – Spoločnosť učiteľov nemeckého jazyka a germanistov Slovenska

Anschrift des Verbandes:

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Filozofická fakulta, Katedra germanistiky

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

IČO: 17 310 628

Erscheinungsweise:

Jährlich 2 Hefte

Redaktionsrat:

Nadežda Zemaníková (Banská Bystrica)

Mitglieder:

Hana Bergerová (Ústí nad Labem), Ján Demčišák (Trnava), Dmitrij Dobrovoľskij (Moskau), Alena Ďuricová (Banská Bystrica), Róbert Gáfrik (Bratislava), Helena Hanuljaková (Bratislava), Viera Chebenová (Nitra), Ján Jambor (Prešov), Vida Jesenšek (Maribor), Wolfram Karg (Trnava), Martina Kášová (Prešov), Dagmar Košťálová (Bratislava), Ružena Kozmová (Trnava), Jörg Meier (Klagenfurt), Roman Mikuláš (Bratislava), Ingrid Puchalová (Košice), Wolfgang Schulze (München), Georg Schuppener (Trnava), Ladislav Sisák (Prešov), Libuše Spáčilová (Olomouc), Jozef Tancer (Bratislava), Mária Vajičková (Bratislava), Nadežda Zemaníková (Banská Bystrica)

Anschrift der Redaktion:

PhDr. Nadežda Zemaníková, PhD.

Univerzita Mateja Bela

Filozofická fakulta, Katedra germanistiky

Tajovského 40

974 01 Banská Bystrica

Technische Redaktion:

Wolfram Karg

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Filozofická fakulta, Katedra germanistiky

Nám. J. Herdu 2

917 01 Trnava

Alle Beiträge der Slowakischen Zeitschrift für Germanistik werden einem internationalen wissenschaftlichen Begutachtungsverfahren unterzogen.

Slowakische Zeitschrift für Germanistik ist verzeichnet in:

Linguistik-Portal für Sprachwissenschaft (<http://www.linguistik.de>)

Online Contents Linguistik der Universitätsbibliothek Frankfurt (<http://cbsopac.rz.uni-frankfurt.de/LNG=DU/DB=3.3/>)

Povolené MK SR pod evidenčným číslom EV 3892/09.

ISSN 1338-0796

Inhalt

<i>Dvorecký, Michal</i> Vorwort	5
--	---

BEITRÄGE

<i>Dirim, İnci</i> Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität.....	7
---	---

<i>Kováčová, Michaela</i> Einstellung von Eltern zum DaF-Unterricht und ihre Unterstützung beim Deutschlernen.....	18
--	----

<i>Vilčeková, Katarína</i> Gewalt durch die Sprache – Gewalt gegen die Sprache. Oder der Kampf um Deutsch.....	35
--	----

<i>Bellavia, Elena</i> Spiel, Sport und Politik als Krieg: Gewalt im Denken.....	45
---	----

<i>Juhásová, Jana</i> Songs im Fremdsprachenunterricht und ihr Beitrag zur Gewaltprävention...55	
---	--

<i>Dobřík, Zdenko</i> Vorurteile in der interkulturellen Kommunikation und ihre Eliminierung im Deutschunterricht und im Unterricht der Sozialwissenschaften.....	66
---	----

BERICHTE

<i>Schuppener, Georg</i> Bericht über die Konferenz „Gewalt und Sprache“ vom 30. Juni bis 2. Juli 2016 in Bratislava.....	73
---	----

Autorinnen und Autoren.....	76
-----------------------------	----

Manuskripthinweise.....	78
-------------------------	----

Dieses Heft der Slowakischen Zeitschrift für Germanistik erscheint dank der Unterstützung vom Goethe-Institut Bratislava.

Vorwort

Michal Dvorecký

Liebe Leserinnen, liebe Leser,

das vorliegende Heft der Slowakischen Zeitschrift für Germanistik versteht sich als erster Band mit Beiträgen, die im Rahmen der XII. Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei präsentiert wurden (Bratislava, 30. 6. 2016 – 2. 7. 2016). Im Mittelpunkt der Tagung standen Überlegungen zum vielfältigen Verhältnis von Gewalt und Sprache, die in mehreren Sektionen und aus unterschiedlichen Perspektiven thematisiert wurden. Die Schwerpunkte des vorliegenden Heftes wurden ursprünglich in den Bereich Deutsch als Fremdsprache eingeordnet. Die präsentierten Beiträge betreffen aber neben dem Bereich der Didaktik/Methodik des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts auch den Bereich der Lehrer_innenbildung und der Sprachenpolitik in der Slowakei. Das Heft enthält Beiträge, die in drei Sektionen und im Rahmen eines Plenarvortrags präsentiert wurden: Sektion 2 – Gewaltfreie Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, Sektion 14 – Sprachenpolitik und Gewalt als Thema im DaF-Unterricht und Sektion 15 – Jugendkultur und Gewalt; Plenarvortrag 3.

Der Beitrag von *İnci Dirim* (Wien/Österreich), Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien, bietet einen spannenden Einblick in das Thema Linguizismuskritik, wobei dieser Begriff im Kontext der pädagogischen Professionalität erläutert wird. Die Autorin betont in ihrem Beitrag mit dem Titel Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität, dass die Zeiten des Kolonialismus lange vorbei seien, aber der Kolonialismus das Denken und Handeln der Menschen heute noch auf vielfältige Weise präge (vgl. Beitrag von *İnci Dirim* in diesem Heft). Sie plädiert dafür, dass u.a. die Deutschlehrenden eine selbstreflexive Haltung einnehmen und das eigene Sprechen überprüfen sollen. Dieser Beitrag ist sicherlich auch in Hinblick auf die anderen Arbeiten anregend, in denen andere Theorien und Konzepte fokussiert werden (z.B. interkulturelles Lernen, interkulturelle Kommunikation), da der Beitrag von *Dirim* einige Inhalte dieser Theorien/Konzepte zur Diskussion stellt. *Michaela Kováčová* (Košice/Slowakei) setzt sich in ihrem Beitrag mit dem Titel Einstellung von Eltern zum DaF-Unterricht und ihre Unterstützung beim Deutschlernen mit einem sprachpolitischen Thema, das in der Slowakei von hoher Relevanz ist, auseinander. Im Beitrag werden die Einstellungen und die Förderungsmaßnahmen der Eltern von Grundschüler_innen im Hinblick auf den DaF-Unterricht in der ostslowakischen Region beschrieben, wobei der Beschreibung wertvolle empirische Daten zugrunde liegen. Die Daten werden jedoch in einen größeren (sprachpolitischen) Kontext eingebettet, denn die Autorin analysiert ihre Ergebnisse auch im Lichte der legislativen Veränderungen in der slowakischen Fremdsprachenpolitik. Ein weiterer sprachpolitisch angelegter Beitrag wurde von *Katarína Vilčeková* (Bratislava/Slowakei) verfasst. Der Beitrag versteht sich als eine Reaktion auf das aktualisierte staatliche Ausbildungsprogramm, das im September 2015 in Kraft getreten ist. Im Beitrag werden sowohl die seit 2004 getroffenen Entscheidungen der slowakischen Regierung zur Diskussion gestellt als auch ihre (größtenteils negativen) Auswirkungen auf den Deutschunterricht und die Germanistik-Institute zur Sprache gebracht. *Elena Bellavia* (Potenza/Italien) präsentiert sich im Heft mit dem Beitrag zum Thema Spiel, Sport und Politik als Krieg: Gewalt im Denken. In ihrem sprachwissenschaftlich orientierten Beitrag beschäftigt sie sich mit der Frage der Anwendung von Metaphern. Am Beispiel Bild- und Sprachmaterial zeigt sie, wie unser Leben verwirtschaftet und auf Wettbewerb ausgerichtet ist. Die Aspekte, die *Bellavia* präsentiert, sind sicherlich auch für den Deutschunterricht von

hoher Relevanz. *Jana Juhásová* (Ružomberok/Slowakei) befasst sich in ihrer Studie mit dem Titel Songs im Fremdsprachenunterricht und ihr Beitrag zur Gewaltprävention mit einem Thema, das aus der Sicht der (universitären) DaF-Didaktik sehr interessant ist, denn im Beitrag werden direkte und versteckte Formen der Gewalt in auf Deutsch gesungenen Songs fokussiert und Optionen ihrer Thematisierung im Deutsch als Fremdsprache Unterricht an der Hochschule gezeigt. Der Beitrag erörtert ein weitreichendes Potenzial der Songrezeption und -interpretation für die Unterrichtspraxis, das sich durch sinnvolle Verflechtung unterschiedlicher Künste und Medien sowie der eigenen Erfahrungswelt erweitern und intensivieren lässt (vgl. Beitrag von Jana Juhásová). Der Verfasser des letzten Beitrags, *Zdenko Dobřík* (Banská Bystrica/Slowakei), thematisiert in seinem Text mit dem Titel Vorurteile in der interkulturellen Kommunikation und ihre Eliminierung im Deutschunterricht und im Unterricht der Sozialwissenschaften die wachsende Tendenz zur Gewalt und Intoleranz, die er u.a. auch als Ergebnis der interkulturellen Kommunikation versteht. Der Autor arbeitet in seinem Beitrag mit dem statischen Kultur-Begriff und dem Konzept der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit. Der Beitrag bietet auf jeden Fall einen interessanten Lösungsansatz im Zusammenhang mit den Vorurteilen in der interkulturellen Kommunikation, der durch die Lektüre des Beitrags von Inci Dirim um eine weitere Lösungsperspektive bereichert wird.

Bereits im Call for Papers wurde erwähnt, dass die Darstellung von Gewalt eine wichtige ethische Dimension habe und dass es trotz vieler Versuche in der Wissenschaft, die Wirkungen der Medien auf die Gewaltbereitschaft von Jugendlichen zu ergründen, keine pädagogischen Rezepte gäbe (vgl. Call for Papers; http://www.sung.sk/fotky10204/Tagungen/XII_Tagung/CfP_Gewalt%20und%20Sprache_FINAL.pdf). In den o.g. Beiträgen finden sich mehrere neue Impulse, die vielleicht nicht mit dem Begriff Rezepte bezeichnet werden können, aber durchaus neue Lösungsvorschläge liefern.

Ich wünsche Ihnen eine angenehme und bereichernde Lektüre.

Michal Dvorecký

Linguizismus und linguizismuskritische pädagogische Professionalität

İnci Dirim

1 Einführung: Deutsch ist nicht gleich Deutsch

Bei dem Phänomen ‚Sprache‘ handelt es sich nicht nur um ein Kommunikationsmittel, sondern auch um ein Differenzmerkmal, mit dem Sprachgemeinschaften einander über- und untergeordnet werden. Sprachen sind nicht gleich wert, wie zahlreichen Umfragen zu entnehmen ist – selbst ‚Akzente‘ in einer Sprache werden unterschiedlich aufgenommen: Eine quantitative Studie von Settinieri (2011) zeigt, dass Abweichungen von der als ‚native‘ geltenden Aussprache des Deutschen, sehr unterschiedlich bewertet werden. In ihrer Studie bezogen 100 Studierende zu verschiedenen ‚Akzenten‘ im Deutschen Stellung. Dabei zeigte sich eine sehr deutliche Werthierarchie: ein ‚türkischer Akzent‘ etwa bekam kein einziges positives Urteil, wohingegen ein ‚französischer Akzent‘ im Deutschen von vielen Studierenden als positiv bewertet wurde (ebd.: 73). Einen Überblick über die Ergebnisse der Studie bietet die folgende Tabelle (a.a.O.):

„Sprache“	Positiv	Negativ
Arabisch	1	6
Chinesisch	-	7
Englisch	25	5
Englisch, amerikanisches	4	6
Englisch, britisches	3	-
Englisch, Oxford	-	1
<i>Französisch</i>	54	20
Italienisch	16	5
Niederländisch	13	7
Polnisch	5	24
<i>Russisch</i>	15	56
Spanisch	26	10
Türkisch	-	24

Für die Bewertungen werden unterschiedliche Gründe genannt, z.B. der Klang, der durch den ‚Akzent‘ wahrnehmbar sei (Settinieri 2011: 73f). Gemeinsam ist diesen Bewertungen m.E., dass sie die Gefahr des Linguizismus beinhalten, der eine spezifische Form des Rassismus darstellt, bei dem Sprachen, Sprechweisen, Akzente, also sprachliche Unterschiede herangezogen werden, um Menschen als Mitglieder von (konstruierten) Sprachgemeinschaften abzuwerten (vgl. Dirim 2010). Um diese Problematik geht es im vorliegenden Beitrag, zunächst an einem Incident exemplifiziert und anschließend theoretisierend erläutert. Abschließend werden Überlegungen zu pädagogischen Konsequenzen in der Vermittlung des Deutschen vorgestellt.

2 Österreichisches Deutsch als Differenzmerkmal, mit dem einbezogen und ausgegrenzt wird¹

Eine Schülerin einer Allgemein bildenden höheren Schule in Wien, die sie, einst aus Deutschland kommend, seit 6 Jahren besucht, verlässt an einem Tag des Schuljahres 2016/17 in der Mittagspause mit Freundinnen zusammen das Schulgebäude. Beim Hinausgehen bemerken die Freundinnen, dass sich ein Kamerateam des Fernsehsenders Puls 4 vor den Eingang positioniert hat, um die Schüler_innen zu interviewen; es geht darum, ihre Meinungen zu den neu veröffentlichten Ergebnissen der letzten PISA-Studie zu erfassen. Die Schüler_innen, die daran interessiert sind, interviewt zu werden, beantworten nacheinander Fragen danach, ob sie von den Ergebnissen der PISA-Studie gehört haben, wie sie sie bewerten, wie sie für das Fach Mathematik üben, ob sie zu Hause lesen, etc. Die eingangs erwähnte Schülerin kommt auch an die Reihe und beantwortet bereitwillig eine Frage. Das sie interviewende Mitglied des Kamerateams kommentiert ihren Redebeitrag mit der Rückmeldung, es handele sich zwar um einen interessanten Beitrag, er könne aber nicht ins Programm aufgenommen werden, weil er nicht im österreichischen Deutsch, sondern in einem bundesdeutschen Deutsch formuliert sei.²

Dieses Ereignis kann als *Key Incident* (dt. ‚Schlüsselereignis‘) verstanden und analysiert werden. Unter einer *Key Incident*-Analyse wird ein Verfahren der empirisch-interpretativen Forschung verstanden. Als *Key Incident* wird aus einem qualitativen Datenmaterial eine Sequenz ausgewählt, die für den untersuchten Zusammenhang als besonders aussagekräftig angesehen wird. Erickson (1977) sieht *Key Incidents* in einem literaturwissenschaftlichen Sinne als Textstellen, die Schlüsselereignisse darstellen, mit deren Analyse „the generic in the particular, the universal in the concret“ (ebd. S. 61) erkennbar werden. *Key Incidents* stellen in einem kultur- und sozialwissenschaftlichen Sinne gewissermaßen repräsentative Ausschnitte einer sozial konstruierten Wirklichkeit dar, deren Analyse das der sozialen Wirklichkeit ‚eingeschriebene‘ Wissen zu Tage fördern soll. Es handelt sich um einen methodischen Zugriff, der u.a. von Kroon und Sturm in die internationale ethnographische Unterrichtsforschung einbezogen (Kroon/Sturm 2002) und damit für die Analyse sozialer Interaktionen fruchtbar gemacht wurde (vgl. auch die Beiträge in Gogolin/Sturm 2000). Wie es in systematischer Weise zur Wahl eines *Key Incidents* kommen kann, ist nicht abschließend geklärt, beispielsweise könnte ein Expertengremium die Wahl vornehmen. Die *Key Incident*-Analysen finden i.d.R. so statt, dass nach der Identifizierung eines *Key Incidents* dieser - etwa in Form eines Transkripts – für die Analyse aufbereitet wird. Dem folgt eine noch nicht theoretisierende Beschreibung des *Key Incidents* für die Klarstellung dessen ‚Lesart‘ den Rezipient_innen gegenüber und schließlich die Interpretation des *Key Incidents* unter Rückgriff auf einschlägige wissenschaftliche Fachdiskurse.

Das oben dargestellte Ereignis vor der Schule in Wien ist zwar nicht Teil eines Datenmaterials und es gibt auch kein Gremium, das das Ereignis als für ein wie immer geartetes Korpus zentral eingeordnet hat, es ist allerdings Teil des öffentlichen Geschehens in Wien rund um Migration. Insofern stellt es mindestens ein Beispiel für das migrationsbezogene Geschehen in Wien dar. Allerdings ist es mehr als ein beliebiges Beispiel, weil der Grund, weshalb es zu dem Ereignis kommt, mit bestimmten Regelungen eines Fernsehsenders zusammenhängt und damit ein systematisches Moment enthält. Die

¹ Für den Incident und seine Analyse wurden leicht überarbeitete Abschnitte aus der folgenden Publikation verwendet: Dirim, İnci (i.V.): Der Natiolekt als hegemoniales Instrument der Verweigerung von Zugehörigkeit. In: Altmayer, Claus / Dobstadt, Michael (Hrsg). Zugehörigkeiten. Reihe Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Schriften des Herder-Instituts. Tübingen: Stauffenburg.

² Das Ereignis wurde von einigen der anwesenden Schüler_innen İnci Dirim gegenüber berichtet.

Handlung des Kamerateams des Fernsehsenders Puls 4 ist nicht zufällig, sondern folgt dem Selbstverständnis des Senders und den ‚Botschaften‘, die der Sender transportieren möchte, d.h. seinen programmatischen Grundsätzen. Der Sender hat einen expliziten Österreich-Bezug zum Programm erklärt, wie seiner Selbstdarstellung im Internet entnehmbar ist: „Der österreichische Sender PULS 4 besticht durch den jugendlich-modernen Charakter seiner Sendungen mit Regional-Bezug. Neben Eigenproduktionen wie dem Magazin „Café Puls - Österreichs erstem Frühstücksfernsehen“ (u.a. Bianca Schwarzjirg, Florian Danner), „Guten Abend Österreich“ (u.a. Norbert Oberhauser, Silvia Schneider) der Kochshow mit Oliver Hoffinger „Koch mit! Oliver“ und dem Unterhaltungsmagazin „Messer, Gabel, Herz. Das Blind-Date Dinner“, zählen Adaptionen internationaler Formate („Austria’s Next Topmodel“) oder die Plattform für Musik aus Österreich „Herz von Österreich“ zum Programm. Sportereignisse wie die UEFA Champions League oder der NFL American Football und dem NFL Super Bowl runden das TV-Angebot ab. Der Sender gehört zur ProSiebenSat.1 Media AG“ (Puls 4 – tele.at, o.J.: o.S.). Offenbar geht mit diesem programmatischen Ziel der Repräsentation Österreichs eine bestimmte Vorstellung von dem ‚Geist‘, gewissermaßen der der ‚Kultur‘ Österreichs einher, der die gezeigten Personen i.S.v. ‚Repräsentant_innen‘ Österreichs zu entsprechen haben. Damit steht das beschriebene Ereignis für die ‚Politik‘ des Senders und ist Teil eines Systems, das in ein öffentliches System eingebunden ist; ein Ereignis also, an dem man die Umsetzung der Regeln des öffentlichen Lebens erkennen kann und das m.E. damit als *Key Incident* verstehbar ist. Im Folgenden wird der *Key Incident* zunächst etwas ausführlicher dargestellt und interpretiert, um anschließend theoretisierend analysiert zu werden.

In dem *Key Incident* passiert nach meiner Lesart Folgendes: Schüler_innen werden vom Kamerateam eines Fernsehsenders zu einem schulrelevanten Thema interviewt, wobei das, was eine von ihnen sagt, als Beitrag zu der vorbereiteten Dokumentation abgelehnt wird. Die Ablehnung wird damit begründet, dass die Schülerin kein österreichisches, sondern bundesdeutsches Deutsch gesprochen habe.

Die abgelehnte Schülerin erlebt es, sich zu einem schulrelevanten Thema inhaltlich zufriedenstellend geäußert zu haben, aber auf Grund ihrer Sprachverwendung, die als zur nationalen Sprechweise nicht passend eingeordnet wird, ausgegrenzt zu werden. Die Schülerin wird ausgeschlossen, obwohl klar sein dürfte, dass sie von den Ergebnissen der PISA-Studie genauso ‚betroffen‘ ist wie ihre Mitschüler_innen, da sie zu der Gruppe der Schüler_innen gehört, die interviewt werden und sich, so wie sie auch, auf Deutsch äußert.

Der Hintergrund der Ablehnung des Redebeitrags der Schülerin geht mit einem (indirekten) Hinweis auf die plurizentrischen Ausprägungen des Deutschen in Österreich und Deutschland einher. Die standardsprachliche Varietät des Deutschen, die in Österreich verwendet wird, weist einige Unterschiede zum Standarddeutschen in Deutschland auf (vgl. u.a. Hägi 2007, de Cillia 2014), die auf allen Sprachebenen verankert sind. Diese Unterschiede sind allerdings nicht derart gravierend, dass die Verständigung zwischen Menschen, die die jeweils andere Varietät gewohnt sind, stärker erschwert wäre - diese bekannte Tatsache sei hier nur der Vollständigkeit halber erwähnt. Im Gegenteil - Missverständnisse entstehen zwar, können meiner langjährigen Beobachtung nach aber rasch aus dem Weg geräumt werden. Wahrgenommen wird in diesem Zusammenhang in Österreich allerdings eine Schiefelage, die dort relativ häufig thematisiert wird, nämlich der stärkere Einfluss des bundesdeutschen Deutsch auf das österreichische Deutsch in verschiedensten Bereichen. Der länderübergreifende Sprachwandel des Deutschen wird in Österreich nicht so sehr als gemeinsamer Wandel wahrgenommen, sondern als machtvoller Einfluss des Bundesdeutschen in Österreich, etwa aufgrund der starken Präsenz und des – damit zusammenhängenden – Konsums von Medien aus Deutschland. Der Anlass für die Beobachtung und Wahrnehmung ist, dass in Österreich vor allem im Bereich der Semantik viele aktuelle Übernahmen aus dem Bundesdeutschen erkennbar sind, die, so ein Befund, ihre österreichischen Pendanten verdrängen. Diese Problematik wird seit vielen Jahren

diskutiert und zwar nicht nur in den wissenschaftlichen Organen, sondern für jede_n wahrnehmbar in den öffentlichen Medien. So wurde beispielsweise im Jahr 2012 sowohl in der Print- als auch in der Online-Ausgabe der Zeitung ‚Die Presse‘ ein Artikel mit der Überschrift ‚Der Jugend ist das österreichische Deutsch powidl‘ (Schmidt 2012: o.S.) veröffentlicht, dem entnommen werden konnte, dass die junge Generation zu einem Drittel bundesdeutsche Bezeichnungen verwende. ‚Typisch österreichische Ausdrücke werden wenn, dann nur mündlich verwendet. Auch Präpositionen ändern sich‘ (a.a.O: o.S). In dem Artikel wird der beobachtete Stand als ein Übergang zwischen dem österreichischen Deutsch zum Bundesdeutschen geschildert. Illustriert wird diese Beobachtung mit einem Beispiel aus der Kinderliteratur und belegt mit einer Studie von Peter Wiesinger, der er dem Zeitungsartikel nach eine Forderung ableitet; beides dem folgenden Zitat entnehmbar: ‚Am Freitag fraß sie sich durch fünf Apfelsinen. Aber satt war sie noch immer nicht‘, steht im Kinderbuch ‚Die kleine Raupe Nimmersatt‘. Wenn Österreicher ihren Kindern vorlesen, sagen sie nicht ‚Apfelsinen‘, sondern ‚Orangen‘. Peter Wiesinger, emeritierter Professor der Sprachwissenschaft der Uni Wien warnt davor, dass die Übersetzungen von Kinderbüchern mit ein Grund sind, warum die österreichische Variante des Hochdeutschen immer weiter zurückgedrängt wird: ‚Sogar Kinderbücher, die in Österreich hergestellt werden, verwenden bundesdeutsche Ausdrücke. Auch das Kinderfernsehen, das man in Österreich empfangen kann, wird großteils in Deutschland produziert.‘ Wiesinger macht die ‚globalisierte Umwelt‘ dafür verantwortlich, dass die junge Generation den Unterschied zwischen Norddeutsch und Süddeutsch, zu dem das Österreichische zählt, immer weniger bewusst erlebt‘ (a.a.O.: o.S.).

Gegen den starken sprachlichen Einfluss aus Deutschland, die (international immer wieder stattfindende) Abwertung des österreichischen Deutsch und den Rückgang der Verwendung des österreichischen Deutsch in Österreich gibt es verschiedene behördlich gestützte unterrichtspraktische Aktivitäten und (damit verbundene) wissenschaftliche Projekte, z.B. zur Bewusstmachung des österreichischen Deutsch bei Lehrkräften (vgl. de Cillia/Fink/Ransmayr 2016). Beispielhaft möchte ich an dieser Stelle die Arbeiten von Rudlof de Cillia hervorheben, denn sie sind eingebettet in ein Verständnis der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und dem Bemühen, regionale sprachliche Besonderheiten des Deutschen, das österreichische Standarddeutsch, Minderheitensprachen und Migrationssprachen in Österreich zu bewahren und mit dem entsprechenden Sprachunterricht, aber auch als Unterrichtssprache und darüber in allen Lebensbereichen zu nutzen und zu entfalten – immer aus der Perspektive der Menschen gedacht, die diese Sprachen sprechen und denen bzw. für die diese Sprachen wichtig sind (vgl. bspw. de Cillia 2013).

Von dieser Wertschätzung von Mehrsprachigkeit, die der plurizentrischen Varietäten (des Deutschen) eingeschlossen, ist die Handlung des Kamerateams und damit auch des Senders Puls 4 im *Key Incident* weit entfernt. Dem Kamerateam ist es offensichtlich wichtig, der oben wiedergegebenen Selbstdarstellung des Fernsehsenders, für den es tätig ist, entsprechend und im Einklang mit dessen Politik, dafür zu sorgen, dass in einer Sendung, in der es um die Meinungen der ‚österreichischen‘ Schüler_innenschaft geht, die Redebeiträge der vorbereiteten Sendung in einem Deutsch geäußert werden, das österreichisch klingt – allerdings offenbar auf Kosten von anderen Varietäten des Deutschen, mindestens der der bundesdeutschen Varietät. Da die betroffene Schülerin seit etwa 6 Jahren die Schule in Wien besucht, ist auf der Ebene der Semantik oder Syntax kaum ein Unterschied zum Deutsch der Mitschüler_innen erwartbar, wohl nur noch auf der Ebene der Lautung und/oder der Prosodie, was Anlass genug ist, ihren Redebeitrag aus dem Sendematerial auszuschließen.

3 Theoretisierung

3.1 Österreichisches Deutsch als Spielart des ‚monolingualen Habitus‘?

Der Fernsehsender Puls 4 reiht sich in eine Reihe von österreichischen Fernsehsendern ein und versucht hierin eine bestimmte Sparte abzudecken. Dazu gehört die Herstellung von Programmen mit einem (regionalen) Österreich-Bezug, offenbar unter Absicht der Repräsentation von Österreicher_innen, was an der Angabe der Selbstbeschreibung des Senders deutlich wird, man adaptiere internationale Formate, wofür u.a. das Beispiel der Castingshow in Form des Schönheitswettbewerbs ‚Austria’s Next Topmodel‘ angeführt wird (puls 4 – tele.at., o.J., o.S.). Diese Angabe und der *Key Incident* zeigen, dass dabei, wenn auch nicht ausschließlich, der Gedanke der Repräsentation von Österreicher_innen, also nicht nur der Adressierung, sondern einer sie repräsentierenden Adressierung, eine Rolle spielt. Der *Key Incident* offenbart eine für einen bestimmten Typ des Nationalstaates und der darin enthaltenen historisch gewachsenen ‚Wir‘-Imagination typische Vorstellung der Einheit von Staat, ‚Volk‘ und Sprache. Ingrid Gogolin wies mit einer Studie nach, dass die Imagination dieser Einheit, auch durch die Schule als Instrument des Nationalstaates forciert, in der Lehrer_innenschaft Deutschlands habitualisiert wurde und prägte in Anlehnung an die Habitus-Theorie Bourdieus den Begriff „monolingualer Habitus“ (Gogolin 1994), nach dem Einsprachigkeit die Normalität und Mehrsprachigkeit die Ausnahme darstellt (a.a.O.). Krumm argumentiert unter Rückgriff auf historische Untersuchungen von Ulrike Eder, dass trotz der mehrsprachigen Vergangenheit Österreichs in der Zeit der Donau-Monarchie man davon ausgehen könne, dass auch in diesem Nationalstaat der Glaube an die Einheit von Sprache, ‚Volk‘ und Nation gilt (Krumm 2007). In Deutschland handelt es sich bei dem ‚monolingualen Habitus‘ um den Glauben der Normalität der Einsprachigkeit und zwar der Einsprachigkeit im Deutschen (Gogolin 1994), die trotz der (hörbaren) Anwesenheit zahlreicher Minderheiten- und Migrationssprachen weiter existiert, so die Diagnose von Gogolin im Jahr 1994. In Österreich herrscht laut Krumm auch der ‚monolinguale Habitus‘, der sich auf das Deutsche bezieht, obwohl in diesem Staat im Vergleich zu Deutschland sogar eine größere Anzahl von anerkannten autochthonen Minderheitensprachen wie das Burgenlandkroatische existieren (Krumm 2007). Seit der Veröffentlichung der Studie Gogolins sind mehr als 20 Jahre vergangen. Dennoch ist die Dominanz des Deutschen ungebrochen, so auch in Österreich. Dies lässt sich u.a. an der Verpflichtung des Nachweises von Deutschkenntnissen für ein Bleiberecht in Österreich (wie in Deutschland auch) erkennen, das für sogenannte ‚Drittstaatsangehörige‘ gilt (vgl. Stangl 2014, S.23f). Daher nehme ich an, dass die These des ‚monolingualen Habitus‘ weiterhin gilt, auch in Österreich.

In Österreich und in Deutschland ist die (dominante) Amtssprache Deutsch, in beiden Staaten bezieht sich der ‚monolinguale Habitus‘ auf Grund des unangetasteten Vorrangs des Deutschen gegenüber anderen Sprachen scheinbar auf dieselbe Sprache, nämlich das Deutsche. Der *Key Incident* zeigt allerdings, dass es hier einen feinen Unterschied gibt: während es in Deutschland ausschließlich um das Deutsche geht, ohne dass das österreichische Deutsch als Referenzgröße wahrgenommen würde, auch nicht andere Varietäten des Deutschen, gibt es in Österreich, zwar nicht in den oben erwähnten Integrationsregelungen und auch nicht in anderen, nicht in allen Bereichen, aber zum Teil doch eine Orientierung an dem österreichischen Deutsch in Abgrenzung zum bundesdeutschen Deutsch, sodass es zulässig erscheint, zumindest als Annahme formuliert, von einem ‚monolingualen Habitus‘ bezüglich der deutschen Sprache und/oder des österreichischen Deutsch‘ zu sprechen und die oben erwähnte Adaption Krumms weiter zu spezifizieren. Da allerdings auf das österreichische Deutsch noch sehr bewusst rekurriert wird, ist hier möglicherweise nicht derselbe Grad an nicht reflektierbarer Internalisierung der Orientierung an der Monolingualität im österreichischen Deutsch gegeben, sodass m.E.

vielmehr eine Bemühung der Habitualisierung des österreichischen Deutsch behauptet werden kann, allerdings bereits mit negativen Auswirkungen auf Subjekte, die dieses Deutsch nicht sprechen und den sonstigen Kriterien der Einheit von Nation, ‚Volk‘ und Sprache in der österreichischen Ausprägung entsprechen. Darauf wird weiter unter noch einzugehen sein.

Der Akt der Zurückweisung der nicht-österreichischen Sprechweise des Deutschen im *Key Incident* kann als Akt der Habitualisierung des österreichischen Deutsch gedeutet werden. Diese sich möglicherweise in der Entwicklung befindliche Habitualisierung der Vorstellung der Normalität des österreichischen Deutsch geht mit historischen Abgrenzungen Österreichs von Deutschland und der habituellen Unterdrückung von autochthonen Minderheitensprachen sowie einer weitgehenden Dethematisierung der migrationsspezifischen Mehrsprachigkeit in diesem Land ein; ein Prozess der Herausbildung des österreichischen Natiolekts, wie Dirim/Mecheril am Beispiel des ‚Österreichischen Wörterbuchs‘ skizzieren: „Obwohl in Österreich andere Amtssprachen als Deutsch und anerkannte Minderheitensprachen existieren, ist das Österreichische Wörterbuch (vgl. Duden 2009) das offiziell-verbindliche Sprachregelwerk, bei dem unter ‚Österreichisch‘ nur ‚Deutsch‘ verstanden wird. Interessanterweise werden die regionalen Amtssprachen nicht als ‚Österreichisch‘ verstanden, sondern nur die österreichische Varietät des Deutschen (zur Plurizentrik des Deutschen s. de Cillia 2006). Sprachen der ‚anerkannten‘ Minderheiten und die Migrationssprachen, die in Österreich verwendet werden, finden in das Österreichische Wörterbuch nur als ‚neue Wörter‘ des Deutschen Eingang, so z.B. das Wort ‚Bulgur‘ aus dem Türkischen. Die Entstehungsgeschichte des Österreichischen Wörterbuchs nach dem Ende des 2. Weltkriegs ist im Hinblick auf die Anwendung der Ideologie der Schaffung einer nationalen Einheit durch eine gemeinsame Sprache sehr aufschlussreich. In diesem Fall wurde die Sprache Deutsch bzw. ‚österreichisches Deutsch‘ zumindest auf der Ebene des offiziellen Regelwerks 1951 als ‚Österreichisch‘ bezeichnet – eine Bezeichnung, die sich außerhalb des Wörterbuchtitels kaum durchgesetzt hat. Auch im Inhaltsverzeichnis des Wörterbuchs wird die Bezeichnung ‚österreichisches Deutsch‘ verwendet (Österreichisches Wörterbuch o.J., o.S.). Ähnliche Prozesse nationaler Abgrenzung durch Versuche einer offiziellen Sprachmodellierung lassen sich auch in anderen benachbarten Staaten beobachten, z.B. in Norwegen und Dänemark. Diese Bemühungen zeigen, wie eine bestimmte, regional dominante Sprache bzw. Sprachvarietät zur symbolischen Sicherung des nationalen Raums nach außen eingesetzt wird und zwar im Falle von Nachbarstaaten unter Zuhilfenahme von geographischen und nationalen Eigenheiten, die eingesetzt werden, um – mit mehr oder weniger großem Erfolg – einen sich von anderen sehr ähnlichen Nationalsprachen unterscheidbaren Natiolekt zu konstruieren. Mit diesem Hinweis soll keineswegs zurückgewiesen werden, dass es in Österreich eigene Gebrauchsweisen des Deutschen gibt oder vorgeschlagen werden, dass das dominante ‚deutsche Deutsch‘ als Standard für alle nationalen Kontexte, in denen Deutsch (eine) Amtssprache ist, gültig sein soll. Wir möchten vielmehr auf der Ebene der Bezeichnung darauf aufmerksam machen, dass eine Bezeichnung gewählt wird, die versucht den Natiolekt mit dem Staatsnamen zu verbinden, um damit eine symbolische Markierung von Staatsgrenzen zu erzeugen“ (Dirim/Mecheril 2017).

Der *Key Incident* zeigt also möglicherweise eine sich in Entwicklung befindende Spezifität des ‚monolingualen Habitus‘ in Österreich auf. Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, welche Art von Repräsentation und wessen Repräsentation mit dem Einfordern des österreichischen Deutsch verbunden ist.

3.2 Die Konstruktion des ‚Wir‘

Die Politik des Senders Puls 4 weist eine Absicht der Ansprache und Repräsentation Österreichs und von Österreicher_innen auf, wobei das Zeigen eines volkstümlichen Kulturguts (= Volkslieder), regionaler Gegebenheiten und Adaptionen von Sendeformaten aus dem Ausland (= ‚Austrias Next Top Model‘) ein volkstümliches Bild der kulturellen Formation des Landes zeichnen, die in der deutschen Sprache verankert ist. Mit der Ausgrenzung der nicht-österreichischen Sprechweise schlägt der Eindruck der Volkstümlichkeit in eine nationalistische Richtung um. Das imaginierte ‚natio-ethno-kulturelle Wir‘ wird hochgehalten, bei dem m.E. Sprache in den Aspekt ‚Kultur‘ aufgenommen werden kann, vor allem, weil viel mehr auf die symbolische Komponente der Sprache rekurriert wird als auf die instrumentelle. Wenn der Aspekt der Sprache begrifflich stärker hervorgehoben werden soll, wäre es durchaus auch möglich, von „einem natio-ethno-lingual/kulturellem Wir“ zu sprechen (vgl. Thoma 2017). Mit der Adressierung von Österreicher_innen, die ein volkstümliches Kulturgut und eine deutsch-österreichische Sprachpraxis bevorzugen, und der Verhinderung, dass im Key Incident eine ‚Andere‘ die Stimme ergreift, wird die Imagination des ‚natio-ethno-kulturellen Wir‘ reproduziert. Dirim/Mecheril verweisen auf die Bedeutung der Sprache bei der Hervorbringung und Sicherung des nationalen ‚Wir‘: „Die nationalstaatliche Regulation der migrationsgesellschaftlichen Tatsache ist ganz sicher nicht die einzige bedeutsame Regulationsebene, aber eine relevante. Sie antwortet einem strategischen Bedarf, der dadurch entsteht, dass die imaginierte Einheit ‚Nation‘ durch Prozesse, die nicht allein mit Migrationsphänomenen, aber auch mit diesen einhergehen und aus ihnen resultieren, bei denen Phänomene des faktischen und symbolischen Überschreitens und Infragestellens der nationalen Grenzen eine prominente Rolle spielen, in eine Krise gerät. Es können hier zwei Typen von Krisen unterschieden werden: eine Art Identitätskrise, die zentral darauf verweist, dass die Plausibilität eines Wir-Phantasmas in Bedrängnis gerät, und eine Funktionskrise, in der es um die quantitativ-qualitative Regelung des Nachschubs an Subjekten für den funktionalen Bestand nationalstaatlicher Realität geht.

Die erste Krise kann mit der folgenden simplen Frage wiedergegeben werden: ‚Wer sind wir?‘ Die Vorstellung des nationalen Wir bedarf fortwährender Imaginationspraxen; insofern handelt es sich bei der Nation – wie bei, formal gesehen, allen Identitätsformen – um ein Krisenphänomen, oder genauer: um eine Selbsterschaffung in der Krisenbewältigung. Imaginationspraxen dieser Art sind insbesondere dann vonnöten, wenn das phantasierte Wir in eine besondere Krise gerät, sei dies nun eine durch die mediale Inszenierung der sogenannten Globalisierung nahegelegte Krise oder eine, die aus der öffentlichen Thematisierung dessen erfolgt, dass als fremd geltende Menschen und ihre Lebensweisen sich dauerhaft in dem Raum niederlassen, der als eigener beansprucht und phantasiert wird.

Die zweite Krise lässt sich mit der Frage wiedergeben ‚Wie werden und bleiben wir wir?‘ Es geht um die Entwicklung und das Aufrechterhalten der organisatorischen Regelungen, die das Fortbestehen des funktionalen Raumes, der als Wir-Raum ausgegeben wird (Region, Nationalstaat, Europa) sichern. Es geht hier um Bildung und Rekrutierung der notwendigen Zahl jener Subjekte, die in den Funktionssystemen funktionieren und damit den Funktionszusammenhang (Region, Nationalstaat, Europa) aufrechterhalten. Normierung, Durchsetzung, Vermittlung und Habitualisierung bestimmter kultureller Praktiken und Wissensbestände bilden die Grundlage der Fortführung der etwa den Nationalstaat sichernden Regelungen (Dirim/Mecheril 2017: 447).

3.3 Die Konstruktion des ‚Nicht-Wir‘

Der *Key Incident* veranschaulicht einen Fall der Konstruktion der Anderen bzw. des ‚Nicht-Wir‘ (Mecheril 2004) unter Relevantsetzung der Differenzkategorie ‚Sprache‘. Der Begriff ‚Nicht-Wir‘ veranschaulicht, dass nie nur allein die ‚Anderen‘ konstruiert werden, sondern, dass, wenn die Anderen konstruiert werden, die Nicht-Anderen mitkonstruiert werden. Eine Schülerin, die eben noch Teil einer Freundinnengruppe ist, erfährt im nächsten Moment, dass sie in einem bestimmten Kontext nicht zu der Gruppe gehört und zwar, weil sie die Sprache Deutsch auf eine andere Art verwendet als natiolektal erwartet. Das Verfahren, mit dem dies passiert, kann mit Edward Said „Othering“ (Said 1978) genannt werden. Pikanterweise handelt es sich um einen Begriff aus der postkolonialen Theorie, der von Said (Said 1978) in die Sozial- und Kulturwissenschaften eingeführt wurde. Said befasste sich vor allem mit diskursiven Verfahren des hegemonialen Systems, mit dem sich der Westen im 18. und 19. Jahrhundert den Osten unterwarf. Er arbeitet die diskursiven Figuren heraus, die der Westen einsetzte, um die eigene Überlegenheit und die Unterwerfung der Menschen des Ostens zu legitimieren. Oscar Thomas-Olalde & Astride Velho versuchen aus der postkolonialen Theorie heraus eine Definition des Othering als „[...] process in which through discursive practices, different subjects are formed, hegemonic subjects - that is, subjects in powerful social positions as well as those subjugated to these powerful conditions“ (Thomas-Olalde / Velo 2011, S.25). Selbstverständlich ist das Verhältnis zwischen dem österreichischen und bundesdeutschen Deutsch kein Ergebnis eines kolonialen Verhältnisses. Aber man kann an dem *Key Incident* erkennen, dass das Othering nicht nur ein Verfahren der Kolonialzeit darstellt, sondern auch als ‚Ressource‘ des Fremdmachens zur Verfügung steht. Bemerkenswert ist der Umstand, dass in dem *Key Incident* die häufig beklagte Schlechterstellung von Sprecher_innen des österreichischen Deutsch ins Gegenteil umgekehrt wird. Daran wird erkennbar, dass die Realisierung eines *Otherings* davon abhängt, wer in dem jeweiligen sozialen Kontext die Macht besitzt, einen Ausschluss zu erzeugen. Das Kamerateam mit dem Fernsehsender im Hintergrund und dieser wiederum mit einem Repräsentationsanspruch des Nationalen sind der Schülerin und den Schüler_innen gegenüber nicht nur älter und erfahrener, Erwachsene, Mitarbeiter_innen des Fernsehsenders, sondern auch Vertreter_innen der hegemonialen Gruppe, sodass sie in der Lage sind, zu bestimmen, wer dazu gehört und wer nicht und dies mit einem *Othering* zu konstruieren.

4 Mögliche Folgen der Ausgrenzung

Die ausgegrenzte Schülerin erfährt sich in dem *Key Incident* als jemand, dem es nicht zusteht, auf Grund seiner vom österreichischen Natiolekt abweichenden Sprachverwendung in einem öffentlichen Bereich zu sprechen. Sie erfährt, dass ihre Worte in einem öffentlichen Bereich des gesellschaftlichen Lebens nicht ‚hörbar‘ sind. Sie wird in dem *Key Incident* Opfer einer assimilationistischen Politik (des Senders) im Umgang mit Migration und zwar dahingehend, dass sie nicht gehört wird, solange sie sich nicht vollkommen angepasst hat. Die Anforderung und – in diesem Fall – die Zumutung sind hoch: zugespitzt und als Annahme formuliert, ist die Folge der Nicht-Unterwerfung unter die nationale Sprechweise in einem bestimmten Umfang der ‚soziale Tod‘. Die Schülerin wird nicht nur der Gruppe entrissen, der sie angehört, sondern auch zum Schweigen verurteilt, denn ihr Sprechen ist keins, das hörbar gemacht werden kann.

Die anderen Schülerinnen, deren Worte aufgenommen werden, erfahren zugleich, dass sie es sind, die die öffentliche Sprache auf die legitime Weise sprechen und zur Gruppe

derjenigen gehören, denen es zusteht, im öffentlichen Raum zu sprechen, damit ihre Meinung äußern zu können und hörbar sprechen zu können.

In einer Studie in Österreich, die in den Jahren 2011-2013 durchgeführt wurde, hatte sich gezeigt, dass es in Österreich von Seiten der Dozent_innen die Erwartungshaltung gibt, dass Studierende der Pädagogischen Hochschulen ein Deutsch ohne migrationssprachliche Akzente sprechen (vgl. Knappik/Dirim/Döll 2013). Die Begründung dafür war u.a., dass man es den Eltern nicht zumuten könne, dass ihre Kinder von einer Lehrkraft mit einem Migrationsakzent unterrichtet werden (a.a.O., S.34). Hier wie im *Key Incident* kommt auch die Problematik des „Native Speakerism“ (Adrian 2006) zum Tragen, interpretierbar als Form des ‚Othering‘: es genügt nicht, Deutsch zu sprechen. Es muss Deutsch gesprochen werden wie ein_e sogenannte_r ‚Native Speaker‘. Eine fragwürdige Perspektive, die diejenigen, deren Vorfahren in Österreich verwurzelt sind oder die es geschafft haben, das Deutsche ohne jeglichen Unterschied zur Native-Varietät sprechen zu lernen, zu den legitimen Sprecher_innen erklärt, denen verschiedene gesellschaftliche Möglichkeiten offen stehen. Es zeigt sich, dass das Sprechen des Deutschen zu einem Instrument der hierarchischen Zuordnung von Sprecher_innen wird, an deren Sprache man unterschiedliche Zugehörigkeiten erkennen kann.

5 Sprache(n) als Differenzmittel und Linguizismus

Der Gebrauch verschiedener Sprachen und der unterschiedliche Gebrauch einzelner Sprachen kann, wie oben gezeigt wurde, von mächtigen Instanzen auf eine solche Art und Weise bedeutsam gemacht werden, dass sie zu Faktoren der Bestimmung von Unter- und Überlegenheit werden und damit zu unterschiedlichen Handlungsspielräumen für die Mitglieder ihrer Sprecher_innen führen. Diese Funktionalisierung von Sprache(n) als Differenzmittel knüpft an koloniale Denktraditionen an, da im kolonialen Denksystem neben physiognomischen Merkmalen wie die sogenannte ‚Hautfarbe‘, auch gegebene und/oder konstruierte sprachliche Differenzen herangezogen wurden, um Über- und Unterlegenheit zu begründen und die Unterwerfung von Menschen zu legitimieren. Linguizismuskritik ist eine spezielle Richtung der Rassismuskritik, deren Ziel es ist, aufzudecken, inwiefern in der postkolonialen Zeit in kolonialer Denktradition unter Bezugnahme auf Unterschiede zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen sprachlichen Merkmalen Menschen kategorisiert, voneinander hierarchisierend unterschieden, inferiorisiert und an der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen gehindert werden. In einem postkolonialen Bildungssetting können auch gut gemeinte Umgangsweisen mit Sprache(n) (neo-)linguizistische Ausgrenzungen erzeugen, da (sprach-)pädagogische Konzepte in einem Raum entwickelt werden, in dem koloniale Denktraditionen nicht überwunden, sondern, wie die obigen Ausführungen zeigen, weiterhin in verschiedenen Varianten wirksam sind.

6 Linguizismuskritik und Professionalität in der Sprachvermittlung

Die Zeit des Kolonialismus ist schon lange vorbei, aber der Kolonialismus prägt das Denken und Handeln der Menschen heute noch auf vielfältige Weise. Möglich ist, dass auch Lehrer_innen und Kursleiter_innen sich ungewollt von linguizistischen Gedankengut verleiten lassen. Um möglichen habituellen Abwertungen von ‚Akzenten‘ beizukommen, wäre es m.E. wichtig, eine selbstreflexive Haltung einzunehmen und das eigene Sprechen zu überprüfen. Auch den Teilnehmenden bzw. Schüler_innen eines Deutschlernsettings gegenüber wäre es wichtig, die Gleichwertigkeit von ‚Akzenten‘ zu verdeutlichen.

Allerdings ist die Beschäftigung mit Linguizismus wie mit Rassismus und deren Bekämpfung vor allem eine Aufgabe der Selbstüberprüfung von Institutionen in der gesamten Gesellschaft und nicht nur im Deutschkurs. Denn Rassismus und Linguizismus können nur dann Auswirkungen entfalten, wenn die entsprechende Macht dazu gegeben ist. Jemand, der vielleicht rassistische und linguizistische Ansichten besitzt, kann diese nicht umsetzen, wenn er keine Position inne hat, mit der er_sie Ausgrenzung und Einbezug verüben kann.³

Literaturverzeichnis

- de Cillia, Rudolf (2013): „Sprachliche Bildung und Mehrsprachigkeit an österreichischen Schulen“ – In: Schulverwaltung 3/2013. 78–80.
- de Cillia, Rudolf (2014): „Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht“. – In: IDE, Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule 3/2014. 9–20.
- de Cillia, Rudolf; Fink, Elisabeth; Ransmayr, Jutta (2016): „Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“. – In: hpt Newsletter, Dezember 2016. 1–3.
- Dirim, İnci (2010): Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. – In: P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, S. Krassimir: Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster: Waxmann. 91–112.
- Dirim, İnci; Paul Mecheril (2017): „Warum nicht jede Sprache in aller Munde sein darf? Formelle und informelle Sprachregelungen als Bewahrung von Zugehörigkeitsordnungen“. – In: K. Fereidooni, M. El (Hgg.): Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer. 447–462.
- Erickson, Frederic (1977): Some approaches to inquiry in school-community ethnography –In: Anthropology and Education Quarterly 8/2, 58–69.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. – Münster: Waxmann.
- Hägi, Sara (2007): ‚Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag‘: Plurizentrik im Deutschunterricht. – In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 37, 5–13.
- Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism – In: ELT Journal, Volume 60, Issue 4, 1 October 2006, 385–387. Abrufbar unter: <https://academic.oup.com/eltj/article/60/4/385/499514/Native-speakerism> (21.08.2017).
- Knappik, Magdalena; Dirim, İnci; Döll, Marion (2013): Migrationspezifisches Deutsch und die Wissenschaftssprache Deutsch: Aspekte eines Spannungsverhältnisses in der LehrerInnenausbildung. – In: E. Vetter (Hg.): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt. Perspektiven für eine neue LehrerInnenbildung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 42–61.
- Kroon, Sjaak; Sturm, Jan (2002): ‚Key Incident Analyse‘ und ‚internationale Triangulierung‘ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. – In: C. Kammler, W. Knapp (Hgg.): Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. 96–114.
- Krumm, Hans-Jürgen (2007): Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt unter besonderer Berücksichtigung der sprachlichen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Österreich. – In: K. Ehlich (Hg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bundesministerium für Bildung und Forschung Bonn/Berlin, 193–216. Abrufbar unter: https://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf (21.08.2017).
- Mecheril, Paul (2004), Einführung in die Migrationspädagogik. – Weinheim: Beltz.

³ Einige Beiträge zu Sprache als Differenzmerkmal und zu Linguizismuskritik (und pädagogischer Professionalität) finden sich in dem folgenden Sammelband: Hummrich, Merle; Pfaff, Nicolle; Dirim, İnci & Christine Freytag (Hrsg., 2016): Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen. Wiesbaden: Springer VS.

- Puls 4 – tele.at (o. J.): Senderinformation. – Abrufbar unter: <https://www.tele.at/senderinformationen/80/puls-4.html> (21.08.2017).
- Said, Edward W. (1978): *Orientalism*. – New York: Pantheon.
- Schmidt, Veronica (2012): Der Jugend ist das österreichische Deutsch powidl. – Abrufbar unter: <http://diepresse.com/home/panorama/oesterreich/1263227/Der-Jugend-ist-das-oesterreichische-Deutsch-powidl> (20.08.2017).
- Settinieri, Julia (2011): Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch –In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 16/2, 66–80. Abrufbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-16-2/beitrag/Settinie-ri.pdf> (03.09.2016).
- Stangl, Andrea (2014): Kurz-Bilanz – Anmerkungen zur ‚neuen‘ österreichischen Staatsbürgerschaftspolitik. – ÖDaF-Mitteilungen, Heft 1/2014. 22-33.
- Thomas-Olalde, Oscar; Astride Velho (2011): Othering and its Effects – Exploring the Concept. – In: H. Niedrig / Ch. Ydesen (Hrsg.): *Writing Postcolonial Histories of Intercultural Education*, 27-51. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Annotation

Linguicism and linguicism-critical pedagogical professionalism

Inci Dirim

In the colonial period not only physiognomic features such as the so-called "skin color" were used to legitimize the subjugation of humans. Linguistic differences were also used to justify the superiority and sublimity of human beings. Linguistic criticism is a specific discipline of racism criticism, the aim of which is to uncover the extent to which people are categorized and prevented from participating in social resources in the colonial tradition by referring to differences between languages, dialects, sociolects, accents and other linguistic features. Also well-intentioned ways of dealing with languages can create exclusion in a post-colonial education setting, since (language-) educational concepts are involved in colonial thinking traditions. The lecture deals with current events with the question of what linguicism is, what linguicism has to do with the standard national language, how linguistic exclusion takes place, and how linguicism-criticism could be part of teaching in language classes.

Keywords: linguicism, linguicism-critism, pedagogical professionalism

Einstellung von Eltern zum DaF-Unterricht und ihre Unterstützung beim Deutschlernen

Michaela Kováčová

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Einstellungen und die Förderungsmaßnahmen der Eltern von Grundschüler_innen im Hinblick auf den DaF-Unterricht in der ostslowakischen Region zu beschreiben. Nach den Veränderungen in der Schulgesetzgebung bezüglich des Fremdsprachenlernens im September 2015 wurden nämlich Eltern zu einem ausschlaggebenden Faktor für die Verbreitung von DaF in der Slowakei. Sie entscheiden mit, ob ihr Kind Deutsch oder eine andere Fremdsprache lernt.

In der theoretischen Einleitung, in der der gesetzliche Rahmen des DaF-Unterrichts in der Sekundarstufe I skizziert wird, werden die Rolle vom Elternhaus in der schulischen Sozialisation, die Formen der elterlichen Unterstützung sowie die Faktoren, die sie bedingen, besprochen. Zum Schluss werden die Ziele des DaF-Unterrichts in den Grundschulen dargestellt.

Der Kern des Beitrags liegt in der Präsentation von Ergebnissen einer in der Ostslowakei durchgeführten Untersuchung (n=170). Die Daten wurden mittels eines Fragebogens erhoben, der die folgenden Themen betraf: 1) Gründe für die Wahl des Deutschen als Unterrichtsfach 2) Erwartungen von Eltern bezüglich der erworbenen Kompetenzen nach einem Jahr Deutschlernen 3) Formen elterlicher Unterstützung beim Deutschlernen 4) Elternwünsche zur Verbesserung vom DAF-Unterricht. Die Studie wird mit einem Fazit und einer abschließenden Reflexion zur Elternarbeit abgerundet.

1 Stellung der deutschen Sprache im Sekundarbereich I.

1.1 Gesetzlicher Rahmen

Die Stellung des Deutschen als Fremdsprache (DaF) in der Slowakei hat sich nach der Wende mehrmals geändert. Nach einem Boom in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts und am Anfang dieses Millenniums verzeichnet man in den letzten Jahren einen starken Rückgang der Lernenden im schulischen Umfeld. Schuld daran ist nicht nur die demografische Entwicklung oder die globale Durchsetzung des Englischen als lingua franca, sondern auch wesentliche Eingriffe des Schulministeriums in die Sprachpolitik (Fedáková 2015: 20–21, Zemaníková 2012: 98). 2011 wurde Englisch als erste Fremdsprache an den Grundschulen verordnet, Deutsch wurde aber weiterhin ab der 6. Klasse als zweite Fremdsprache unterrichtet. Die im September 2015 erlassenen Rahmencurricula haben die Situation geändert. Nach den neuen Richtlinien ist die Schule verpflichtet, eine zweite Fremdsprache in der 7. - 9. Klasse im Umfang von 2 Wochenstunden anzubieten, jedoch nur dann, wenn sie dazu die nötigen Ressourcen hat und seitens der Schüler_innen daran Bedarf besteht.¹ Die zweite Fremdsprache ist laut dieser Vorschrift also nicht mehr obligatorisch. Ob sie unterrichtet wird, und welche von den modernen Fremdsprachen – Deutsch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch – gewählt wird, hängt von der Personalbesetzung der Schule und den Präferenzen der Eltern ab. Eltern werden somit zu

¹ <https://www.minedu.sk/data/att/7497.pdf>

einem entscheidenden Faktor für die Förderung des DaF-Unterrichts an den Grundschulen.² Ihren Einstellungen und Förderungsstrategien wurde jedoch in der Forschung noch nicht gebührende Aufmerksamkeit gewidmet.

1.2 Eltern als wichtiger kontextueller Faktor im DaF-Unterricht

Pädagogische Studien weisen wiederholt auf den zentralen Einfluss von Eltern auf den schulischen Erfolg ihrer Kinder hin. So konstatieren Loeb et al. (zit. nach Stamm 2016: 52), dass 20 bis 25% der Leistungsunterschiede von Schulkindern auf häusliche Bedingungen zurückgehen. Die Wichtigkeit des elterlichen Engagements unterstreichen auch Wild und Wieler (2016: 77). Nach ihren Metastudien schlagen sich sowohl im Grundschulalter als auch im Sekundarstufenbereich Unterschiede im elterlichen Schulengagement in den schulischen Leistungen der Kinder nieder.

„Darüber hinaus finden sich systematische Zusammenhänge zwischen der Art des lernbezogenen Engagements von Eltern einerseits und der für die Kompetenzentwicklung maßgeblichen Haltungen von Lernern, darunter deren Selbstkonzept, Lernmotivation und Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen, andererseits (Wild/Lorenz 2010; Wild/Walper 2015 zit. in Wild/Wieler 2016: 77).“

Auch Widlok et al. (2010: 21) bezeichnen Eltern als „unersetzlichen Kooperationspartner für (...) Lehrkräfte“ insbesondere im frühen Fremdsprachenlernen, weil sie den Lernprozess ihrer Kinder unterstützen können und wichtige Voraussetzungen für seinen erfolgreichen Verlauf schaffen. Die gegenwärtige pädagogische Forschung spricht in diesem Zusammenhang vom Modell der geteilten Verantwortung zwischen der Schule und den Eltern (Rabušicová 2009: 320).

Schon eine positive Einstellung der Eltern gegenüber der Lernsprache setzt ein wichtiges Zeichen für die Kinder (Tracy 2008:159). Allerdings nicht nur die elterliche Einstellung, sondern auch das Prestige der Lernsprache in der Gesellschaft wirkt wie ein Echo auf die Motivation der Kinder. Sie kann sie beflügeln oder bremsen (Montanari 2003: 20).

Das Prestige der deutschen Sprache in der Slowakei sowie die Sprachkompetenzen der Bürger standen im Mittelpunkt der Studie von Bútorová/Gyarfášová (2011). Laut ihrer Untersuchung nahm das Deutsche in der Hierarchie der Fremdsprachen den zweiten Platz nach dem Englischen ein. Während 67% der Befragten überzeugt waren, dass Englischkenntnisse für die Menschen in der Slowakei sehr wichtig bis notwendig sind, vertraten in Bezug auf das Deutsche nur 33% diese Meinung. Immerhin waren aber 55% der Probanden überzeugt, dass Deutschkenntnisse für Slowaken eher wichtig sind (Englisch 29%) (Bútorová/Gyarfášová 2011: 11). Ferner äußerten sich die meisten Befragten (76%), dass Kinder als erste Fremdsprache Englisch lernen sollten. Mehr als die Hälfte (57%) würde allerdings Deutsch als zweite Fremdsprache empfehlen (Bútorová/Gyarfášová 2011: 14–15). Bei der Frage nach der Motivation fürs Deutschlernen dominierten wirtschaftliche Gründe (Bútorová/Gyarfášová 2011: 15, 17). Die Intensität der Wirtschaftskontakte mit den deutschsprachigen Ländern und Berufsperspektiven im eigenen Land aufgrund von DaF-

² Ihre Entscheidungen beeinflussen nicht nur die Stellung des DaF an slowakischen Schulen, sondern in einem breiteren Kontext auch die Lage der slowakischen Germanistik. Es geht dabei nicht nur um die Zahl der Germanistik-Studierenden, sondern auch um die Fachdisziplin als solche. Wie Hans-Jürgen Krumm (2009: 12) bemerkt: „Eine Sprache entwickelt und erneuert sich nur, wenn Menschen bereit sind, diese Sprache zu erlernen und lehren; nur so entwickelt sich Expertise z. B. in Form von Wörterbüchern, Übersetzungskompetenzen; nur dann werden Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet, Lehrmaterialien erarbeitet und nur dann entwickelt sich unser Wissen über unsere Sprache im Kontrast zu anderen Sprachen und die Sprachdidaktik weiter.“

Kennnissen führt auch Ammon (2015: 1063–1068) unter seinen 14 stärkenden und schwächenden Faktoren für die Stellung von DaF in einem Land an.

Abgesehen von dem gesellschaftlichen Prestige des Deutschen, können Eltern ein „deutschfreundliches Klima“ in der Familie schaffen. Sie können dabei viel mehr tun als nur ihre positive Einstellung zur deutschen Sprache zu zeigen. Grolnick und Slowiaczek (1994: 238–239) unterscheiden im Rahmen des schulbezogenen Engagements von Eltern (*parent involvement in children's schooling*) drei Formen elterlicher Unterstützung: 1) verhaltensbezogen, 2) persönlich und 3) kognitiv. Wendet man diese Typologie auf das Deutschlernen an, dann umfasst *die verhaltensbezogene Unterstützung* diejenigen Handlungen von Eltern, die die Wichtigkeit des Deutschlernens betonen (Motivationsgespräche, gelebte positive Einstellung zur Mehrsprachigkeit bzw. zu deutschsprachigen Ländern, Besprechung der Lernschwierigkeiten mit den Deutschlehrer_innen, Besuch von Schulveranstaltungen, bei denen die Lernfortschritte in der Fremdsprache dargestellt werden – Poster-Ausstellungen, Präsentationen Theatervorstellungen usw.). Auch Widlok et al. (2010: 21) empfehlen den Eltern ausdrücklich, Angebote zur Kooperation mit der Schule (Elternabende, Informationsveranstaltungen, Schulfeste u.a.) nach Möglichkeit wahrzunehmen und die Zusammenarbeit mit Lehrkräften auch selber zu suchen, wobei aber beide Seiten die jeweiligen Aufgaben und Zuständigkeiten respektieren müssen.

Unter der *persönlichen Unterstützung* verstehen die Autorinnen das gezeigte Interesse am Lernen, das sich z. B. in regelmäßigen Gesprächen über den durchgenommenen Lernstoff manifestieren kann. Interesse an den Inhalten, Lob und Ermutigung sind auch außerhalb der Schule wichtige Faktoren für das kindliche Interesse an einer fremden Sprache (Widlok et al. 2010: 21). Wenn die Eltern von ihren Kindern angemessene Schulleistungen erwarten, fühlen sich die Kinder ernst genommen und in ihren Bemühungen ermuntert. Die Eltern zeigen damit, dass sie an die Fähigkeiten des Kindes glauben, was das Selbstwertgefühl des Kindes stärkt. Die Kinder werden dadurch gleichzeitig herausgefordert, sich selbst hohe aber zugleich realistische Ziele zu setzen. Ebenso wichtig wie die extrinsische Motivation ist der produktive Umgang mit negativen Erfahrungen im Schulkontext, bei dem Eltern die Funktion der interessierten Ansprechpartner übernehmen (Wild/Wieler 2016: 81) und sich an Lösungen schwieriger Situationen beteiligen können, wobei sie aber die basale Autonomie ihrer Kinder weiterhin respektieren sollen.

Die kognitive Unterstützung erreichen die Eltern durch geistig stimulierende Aktivitäten, z.B. durch Bereitstellung und (ggf. gemeinsames) Lesen von deutschen Büchern und Zeitschriften. Dadurch wird nicht nur das Leseverstehen, sondern auch die Lesekompetenz im Allgemeinen forciert (Widlok et al. 2010: 27). Im Mittelpunkt stehen nicht nur inhaltliche Aspekte, sondern auch die Entwicklung des Gespürs für Besonderheiten von Textsorten. Ein nicht zu unterschätzendes Element in der Auseinandersetzung mit der schöngeistigen Literatur ist auch ästhetisches Lernen – ein Leseerlebnis.

In der heutigen Welt spielt Multimedia eine große Rolle. Audio- und audiovisuelle Dateien (Podcasts und Vodcasts) werden in einer großen Vielfalt im Internet angeboten. Dank fremdsprachlichen Kinderfilmen und -sendungen wird das Kind mit authentischem Hörmaterial versorgt, lernt Sprachspezifika in verschiedenen Idiolekten kennen (Kolečáni Lenčová 2012: 55-59) und durch Orientierung an muttersprachlichen Vorbildern wird auch die Aussprache verbessert. Darüber hinaus können durch Filme auch kulturelle Inhalte und landeskundliche Informationen vermittelt werden.

Auch Lieder bilden durch die Verbindung von Melodie, Rhythmus und Worten eine wunderbare Brücke zur neuen Sprache. Bei Schüler_innen erfreuen sich auch multimediale Lern-Apps großer Beliebtheit und wirken i. d. R. motivierend. Im breiten Angebot finden sich jedoch Produkte unterschiedlicher Qualität,³ deswegen sollten die Eltern bei der Wahl

³ Zur didaktischen Qualität von Lernapps s. u.a. Kováčová (2015a).

(alters-)angemessener Lernmittel aufpassen, damit die kindliche Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen tatsächlich unterstützt wird.

Allerdings vereinen manche elterliche Aktivitäten mehrere Formen der Förderungsmaßnahmen in sich. So lassen sich das gemeinsame Lernen, Hilfe bei den Hausaufgaben, Kontrolle der Lernergebnisse (z. B. Prüfen von Vokabeln) bzw. Organisieren einer Nachhilfe allen drei Formen zuordnen. In diesen Aktivitäten kommen das Interesse am Fach sowie die Überzeugung von seiner Wichtigkeit zum Vorschein. Das Kernstück der Aktivitäten liegt jedoch in der kognitiven Förderung. Ähnlich schwierig sind die gemeinsamen Aktivitäten in bilingualen Familien einzustufen, bei denen Deutsch als Kommunikationsprache dient, z. B. das gemeinsame Spielen, Kochen, Lesen,⁴ Ausflüge und Besuche deutscher Verwandter oder Reisen in deutschsprachige Länder. Dabei erlebt das Kind zum einen reichen kognitiven Input, den Montanari (2003: 88) mit „Baden in der Fremdsprache“ vergleicht, zum anderen erfährt es auch die Nützlichkeit und die Wichtigkeit der gelernten Sprache. Es nimmt die Sprache nicht nur als Mittel zur Zweckerreichung in kommunikativen Situationen, sondern auch als Mittel zur Schaffung der emotionalen Nähe mit den Verwandten oder neuen Freunden wahr.

Trotz dieser manchmal problematischen Anwendung auf reale Situationen halte ich die Typologie von Grolnick und Slowiaczek dennoch für anregend. Sie macht nämlich auch auf die Formen der elterlichen Förderung aufmerksam, die auch Eltern ohne Deutschkenntnisse einsetzen können und erweitert somit den Blick auf die Unterstützung beim Fremdsprachenlernen.

Eine andere Typologie nimmt den Ort zum Ausgangspunkt, auf den sich das elterliche Engagement konzentriert. Demnach wird zwischen den schulbezogenen (*school-based involvements*) und innerfamiliären (*home-based involvements*) Unterstützungsformen unterschieden (Wild/Wieler 2016: 77). Unter den schulbezogenen Unterstützungsformen verstehen die Autoren die Teilnahme an Elternsprechtagen oder der Mitwirkung an Schulfesten. Die innerfamiliäre Unterstützung manifestiert sich z. B. im Interesse von Eltern an den Schulerlebnissen ihrer Kinder, in der Hilfe bei der Bewältigung schulischer Misserfolge oder bei der Bearbeitung von Übungsaufgaben. In dieser Typologie werden sehr ähnliche Unterstützungsformen wie bei Grolnick und Slowiaczek (1994) angeführt, nur das Kriterium ihrer Klassifizierung ist anders. Im Zusammenhang mit der vorliegenden empirischen Studie ist zu bemerken, dass diese sich auf die innerfamiliären (*home-based involvements*) Unterstützungsformen konzentriert.

Unbeantwortet blieb bisher die Frage, was das Ausmaß und die Formen der elterlichen Unterstützung determiniert. Eine wegbereitende Arbeit dazu leistete die Arbeitsgruppe um Hoover-Dempsey, die aufgrund empirischer Studien ein Faktorenbündel feststellte.

„Für das generelle *Ausmaß* elterlichen Engagements sind [...] drei Faktorenbündel maßgeblich: (a) die elterlichen Zuständigkeitskonzeptionen, (b) die elterlichen Selbstwirksamkeitserwartungen sowie (c) Anforderungen und Gelegenheitsstrukturen in Schule und Familie. Im Ergebnis sollten Eltern also eine umso höhere Bereitschaft mitbringen [...] je mehr sie sich in Bildungsfragen als (mit-)verantwortlich sehen, überzeugt sind, ihr Kind kompetent unterstützen zu können, und die vonseiten des eigenen Kindes aber auch der Schule eine positive Erwartungshaltung wahrnehmen. Mit Blick auf die jeweils gewählte *Form* des Engagements werden wiederum drei Bedingungen als zentral ausgewiesen, nämlich (a) das „Profil“ der elterlichen Kompetenzen, (b) berufliche und anderweitige Familienverpflichtungen, die für die

⁴ Diese Aktivitäten können auch in Familien, die sich nicht an die Regel „eine Person eine Sprache“ halten als sog. Sprachinseln genutzt werden, im Rahmen deren in einem von der Muttersprache dominierten Alltag (Slowakisch), Raum für die zweite Sprache (Deutsch) geschaffen wird. Auf Herausforderungen bilingualer Erziehung, in den Familien, wo kein Elternteil Muttersprachler der Zielsprache ist weist auch Lojová (2014: 128–129) hin, bietet aber zugleich den Eltern wichtige Tipps und Ratschläge.

verfügbare Zeit und Energie ausschlaggebend sind, sowie (c) externe und interne Aufforderungen und „Einladungen“ (etwa zu Elternabenden oder in Form kindlicher Hilfesuche) (Wild/Wieler 2016: 78).“

1.3 Ziele des DaF-Unterrichts in der Sekundarstufe I.

Damit aber die elterlichen Förderungsmaßnahmen tatsächlich effektiv wirken, ist eine Kooperation mit der Schule wichtig. Nur durch gegenseitige Abstimmung und wechselseitige Unterstützung der Erziehungs- und Bildungsangebote sind Synergien zu erreichen (Rabušicová 2009: 321). Die Eltern sollen über Ziele und Bedingungen des schulischen Deutschunterrichts informiert werden, bzw. selbst Interesse daran zeigen. Ebenso sollten sie über Lernprogression und ihre Stufen sowie über die Lernstrategien aufgeklärt werden, um unrealistischen Erwartungen, Frustration, ggf. Überforderung des Kindes in einem durch zu ehrgeizige elterliche Ziele geprägten Nachhilfeunterricht vorzubeugen.

Das Staatliche Bildungsprogramm nimmt für den Deutschunterricht an den Grundschulen das Erreichen des A1-Niveaus an. Die Sprachkenntnisse auf diesem Niveau sind auf einem Anfängerniveau. Die Tatsache, dass Kinder vier Jahre Deutsch lernen, kann für die Eltern irreführend sein, denn bei einer niedrigen Zahl an Wochenstunden lässt sich ein höheres Niveau kaum erreichen. Die Lernenden sollen nach den Bestimmungen *des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* „vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen, (...) sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.“⁵ In der Sprachrezeption können die Lernenden Kontakt aufnehmen, vertraute Wörter und ganz einfache Sätze sowie alltägliche Aufforderungen verstehen. Die mündliche Sprachproduktion erfolgt mit Hilfeleistungen des Gesprächspartners. Die Lerner sind imstande, einfache Fragen zu stellen und zu beantworten, wenn es sich um vertraute Themen aus ihrer Lebenswelt handelt. Sie können Personen und Sachen aus ihrer Umgebung benennen und einfach beschreiben. Das Schreiben umfasst die Produktion einfacher Textsorten wie einer Postkarte oder eines persönlichen Briefs über sich selbst und die eigene Familie und das Ausfüllen von Registrierungsformularen, z. B. das Anlegen von einem Profil im Internet.

In den durchgesehenen schulischen Curricula kommen wiederholt Themen wie Grüße und Kontaktaufnahme, Ich und meine Familie, Wohnen und Haustiere, Schule (Schulfächer, Einrichtung der Klasse, Aufforderungen im Unterricht), Hobbys (Spiele, Sport, Freunde), Alltagsgewohnheiten (Tagesprogramm und Essen), Orientierung in der Stadt, (wichtige Gebäude, der Weg zur Schule, Verkehrsmittel), ferner Kleidung, Geburtstagsparty, Natur, (Jahreszeiten, Wetter) sowie Feiern und Feste vor.

Inwieweit die Vorstellungen der Eltern mit den schulischen Lernzielen übereinstimmen, in welchem Maße sie sich zu Hause für das Deutschlernen engagieren und was ihre Motivationen sind – diesen Fragen geht die vorliegende Untersuchung nach.

⁵ <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>

2 Empirische Untersuchung: Einstellung von Eltern zum DaF-Unterricht und ihre Unterstützung beim Deutschlernen

2.1 Forschungsmethodik und Beschreibung der Stichprobe

Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragebogen eingesetzt, der zusammen mit demografischen Angaben 15 Fragen zu vier Themen umfasste: 1) Gründe für die Wahl des Deutschen als Unterrichtsfaches 2) Erwartungen von Eltern bezüglich der erworbenen Kompetenzen nach einem Jahr Deutschlernen 3) Formen elterlicher Unterstützung beim Deutschlernen 4) Elternwünsche zur Verbesserung vom DAF-Unterricht. Der Fragebogen wurde teilweise theoriegeleitet entworfen, wobei von der früheren Erhebung zur Sprachkompetenz der Bürger in der Slowakei (Bútorová/ Gyarfášová 2011), vom Aufsatz von Ulrich Ammon zur Stellung des Deutschen in der Welt (2003) sowie von der Fachliteratur zur Förderung der Mehrsprachigkeit in der Schule und Familie (Montanari 2003, Widlok et al. 2010) ausgegangen wurde.

Die Datenerhebung fand 2014 statt. Insgesamt wurden 170 Eltern aus Košice und der Umgebung befragt, deren Kinder Deutsch lernten. Das Alter ihrer Kinder bewegte sich von 6 bis 12 Jahren. Die meisten Kinder (151) lernten Deutsch als zweite Fremdsprache. Als erste Fremdsprache wurde English angeführt. Die restlichen 19 Kinder besuchten die Grundschule in Medzev/Metzenseifen, wo Deutsch als Sprache der dort ansässigen Minderheit ab der ersten Klasse unterrichtet wird. Die Länge des Deutschunterrichts bei den Kindern variierte von einem Monat bis zu zwei Jahren.

Unter 170 Teilnehmern der Untersuchung waren 49 Männer und 121 Frauen vertreten. 163 Elternteile gaben als ihre Muttersprache Slowakisch, 15 Ungarisch an, 10 erwähnten als Muttersprache Romani und 2 Deutsch. In der Stichprobe dominierten (60%) Probanden im Alter von 35-44 Jahren, knapp über ein Viertel der Befragten (26%) bildeten Menschen, deren Alter zwischen 26 und 34 lag und 13% waren über 45 Jahre alt. Da nach Hoover-Dempsey Bildung einen der Faktoren darstellt, die das Ausmaß und die Form des elterlichen Engagements beeinflussen, wird die Stichprobe auch hinsichtlich der Bildung charakterisiert. 40% der Befragten verfügten über einen Hochschulabschluss, 36% hatten ein Abitur, 17% besuchten eine Berufsschule und 6% hatten lediglich eine Grundschule abgeschlossen. Die statistische Auswertung (deskriptive Statistiken) führte Dominika Michalová (2015) im Rahmen ihrer Diplomarbeit durch.

2.2 Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse

2.2.1 Gründe für die Wahl des Deutschen als Unterrichtsfaches

Die Wahl des Deutschen als zweite Fremdsprache bzw. als Unterrichtssprache in der Minderheitsschule beeinflusste zum großen Teil die Tatsache, dass Deutsch von der Schulleitung angeboten wurde. 65% der Befragten gaben an, dass dies die einzige Option war. Dennoch sind auch die inneren Motivationen von Eltern wichtig, denn sie können in der weiteren Überzeugungsarbeit für Deutsch genutzt werden. Als mögliche Gründe für die Wahl des Deutschen wurden den Eltern sieben Alternativantworten vorgegeben, wobei sie aus der Antwortliste mehrere Optionen auswählen und auf einer vierstufigen Likert-Skala angeben sollten, wie wichtig für sie der jeweilige Grund war. Die Probanden sollten sich auf diejenigen Gründe konzentrieren, die ihre Wahl maßgeblich beeinflussten. Die konkrete

Fassung der Alternativantworten und ihre Verteilung in der Stichprobe werden in der folgenden Tabelle wiedergegeben:

Gründe für die Wahl des Deutschen	unwichtig	weniger wichtig	wichtig	sehr wichtig	keine Angabe
Deutsch ist eine wichtige Fremdsprache.	3%	11%	30%	35%	21%
Beherrscht man Deutsch, kann man sich besser auf dem Arbeitsmarkt durchsetzen.	1%	11%	35%	34%	19%
Deutsch ist eine wichtige Sprache, wenn junge Menschen im Ausland studieren möchten.	4%	16%	32%	31%	17%
Deutsch gefällt mir.	19%	22%	19%	12%	28%
Mir gefällt die deutsche Kultur.	34%	19%	8%	6%	33%
Ich besuche gern deutschsprachige Länder.	39%	11%	10%	9%	31%
Ich kann Deutsch.	24%	18%	18%	11%	29%

Tab. 1: Gründe für die Wahl der deutschen Sprache als Fremdsprache für die Kinder (Michalová 2015: 46)

Der Tabelle lässt sich entnehmen, dass es pragmatische Gründe sind, die die Wahl des Deutschen als Fremdsprache wesentlich beeinflussen. Die höchsten Häufigkeiten wurden bei den Antworten erreicht, die die Überzeugungen widerspiegeln, dass Deutschkenntnisse den Lernenden gute Zukunftsperspektiven auf dem Arbeitsmarkt sowie in der höheren Bildung bieten, was mit Ammons theoretischen Überlegungen (2015: 1066) und Bútorovás und Gyarfášovás (2011) empirischen Ergebnissen korrespondiert.

65% der Eltern betrachten die deutsche Sprache als wichtig. Im Vergleich dazu waren 2011 88% der Befragten überzeugt, Deutsch sei eine wichtige bis notwendige Fremdsprache (Bútorovás/Gyarfášová 2011: 11). Die schwächere jetzige Überzeugung von der Wichtigkeit des Deutschen in der Region mag mit der fortschreitenden Durchsetzung des Englischen⁶ oder auch mit der geografischen Lage der Ostslowakei, die nicht unmittelbar an ein deutschsprachiges Land grenzt, zusammenhängen.

Geht man der Frage nach der Wichtigkeit des Deutschen tiefer nach, dann ist diese durch die Stellung des Deutschen als Kommunikationssprache in der Wirtschaft stark bedingt. Für beinahe 70% der Eltern war von Bedeutung, dass Deutschkenntnisse einen Wettbewerbsvorteil bei der Stellensuche darstellen können. Nur 1% der Eltern betrachtete diesen Grund als unwichtig.⁷ Diese Überzeugung ist nachvollziehbar, wird man sich der Tatsache bewusst, dass in Košice und seiner Umgebung mehrere Tochtergesellschaften deutscher Unternehmen tätig sind, die zu beliebten Arbeitgebern zählen.⁸ In mehreren großen

⁶ Zur Tendenz kultureller und sprachlicher Vereinheitlichung in der EU s. Ammon 2009: 19-20, 27-28.

⁷ In der Studie von Bútorovás/Gyarfášová (2011) kam dieses Item in demselben Wortlaut nicht vor. Bezüglich des Gebrauchs vom Deutschen in der Wirtschaft wurde die Aussage formuliert, Deutsch sei eine nützliche Sprache, wenn man in einem deutschen Unternehmen oder in einem deutschsprachigen Land arbeiten möchte. Dieser Aussage stimmten 93% Befragten zu. (Bútorovás/Gyarfášová 2011: 17).

⁸ Unter den größeren Unternehmen sind zu erwähnen: T-Systems, Feudenberg (IT), Getrag-Ford, (Maschinenbau, Automobilindustrie-Zulieferer), VW, RWE heute Innogy (Energieversorger), Rosenberg (Klima und Lüftungstechnik) sowie mehrere Personalagenturen, die sich mit Vermittlung und Überlassung von Arbeitskräften beschäftigen.

Unternehmen ist zwar Englisch die Kommunikationssprache des Konzerns, Deutsch spielt aber weiterhin eine wichtige Rolle in der Kommunikation mit der Muttergesellschaft bzw. in der Kommunikation mit deutschsprachigen Kunden (Klembárová 2014).

Außerdem ist Deutsch auch für diejenigen relevant, die ihren Lebensunterhalt im Ausland verdienen. Nach statistischen Angaben von 2014 und 2015 waren es die Bewohner des Prešover-Landesbezirks, die ihre Heimat am häufigsten verließen.⁹ Die meisten Slowaken arbeiten seit 2013 in Österreich (2015 waren es 50.600 Personen)¹⁰ – wegen eines besseren Lebensstandards bleibt es für viele eine verlockende Perspektive. Es ist also naheliegend, dass für die Eltern die Ansicht, mit Deutsch kann man sich leichter auf dem Arbeitsmarkt durchsetzen, den wichtigsten Grund darstellt.

Eine hohe Zustimmung (63%) erreichte auch die Aussage, Deutsch sei wichtig, wenn junge Menschen im Ausland studieren möchten. Der weiten Verbreitung dieser Motivation mögen die folgenden Tatsachen zugrunde liegen 1) Das deutsche bzw. österreichische Bildungssystem hat einen guten Ruf. Bei einem globalen Hochschulranking landeten 2015 vier deutsche Hochschulen unter den 100 weltbesten Universitäten.¹¹ Besonders die Technischen Universitäten haben als Schmieden der Ingenieurskunst einen guten Ruf und üben eine starke Anziehungskraft auf Ausländer aus – 25% der Studienanfänger an den TU sind internationale Studierende.¹² 2) Auch slowakische Erasmus-Studenten wählen Deutschland gern als ihr Gastland. 2007-2010 war Deutschland nach der Tschechischen Republik das meistbesuchte Land (SAAIC 2012: 69). 3) In der Ostslowakei gibt es ein relativ dichtes Netz von Schulen, an denen das Deutsche Sprachdiplom angeboten wird. Das Deutsche Sprachdiplom Stufe II (GeR-Stufe B2/C1) bildet für Ausländer die sprachliche Voraussetzung für den Besuch einer deutschen Hochschule.

Vergleichend mit der Studie von Bútorová/Gyarfášová 2011: 17), beobachtet man jedoch einen Rückgang in der Wahrnehmung der Wichtigkeit des Deutschen für ein ausländisches Studium um 13%. Auch da spiegelt sich das langsam sinkende gesellschaftliche Prestige des Deutschen wider.

Zu den weniger relevanten Gründen für die Wahl des Unterrichtsfaches Deutsch gehörten subjektive Sympathien für die deutsche Sprache und deutsche Kultur. Überraschend wenig beeinflusste die Wahl der Eltern auch die Tatsache, dass sie selbst die Fremdsprache beherrschen und folglich ihren Kindern beim Erlernen der Sprache helfen können. Eine Ausnahme dabei waren die Eltern mit einem Hochschulabschluss. 47% von ihnen zogen diese Tatsache als wichtig bzw. sehr wichtig in Betracht (Michalová 2015: 52).

2.2.2 Erwartungen von Eltern bezüglich der erworbenen Kompetenzen nach einem Jahr Deutschlernen

Die Erwartungen der Eltern bezüglich der schulischen Lern- und Leistungsentwicklung beeinflussen nicht nur die Zielsetzungen der Kinder, sondern bestimmen auch das Ausmaß

⁹ <http://ekonomika.sme.sk/c/7782984/pracovat-do-zahranicia-odislo-najviac-ludi-z-presovskeho-kraja.html>, <https://www.istp.sk/clanok/10802/Pocet-Slovakov-pracujucich-v-zahranici-stupa-najviac-ich-je-v-Rakusku>

¹⁰ <https://www.istp.sk/clanok/10802/Pocet-Slovakov-pracujucich-v-zahranici-stupa-najviac-ich-je-v-Rakusku>. Auch wenn die meisten Slowaken dort im Gesundheitswesen und Pflege sowie im Bauwesen arbeiten und über kein besonders hohes Sprachniveau im Deutschen verfügen, brauchen sie dennoch wenigstens die Grundkenntnisse der Landessprache. Mit besseren Sprachkenntnissen verbessern sich auch ihre Chancen auf dem dortigen Arbeitsmarkt.

¹¹ <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/jugend/viele-chancen/ausgezeichnete-forschung-und-lehre>

¹² <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/rubriken/bildung-wissen/dynamische-hochschulbildung>

des elterlichen Engagements und seine Schwerpunkte. In Bezug auf die Erwartungen von Eltern an die Kompetenzen ihrer Kinder nach einem Jahr Deutschlernen wurde ein Fragenblock formuliert, dessen einzelne Items die Bildungsstandards in einer für Laien verständliche Sprache wiedergeben. Über die Prioritäten der Probanden in diesem Bereich informiert die folgende Grafik.

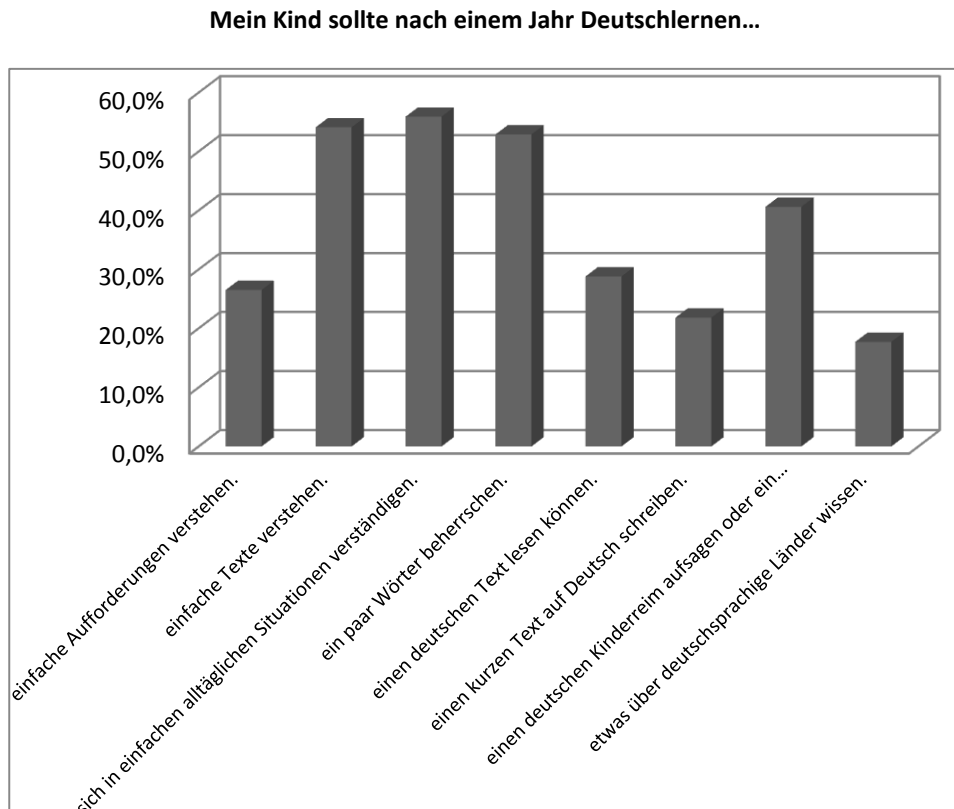


Abb.1: Erwartungen von Eltern an die Kompetenzen ihrer Kinder nach einem Jahr Deutschlernen (Michalová 2015: 55)

Das Säulendiagramm zeigt, dass das Interesse der Eltern v.a. am Sprechen liegt. Dies ist auch verständlich, weil die Lernfortschritte des Kindes in der Sprachproduktion am deutlichsten erkennbar sind. 56% der Eltern sind überzeugt, dass sich das Kind nach einem Jahr Deutschlernen in einfachen kommunikativen Situationen verständigen können soll. 53% der Eltern wünschen sich, dass das Kind ein paar Wörter in der Fremdsprache beherrscht. 41% erwarten, dass ihr Kind einen Kinderreim oder ein Lied auf Deutsch vortragen kann. Allerdings darf man nicht vergessen, dass im Anfangsstadium jedem Kind Zeit zum Aufnehmen sprachlicher Impulse gegeben werden muss, ohne dass es zum Sprechen gedrängt wird (Widlok et al. 2010: 25). Auch im natürlichen Spracherwerb in der Muttersprache entwickeln sich zuerst rezeptive Fertigkeiten. Die gesamte kognitive Anstrengung des Lernenden richtet sich zunächst auf das Hören. Das Kind hört zunächst zu, versteht, nimmt auf und reagiert oft erst nach geraumer Zeit zuerst in Ein-Wort- Antworten oder indem es einzelne Wörter der Fremdsprache in muttersprachliche Sätze integriert. Es ist

wichtig, dass Eltern über diese sog. „stille Phase“ (Lojová 2014: 141) informiert werden, um unrealistischen Erwartungen, Frustration, ggf. Überforderung des Kindes am Anfang des Sprachunterrichts vorzubeugen. Allmählich sollten sich aber die Lerner auf einfache Art verständigen können. Als einfache Situationen wurden zum Beispiel: sich vorstellen, nach dem Weg fragen, Begrüßen, Beschreibung eigener Familie und der Wohnung usw., angeführt (Michalová 2015: 56), die mit den Zielen des schulischen Deutschunterrichts korrespondieren. Von Kindern aber fließendes Sprechen ohne fremde Hilfeleistungen zu erwarten, wäre unrealistisch. Die Progression im Deutschen ist langsamer als im Englischen.

In Bezug auf die rezeptiven Fertigkeiten lässt sich von empirischen Daten keine eindeutige Einstellung ableiten. Einerseits kommt das Verstehen einfacher Texte unter Erwartungen von Eltern relativ oft vor (54%), andererseits erwarten nur 26%, dass ihre Kinder einfache Aufforderungen in der Zielsprache verstehen. Diese Items sollten im Fragebogen das Lese- und Hörverstehen abdecken. Es mag aber sein, dass die Befragten unter Texten nicht nur die Lesetexte, wie es intendiert war, sondern auch Hörtexte verstanden und in ihren Antworten beide rezeptiven Fertigkeiten berücksichtigten. Warum sie aber so selten das Lernziel „einfache Aufforderungen verstehen“ internalisierten, lässt sich schwer erklären. Vielleicht haben sie den Gebrauch einer Fremdsprache als Lehrer_innensprache im Unterricht d.h. u.a. Erteilen von Anweisungen an die Schüler_innen in der Zielsprache selbst nicht erlebt oder/und es ist ihnen die Relevanz dieser Teilfertigkeit nicht bewusst.

Ein relativ niedriger Wert (29%) wurde auch für das Lernziel „deutsche Texte lesen können“ erhoben. Dieses Item zielte auf die Ausspracheregeln, auf die Kenntnis der Unterschiede in der Leseweise von Vokal- und Konsonatenbuchstabenkombinationen im Slowakischen und Deutschen, was gewöhnlich in den ersten Deutschstunden unterrichtet wird. Es mag aber sein, dass die Eltern, die des Deutschen nicht mächtig sind, die Wichtigkeit dieses Lernziels nicht erkannten. Aus der didaktischen Sicht soll aber der korrekten Aussprache im Kindesalter eine große Aufmerksamkeit gewidmet werden, weil die Kinder in diesem Bereich noch besondere Fähigkeiten mitbringen (Widlok et al. 2010: 25).

Eine Entwicklung der Fertigkeit Schreiben liegt verhältnismäßig wenigen Eltern am Herzen. Nur 22% erwarten, dass das Kind nach einem Jahr Deutschlernen einen einfachen Text schreiben kann, obwohl es die Bildungsstandards vorsehen. Der niedrige Stellenwert vom Schreiben bei Eltern korrespondiert auch mit den Erfahrungen vom Schulalltag. Wie eine Umfrage unter Deutschlehrenden zeigte (Kováčová 2015b: 83), rangierte Schreiben weit hinter anderen Sprachfertigkeiten.

An letzter Stelle in der Rangordnung der Erwartungen in Bezug auf die Ergebnisse des Deutschunterrichts stehen landeskundliche Kenntnisse, die nur für 17% der Eltern von Belang sind, was auch der Schulpraxis entspricht (Kováčová 2015b: 83).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich in manchen Bereichen die Erwartungen der Eltern (Fertigkeit Sprechen) mit den Bildungsstandards bzw. den Lernzielen decken, in anderen Bereichen (Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben) liegen sie darunter.

2.2.3 Formen elterlicher Unterstützung beim Deutschlernen

Im Hinblick auf das elterliche Engagement wurden 2 Fragenblöcke konzipiert. Der erste Block betraf traditionelle Formen der elterlichen Unterstützung, die eng mit dem Schulunterricht zusammenhängen: d.h. Hilfe bei Hausaufgaben und bei der Vorbereitung für den Unterricht, Interesse am durchgenommenen Lernstoff und Geschehen im Unterricht, Beschaffen von Lernmaterialien. Die Befragten sollten auf einer Skala angeben, wie oft sie die jeweilige Form der elterlichen Unterstützung gewährleisten.

Formen elterlicher Unterstützung beim Deutschlernen	nie	manchmal	oft	sehr oft	keine Angabe
Ich lerne mit dem Kind zusammen.	12%	21%	22%	22%	23%
Ich interessiere mich dafür, was im Deutschunterricht gemacht wurde.	4%	18%	32%	27%	19%
Ich beschaffe Lernmaterialien.	22%	19%	12%	14%	33%

Tab. 2: Formen elterlicher Unterstützung beim Deutschlernen mit Bezug auf den schulischen Deutschunterricht (Michalová 2015: 38)

Laut Ergebnissen der Umfrage ist das Interesse am durchgenommenen Lernstoff und Aktivitäten im Deutschunterricht die am häufigsten angewendete Form der elterlichen Unterstützung. Beinahe 60% der Befragten beteuerten, dass sie es oft bis sehr oft dafür interessieren, was im Deutschunterricht gemacht wurde, nur 4% bezeichnete sich selbst als desinteressiert. Wie bereits im Abschnitt 1.2 erwähnt wurde, sind elterliches Interesse an den Unterrichtsinhalten, Lob und Ermutigung wichtige Faktoren für die Steigerung des Lerneinsatzes von Kindern. Das elterliche Interesse bietet ihnen emotionalen Halt und signalisiert die Wichtigkeit der deutschen Sprache.

Die zweithäufigste Form der elterlichen Unterstützung ist das gemeinsame Lernen. 44% der Befragten behaupten, sie lernen oft bis sehr oft mit ihrem Kind. Aus den erhobenen Daten bekommt man aber weder Informationen über die konkreten Aktivitäten der Eltern noch kann man einschätzen, ob ihr Vorgehen pädagogisch sinnvoll ist. Es mag sich um Hilfe bei der Bearbeitung von Hausaufgaben, Abfragen von Vokabeln oder bei deutschkundigen Eltern sogar um eine Art von Nachhilfeunterricht handeln. Wild und Wieler (2016: 80) betonen, dass bei elterlichen Förderungsmaßnahmen die Maxime „so wenig Hilfe wie möglich, aber so viel wie nötig“ gelten soll. In lernbezogenen Interaktionen sollen Eltern den Bestrebungen ihrer Kinder Wertschätzung entgegenbringen und ihre Autonomie unterstützen. Ein solches Verhalten geht mit einem stärkeren Interesse der Kinder an schulbezogenen Aufgaben einher. Hingegen wird ein stark kontrollierendes und nur auf das Lernergebnis abzielendes Elternverhalten mit dysfunktionalen Lernhaltungen assoziiert (Wild/Lorenz 2010 zit. in Wild/Wieler 2016: 80). Wenn das gemeinsame Lernen zu positiven Ergebnissen führen soll, verlangt es von Eltern also nicht nur gewisse Deutschkenntnisse, sondern auch pädagogisches Geschick und kann sehr zeitintensiv sein. Darin mögen die Gründe liegen, warum diese Form der Unterstützung weniger oft vorkommt als die vorher erwähnte persönliche Förderung. Dennoch überrascht es positiv, dass nach Selbstaussagen beinahe die Hälfte der Eltern ihren Kindern beim Erlernen des Deutschen hilft. Schichtet man die Stichprobe nach der Bildung, dann realisierten die Probanden mit Hochschulbildung diese Form der elterlichen Unterstützung am häufigsten. 37% gaben an, dass sie sehr oft mit dem Kind lernen (Abitur 13%, ohne Abitur 10%, Grundschule 0% Michalová 2015:43), was mit den von Hoover-Dempsey ermittelten Faktoren – elterliche Kompetenzen und Selbstwirksamkeitserwartungen – korrespondiert.

Als letzte Unterstützungsform wurde das Beschaffen von Lehrmaterialien untersucht. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ca. ein Fünftel der Eltern ihrem Kind keine Lernmaterialien kauft und ein weiteres Fünftel es nur manchmal tut. Der Grund dafür könnte sein, dass viele Schulen die Lehrbücher kostenlos anbieten. Außerdem sind viele Sprachlehrbücher so gestaltet, dass die Schüler_innen sie länger als ein Jahr benutzen können. Die Zahl und der Typ der Materialien hängen meistens von den Lehrenden und der Schule ab. Manche Lehrende benutzen aber noch unterschiedliche Zusatzmaterialien (zum

Beispiel Zeitschriften), die die Eltern kaufen müssen. Die Heterogenität der Ergebnisse kann also auf unterschiedliche Ansprüche der Lehrenden zurückgeführt werden (Michalová 2015: 39).

Neben den schulbezogenen Formen können Eltern zum Deutschlernen auch durch weitere Aktivitäten anregen, die den Interessen und der psycho-motorischen Entwicklung der Kinder entsprechen. Oft handelt es sich dabei um Freizeitaktivitäten, bei denen das Lernen beiläufig erfolgt. In dem Fragebogen wurden aufgrund der Fachliteratur (Montanari 2003) vier solche Formen aufgenommen, zu denen dann weitere Fragen nach der Häufigkeit ihrer Anwendung gestellt wurden.

Weitere Formen der Lernförderung	Anzahl der Eltern	Anteil in der Stichprobe
Das Kind sieht Kindersendungen bzw. Märchen auf Deutsch.	12	7%
Wir lesen zusammen deutsche Bücher.	10	6%
Ich oder ein Familienangehöriger spricht mit dem Kind Deutsch.	27	16%
Wir reisen in deutschsprachige Länder.	16	9%

Tab. 3: Weitere vom Schulunterricht abgekoppelte Formen der Förderung vom Erwerb der deutschen Sprache (Michalová 2015: 38, 40)

Bei der Auswertung der Ergebnisse fällt auf, dass nur ein Bruchteil der Eltern den Erwerb der deutschen Sprache durch Aktivitäten fördert, die den schulischen Rahmen überschreiten. Von den 170 Eltern gaben nur 12 Eltern an, dass sie dem Kind zu Hause deutsche Märchen beziehungsweise Kinderfilme zeigen. 8 davon führten an, dass ihr Kind sich regelmäßig d.h. täglich oder einmal-zweimal in der Woche deutsche Märchenfilme oder Kindersendungen ansieht. Diese Form der Lernförderung lässt sich über Satelliten-Kanäle oder durch das Internet relativ leicht gewährleisten und auch Eltern ohne Fremdsprachenkenntnisse können diese Möglichkeit nutzen.¹³ Daher ist es erstaunlich, wie selten diese Form der Fremdsprachenförderung in den Familien in Anspruch genommen wird.

Noch weniger Eltern (10) bieten ihrem Nachwuchs Zugang zur deutschsprachigen Literatur. Nur in vier Familien wird regelmäßig (einmal oder zweimal pro Woche) aus deutschen Kinderbüchern vorgelesen oder zusammen gelesen. Das geringe Interesse am (Vor)Lesen in der Fremdsprache kann durch mehrere Faktoren bedingt werden: 1) unzureichende Deutschkenntnisse der Eltern, 2) Förderung anderer Freizeitaktivitäten in der Familie als Lesen / Desinteresse an Literatur 3) fehlende Orientierung im Bereich deutschsprachiger Kinderliteratur sowie 3) den Aufwand, der mit der Besorgung solcher Literatur gerade für Eltern außerhalb von Grenzregionen und Orten mit deutschen Bibliotheken besteht.

Die Nutzung der deutschen Sprache in realen kommunikativen Situationen stellt wohl die effektivste Förderungsmaßnahme dar. Im Vergleich zu anderen Formen wurde sie relativ oft erwähnt, was damit zusammenhängt, dass in der Stichprobe auch Angehörige bzw. Nachkommen der deutschen Minderheit vertreten waren.

Die letzte angeführte Unterstützungsform, Reisen in deutschsprachige Länder, wurde von 16 Eltern praktiziert, in der Regel ein- oder zweimal im Jahr. Berücksichtigt man die

¹³ Natürlich ist es pädagogisch wertvoller, wenn Kinder zusammen mit ihren Eltern die Sendung verfolgen und sie im Nachhinein gemeinsam besprechen, was jedoch gewisse Deutschkenntnisse auch bei den Eltern voraussetzt.

geografische Lage der Region und den sozio-ökonomischen Status der Bevölkerung, kann man es für ein positives Ergebnis halten. Überdies konnten die Befragten noch andere Aktivitäten anführen, durch die sie das Deutschlernen fördern. In diesem Zusammenhang berichteten drei Eltern, dass ihr Kind regelmäßig deutsche Lieder hört (Michalová 2015: 40).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Mehrheit der Eltern ihr Kind beim Deutschlernen durch Interesse an Lerninhalten und Geschehen in der Schule emotional unterstützt. Kognitive Unterstützung in Form des gemeinsamen Lernens deklarierten 44% der Eltern. Nur ein Bruchteil der Eltern bietet ihren Kindern jedoch sprachfördernde Aktivitäten an, die den schulischen Rahmen überschreiten.

2.2.4 Elternwünsche zur Verbesserung vom DaF-Unterricht

Im letzten Fragenblock wurden fachliche und fachdidaktische Kompetenzen der Lehrenden sowie zwei bildungspolitische Maßnahmen zur Verbesserung der Stellung vom DaF operationalisiert, nämlich die Aufstockung von Unterrichtsstunden und das Gewähren kostenloser Lehrbücher. Die relativen Häufigkeiten der Antworten in diesem thematischen Block stellt die folgende Tabelle dar:

Elternwünsche zur Verbesserung vom DaF-Unterricht	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	stimme eher zu	stimme zu	keine Angabe
Lehrer mit besseren Deutschkenntnissen	8%	10%	25%	26%	31%
Lehrer, die den Unterricht interessanter gestalten könnten	1%	2%	20%	52%	25%
kostenlose Lehrbücher	5%	14%	19%	31%	31%
Aufstockung von Deutschstunden	2%	16%	29%	28%	25%

Tab. 4: Elternwünsche zur Verbesserung vom DAF-Unterricht (Michalová 2015: 58)

Aus der Tabelle kann abgelesen werden, dass den Eltern die Verbesserung der fachdidaktischen Kompetenz am meisten am Herzen liegt. Nur bei 3% der Eltern signalisieren die Untersuchungsergebnisse Zufriedenheit auf diesem Feld, 25% der Befragten äußerten dazu keine Meinung, aber 72% der Eltern wünschen sich Lehrende, die den Unterricht interessanter gestalten. Von einem interessanteren Unterricht versprechen sie sich wahrscheinlich eine höhere Motivation ihrer Kinder und folglich auch bessere Schulleistungen. Allerdings wurde in diesem Fragebogen nicht nach Gründen und Informationsquellen für eine solche Einschätzung des Unterrichts von der Seite der Eltern gefragt. Das Klischee der „Drögeheit des DaF-Unterrichts“ scheint aber weit verbreitet zu sein (Ammon 2015: 1068), obwohl methodisch-didaktische Fragen und die Präsentation neuer, der kindlichen Entwicklung angemessener didaktischer Ansätze einen wesentlichen Bestandteil der Lehrer_innenausbildung und -fortbildung darstellen. Wie von Saldern (2012: 71) bemerkt, wollen Familien eine individuelle Förderung des Kindes, was in der schulischen Unterrichtspraxis nicht möglich ist. Konflikte bzw. Unzufriedenheit sind dadurch beinahe vorprogrammiert. Viele Eltern nehmen in der Beziehung zur Schule die Rolle der Kunden ein,¹⁴ betrachten die pädagogische Arbeit als Dienstleistung und übertragen auf die Schule ein Konsumverhalten (Rabušicová 2009: 322).

¹⁴ Rabušicová et. al. stellten in ihrer Fragenbogenerhebung unter tschechischen Eltern und Schulvertretern fest, dass sich 82% der Eltern mit der Rolle der Kunden identifizieren; 38% wurden als

Ein Konsens zwischen der Lehrerschaft und einem großen Teil der Eltern (57%) besteht hingegen in der Forderung, die Zahl der Deutschstunden aufzustocken. Die heutige Situation ist für die meisten Befragten unbefriedigend. Der SUNG setzt sich seit mehreren Jahren für eine Veränderung ein, der politische Wille dazu fehlt aber.

Weiterhin schätzen manche Eltern die Deutschkenntnisse der Lehrkräfte als problematisch ein. Ungefähr die Hälfte der Befragten (51%) würde von den Lehrenden bessere Kenntnisse der Zielsprache erwarten. Die Aussagekraft dieser Feststellung ist aber eingeschränkt, da man nicht weiß, auf welche Tatsachen sich diese negative Bewertung stützt. Doch 18% der befragten Eltern scheinen mit dem Sprachniveau der Lehrpersonen zufrieden zu sein und fast ein Drittel (31%) machte dazu keine Angabe.

Schließlich würde es die Hälfte der Befragten (50%) willkommen heißen, wenn die Schüler_innen ihre Lehrbücher kostenlos bekämen. Im Vergleich zu anderen Fächern sind nämlich die Fremdsprachen im Nachteil, wenn die Lehrkraft ein anderes Lehrbuch einzuführen plant, als die Schule auf Lager hat. Dann müssen die Lernenden bzw. ihre Eltern die Kosten für die Materialien selbst tragen. Manche Lehrwerke bestehen dabei aus mehreren Komponenten, die alle Schüler_innen für eine adäquate Arbeit im Unterricht und zur Vorbereitung auf den Unterricht brauchen. Dieser Posten stellt für manche Familien eine Last dar. Ein Fünftel der Befragten ist aber mit der momentanen Lehrbuchversorgung zufrieden.

Es sollte auch nicht unerwähnt bleiben, dass die Eltern auch die Möglichkeit hatten, eigene Vorschläge und Ideen zu ergänzen. Diese Gelegenheit wurde aber nicht genutzt.

3 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung deuten an, dass die Elternarbeit nicht nur für die Deutschlehrenden an den Grundschulen, sondern für alle Akteure im DaF-Bereich eine Herausforderung darstellt. Die legislativen Veränderungen in der Fremdsprachenpolitik, durch die die Eltern zu einem entscheidenden Faktor für das Bestehen des DaF-Unterrichts wurden, unterstreichen nur noch ihre Wichtigkeit. Sinnvolle Maßnahmen im Rahmen der institutionellen Öffentlichkeitsarbeit, Schulpräsentationen, Elternabenden und Elternberatung sollten alle untersuchten Gebiete betreffen.

Da die pragmatischen Gründe im Hinblick auf die berufliche Zukunft der Lerner und Möglichkeiten ihres weiteren Studiums die Entscheidung fürs Deutsch maßgeblich prägen, wäre eine Intensivierung der Kooperation zwischen den Schulen, Tochtergesellschaften deutscher Unternehmen und Stipendiengernern wünschenswert. Bei gemeinsam für Eltern organisierten Informationsveranstaltungen sollten Perspektiven der Lerner, der praktische Nutzen von Deutschkenntnissen betont werden.

Aufklärungsarbeit scheint auch in Bezug auf schulische Lernziele erforderlich, weil in manchen Bereichen Diskrepanzen zwischen ihnen und den Erwartungen von Eltern existieren. Dies betrifft die Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen und Schreiben sowie die Einübung einer korrekten Aussprache. Im Gegensatz dazu besteht zwischen dem Elternhaus und der Schule eine Übereinstimmung in der Priorität hinsichtlich der Fertigkeit Sprechen, die man als Grundlage für die Elternarbeit ausnutzen soll. Letztendlich gaben beinahe 60% der Befragten an, dass sie sich dafür interessieren, was im Deutschunterricht passiert und 44% behaupteten, dass sie oft bis sehr oft mit ihrem Kind lernen. Andererseits wissen wir sehr wenig über die Verfahren, die bei der häuslichen Vorbereitung zum Unterricht verwendet werden. Es ist die Aufgabe der weiteren (wohl qualitativen) Forschung

diese z. B. durch Beobachtung zu eruieren und fachdidaktisch auszuwerten. Ein Forschungsdesiderat stellen auch die möglichen Zusammenhänge zwischen den Einstellungen von Eltern zu Deutsch und dem Ausmaß ihrer Lernunterstützung sowie zwischen ihrem „Kompetenzen-Profil“ (Bildungsgrad, Deutschkenntnisse, Kenntnisse anderer Fremdsprachen bzw. der Strategien im Fremdspracherwerb) und Formen der Lernunterstützung dar.

Weitere Untersuchungsergebnisse signalisieren, dass nur sehr wenige Eltern zusätzliche Formen der Förderung vom Erwerb der deutschen Sprache nutzen. Die Ursachen dafür wurden zwar nicht ermittelt, es ist aber naheliegend, dass einem Großteil der Eltern Informationen über die Möglichkeiten der Förderung vom Fremdspracherwerb fehlen. Für diese Eltern könnte eine von Didaktikern und erfahrenen Praktikern entwickelte Handreichung anregend sein, die Tipps zur Fremdsprachenförderung in der häuslichen Umgebung, Informationen über Stufen, Prozesse und Strategien im Fremdspracherwerb sowie einen Überblick über geeignete Lernmaterialien (Sprachspiele, Lern-Apps, Webseiten, Podcast usw.) beinhalten würde.

Neben dieser Maßnahme sollte auch die individuelle Beratung zu lernförderlichen Aktivitäten und ihrer Durchführung zu Hause intensiviert werden. Dabei darf aber nicht übersehen werden, dass die Schüler_innen eine wichtige Rolle bei der Gestaltung der Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus übernehmen. Sie sollen deswegen aus Lehrer_innen-Eltern-Gesprächen nicht ausgeschlossen bleiben, sondern man sollte unter genauen Regeln eher Dreier-Gespräche veranstalten, sodass mit Schüler_innen und nicht bloß über sie geredet wird (Sacher 2013: 77, 80–81). Wie Sacher (2013) feststellte, ist eine effektive Elternarbeit auf der Sekundarstufe eine schüler_innenorientierte Elternarbeit.

In der Untersuchung wurden auch Eltern nach ihren schulbezogenen Wünschen zur Verbesserung des Deutschunterrichts befragt. Ihre Antworten warfen ein kritisches Licht v.a. auf fachdidaktische und sprachliche Kompetenzen der Lehrenden. Auch wenn man bedenkt, dass die Probanden Laien in der Fremdsprachendidaktik sind, soll man den angedeuteten Problemen in weiteren Forschungen nachgehen und die Situation auch in der Lehrer_innenausbildung selbstkritisch reflektieren. Man kann aber auch vermuten, dass die Unzufriedenheit mit dem Deutschunterricht zumindest aus der mangelnden Informiertheit resultiert. Eine regelmäßige und öffentlichkeitswirksame Präsentation interessanter Aktivitäten würde das Bild eines „drögen“ Deutschunterrichts korrigieren. Eine Öffentlichkeitsarbeit ist auch in Bezug auf die Systemzwänge und Bedingungen, unter denen die Lehrer_innen arbeiten, notwendig. Eine Aufklärung darüber würde wohl die Eltern zu realistischen Erwartungen führen.

Zum Schluss ist nochmal zu betonen, dass die Zusammenarbeit zwischen Deutschlehrenden und Eltern eine anspruchsvolle, oft unterschätzte Aufgabe ist. Je stärker aber Schule und Elternhaus als Lernorte aufeinander bezogen sind, desto förderlicher ist es für das Kind. Eben aus diesem Grund ist es wichtig, zwischen der Schule und dem Elternhaus Brücken zu bauen.

Literaturverzeichnis

- Ammon, Ulrich (2003): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. – In: A. Wierlacher, A. Bogner, (Hgg.): Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler. 345–363.
- (2009): Über die Dilemmata jeglicher EU-Sprachenpolitik. – In: G. Stickel (Hrsg.): National and European Language Policies. Frankfurt a. M.: Lang. 19-34.
- (2015): Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. – Berlin: De Gruyter.
- Bútorová, Zora; Gyárfášová, Oľga (2011): Jazyková kompetentnosť na Slovensku: Nemčina v porovnaní s inými jazykmi. – Bratislava: Goethe Institut.

- Fedáková, Katarína (2015): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung in die Fachdidaktik und -methodik. – Košice: UPJŠ.
- Grolnick, Wendy S.; Slowiaczek, Maria L. (1994): Parents' involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. – In: *Child Development* 65/1, 237–252.
- Klembárová, Petra (2014): Jazyková politika dcérskych spoločností nemeckých firiem na Slovensku a jej determinanty. Diplomová práca. – Košice: UPJŠ.
- Kolečáni Lenčová, Ivica (2012): Vizuálne médium vo výučbe cudzích jazykov. – Banská Bystrica: UMB.
- Kováčová Michaela (2015a): Sú smartfónové aplikácie na osvojovanie si cudzojazyčnej lexiky naozaj smart? – In: *Cizí jazyky* 59/2, 39–45.
- Kováčová Michaela (2015b): Ist der interkulturelle Ansatz im slowakischen Fremdsprachenunterricht angekommen? – *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 7/1. 72–89.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009): Mehrsprachigkeitspolitik. – In: Goethe-Institut (Hg.): *Sprachen ohne Grenzen*. München: Goethe-Institut. 11–13.
- Lojová, Gabriela (2014): Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I. – Bratislava: Univerzita Komenského.
- Michalová, Dominika (2015): Postoje rodičov k vyučovaniu nemeckého jazyka a miera podpory pri jeho učení. Diplomová práca. – Košice: UPJŠ.
- Montanari, Elke (2003): Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule. – München: Köpfer.
- Rabušicová, Milada (2009): Rodiče a škola. – In: J. Průcha (Hg.): *Pedagogická encyklopedie*, 319–323, Praha: Portál.
- SAAC (2012): 25 rokov programu Erasmus v Európe. – Bratislava: Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu.
- Sacher, Werner (2013): Schülerorientierte Elternarbeit. – In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, C. Schmitt (Hgg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften*. Praxisbuch zum Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS. 77–82.
- Stamm, Margit (2016): Bedingungen des Aufwachsens in Familien: ihre Bedeutung für den Bildungserfolg und bildungspolitische Implikationen. – In: S. Frank, A. Sliwka (Hg.): *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengleichheit und Teilhabe an Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 52–64.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprachen lernen, Und wie wir sie dabei unterstützen können. – Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Widlok, Beate et. al. (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen – München: Goethe Institut.
- Wild, Elke; Wieler, Marius (2016): Verwirklichungschancen schaffen durch eine geeignete Gestaltung von Lernprozessen im familiären Umfeld. Eine Übersicht über den Stand der bildungsbezogenen Elterntrainingsforschung und ihrer Desiderata. – In: S. Frank, A. Sliwka (Hg.): *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengleichheit und Teilhabe an Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 77–88.
- von Saldern, Matthias (2012): Das System Schule heute und der Stellenwert der Eltern. – In: W. Stange, R. Krüger, A. Henschel, C. Schmitt (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*, 68–75. Wiesbaden: Springer VS.
- Zemaniková, Nadežda (2012): Deutsch für die Zukunft – Zukunft für Deutsch. XI. Tagung des Slowakischen Deutschlehrer- und Germanistenverbands, Banská Bystrica, 01.–03. Juli 2012. – *Slowakische Zeitschrift für Germanistik* 4/2, 98–101.

Online-Quellen:

- http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/nj_nsv_a1_2014.pdf, Zugriff 27.12.2016.
- <https://www.minedu.sk/data/att/7497.pdf>, Zugriff 27.12.2016.
- <http://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm>, Zugriff 27.12.2016.

<http://ekonomika.sme.sk/c/7782984/pracovat-do-zahranicia-odislo-najviac-ludi-z-presovskeho-kraja.html>, Zugriff 7.1.2017.

<https://www.istp.sk/clanok/10802/Pocet-Slovakov-pracujucich-v-zahranici-stupa-najviac-ich-je-v-Rakusku>, Zugriff 7.1.2017.

<https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/jugend/viele-chancen/ausgezeichnete-forschung-und-lehre>, Zugriff 18.1.2017.

<https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/de/rubriken/bildung-wissen/dynamische-hochschullandschaft>, Zugriff 18.1.2017.

Annotation

The Attitude of Parents towards Teaching German as a Foreign Language and their Support for Learning German

Michaela Kováčová

The proposed article aims at describing the attitude and parental involvement of primary school pupils' parents with regard to teaching German as a foreign language (TGFL) in Eastern Slovakia.

The theoretical chapter introduces the legal framework of TGFL within Level 2 of the ISCED. Consideration of the family home's role in the school socialization and the forms of parental involvement and its influencing factors follows. The chapter closes with an outline of the objectives of TGFL.

The main purpose of the article is to present the outcomes of a research conducted in Eastern Slovakia (n=170). The questionnaire used for the collection of data covered following themes: 1) The reasons for choosing German as a subject of study 2) The expectations of parents regarding the skills gained after one year of learning German 3) Parental involvement in learning German 4) School factors that could, according to parents, improve the standard of TGFL. The study concludes with a summary and reflects upon the parental involvement.

Keywords: German as a foreign language, parental involvement

Gewalt durch die Sprache – Gewalt gegen die Sprache. Oder der Kampf um Deutsch

Katarína Vilčeková

1 Einführung

September 2015 ist ein wichtiger Meilenstein im Fremdsprachenunterricht in der Slowakei, aber nicht in einem positiven Sinne. Aufgrund *des Innovierten staatlichen Ausbildungsprogramms*, das am 1. September 2015 in Kraft getreten ist, wurde Englisch als einzige obligatorische Fremdsprache in den Grundschulen festgesetzt. Diese Entscheidung der slowakischen Regierung wird in dem vorliegenden Artikel als Gewalt gegen die Fremdsprachen im slowakischen Schulsystem verstanden, die wegen der Bevorzugung des Englischen seitens slowakischer Politiker stark bedroht sind. Im Weiteren versucht man, einen zusammenfassenden Überblick zu schaffen, im Rahmen dessen die wichtigsten Reformen und Entscheidungen der slowakischen Regierung im Bereich der Sprachpolitik seit dem Eintritt der Slowakei in die Europäische Union dargestellt werden. Das Ziel des Artikels ist u. a. zu zeigen, wie unsystematisch und irrational manche Reformen und Entscheidungen waren und sind und welche Folgen diese für die Stellung des Deutschen (aber auch anderer Sprachen außer Englisch) haben.

2 Rolle und Aufgaben der Sprachpolitik

Schon aus dem ersten Absatz des vorliegenden Beitrags ist klar, dass die Sprache der Macht des Staates unterliegt. Der Bereich, in dem Sprache(n) und Politik aufeinandertreffen ist u. a. die Sprachpolitik. Was bedeutet aber der Begriff Sprachpolitik? Mit welchen Problemen oder Fragen beschäftigen sich die Leute, die für die Sprachpolitik des jeweiligen Staats verantwortlich sind? Die Sprachpolitik ist eine Tätigkeit der Führungsorgane in einer bestimmten Gesellschaft, die über die Fragen der Benutzung und des gegenseitigen Einflusses der Sprachen entscheiden. Der Gegenstand der Sprachpolitik ist nicht die Sprache selbst, sondern die Beziehung zwischen der Sprache (oder den Sprachen) und der Gesellschaft. Die Vollzieher der Sprachpolitik sind die Staatsorgane. Die Prinzipien und Ziele der Sprachpolitik sind in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu finden und von der Sprachstrategie hängt auch der reibungslose Gang der öffentlichen und der staatlichen Verwaltung ab. Durch die Sprachpolitik kann der Staat die Sprachsituation beträchtlich beeinflussen, und zwar hauptsächlich mittels Schulsystems und Massenmedien¹. Im Allgemeinen stehen im Fokus der slowakischen Sprachpolitik zwei Bereiche: die Sprachpolitik der Staatssprache und die Fremdsprachenpolitik. Für die folgenden Ausführungen ist hauptsächlich die Fremdsprachenpolitik von großer Bedeutung. Im Vordergrund der Fremdsprachenpolitik steht die Entwicklung einer mehrsprachigen Gesellschaft. In diesem Sinne beschäftigt sich die Sprachpolitik mit den Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts, bzw. des Fremdsprachenerwerbs. Im Rahmen dessen werden die Themen, wie z. B. Dauer des Fremdsprachenunterrichts, Frequenz der Unterrichtsstunden, nötige Qualifikation der Fremdsprachenlehrer_innen in den jeweiligen Schulstufen, aber

¹ www.culture.gov.sk/extdoc/3289/koncepcia

auch neue Methoden des Fremdsprachenunterrichts diskutiert. Im Folgenden wird gerade diese Problematik näher erklärt.

3 Fremdsprachen in der Europäischen Union

Zurzeit besteht die Europäische Union aus 28 Mitgliedsländern. Jedes Land verfügt über eigene Staats- und Amtssprache(n). Damit diese Gemeinschaft nicht nur für Politiker, sondern auch für andere Menschen, bzw. Laien zugänglich sein kann, sollen die Bewohner der jeweiligen Staaten Zugang zur Dokumentation der Europäischen Union haben, welche für sie verständlich sein sollte. Das Ziel der EU ist also, die Sprachenvielfalt zu bewahren. Diese ist auch in der *Charta der Grundrechte der Europäischen Union* aus dem Jahr 2000 verankert. Laut dieser Charta sollte die Europäische Union die Sprachenvielfalt respektieren und jedwede Diskriminierung, also auch die sprachliche, verbieten. Die Beachtung der Sprachenvielfalt gehört zu den Grundwerten der Europäischen Union².

Als Ausgangspunkte für die Mehrsprachigkeitsförderung dienen hauptsächlich zwei wichtige Schritte der Europäischen Union: die *Lissabon-Strategie* und der *Bologna-Prozess*.

Im Zentrum der *Lissabon-Strategie*, die im März 2000 angenommen wurde, stehen die Bemühungen der Regierungen aller Mitgliedsländer der Europäischen Union, bis zum Jahr 2010 die konkurrenzfähigste und dynamischste, auf die Kenntnisse orientierte Ökonomik der Welt zu werden. Eine der Prioritäten waren die Investitionen in die Ausbildung und die Realisierung der wichtigsten Projekte, die im Rahmen der „Europäischen Aufwuchsinitiative“ genehmigt wurden³.

Die Bologna-Erklärung bildet den Auftakt des *Bologna-Prozesses*. Mit diesem Prozess soll ein System von besser vergleichbaren Hochschulabschlüssen eingeführt werden, die leichter anerkannt werden können. Außerdem sollen die Mobilität von Studierenden, Lehrkräften und Wissenschaftlern gefördert, eine hohe Qualität der Bildung sichergestellt und die europäische Dimension in die Hochschulbildung einbezogen werden⁴.

Das Jahr 2001 war das sog. Europäische Jahr der Sprachen. Ziel des Beschlusses ist, die Bürger der Europäischen Union durch Sensibilisierungs- und Aufklärungsmaßnahmen zum Erlernen mehrerer Fremdsprachen anzuregen. Das Europäische Jahr der Sprachen hat fünf besondere Zielsetzungen:

- es soll das Bewusstsein dafür vertieft werden, welchen Reichtum die sprachliche Vielfalt in der Europäischen Union darstellt;
- die Sprachenvielfalt soll gefördert werden;
- es soll einer möglichst großen Zahl von Menschen nahe gebracht werden, welche Vorteile die Beherrschung mehrerer Sprachen mit sich bringt;
- es soll dazu angeregt werden, sich lebenslang Sprachkenntnisse anzueignen;
- es sollen Informationen gesammelt und verbreitet werden, die den Sprachunterricht und das Erlernen von Fremdsprachen betreffen.

Generell war die Wirkung des *Europäischen Jahres* bei Sprachenlehrenden und -lernenden sowie Entscheidungsträgern sehr stark. Der Vorschlag, dass Schulabgänger in Europa mindestens ihre *Muttersprache plus 2 Fremdsprachen (M+2)* beherrschen sollten, findet sich in diesem Zusammenhang in vielen Grundsatzserklärungen und wurde auf europäischer Ebene von der Ratstagung in Barcelona im März 2002 gebilligt. Bei anderen

² http://www.europskaunia.sk/jazyky_eu

³ http://www.europskaunia.sk/lisabonska_strategia

⁴ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_de.htm

politischen Debatten stand der Status von Fremdsprachenkenntnissen als eine Grundkompetenz europäischer Jugendlicher im Mittelpunkt⁵.

3.1 Veränderungen in der slowakischen Fremdsprachenpolitik als Spiegelung der Forderungen der Europäischen Union?

Die Slowakei ist seit Mai 2004 Mitglied der Europäischen Union. Aus dieser Mitgliedschaft folgen viele Vorteile und Rechte, aber auch Pflichten. Auch wenn jedes EU-Mitglied ein selbständiges Land ist, sollte es sich mehr oder weniger den Forderungen der EU anpassen. Die Fremdsprachenpolitik ist dabei keine Ausnahme. Viele Länder haben auf die Forderungen der EU-Fremdsprachenpolitik reagiert. Zu diesen Staaten gehörte auch die Slowakei. Die Vergangenheitsform des Verbs im letzten Satz wurde absichtlich benutzt. Der Grund dafür ist im Weiteren zu finden.

Die Slowakei ist zwar ein kleines und junges Land, aber seit der Entstehung unserer Republik gab es schon achtzehn Minister für Schulwesen. Diese Tatsache hat, meiner Meinung nach, eine große Aussagekraft. Einerseits könnte diese Fluktuation durch eine sehr komplizierte Situation im Schulwesen verursacht werden, andererseits ist aber diese komplizierte Situation eben aufgrund der Fluktuation der Minister verursacht. Jede Regierung hat eigene Prioritäten, wobei das Schulwesen meistens nur am Rande steht. Seit der Entstehung der slowakischen Republik sind zwar viele Gesetze, Maßnahmen und Reformen auf dem Gebiet des Schulwesens in Kraft getreten, diese waren aber oft oberflächlich, fragwürdig und unüberlegt, was zu der heutigen Situation geführt hat. Welche Reformen und Maßnahmen in der Fremdsprachenpolitik in den letzten Jahren getroffen wurden, kann man im Weiteren sehen.

3.1.1 Chronologie der Veränderungen in der slowakischen Fremdsprachenpolitik

*2001 – Millennium – Das Nationale Programm der Erziehung und Ausbildung in der Slowakei für die nächsten 15 – 20 Jahre*⁶: In diesem Programm werden die wichtigsten Prioritäten zusammengefasst, die von den staatlichen und öffentlichen Organen, den einzelnen Schulen, pädagogischen Kräften und anderen Akteuren respektiert und realisiert werden sollen. Laut dieses Programms sollten die Fremdsprachen in den Grundschulen von qualifizierten Lehrkräften unterrichtet werden. Im Rahmen der Sekundarstufe II sollte die Entwicklung der bilingualen Gymnasien gefördert werden. Einen Teil des Millenniums bilden die sog. zwölf Pfeiler. Der 10. Pfeiler orientiert sich an der fremdsprachlichen Kompetenz. Laut Millennium seien die Fremdsprachenkenntnisse eine unerlässliche Bedingung der Schulwesen-Reform in der Slowakei. Notwendig sei der sofortige Unterricht mindestens einer West-Fremdsprache schon ab dem 3. Jahrgang in der Grundschule. Die Voraussetzungen wären aber eine entsprechende Anzahl von Fremdsprachenlehrenden, von Hilfsmitteln, wie Computer, Software, Lehrbücher und ausreichend zeitliche und räumliche Kapazitäten für den Fremdsprachenunterricht. Um die Realisierung des Programms unabhängig von den Veränderungen in der Regierung zu sichern, ist in Millennium eine Klausel zu finden und zwar mit dem Titel: *Die Schutzsicherung des Programms gegen politische Veränderungen, gegen Missbrauch und „Absterben“ der Konzeption*. Das Programm sollte gut gegen das In-Frage-Stellen und die Ablehnung durch die Argumente von weiteren Regierungen gesichert werden. Die Argumente sollten von Fachleuten

⁵ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11044_de.htm

⁶ <http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=13020>

vorbereitet werden, damit die Politiker nicht eigenmächtig und laienhaft das Nationale Programm der Erziehung und Ausbildung im Wesentlichen ändern können.

2005: Im Jahre 2005 wurde eine umfangreiche Studie mit dem Ziel durchgeführt, die tatsächlichen Sprachkompetenzen der Schüler_innen aus dem letzten Jahrgang in den Grundschulen festzustellen (Butašová et al. 2007: 12). Als Konsequenz der Studie und der Forderungen der Europäischen Union wurde ein neues Modell des Fremdsprachenunterrichts entwickelt, das allen Schüler_innen in der Slowakei Folgendes garantieren sollte:

- den Fremdspracherwerb auf dem Niveau B1/B2 in der ersten und auf dem Niveau A2/B1 (nach den Kriterien des GERS) in der zweiten Fremdsprache für Schüler_innen nach dem Abschluss der Sekundarstufe II;
- die Anerkennung des erreichten Fremdsprachenniveaus in allen Mitgliedsländern der Europäischen Union und des Europarates;
- die Möglichkeiten der Durchsetzung auf dem europäischen Arbeitsmarkt für die Absolventen der Fachoberschulen und die Förderung des lebenslangen Lernens⁷.

2004-2005: Im Schuljahr 2004-2005 wurde das neue Abitur eingeführt. Seit diesem Jahr ist das Abitur in einer Fremdsprache in allen Schultypen (die einen Abiturabschluss bieten) in der Sekundarstufe II obligatorisch. Die Grundstufe des Abiturs entspricht der Niveaustufe B1 und die höhere Stufe entspricht der Niveaustufe B2 (Butašová et al. 2007: 21 f). Diese Maßnahme wurde am Anfang heftig kritisiert. Die Fremdsprachenreform hat hier eigentlich nicht am Anfang an begonnen, sondern am Ende. Denn zuerst wurde das neue Abitur verordnet und in die Praxis umgesetzt und erst dann, also seit dem Jahr 2007, wurde auch der Fremdsprachenunterricht langsam verändert. Die Lehrer_innen haben damals damit argumentiert, dass die Schüler_innen für ein solches Abitur nicht ausreichend vorbereitet seien. Nicht alle Schüler_innen hatten nämlich die gleichen Bedingungen für das Fremdsprachenlernen – sowohl in der Grund- als auch in der Mittelschule. Außerdem waren die Schüler_innen gar nicht daran gewöhnt, solche Aufgaben zu lösen, die im Rahmen des externen Teils des Abiturs entwickelt wurden.

2007: *Neue Konzeption im Fremdsprachenunterricht*: Laut der neuen Konzeption sollte die erste Fremdsprache ab dem 3. und die zweite Fremdsprache ab dem 6. Schuljahr in den Grundschulen unterrichtet werden. Es war aber nicht in allen Grundschulen möglich, dieses Modell in dieser Form sofort zu realisieren. Deshalb konnten sich die Grundschulen nach einem „Übergangmodell“ richten. Dieses Modell betrifft hauptsächlich die Stundendotation, sodass die Grundschulen wöchentlich 3 Unterrichtsstunden in der ersten Fremdsprache in dem dritten und vier Unterrichtsstunden in den nächsten Schuljahren sichern können. Verpflichtend ist jedoch, spätestens 5 Jahre nach der Einführung des Übergangmodells zum ursprünglichen Modell zu wechseln. Im Rahmen dieses Modells sollten die Schüler_innen in den Grundschulen 3 Unterrichtsstunden/Woche in der ersten Fremdsprache in dem 3., 6., 7. und 8. Schuljahr und 4 Unterrichtsstunden/Woche im 4. und 5. Schuljahr haben. Was die zweite Fremdsprache betrifft, muss diese im Rahmen des Übergangmodells in der Grundschule gar nicht unterrichtet werden. Sie sollte dann während eines 8-jährigen Übergangsstadiums implementiert werden. Nach dem Erreichen des Zielmodells sollte jede Grundschule ihren Schüler_innen wöchentlich 3 Unterrichtsstunden in der zweiten Fremdsprache gewähren. Das Übergangmodell sollte spätestens in den Jahren 2017 bzw. 2019 abgeschlossen werden. Was die Sekundarstufe II betrifft, hängt die Stundendotation von dem Typ der Schule ab. In Gymnasien sollten den Schüler_innen 4 Unterrichtsstunden/Woche für die erste Fremdsprache während der gesamten Schulzeit zur Verfügung stehen. Die zweite Fremdsprache sollte dann in den ersten zwei Schuljahren

⁷ http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Mater-Dokum-51587?prefixFile=m_

viermal/Woche und in den letzten zwei Schuljahren drei- oder fünfmal/Woche unterrichtet werden. In den Fachoberschulen sind das dann 3 Stunden/Woche für die erste FS während der gesamten Schulzeit und 3, bzw. 2 Stunden/Woche für die zweite FS in den ersten, bzw. letzten zwei Schuljahren. In den Schulen ohne Abitur sollte die erste FS dreimal/Woche und die zweite FS zweimal/Woche unterrichtet werden (MŠ SR/ŠPÚ 2007: 18 ff).

2008 bzw. 2010: *Das Gesetz über die Erziehung und Ausbildung*: Im Rahmen dieses Gesetzes aus dem Jahr 2008 (Nr. 245/2008 Ges. Slg.), das im Jahre 2010 aktualisiert wurde, wurde Englisch als Pflichtfremdsprache in der Slowakei genehmigt (vgl. z.B. Zemaníková 2010: 1).

2015: *Das Innovierte staatliche Ausbildungsprogramm*: Laut dieses neuen Programms, das am 1. September 2015 in Kraft getreten ist, ist in den Grundschulen nur eine Fremdsprache obligatorisch und zwar Englisch. Diese sollte ab der 3. Klasse in der Grundschule unterrichtet werden. Die zweite Fremdsprache muss die Schule den Schüler_innen nur im Rahmen der für die Wahlfächer bestimmten Unterrichtsstunden bieten, wobei die Schüler_innen eine der fünf Fremdsprachen wählen können (Russisch, Französisch, Deutsch, Spanisch oder Italienisch)⁸.

Wie zu sehen ist, sind während ungefähr 15 Jahren mehrere Maßnahmen in Kraft getreten. Liest man aber noch einmal die Chronologie durch, stellt man fest, dass die jeweiligen Maßnahmen wirklich irrational und willkürlich sind. Während die Änderungen in den Jahren 2001, 2005 und 2007 den Forderungen der Europäischen Union und den Bedürfnissen der globalisierten Gesellschaft entsprechen (M+2), ist das bei den Maßnahmen seit dem Jahr 2008 bzw. 2010 umgekehrt. Man kann sogar sagen, dass sich einige Gesetze und ihre Realisierung widersprechen. Nehmen wir z. B. *Das Gesetz über die Erziehung und Ausbildung*, laut dem Englisch als Pflichtsprache genehmigt wurde. In demselben Gesetz steht aber: *„Die Prinzipien der Erziehung und der Ausbildung basieren auf den Prinzipien der freien Wahl der Ausbildung, im Hinblick auf die Erwartungen und Voraussetzungen von Kindern und Schülern und im Einklang mit den Möglichkeiten der Erziehungs- und Ausbildungsapparats“* (Ges. Slg. 37/2011, Gesetz 245/2008, § 3, h; in Hromadová/Slobodová 2012: 151). Nach diesem Gesetz sollten also alle Schüler_innen die Möglichkeit haben, sich frei für eine Fremdsprache zu entscheiden. Aber eben dieses Gesetz ordnet Englisch als Pflichtsprache an. Auch das ist ein Zeichen dessen, wie unverantwortlich und laienhaft die slowakische Regierung in den Fremdsprachenunterricht eingreift. Durch das *Innovierte staatliche Ausbildungsprogramm* aus dem Jahr 2015 wird die Sprachenvielfalt ganz zerstört. Das Argument für diese Maßnahme vom damaligen Minister Draxler finden wir ungenügend oder sogar irrelevant: *„Man sollte in Betracht ziehen, dass es in unserem Land viele Fälle gibt, wann für ein Kind schon das Slowakische eine Fremdsprache ist. Weil es zu Hause eine andere Sprache benutzt. Und es wäre wirklich nicht gut, von solchen Kindern einzufordern, damit sie in der Grundschule Englisch und dazu noch eine Fremdsprache lernen.“*⁹ Laut der Ergebnisse des slowakischen Statistik-Instituts lebten im Jahre 2001 in der Slowakei nur 14,9% Menschen, deren Muttersprache eine andere als Slowakisch war und im Jahre 2011 waren es sogar nur 14% der Bevölkerung¹⁰. Die Zahl der Kinder, deren Muttersprache nicht Slowakisch ist, ist natürlich noch geringer und bildet nur einen Teil von den 14,9% bzw. 14%. Mit Rücksicht auf alle Minoritäten, finden wir diese Zahl nicht groß genug, um einen solchen Eingriff in die Fremdsprachenpolitik zu rechtfertigen. Aufgrund der Meinung von Herrn Draxler würde man in keinem Land der EU zwei Fremdsprachen unterrichten, weil es fast in jedem Land Minderheiten gibt, deren Muttersprache unterschiedlich von der Staatsprache des Landes ist, in dem sie wohnen.

⁸ <https://www.minedu.sk/inovovany-svp-pre-zakladne-skoly/>

⁹ <https://www.minedu.sk/minister-juraj-draxler-predstavil-nove-svp-pre-zakladne-skoly/>

¹⁰ https://lt.justice.gov.sk/Attachment/vlastny_material.pdf?instEID=1&attEID=58627&docEID=324594&matEID=6524&langEID=1&tStamp=20130830100017647; vgl. dazu auch Eurydice 2008: 19 f).

Diese Maßnahme widerspricht nicht nur den Forderungen der EU, sondern auch den Bedürfnissen und Meinungen der EU-Bevölkerung. Die Ergebnisse des speziellen Eurobarometers 386 aus dem Jahre 2012 bestätigen die Wichtigkeit der Beherrschung von mindestens zwei Fremdsprachen. 72% der Befragten waren der Meinung, dass alle EU-Bürger fähig sein sollten, mindestens zwei Fremdsprachen zu sprechen (Special Eurobarometer 386 2012: 10). Was das Deutsche betrifft, finden es laut Bútorová und Gyárfášová nicht weniger als 87% der Befragten wichtig, dass die Menschen in der Slowakei sowohl Deutsch als auch Englisch beherrschen sollen (Bútorová/Gyárfášová 2011: 11). Auch aus diesem Grund könnte die politische Maßnahme nicht anders als als Gewalt gegen die anderen Fremdsprachen bezeichnet werden.

Die Neue Konzeption im Fremdsprachenunterricht aus dem Jahr 2007 war aber nicht problemlos und auch hier kann man unüberlegte Schritte der slowakischen Regierung sehen. Im Rahmen dieser Konzeption gab es mehrere Probleme. Das größte Problem war und ist die mangelnde Qualifikation der Fremdsprachenlehrer_innen. Auch wenn alle Ausbildungsstufen von diesem Problem betroffen sind, beschränken wir uns jetzt nur auf die Primarstufe. Laut der Konzeption sollte jede_r Fremdsprachenlehrer_in in der Primarstufe eine Fremdsprache mindestens auf dem Niveau B2 beherrschen. Aufgrund der erhöhten Anzahl von Fremdsprachen-Unterrichtsstunden gab es nicht genug Lehrende mit dieser Qualifikation. D. h. also, die Regierung hätte den nichtqualifizierten Fremdsprachenlehrende ein Studium anbieten müssen, im Rahmen dessen sie das nötige Sprachniveau hätten erreichen können. Deshalb hätte der Staat den Lehrer_innen die Möglichkeit geben sollen, die Qualifikation im Rahmen eines vollwertigen Hochschulstudiums zu ergänzen. Dieses Studium hätte natürlich länger gedauert und man hätte auch mit der Umsetzung des neuen Modells für den Fremdsprachenunterricht warten müssen. Die Regierung hat aber nicht die Qualität, sondern die Quantität bevorzugt. Wie Bockaničová et al. schreiben, konnten laut der Bekanntmachung 41/1996 Ges.Slg., S. 7 auch solche Lehrer_innen eine Fremdsprache unterrichten, die ein nur zweijähriges ergänzendes Qualifikationsstudium der Fremdsprachen in den methodisch-pädagogischen Zentren absolviert haben. So wurden auch die Lehrer_innen als qualifizierte Lehrkräfte bezeichnet, die zwar bestimmte praktische Kenntnisse in einer Fremdsprache hatten, die aber nie Fächer wie Phonetik und Phonologie, Syntax, Morphologie oder Fremdsprachendidaktik studiert haben. Das Fremdsprachenniveau solcher Lehrer entspricht aber nicht den Anforderungen der Neuen Konzeption (also mindestens Niveau B2). Im Jahr 2009 gab es laut Bockaničová et. al in der Primarstufe keinen einzigen Lehrenden mit ausreichender Qualifikation, die mit der Neuen Konzeption vorgegeben wurde (Bockaničová et al. 2010: 10 f). Dementsprechend ist auch das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse bei den Schüler_innen gesunken. Wie Bockaničová et al. schreiben, sei das Fremdsprachenniveau der Grundschüler_innen in Englisch und Deutsch innerhalb von 3 Jahren um mehr als 10% gesunken (Bockaničová et al. 2010: 9). Diese Tatsache hat nicht nur auf die Grundschulen weitgreifende Auswirkungen, sondern auf den Fremdsprachenunterricht in allen Ausbildungsstufen, was später noch näher erklärt wird.

4 Das bedrohte Deutsch

Im Hinblick auf Deutsch als Fremdsprache gibt es mehrere negative Auswirkungen, die als Folge der Englisch-Begünstigung entstanden sind. Im Folgenden werden diese näher beschrieben.

Einer der wichtigsten Faktoren beim Lernen im Allgemeinen, also auch beim Fremdsprachenlernen, ist die *Motivation*. Die Motivation kann u. a. sowohl von den schulischen als auch von den gesellschaftlichen Bedingungen abhängen. Richten wir den Blick zunächst auf die Schule. Das Sprachenlernen verbindet man oft mit den neurologischen

Faktoren und der Plastizität des Gehirns. Die damit zusammenhängende Theorie der kritischen Periode ist zwar bis jetzt nicht eindeutig, dennoch ist eine Sache klar: Die Gehirnplastizität ist bei Kindern beträchtlich größer als bei Erwachsenen. Die Kinder lernen also im Allgemeinen schneller. Deshalb ist es günstiger, Deutsch vor dem Englischen zu lernen, denn die Kinder können sich seine komplizierteren Strukturen einfacher aneignen. Wenn sie mit dem Deutschen erst später beginnen, können sie größere Schwierigkeiten haben und infolgedessen auch nicht so gute Ergebnisse erreichen. Damit hängen natürlich auch negative Gefühle und sinkende Motivation zusammen. Weil aber zurzeit Englisch Pflicht ist, wird es auch als erste Fremdsprache unterrichtet. Deshalb beginnen die Kinder mit dem Deutsch erst später, sodass es oft sehr anstrengend ist, das geforderte Sprachniveau am Ende der Sekundarstufe II zu erreichen. Was die gesellschaftlichen Bedingungen betrifft, haben diese auch einen großen Anteil an der Motivation der Schüler_innen. Auf Grund der Englisch-Begünstigung und der Stellung dieser Sprache in der Welt, haben die Schüler_innen keine Motivation mehr, andere Fremdsprachen zu erlernen. Denn sie können sich in allen Ländern auch mit Englisch verständigen (Hromadová/Slobodová 2012: 153). Wie aber die Forschungsergebnisse von Bútorová/Gyárfášová gezeigt haben, würden 55% der Befragten gerne Deutsch lernen oder sich in dieser Sprache vervollkommen (Bútorová/Gyárfášová 2011: 13). Das bedeutet also, dass die Schüler_innen doch Interesse an Deutsch haben. Ein Beweis dafür ist auch die Nachfrage nach dieser Sprache in Sprachschulen. Hätte aber die Regierung nicht sinnlose Entscheidungen getroffen, könnten die Kinder in den Schulen Deutsch umsonst lernen. Wollen sie aber jetzt gut Deutsch sprechen, müssen sie die Kurse in den Sprachschulen bezahlen.

Weiter spielt auch die *mangelnde Qualifikation* der Lehrkräfte eine wichtige Rolle. Wie vorab erwähnt, steigt wegen der privilegierten Stellung des Englischen die Anzahl der Englischstunden sowie die Anzahl der Lehrer_innen, die diese Sprache unterrichten sollen. Da es aber nicht genug Englischlehrer_innen gibt, die Englisch an einer Hochschule als eines der Approbationsfächer studiert haben, muss der Englischunterricht auch von nicht vollqualifizierten Lehrer_innen durchgeführt werden (vgl. Zemaníková 2010: 3 f).

Die Position der Lehrer_innen in der Slowakei ist zurzeit alles andere als günstig. Das Lehrer_innengehalt ist im Vergleich mit anderen Mitgliedsländern der Europäischen Union jämmerlich. Viele Lehrer_innen müssen noch einen Nebenjob annehmen, um die Familie finanziell sichern zu können. Wegen der Entscheidung der slowakischen Regierung können jetzt viele Deutschlehrer_innen ihre Arbeit verlieren. Das Paradox ist, dass die Regierung alleine sehr viel Geld in die Schulungen der Lehrer_innen im Bereich der Fremdsprachen investiert hat. Eine der Prioritäten der Neuen Konzeption des Fremdsprachenunterrichts war nämlich das Erreichen einer ausreichenden Anzahl von qualifizierten Lehrkräften in allen Ausbildungsstufen (MŠ SR/ŠPÚ 2007: 22). Dies sollte durch das sog. Qualifikationsstudium erreicht werden. Die Kosten hätten ungefähr 28 Millionen slowakische Kronen, also ungefähr 929 430 Euro betragen (MŠ SR/ŠPÚ 2007: 24f). Wegen des Innovierten staatlichen Ausbildungsprogramms war das alles nur ein großer finanzieller Aufwand, weil man die höher qualifizierten Deutschlehrer_innen gar nicht mehr braucht.

Ein weiteres Problem betrifft die *Qualität des Studiums der deutschen Sprache*. Die Schüler_innen haben entweder keine Motivation, Deutsch weiter an einer Universität zu studieren oder sie haben mäßige Kenntnisse, weil sie entweder von einem (oder mehreren) unqualifizierten Lehrer_innen unterrichtet wurden, oder die Anzahl der Deutschstunden ungenügend war. Zurzeit sieht das an vielen pädagogischen und philosophischen Fakultäten nicht sehr positiv aus. In den ersten Jahrgängen gibt es an einer Fakultät manchmal nicht mehr als 20 Studenten im Fach Deutsch für Lehramt. Von diesen Studenten haben nur einige ausreichende Kenntnisse, um das Studium erfolgreich beenden zu können. Wenn die anderen, also die, die nicht genügend Kenntnisse haben, die Fakultäten verlassen müssten, gäbe es nicht genug Studenten, um Deutsch an einer Fakultät zu unterrichten. Deshalb müssen die Ansprüche an die Studenten herabgesetzt werden. Infolgedessen wird ein

Studium der deutschen Sprache von Leuten mit mangelnder Qualifikation absolviert. Wenn sie dann weiter Deutsch in Grundschule unterrichten, sinkt auch die Qualität des Deutschunterrichts und damit auch das Niveau, das die SchülerInnen in dieser Sprache erreichen. Hier kann man von einem Teufelskreis sprechen.

4.1 Der Kampf um Deutsch

Die Situation in unserem Schulwesen ist (nicht nur) im Hinblick auf den Deutschunterricht alarmierend. Wegen der „Innovationen“ verlieren viele Fremdsprachenlehrer_innen, die nicht Englisch unterrichten, ihre Arbeit oder werden im besten Fall Fächer wie Musik oder Kunst unterrichten, wobei sie aber als unqualifizierte Lehrer_innen betrachtet und auch entlohnt werden. Wie Poláková et al. schreiben, gibt es in der heutigen Zeit bestimmte Vorurteile und Meinungen über die Eignung einer Sprache für bestimmte Kommunikationszwecke. Solche Vorurteile beeinflussen die Problematik der sprachlichen Kommunikation in der EU, u. a. auch den Fremdsprachenunterricht (Poláková et al. 2006: 28). Eines der dominierenden Vorurteile ist z. B. die These über die Einfachheit und ökonomische Vorteilhaftigkeit des Englischen. Bisher wurde aber diese ökonomische Vorteilhaftigkeit des Englischen (und auch keiner anderen Sprache) nicht objektiv bewiesen (Poláková et al. 2006: 28). Die slowakische Regierung hält sich aber offensichtlich eben an diese Vorurteile, die jedoch im Widerspruch zur europäischen Konzeption der Sprachenvielfalt stehen. Wo aber die Regierung gescheitert ist, kann das Volk die Initiative übernehmen.

In der letzten Zeit gibt es immer mehr Eltern und andere Leute, die schon festgestellt haben, wie wichtig Deutsch ist. Darauf kann man aufbauen und die ersten Versuche sind auch schon zu finden. Kürzlich wurde von dem Goethe-Institut in Bratislava die Kampagne „*Chceme vedieť nemecky*“ gestartet¹¹. Diese Kampagne sollte mittels verschiedener Materialien (Plakate, App, Peep Board und Abzeichen) Kinder im Grundschulalter und ihre Eltern ansprechen. Im Zentrum stehen natürlich die Deutschlehrer_innen, die über diese Kampagne informieren und die auch die vom Goethe-Institut hergestellten Materialien ihren potentiellen Schüler_innen zur Verfügung stellen sollen. Die Hauptidee ist es, Interesse am Deutschen bei Kindern und Eltern zu wecken, um so den Druck auf die Regierung zu erhöhen und folgendermaßen dem Deutschen seine Position im Fremdsprachenunterricht zurückzugeben.

Es gibt aber auch andere Möglichkeiten, wie die Lehrer_innen, aber auch Eltern um Deutsch kämpfen können:

- die Bedeutung der Deutschkenntnisse sollte immer mehr in den Medien diskutiert werden und zwar im Zusammenhang mit der geografischen Lage der Slowakei (Österreich – Nachbarland, Deutschland und Schweiz befinden sich näher als alle englischsprachigen Länder);
- Abbauen von Vorurteilen und von Angst vor dem Deutschen durch moderne Unterrichtsformen, Methoden und Ansätze, wie z. B. CLIL, aber auch durch die Betonung der Nähe und der gemeinsamen Geschichte vom Deutschen und Slowakischen, die sich auch in der großen Menge von Germanismen in der slowakischen Lexik widerspiegelt;
- Verbindung des Deutschen mit größeren Chancen bei der Jobsuche und zwar mithilfe der sog. dualen Ausbildung. Im Rahmen dieser Ausbildung ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den österreichischen bzw. deutschen Firmen und den konkreten slowakischen Schulen erforderlich;

¹¹ <http://www.chcemevedietnemecky.sk/sk/Hra.html>

- regelmäßige Treffen der Deutschlehrenden aus allen Ausbildungsstufen mit dem Ziel, weitere Möglichkeiten für die Förderung der deutschen Sprache in der Slowakei zu finden;
- Organisation von Workshops, während derer sich die Schüler_innen mit Menschen treffen können, die dem Deutschen ihren beruflichen Erfolg verdanken.

5 Fazit

Die heutige Situation im slowakischen Schulwesen ist sehr kompliziert. Das ist eine Folge der langjährigen Interessenlosigkeit der Regierung, die ab und zu durch absurde Reformen überdeckt wurde. Bis bestimmte Prioritäten gegen die ständige Fluktuation von Ministern für Schulwesen und die damit verbundene Sprachideologie nicht geschützt werden, werden wir immer Zeugen der ausgeübten Gewalt gegen bestimmte Fremdsprachen sein. Deshalb sollte eine der Prioritäten des Schulwesens die Beständigkeit bestimmter Gesetze und Maßnahmen unabhängig von den personalen Veränderungen in der Regierung werden. Bis zu dieser Zeit sollten wir, Deutschlehrer_innen, aber auch alle anderen Menschen, denen das Schicksal des Deutschen nicht gleichgültig ist, anhand von anderen Mitteln (z. B. auch von den oben erwähnten) weiter kämpfen.

Literaturverzeichnis

- Bockaničová, Katarína et al. (2010): Analýza dopadov zavedenia povinnej výučby cudzieho jazyka v 3. a 6. ročníku základných škôl. Kvalifikovanosť učiteľov a dopad na kvalitu vzdelávania vo oblasti cudzích jazykov. – Bratislava: ŠPÚ.
- Braunová, Jarmila (2011): Vyučovanie prvého cudzieho jazyka na základných školách. Správa z rýchleho zberu informácií. – Bratislava: Štátna školská inšpekcia.
- Butašová, Anna et al. (2007): Konceptia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách. Prehľadné efektívnosti vyučovania cudzích jazykov v súvislosti so vstupom Slovenska do EÚ. – Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Butašová, Anna et al. (2008): Profil vykonávacích politických nástrojov jazykového vzdelávania pre SR. – Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
- Bútorová, Zora; Gyárfášová, Oľga (2011): Fremdsprachenkompetenz in der Slowakei: Deutsch im Vergleich zu anderen Sprachen. – Bratislava: Goethe Institut.
- Eurydice (2008): Kľúčové údaje o vyučovaní jazykov v európskych školách. Edícia 2008. – Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Franková, Monika (2009): „Jazyková politika v slovanskom kontexte v XX. storočí a jej súčasné tendencie.“ – In: M. Ivanová, M. Ološtiak: VARIA XVIII. Zborník abstraktov z XVIII. kolokvia mladých jazykovedcov. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV. 35–38.
- Hromadová, Katarína; Slobodová, Gabriela (2012): „Pozícia nemeckého jazyka v súčasnom kontexte cudzojazyčného vyučovania.“ – In: PHILOLOGIA XXII/1-2. 149–166.
- Jesenská, Petra (2007): Jazyková situácia na Slovensku v kontexte EÚ s ohľadom na anglicizmy v slovenskej dennej tlači. – Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- MŠ SR; ŠPÚ (2007): Konceptia vyučovania cudzích jazykov v základných a stredných školách, schválené vládou SR dňa 12. septembra 2007 uznesením vlády SR č. 767/2007. – Bratislava.
- ŠPÚ (2006): Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. – Bratislava: Štátny pedagogický ústav.

Tito, Ľudovít (2012): „Jazyková politika Európskej únie a súčasnosť.“ – In: M. Ľuptak et al.: Cudzie jazyky v slovenskom vzdelávacom systéme a politika viacjazyčnosti v Európskej únii. Zborník z vedeckej konferencie. Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene. 8–16.

Online-Quellen:

Poláková, Eva et al. (2008): Východiská jazykovopolitickej stratégie SR ako členského štátu EÚ. Expertná štúdia. – Bratislava. Abrufbar unter: www.eurokonvent.sk/download.aspx?fid=488 [27.3.2016]

Správa o postavení a právach príslušníkov národnostných menšín za rok 2012 podľa čl. 4 ods. 1 bod 1. štatútu splnomocnenca vlády Slovenskej republiky pre národnostné menšiny, online: https://lt.justice.gov.sk/Attachment/vlastny_material.pdf?instEID=1&attEID=58627&docEID=324594&matEID=6524&lanEID=1&tStamp=20130830100017647 [27.3.2016]

Zemaníková, Nadežda und Verband der Deutschlehrer und Germanisten in der Slowakei (2010): Stanovisko SUNG k vládnemu návrhu zákona, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Abrufbar unter: http://www.sung.sk/fotky10204/Stanovisko_Ministerstvo.pdf

www.culture.gov.sk/extdoc/3289/koncepcia [27.3.2016]

http://www.europkskaunia.sk/jazyky_eu [27.3.2016]

http://www.europkskaunia.sk/lisabonska_strategia [27.3.2016]

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_de.htm [27.3.2016]

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11044_de.htm [27.3.2016]

<http://www.rokovania.sk/Rokovanie.aspx/BodRokovaniaDetail?idMaterial=13020> [27.3.2016]

<http://www.rokovania.sk/File.aspx/ViewDocumentHtml/Mater-Dokum-51587?prefixFile=m> [27.3.2016]

<https://www.minedu.sk/inovovany-svp-pre-zakladne-skoly/> [27.3.2016]

<https://www.minedu.sk/minister-juraj-draxler-predstavil-nove-svp-pre-zakladne-skoly/> [27.3.2016]

https://lt.justice.gov.sk/Attachment/vlastny_material.pdf?instEID=1&attEID=58627&docEID=324594&matEID=6524&lanEID=1&tStamp=20130830100017647 [27.3.2016]

<http://www.chcemevedietnemecky.sk/sk/Hra.html> [27.3.2016]

Annotation

Violence through language - Violence to language. Or the struggle for German

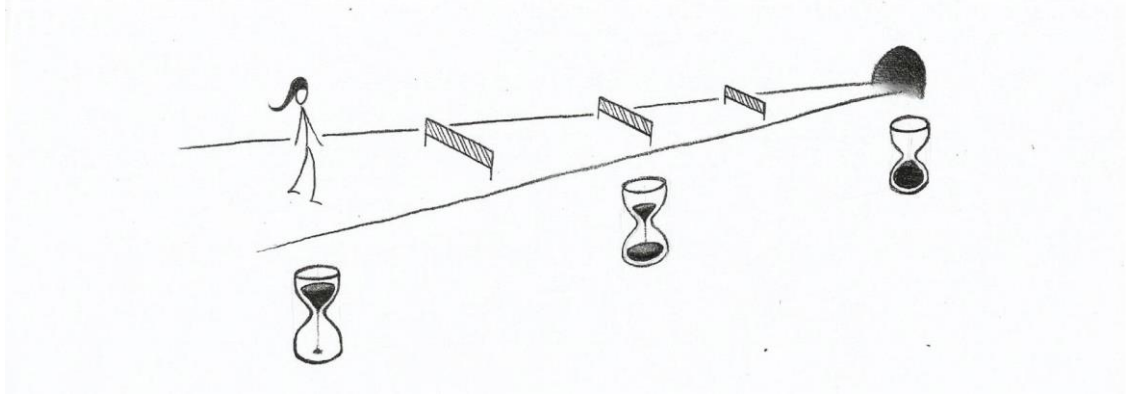
Katarína Vilčeková

The article is a response to innovative state education program, which came into force in September 2015. This arrangement is in our article understood as violence against the German language, which is extruded from Slovak schools because of the English. The negative consequences brought by the innovative state education program represent closed circle that has a negative impact on the whole Slovak school system. In light of the current situation and the position of the German language in schools, in this article we pay attention to the struggle for German, hence the efforts of teachers and Germanists to bring back the German language to schools. The aim of this contribution is not only to criticize the current situation, but also to search for new ideas, opportunities and resources to rescue German language.

Keywords: Violence, German language, reforms, innovative state education program

Spiel, Sport und Politik als Krieg: Gewalt im Denken

Elena Bellavia



1 Handlung als Lebensweg

Nach der Kognitiven Theorie der Metapher von Lakoff/Johnson (1980), die den theoretischen Rahmen des vorliegenden Beitrags darstellt, prägt die Erfahrung und die Struktur des Weges unser Konzept von HANDLUNG:



Abb. 1: Das WEG-Schema (Baldauf 1997: 139)

Die Analogie zwischen der Raumbewegung und dem Handlungskonzept wird von Baldauf (1997: 139) auf folgende Weise dargestellt:

„Eine Bewegung von einem Ausgangspunkt A zu einem Zielpunkt Z liegt einer Reise nach Afrika ebenso zugrunde wie dem Weg einer Tasse von der Untertasse zum Mund. Als Voraussetzung einer Erschließung von Raum liegt die Weg-Erfahrung einer Vielzahl unterschiedlichster Handlungen zugrunde“ (Baldauf 1997: 139).

Nach diesem Konzept kann sich jede Art von Handlung auf das oben genannte Schema (vgl. Abb. 1) reduzieren lassen, das auf folgende Weise erklärt wird: Der Weg ist *direktional* und hat eine *zeitliche* Dimension; das bedeutet, dass „auf einem Weg von A nach Z alle Punkte zwischen A und Z durchlaufen werden“ (ebd.: 140).

Die Struktur des Weges wird gebraucht, um abstraktere und komplexere Erfahrungskonzepte zu strukturieren: „Da unsere **Handlungen** in der Regel zielgerichtet und mit Bewegung verbunden sind, liegt es nahe, jeder Form unseres Handelns das WEG-Schema zugrunde zu legen.“ (ebd.: 140) Man sagt z.B.:

- (1) etwas *in Gang bringen*
- (2) einen *Anstoß* geben

(3) das Verfahren zu *beschleunigen*

im Sinne von (1) initiieren, (2) Impulse (zum Handeln) geben, (3) etwas schneller tun. Man kann von einer WEG-Metaphorik sprechen, die das Begriffs- und Wertesystem unserer westlichen Kultur strukturiert. Innerhalb dieser Metaphorik haben sich zahlreiche Redewendungen herausgebildet, in denen z.B.:

a) das LEBEN EIN WEG IST (alle Beispiele (4) – (9) stammen aus Baldauf (ebd.: 144ff.):

(4) „*Lebensweg, Lebensreise, Lebenswandel*“,

(5) „*Lebensgefährte*: Mann, der mit einer Frau den *Lebensweg* gemeinsam geht.“,

b) die ZEIT EIN WEG ist:

(6) „...seine Gabe *vorauszu*denken...“

(7) „...im *Rückblick* auf die zehn Jahre...“,

c) die ENTWICKLUNG EIN WEG IST:

(8) „Entweder *geht die Entwicklung in Richtung eines Krieges...oder...*“

d) die KARRIERE EIN WEG IST:

(9) „...*der Weg* ins Weiße Haus...“.

Betrachten wir nun die Beispiele (6) und (7): Wir empfinden die Zeit zum großen Teil nach der WEG-Metapher, wobei die Zukunft *vor* uns, Vergangenes *hinter* uns sind (Lakoff/Johnson 2003: 53). Wie Broszinsky-Schwabe feststellt, betrachten Menschen in westlichen Ländern „den Ablauf der Zeit als eine Straße, die linear von der Vergangenheit bis in die Zukunft reicht. Jeder Zeitpunkt ist unwiederholbar. In diesem linearen Zeitverständnis gibt es immer einen Anfang und ein Ende, das Leben bedeutet Geburt – soziales Leben – Tod.“ (Broszinsky-Schwabe 2011: 148).

Wir halten diese Denkweise für selbstverständlich, aber in anderen Kulturen gibt es häufig ein anderes Zeitverständnis, wie z.B. einen Zyklus, der immer wiederkehrt. SprecherInnen aus unterschiedlichen Kulturen legen also „in Hinblick auf die drei Zeitdimensionen“ (*Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft*) „auf eine davon besonderes Gewicht“ (Broszinsky-Schwabe 2011: 150): Die Kulturen von Ländern wie USA, Kanada und Deutschland sind z.B. auf die *Zukunft* orientiert, und man erwartet, dass die Zukunft besser sein wird als die Gegenwart. Deshalb will man die Kontrolle über die Zukunft haben: Es wird lange im Voraus geplant, Lebensversicherungen werden abgeschlossen etc. (ebd.: 151). Noch wichtiger:

“Zeit ist ein Wert, sie kann (wie Geld) gespart, vergeudet oder verbraucht werden. Benjamin Franklins Motto “Time is Money” fördert einen ökonomischen Einsatz von Zeit, durch Zeitpläne eingeteilt und den verschiedenen Aufgaben zugeteilt. Zeit ist kostbar und Beziehungen werden der Zeit untergeordnet.” (Broszinsky-Schwabe 2011: 153).

Bei der positiven Besetzung der *Vorwärtsbewegung* und der negativen der *Rückwärtsbewegung* spielen biologische und kulturelle Faktoren eine Rolle. Die Sinnesorgane sind ja auch nach vorne gerichtet (Augen, Nase und Mund befinden sich im Gesicht); die Wahrnehmung ist also nach vorne orientiert, da es zweckmäßiger ist, sich in die

wahrgenommene Richtung zu bewegen, in die Richtung, in der man sieht, worauf man zugeht:

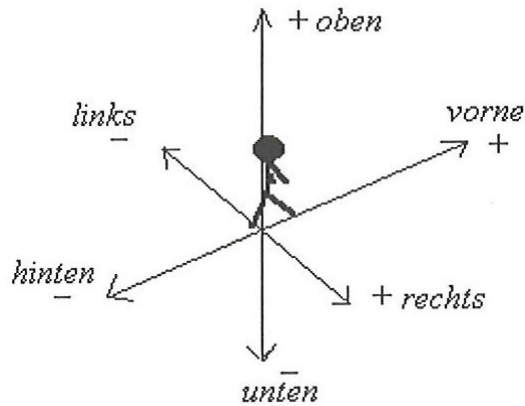


Abb. 2: Die Raumstruktur in Bezug auf den Menschen (Bellavia 2007: 89)

„Vorne“ wird also wegen der Leichtigkeit der Wahrnehmung als positiv betrachtet, „hinten“ als negativ wegen der – auch Gefahr bedeutenden – Schwierigkeit oder Unmöglichkeit, etwas richtig wahrzunehmen. Überdies bewegt man sich nach vorne, um etwas zu erreichen:

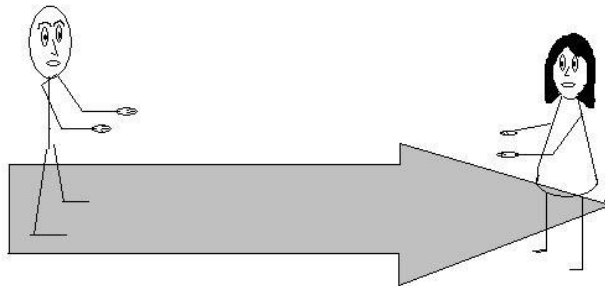


Abb. 3: Das Weg-Schema und das Erreichen vom Ziel

Die Bewegung nach vorne wird also mit dem Erreichen von Zielen assoziiert, was eine erhoffte Verbesserung der eigenen Situation und ein Gefühl der Befriedigung ergibt. Da die *Vorwärtsbewegung* mit dem Erreichen eines Ziels in der zeitlichen Entwicklung verbunden ist, wird das Weiterkommen in vielen Kulturen oft als FORTSCHRITT interpretiert, während die *Rückwärtsbewegung* und der *Stillstand* einen degenerativen Aspekt besitzen. Die Orientierungsachse *Vorne-Hinten* ist also durch positive bzw. negative Konnotationen ‚kulturell‘ besetzt. Die Tatsache z.B., dass in nordeuropäischen Kulturen die *Vorwärtsbewegung* positiv ist, spiegelt sich in der Sprache wider:

(i) VORWÄRTSBEWEGUNG IST POSITIV:

- (10) im Leben *vorwärts kommen*
- (11) Alte Leipziger (Versicherungsgruppe) *kommt gut voran*.
- (12) Wir *sind* schon *weiter* (im Lehrplan) als die andere Klasse
- (13) „Heutige Kriegstechnik ist *weiter*...“ (Baldauf 1997: 145),

während die *Rückwärtsbewegung* negative Konnotationen besitzt:

(ii) RÜCKWÄRTSBEWEGUNG IST NEGATIV:

- (14) Wir sind in unseren Verhandlungen noch *keinen Schritt weitergekommen*.
- (15) mit seiner Arbeit *kommt er nicht fort*.
- (16) Du *stehst* in deinen Leistungen *hinter* denen des Vorjahres *zurück*.
- (17) *Rückgang* der Kultur.

In den Beispielen (10) bis (13) wird ein *positiver* Fortschritt auf der Bewegungsachse nach *vorne* konzeptualisiert, nach den Urteilen:

(iii) VERBESSERUNG IST VORWÄRTSBEWEGUNG

(iv) ENTWICKLUNG IST VORWÄRTS,

während in den Beispielen (14) bis (17) die Verlangsamung, der Stillstand und das Fehlen einer Richtung gemeinhin als negativ aufgefasst werden, nach den Urteilen:

(v) STEHENBLEIBEN IST SCHLECHT (vgl. Beispiele 14, 15),

(vi) VERSCHLECHTERUNG IST ZURÜCKBLEIBEN (vgl. Beispiele 16, 17).

Wir sehen also die zeitliche Entwicklung und den allgemeinen Fortschritt als Bewegung nach vorne, d.h., dass nach unserem Lebens- und Zeitkonzept die Planung und das Erreichen von Zielen undiskutabel positiv bewertet werden. Ein Satz wie:

- (18) ein *Ziel vor Augen* haben

wird vom Sprecher per default als ein positiver Zustand wahrgenommen (oft ohne sich weder nach der Art des Ziels noch nach den Mitteln zu fragen, um das zu erreichen). Innerhalb dieses metaphorischen Denkmodells sind Implikationen enthalten, die 'Werturteile' bilden:

- (vi) Das erste Werturteil ist die positive Besetzung der Geschwindigkeit: „GESCHWINDIGKEIT IST POSITIV“, denn, je schneller man sich bewegt, desto schneller erreicht man das Ziel:



Abb. 4: Der Läufer (Bellavia 2007: 125)

Aus der positiven Besetzung der Geschwindigkeit entstehen weitere Assoziationen [vgl. unten, (viiia) und (viiib)]¹:

(viiia) DIE ENTSCHEIDUNG (DER SCHWUNG), MIT DEM MAN EINE HANDLUNG BEGINNT, IST DIE GESCHWINDIGKEIT, MIT DER MAN SICH BEWEGT:

- (19) *zum Zuge kommen*
- (20) *im Sturmschritt daherkommen*

(viiib) DIE GESCHWINDIGKEIT DER HANDLUNG UND DES FORTSCHRITTS IST DIE GESCHWINDIGKEIT DER BEWEGUNG (DIE EINEN ZUM ERREICHEN VON ZIELEN BRINGT):

- (21) *mit vollen Segeln auf ein Ziel losgehen.*

Das zweite Werturteil ist, dass:

- (vii) DER ZUSTAND, IN DER SICH EINE PERSON BEFINDET, VON IHRER GESCHWINDIGKEIT UND VON IHRER POSITION AUF DEM WEG ABHÄNGT.

Hier impliziert man die Existenz anderer „Läufer“ (bzw. Mit-Bewerber) als Bezugspunkte:

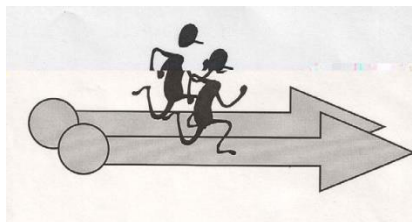


Abb. 5: Das Weg-Schema als Wettkampf

Im Unterschied zu der Abb. 4 gibt es in 5 nicht nur ein sondern zwei Individuen, die zum selben *Ziel* rennen. In dieser „*Rang-Perspektive*“ ergeben sich noch weitere Implikationen:

(ixia) DER ZUSTAND EINES MENSCHEN IST SEINE GESCHWINDIGKEIT UND SEINE POSITION AUF DER RENNBAHN:

- (22) *in gleichem Schritt und Tritt*
- (23) *mit jmdm., mit etwas Schritt halten*
- (24) *aus der Bahn geraten*

(xib) DIE QUANTITÄT VOM FORTSCHRITT IST DIE DURCHLAUFENE STRECKE:

- (25) „wie weit bist du mit deiner Arbeit?“

¹ Hierzu vgl. auch Casadei (1996: 174f.).

Ich fasse zusammen: Die Tatsache, dass man die Handlungen und die Ereignisse des Lebens als zweckgerichtete Wege begreift, setzt die Existenz einer Wertskala voraus, nach der die verschiedenen Gegenstände (wie z.B. die Individuen), *messbar* sind. Aus dieser Perspektive:

- (x) WER VORNE IST, IST BESSER
- (xi) WER HINTEN IST, IST SCHLECHTER
- (xii) WER DAS ZIEL NICHT ERREICHT, IST EIN VERSAGER.

Die Menschen werden also getrennt und klassifiziert nach den Guten (die, die schneller die Ziele erreichen) und den Schlechten (die, die langsamer ‚gehen‘). Leicht ist der Schritt zur Entstehung des Sinns von WETTBEWERB bzw. von WETTSTREIT unter Menschen, der in der Abbildung 5 (s. o.) dargestellt ist.

Die Tatsache, dass man sich in Beziehung zu anderen Personen bewegt, lässt weitere Konnotationen im Rahmen desselben metaphorischen Modells entstehen:

- (a) Der Sinn von skalarem messbarem *VERGLEICH* (der leicht in den Sinn von *KOMPETITION* und manchmal auch von *RIVALITÄT* übergeht) und:
- (b) Der Sinn von *WETTSTREIT*. Die Metapher von „LEBEN ALS WEG“ (vgl. Beispiele 4–5) geht in die Metapher von „LEBEN ALS WETTKAMPF“ über. Innerhalb dieser gesellschaftlichen Wertvorstellung sind die besten Menschen die Gewinner, die schlechtesten die Verlierer.

2 Geschäfte, Politik und *Leben als Wettkampf*

Ich möchte die Reflexion über die Relevanz der *WEG-Metaphorik* in unserer westlichen Kultur mit der Analyse einiger Werbe-Slogans, die Ende der '90 Jahre/Anfang 2000 erschienen sind, beginnen. Sehen wir den ersten Werbe-Slogan:

(26) *Leistung ist der Weg. Karriere das Ziel.*

In dieser Werbung der *Deutschen Bank* ist die obengenannte Metapher von *HANDLUNG ALS WEG* (s.o. Beispiele 1–3) aktiv: Der Weg, den man geht, ist die „Leistung“ - d.h. die ‚Vorgehensweise‘, das Mittel, das erlaubt, das Ziel zu erreichen, nämlich die „*Karriere*“. In diesem Satz wird die Karriere tout court das Ziel der Bewegung. Die Tatsache, dass man die Bedeutung von Karriere in einem Punkt (dem Ziel) zusammenzieht, anstatt sie in der ganzen Länge des Weges auszudehnen, gibt dem Slogan den Sinn von *Schwung* und *Geschwindigkeit*: Wer eine ausgezeichnete Leistung (als *performance*) zeigt, der kann Karriere (und Geld) blitzschnell machen. (Im Gegensatz zu dieser Karriere-Vorstellung, denke man an Komposita wie „*Karriere-Schritten*, *Karriere-Pfade*“, die den Sinn vom langen Weg enthalten, den man gehen muss, bevor man ans Ziel kommt).

In diesem Zusammenhang ist auffallend, dass die Bilder assoziiert mit dem Slogan in Großaufnahme einen Kurzstreckenläufer oder Sprinter auf der Ziellinie zeigten (in einigen Fällen in der Rolle eines olympischen Athleten, in anderen Fällen in der Rolle eines Geschäftsmanns: Der Type ‚yuppie‘, allzeit dynamisch und in Bewegung): Das zugrunde liegende Szenario war das des athletischen Wettlaufs. Der zurückzulegende Weg – auf den der Slogan anspielt – ist daher aufzufassen im Sinne von ‚Laufbahn‘, eine Strecke für *Wettkämpfe* im Laufen in der Leichtathletik. In diesem Szenario sind die ‚Zurücklegenden-Läufer‘ (diejenigen, die agieren) außergewöhnliche Menschen, die – um Medaillen zu gewinnen – Qualitäten wie Kraft, Elan, Energie und Schnelligkeit besitzen müssen. Im

Wesentlichen erreicht man das erfolgreiche Resultat, indem man eine Tat vollbringt, die in Wirklichkeit eine ‚Leistung‘ ist.

Die Metapher der KARRIERE ALS WETTTLAUF wird noch expliziter in der folgenden Werbung derselben Jahre:



Abb. 6: Karriere als Wettlauf

Der Pharmakonzern *Bayer* hat das Symbol von zwei sportlichen und gesunden jungen Menschen gewählt, deren Fahrt mit dem Fahrrad, dem Anschein nach, weniger einer vergnügten Spazierfahrt, als vielmehr einem Wettkampf (anstrengend aber auch ausgelassen) im Rennsport gleicht. Der Rückgriff auf das metaphorische Modell von KARRIERE ALS WETTTLAUF flößt die Botschaft ein, dass das Leben „an der Spitze“ besser ist, und das wahre Ziel des Handelns (im Leben) das Erreichen von Führungspositionen durch Spitzenleistungen ist (hier als sportliche Leistung dargestellt, wobei Geschwindigkeit, Kraft und Widerstand die erforderlichen Eigenschaften sind). Es entsteht somit der Sinn von ‚Kampf unter Menschen‘, denn die Führungspositionen sind wenige, während die Bewerber, die sie erreichen wollen, viele sind.

Das Konzept von ‚Wettbewerb‘ besitzt unterschiedliche Konnotationen abhängig vom betreffenden Sport bzw. Spiel. Man denke an das *Schachspiel*:



Abb. 7: „Leistung aus Leidenschaft“

Wiederum eine Werbung der *Deutschen Bank*: Diesmal kommt die Metapher des Schachspiels in Frage, die dem Wettbewerb andere Konnotationen (als beim Wettrennen) gibt; in diesem Fall sind die erforderlichen Fähigkeiten *logisch-strategische Intelligenz, Nachdenken, Betrachtung*, alle Eigenschaften, die sich auf Dauer als Gewinner erweisen. Der Werbeslogan („*Erfolg ist die Summe richtiger Entscheidungen*“) impliziert, dass das Ziel in der Zeit erreicht wird, Schritt für Schritt, indem man die günstigen Positionen strategisch erobert. Kein „Bein-gegen-Bein-Kampf“, sondern „Kopf-gegen-Kopf-Duell“.

Man beachte, dass diese Werbung am Anfang der Wirtschaftskrise erschienen ist, die sich jetzt in ihrer Virulenz zeigt. Es scheint, als ob man annehmen kann, dass die Konnotation assoziiert mit der Metapher *KARRIERE ALS ATHLETISCHER WETTKAMPF* (mit den Qualitäten Kraft, Elan, Energie und Schnelligkeit) nicht mehr als geeignet angesehen wird für den neuen Zeitgeist. In Momenten der Krise ist der Bürger gezwungen, den optimistischen Gang zu verlangsamen, umzudenken, die Taktik zu ändern: Man beginnt zu reflektieren (eine Tätigkeit, die Ruhe und Stille erfordert) bevor Schritte gesetzt werden, da die Zukunft bedrohlich erscheint und man ihr nicht mehr mit blindem Elan entgegenlaufen kann.

Im metaphorischen Modell des Schachspiels gewinnt der Ablauf eine komplexere Dimension: Er ist nicht mehr nur eine Gerade, mit einem Start- und Endpunkt, sondern ein ‚verhaltener‘ Ablauf (mit Verzweigungen und Zwischenschritten), in der die Abfolge der Züge des Spielers die Abfolge der Schritte zum Erreichen der Ziele darstellt. Es ist kein Zufall, dass jetzt mit den Auswirkungen der wirtschaftlichen Krise, der Slogan sich ändert in:

(27) *Leistung aus Leidenschaft.*

An Stelle der initialen Fixierung auf das Erreichen des Ziels (die für den sportlichen Wettkampf typisch ist), befindet man sich im Moment der Krise auf einem Teilstück des *WEGES* und man kann behaupten, dass nur eine Energieanstrengung, die stärker als der Ehrgeiz ist, zum Ziel führen kann: die Leidenschaft.

2.1 Spiel, Sport und Politik als Krieg

Man beachte, dass sich der Sinn von *Kompetition* (als Kampf für die Führungs- und Machtpositionen gemeint) in beiden Erfahrungskonzepten befindet: Der *SPORT* bzw. *WETTKAMPF* und das *SPIEL* (zwei Handlungen, die stark verwandt sind). Bezüglich des Spiels soll man auf die Existenz unterschiedlicher Spiel-Begriffe achten (vgl. Casadei 1996: 325):

- (i) das wirkliche Spiel, das auf Vergnügen fokussiert
- (ii) der Wettbewerb bzw. Wetteifer, der auf Leistung fokussiert
- (iii) das Hasardspiel, dessen Ziel der Gewinn (im Sinne von Verdienst) ist und dessen Resultat auch vom Glück abhängt. Es fokussiert also auf Faktoren wie Risiko und Anlage.

Die Tatsache, dass das Wettspiel eine Handlung ist, die Gegner führen und die zielgerichtet ist, erlaubt eine Analogie zwischen dieser Erfahrung und einigen Formen politischer Handlung. Diese Analogie zeigt sich in Ausdrücken wie (in Baldauf 1997:186):

(28) „*Das Politikspiel ging weiter (...)*“

(29) „*Joker im Wahlkampf*“,

(30) „*Interessenspoker*“,

(31) *„parteipolitische Spiele“*.

In diesen Sätzen wird die politische Handlung metaphorisch nach der Erfahrung des Wett- und Hasardspiels (mit der Implikation vom hohen Risiko und Glück anvertrauen).

Man findet auch Beispiele, in denen die Erfahrung des Spiels als Wettkampf die politische Handlung darstellt (Baldauf ibd.: 189):

(32) *„...das Rennen um die Präsidentschaft“*

(33) *„...den Abstieg seines Landes aus der „Ersten Liga“ Europas zu verhindern“*

(34) *„...er [Bjoern Engholm] bereitete sich nun erst einmal auf einen „Marathonlauf“ vor.“*

Die *Politik* als *Sport* oder als *Spiel* zu sehen, bringt eine Reihe wichtiger Implikationen mit sich, die ich – in den Worten von Baldauf (1997: 188) – auf folgende Weise zusammenfasse:

- (i) *„Wie das Spiel, so ist auch kompetitiver Sport in erster Linie auf das Ziel des Siegens“ über den jeweiligen Mitstreiter „ausgerichtet“.* (ibd.: 188)
- (ii) *„Politisches Handeln wird leicht auf seine Bedeutung für Spieler und Gegenspieler reduziert, größere Zusammenhänge sowie Interessen der Allgemeinheit rücken in den Hintergrund.“* (ibd.: 186) Andere *„Ziele, die möglicherweise nur durch Kooperation und Kompromissbereitschaft zu erreichen wären, liegen außerhalb des metaphorischen Blickfeldes“* (ibd.: 189).
- (iii) Charakteristisch ist *„die Parteinahme der Zuschauer, die sich mit einem der beteiligten Sportler oder einer der beteiligten Mannschaften identifizieren“* (ibd.: 188). Darüber hinaus wird die Rolle der Bevölkerung (...) auf *passive Zuschauerschaft reduziert.* (ibd.) *„Politik wird (...) zum ‘Spektakel’, die Beteiligung der Öffentlichkeit auf Fan-Verhalten reduziert“* (ibd.: 189).

Das wahre Bild, das sich hinter der Spiel- und Sportmetaphorik als Wettkampf versteckt, ist also das *„klassische Kriegsbild“* (ibd.: 213, *Hervorhebung von E.B.*):

„Zwei Parteien, die entgegengesetzte, unvereinbare Interessen vertreten, stehen einander auf einem Schlachtfeld gegenüber und versuchen, durch bewaffneten Kampf und die Verfolgung bestimmter Strategien das Ziel der Überwindung oder Vernichtung des Gegners zu erreichen.“ (Baldauf 1997: 213)

Es darf nicht unterschätzt werden, dass Krieg und Kampf im Alltagsleben allgegenwärtig und zu oft selbstverständlich und akzeptiert sind. Unsere Sprache scheint (noch) *‘militärisch infiziert’*:

„Wenn in unserer Kultur Kampf- und Kriegsmetaphorik nicht nur für Kommunikation, sondern auch für Sport, Wirtschaft und viele andere Lebensbereiche selbstverständlich ist, so lässt sich die Konsequenz nicht ausschließen, dass dies zur Kriegs- und Gewaltbereitschaft im realen Sinn beiträgt.“ (Brünner 1987: 107, zit. nach Baldauf 1997: 213-214).

3 Schlussfolgerungen

Die Anwendung von Metaphern bleibt also nicht ohne Folgen. Am Ende der '90 Jahre konnte man durch die Analyse der Metaphern der Alltagssprache schon sehen, *‘in welche Richtung’* man rannte: Und heute leben wir in einer (globalen) Gesellschaft, in der jede Handlung und jeder Lebensbereich unseres Lebens als verwirtschaftet und auf Wettbewerb ausgerichtet ist. Aber all das war schon *‘geschrieben’* und enthalten in den Bildern und der Sprache der Zeit: Es musste nur *‘gelesen’* werden.

Wenn wir auf die etymologischen Wurzeln des Wortes *Kompetition* achten (vom Lateinischen *cum petere*: *cum* = mit, zusammen, *petere* = zusteuern auf; das Wort bedeutet also ‘zusammen gehen, übereinstimmen, sich treffen, zusammen Fragen stellen), müssen wir uns eingestehen, dass das Konzept des Wettbewerbs, der in Europa sehr stark gefördert wurde, im Gegensatz zur Begünstigung der Kooperation im Erlangen von Verständnis und individueller Fähigkeit zum Zwecke der Verbesserung der Lebensqualität, des Teilens von Gewinnen und des kulturellen Wachstums, eher die Angriffslust, die Notwendigkeit des Erfolgs, der Verwirklichung und des Besitzes bevorteilt hat. Schlussendlich hat sich der Umgang mit der Gegensätzlichkeit, die der Wettbewerb aufzeigt, zugespitzt mit einer Verschärfung der Dynamik zur Erlangung der Vormachtstellung.

Literaturverzeichnis

- Baldauf, Christa (1997): *Metapher und Kognition*. – Frankfurt/Main: Lang.
Bellavia, Elena (2007): *Erfahrung, Imagination und Sprache*. – Tübingen: Narr.
Broszinsky-Schwabe, Edith (2011): *Interkulturelle Kommunikation*. – Wiesbaden: VS Verlag.
Casadei, Federica (1996): *Metafore ed espressioni idiomatiche*. – Roma: Bulzoni.
Lakoff, George/Mark Johnson (1980): *Metaphors We Live By*. – Chicago: Univ. of Chicago Press.
Lakoff, George/Mark Johnson (2003): *Leben in Metaphern*. – Heidelberg: Auer.

Annotation

Game, Sport and Politics as War: Violence in Thought

Elena Bellavia

If we observe everyday language, we see that many aspects of our lives are metaphorically expressed in terms of ‘war’. This work shows that the *War-Metaphoric* – conceived as a mirror of human aggressiveness – is a widespread principle, which determines many ‘harmless’ experiences. In my opinion, the ability to interpret the images of our language and society, in order to understand what kind of ‘real’ experiences and mental constructs feed them, should be a central task for linguists and an integral part of language learning.

Keywords: cognitive metaphor, image schema, cultural awareness, language interpretation.

Songs im Fremdsprachenunterricht und ihr Beitrag zur Gewaltprävention

Jana Juhásová

0 Einführung

Die vorliegende Studie fokussiert auf direkte und versteckte Formen der Gewalt in auf Deutsch gesungenen Songs¹ und zeigt Optionen ihrer Thematisierung im Deutsch als Fremdsprache Unterricht an der Hochschule. Der Beitrag erörtert ein weitreichendes Potenzial der Songrezeption und -interpretation für die Unterrichtspraxis, das sich durch sinnvolle Verflechtung unterschiedlicher Künste und Medien (Literatur, Film, Presse etc.) sowie der eigenen Erfahrungswelt erweitern und intensivieren lässt. Parallel zur Nachvollziehung des Ziels des fremdsprachlichen Lernzuwachses der Germanistik-studierenden werden im vorliegenden Aufsatz ausgewählte Songs für die Auslösung der Prozesse des Fragens und des Infragestellens sowie für die Prävention des gewalttätigen Denkens und Handelns junger Menschen verwendet.

1 Begriffsbestimmung der Gewalt

Die Frage nach dem Wesen der Gewalt lässt sich nicht einfach beantworten. Beruht die menschliche Gesellschaft nicht auf Gewalt? Ist zum Beispiel die mangelnde Belohnung mancher Berufe oder die systematische Ruinierung des Lehrer_innenstandes in der Slowakei keine Gewalt? Die Gewalt kommt in unterschiedlichsten Formen zum Ausdruck. Sie ist ein emotionsgeladener Ausdruck und wird im Allgemeinen als etwas Böses, zu Verwerfendes, Einzuschränkendes, Abzuschaffendes angesehen (Galtung 1978: 12). Aus soziologischer Sicht bedeutet die Gewalt den Einsatz physischer oder psychischer Mittel, um einer anderen Person gegen ihren Willen Schaden zuzufügen, sie zu beherrschen oder der solchermaßen ausgeübten Gewalt durch Gegen-Gewalt zu begegnen. Politisch wird die Gewalt der Staatsgewalt gleichgesetzt und wird als Mittel zur Durchsetzung der herrschenden Rechtsordnung (vgl. Schubert/Klein 2011: 128) betrachtet.

Bei dem Versuch, eine Typologie der Gewalt aufzustellen, unterscheidet Galtung (1978) zunächst zwischen dem sogenannten negativen und positiven Ansatz. Nach dem negativen Ansatz wird der Typ von Gewalt, in dem es einen Akteur gibt, als personale oder direkte Gewalt – mit den Varianten defensiv oder aggressiv; beabsichtigt oder unbeabsichtigt – bezeichnet. Die Gewalt ohne einen Akteur wird als strukturelle oder indirekte Gewalt definiert (Galtung 1978: 133). Sie wird als Dauerzustand in das System eingebaut, äußert sich in ungleichen Machtverhältnissen und folglich in ungleichen Lebenschancen (Galtung, 1978: 12). Im positiven Ansatz wird die Gewalt als etwas aufgefasst, das die menschliche Selbstverwirklichung, die Befriedigung der Bedürfnisse behindert (Galtung 1978: 17).

¹ Die Begriffe „Song“ und „Lied“ werden in vorliegender Studie synonym gebraucht, d.h. in Bedeutung kurzer Musikstücke mit (poetischem)Text und gesungener Vortragsweise (Kačala 1989: 287).

2 Begriffsbestimmung und formale Charakteristika von Songs

Da im folgenden Text die Darstellung der Gewalt in Songs diskutiert wird, ist es unentbehrlich, die Wesensmerkmale von Songs zu bestimmen. Unter Songs werden die verbreitetsten Formen von Unterhaltungsmusik, die sogenannte ‚Chartsmusik‘ (Beličová 2002, Wessel 2010), verstanden. Im Allgemeinen stellen Songs eine Gesamtbezeichnung eines großen Teils programmatisch konzipierter Einheiten von Musik und Poesie dar (Finscher 1997, Laborecký 1997). Doch es wäre nicht ausreichend, sie bloß als eine Dualität des lyrischen Textes und Musik zu betrachten. Die gegenwärtige Musik wird durch Multimedialität, zahlreiche Verzweigungen und Fusionen der Genres charakterisiert (Finscher 1997, Sadie 2001, Poledňák 2008), wobei die Stilnuancen weder im Sinne von Auswahlkriterien noch im Sinne der Orientierung eine wichtige Rolle spielen.

Formal sind sie durch einen kürzeren Umfang und Simplität zu charakterisieren. Typisch für sie ist ein zweiteiliges Schema, das auf der Grundlage von zwei zusammengesetzten Formen mit harmonischem Kontrast gebaut wird. Der Kerngedanke ist in der zweiten Liedform (Refrain/Chorus), die mehrmals wiederholt wird, enthalten (Finscher 1997, Hrubá 2008).

Die Songs betrachte ich im Einklang zu Hornberger (2011: 45 nach Adamski/Bernhardt 2015: 10) als „ästhetisch kodierte Antworten auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen“ in der jeweiligen Zeitepoche. Neben der Behandlung romantischer und sexueller Beziehungen sowie der Darstellung der Gefühle des „Sich-nicht-verstanden-Fühlens“, des „Nichtsmachen-Könnens“ von Jugendlichen (Gugel 2011: 75), greifen sie aktuelle tagespolitische Themen auf. Durch die Verbindung mit Informationen über ihre Entstehung, das gesellschaftliche Umfeld, durch Ton-, Text-, Bildanalysen werden sie zum Spiegel gesellschaftlicher Ereignissen (Fuchs-Gamböck/Schatz 2008, Gugel 2011).

2.1 Gewalt (in) der Popmusik: Kategorisierung von Songs nach dem positiven Ansatz von Gewalt

Der Popsong selbst, als „ein Teil des Kulturkapitalismus“ (Diederichsen 2014: 395), stellt ein spezifisches Mittel der Manipulation dar. Infolge der Korporatisierung von Musik werden Lieder nicht selten auf das bloße Produktionsvolumen der Major-Labels beschränkt. Popstars beziehungsweise Musikproduzenten versuchen, die Mainstreamströmungen kommerziell zu nutzen, ohne hinter den Botschaften ihrer Songs zu stehen (Adamski/Bernhardt 2015). Als Gewalt können aber auch politische Entscheidungen zur Verbreitung der Popmusik empfunden werden, zum Beispiel die Beschlüsse sogenannter Quoten für bestimmte Musikarten.² Nicht zuletzt ist es auch die Gewalt der heutigen medialen Welt zu erwähnen, die durch Aufdringlichkeit der Kommerzkultur geprägt wird und deren omnipräsenten Einfluss man kaum loswerden kann (Diederichsen 2014).

Auch bei der Betrachtung von Songinhalten stellt man fest, dass diese oft für politische Zwecke instrumentalisiert wurden und werden. Die Gewalt wird in ihnen befürwortet, beziehungsweise wird gegen sie protestiert (Gugel 2011). Um die Abbildungen unterschiedlichster Arten von Gewalt in Songs zu sortieren, verhalf ich mir Galtung's „positiven Ansatz von Gewalt“ (Galtung 1978). Ich habe die von ihm verfasste Liste der menschlichen Grundbedürfnisse und Rechte den auf Deutsch gesungenen Liedern angepasst

² In mehreren europäischen Ländern wurden in den letzten Jahren Debatten über den niedrigen Anteil heimischer Musik in den Rundfunkprogrammen und über die Krise des nationalen Musikmarktes zur Forderung nach einer gesetzlichen Musikregelung in öffentlichen Medien geführt (Fuchs-Gamböck/Schatz 2008).

und die jeweilige Kategorie durch Songbeispiele für die Zwecke meines Projektes ergänzt (siehe Tab. 1). Obwohl sich die Inhalte und Themen von Songs in den einzelnen Einträgen des Rasters zuweilen überschneiden, stellt es eine erste Orientierung für die thematische Einordnung von Songs unter dem Aspekt „Gewalt“ dar.

Kategorie	Bedürfnisse und/ oder Rechte	Güter
1. Überleben	des Individuums – gegenüber Unglücksfall, Selbstmord des Kollektivs – gegenüber Angriff, Krieg	Das Blutgericht (1844); Moorsoldatenlied (1933); Lale Andersen: Lili Marleen (1954); Nicole: Ein bisschen Frieden (1982); Nena: 99 Luftballons (1983); Axel Prahl: Nur ein Lied (2015)
2. Physiologisch und ökologisch ³	Input: Ernährung, Luft, Wasser, Schlaf Output: Bewegung, Ausscheidung Klimatisch: Klimaschutz Körperlich: Krankheitsschutz, Gesundheit; Bedürfnis nach Zugang zur Natur Partnerschaft mit der Natur	Geier Sturzflug: Besuchen Sie Europa (solange es noch steht) (1983); Gänsehaut: Karl der Käfer (1983); Wolf Maahn und Unterstützung: Tschernobyl (1986); Mia: Ökostrom (2004); Wir sind Helden: Gekommen um zu bleiben (2005); K.I.Z.: Hurra die Welt geht unter (2016).
3. Sozial	Gemeinwesen: Liebe, Sex, Nachkommenschaft Kultur: Selbstaussdruck, Dialog, Erziehung	Ina Deter: Neue Männer braucht das Land (1982); Marianne Rosenberg: Er gehört zu mir (1994); Tic Tac Toe: Verpiss dich (1996); Massive Töne: Nichtsnutz (1996); Cora E.: Schlüsselkind (1998); Christina Stürmer: Seite eins (2006); Wir sind Helden: Kaputt (2007); Sido: Augen auf (2008); Marteria: Kids (2016).
4. Freiheit	Recht auf Aus- und Einreise Recht auf Meinungsfreiheit (Meinungsäußerung und Information)	Udo Lindenberg: Wir wollen doch einfach zusammen sein (1973).

³ Da sich die Bereiche „physiologisch“ und „ökologisch“ in Songs überschneiden (im Kontrast zu Galtung, der sie separat behandelt), habe ich sie unter einen Stichpunkt zusammengefasst.

5. Politik ⁴	<p>Recht auf Gewissensbildung Recht auf Mobilisierung Recht auf Konfrontation</p> <p>Recht auf angemessenes Rechtsverfahren</p> <p>Recht auf Arbeit, Bedürfnis nach Kreativität und Selbstaussdruck in der Arbeit</p>	<p>Wolfgang Neuss & Wolfgang Müller: Chanson vom Wirtschaftswunder (1958); Hazy Osterwald Sextett: Konjunktur Cha Cha (1960); Hans Söllner: Hey Staat (1989); Chakuza: Salem (2007); Jan Böhmermann: Erdowie, Erdowo, Erdogan (2016).⁵</p>
6. Beziehung zur Gesellschaft	<p>Bedürfnis, die eigenen Lebensumstände zu verstehen Bedürfnis nach Aktivität; danach, Subjekt zu sein und nicht nur Objekt, Klient Bedürfnis nach unverplanter Zeit, nach neuen – auch intellektuellen, ästhetischen – Erfahrungen</p>	<p>Franz Josef Degenhardt: Irgendwas mach´ ich mal (1968); Wolf Biermann: Deutschland – ein Wintermärchen (1968); Wir sind Helden: Guten Tag (2002); Silbermond: Verschwende deine Zeit (2004); Wir sind Helden: Die Konkurrenz (2007); Mia: Zirkus (2007); Moop-Mama: 25/8 (2011); Sido: Astronaut (2015); Finsterfrost: Mach dich frei (2015), Varg: Achtung (2016).</p>
7. Beziehung zu anderen (Migration/ Integration)	<p>Bedürfnis nach Gemeinsamkeit, Zugehörigkeit, Freundschaft, Solidarität, Beistand</p>	<p>Advanced Chemistry: Fremd im eigenen Land (1995); Die Brothers Keepers: Adriano (letzte Warnung) (2001); Alpa Gun: Ausländer (2007); Nate57: Immigranten (2013).⁶</p>
8. Beziehung zum Selbst	<p>Bedürfnis nach Wohlbefinden, Glück, Freude Bedürfnis nach Eigenantrieb, Verwirklichung von Möglichkeiten Bedürfnis nach einem Sinn</p>	<p>Die Toten Hosen: Kauf mich (1993); Wir sind Helden: Guten Tag (2002); Juli: Perfekte Welle (2004); Die Ärzte: Junge (2007);</p>

⁴ Die bei Galtung selbständigen Bereiche: „Gesetze“ und „Arbeit“ werden in vorliegendem Beitrag zum Themenfeld „Politik“ zusammengefasst.

⁵ In diesem Falle handelt es sich um ein Beispiel der Satire, die als Kommentar (und Kritik) aktueller innenpolitischer Themen in der Türkei verstanden wird. Melodie und Teile des Textes stammen aus dem Song „Irgendwie, irgendwo, irgendwann“ der Sängerin Nena (1984).

⁶ Die Songs der Kategorie „Beziehung zu anderen“ behandeln Schwierigkeiten junger Menschen mit Migrationshintergrund sich angesichts rassistischer Vorurteile in die Gesellschaft zu integrieren. Oft bieten sie Jugendlichen mit nichtdeutscher Herkunft eine Projektionsfläche zur Identifikation, denn viele erkennen in der Musik ihre eigenen Erfahrungen wieder (Ebrem/Karakaya/Krieger 2014).

	des Lebens	Glasperlenspiel: Geiles Leben (2015); Silbermond: Leichtes Gepäck (2015).
--	------------	---

Tab. 1: Grundbedürfnisse, materielle und nicht-materielle (Galtung 1978: 18)

3 Verlauf des Projektes und Methodik

Die Songs bergen, nicht nur in Bezug auf das Thema Gewalt, ein enormes Potenzial für den (Sprachen)Unterricht. Sie verfügen über den Vorteil, dass sie einen direkten Bezug zur Lebenswelt junger Menschen haben. Sie beschäftigen sich mit Themen mit denen man sich selbst auskennt, wie etwa die Suche nach einem Platz in der Gesellschaft (Fuchs-Gamböck/Schatz 2008, Sadie 2011). Wegen der Verknüpfung von Ton, Texten, Bildern und Performances besitzen sie einen „Mehrwert“, der für das Sprachenlernen neben den sprachlich-kognitiven auch wirkungsästhetische Erkenntnisquellen anbietet (Adamski/Bernhardt 2015).

Den Kern dieses Aufsatzes bildet die Darstellung offener und verborgener Formen der Gewalt in auf Deutsch gesungenen Liedern und zeigt die Möglichkeiten ihrer methodischen Aufbereitung bei der Ausbildung von Germanistikstudierenden im universitären Unterricht. Mit Songs wurde im Laufe mehrerer Jahre (Jahre 2012–2016), jeweils ein Semester lang im Rahmen der sprachpraktischen Übungen an der Katholischen Universität in Ružomberok (Slowakei) gearbeitet.

Der Analyse wurden hauptsächlich solche Songs unterzogen, die in den letzten Jahren in den deutschsprachigen Ländern mediale Aufmerksamkeit erzielt haben (in den Charts die führenden Positionen einnahmen) und eine gesellschaftliche (gegebenenfalls politische) Stellungnahme verkörpern. Jedoch wurden auch ältere, für bestimmte Gewalttypen repräsentative Songs nicht umgangen, wie etwa Protestsongs, Arbeiterlieder, Chansons oder Kabarett-Lieder. Ausgewählt wurden sie zum Teil von der Autorin, zum Teil von den Studierenden.

Für die Deutung der gewählten Songs (siehe Tab. 1) wurde jeweils eine mehrdimensionale Interpretationsweise herangezogen. Bezogen auf ihre musikalische beziehungsweise visuelle Gestaltung wurden Musik(stil) sowie die Stimmung und ästhetische Wirkung von Songs und Videoclips interpretiert. Die Auseinandersetzung mit der textuellen Ebene der Songs richtete sich auf ihre politisch-kulturelle Analyse, d.h. auf die Abgabe kritischer Kommentare zum Stand der Dinge in deutschsprachigen Ländern, auf Probleme des Alltags verschiedener Generationen. Die Thematisierung der Gewalt betraf unterschiedliche Konfliktlinien, soziale Gegensätze, Symbole der Macht, Abgrenzungen, Populismus, politisches Urteil, Demokratiebild etc. Viel Platz wurde in den Songs negativen gesellschaftlichen Aspekten wie Intoleranz, (rechts)extremistische Haltungen und anderen brisanten Themen wie Zusammenleben von Menschen ganz unterschiedlicher Herkunft und Religion, sowie den Themen wie Passivität, Oberflächlichkeit (Gewalt) der Konsumgesellschaft eingeräumt.

Im Laufe der mehrjährigen Beschäftigung mit Songs haben sich folgende Themenkreise herauskristallisiert: „Musik und ich“, „Botschaften (in) den Songs“, „Symbole der Gewalt in Songs allgemein“, „Extremismus als Phänomen.“

Die Unterrichtseinheit „Musik und ich“, die als thematischer Einstieg empfunden wurde, setzte sich die Bewusstmachung der Studierenden über unterschiedliche Zugänge zur Musik zum Ziel. Zu Beginn stand die individuelle Wahrnehmung von Musik im Vordergrund, d.h. die Diskussion der subjektiven Relevanz von Liedtexten, Musikstil, Videoclips für die Lerner (siehe Teil A im Anhang).

Die zweite Unterrichtseinheit „Botschaften (in) den Songs“ zielte darauf ab, die Lernenden dafür zu sensibilisieren, dass Musik als Medium zur Vermittlung von politischen Ansichten genutzt werden kann.⁷ Angefangen wurde mit dem Vorspielen ausgewählter Impulslieder mit anregender und/ oder provozierender Wirkung (textuell, musikalisch, visuell). Die Aufgabe der Studierenden bestand darin, die Botschaften in Songs ungesteuert wiederzugeben und zu interpretieren (siehe Teil B im Anhang).

Bei der Gestaltung der Unterrichtseinheit „Symbole der Gewalt in Songs allgemein“ ließ ich mich von Galtung’s vier repräsentativen Typen der Gewalt inspirieren (vgl. Galtung 1978: 20–21). Jedem der Gewalttypen habe ich entsprechende Musikbeispiele zugeordnet:

Der erste Typ „Armut – Entzug des Lebensnotwendigen“ (strukturell bedingte Armut, Sehnsucht nach Geborgenheit und Frieden) wurde durch folgende Beispiele demonstriert: Axel Prahl – „Nur ein Lied“ (2015), Nicole – „Ein bisschen Frieden“ (1982), Sido – „Astronaut“ (2015). Der zweite Typ „Unterdrückung – Entzug der Menschenrechte“ wurde am Beispiel des Protestes gegen repressive Intoleranz: Die Ärzte: „Schrei nach Liebe“ (1993) dargestellt. Der dritte Typ „Strukturell bedingte Entfremdung und Marginalisierung“ wurde am Lied „Fremd im eigenen Land“ (1995) von Advanced Chemistry präsentiert. Der vierte Typ „Gewalt und Oberflächlichkeit der Konsumgesellschaft“ wurde an den Beispielen Wir sind Helden: „Guten Tag“ (2002), Silbermond: „Verschwende deine Zeit“ (2004), Moop-Mama: „25/8“ (2011) aufgegriffen.

Die erwähnten Songs wurden im Unterricht rezipiert, verglichen und ausdiskutiert. Um die Eigenaktivität und das autonome Lernen der Lernenden zu fördern, habe ich die Studierenden animiert, mehrere Songbeispiele zu den oben erwähnten vier Gewalttypen zu recherchieren und sie in den Unterrichtsstunden den Kolleg_innen in der Gruppe vorzustellen.

Darauf aufbauend wurden der zweite und der dritte Gewalttyp (Unterdrückung und Entfremdung, beziehungsweise Marginalisierung) zum Themenkreis „Extremismus als Phänomen“ erweitert.

Als gemeinsamer Kern des Extremismus und anderer menschenverachtender Phänomene (u.a. Rassismus, Salafismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus, Homophobie, Sexismus, Abwertung von Obdachlosen, Langzeitarbeitslosen und Menschen mit Behinderung), wird eine Ideologie der Ungleichwertigkeit angenommen (Bülow 2014). Extremismus ist, ohne zu übertreiben, als brennendes Weltproblem zu bezeichnen. Die radikale Szene tritt heute in der Slowakei sowie in der ganzen westlichen Kultur sehr aktiv in ihren Bemühungen auf, junge Menschen für ihre, den Konventionen einer demokratischen Gesellschaft widersprechende, Ideologie zu gewinnen (Bossert/Hartl/Kissel 2014). Methodisch stellt sich natürlich die Frage: Darf man den Rechtsrock und andere extremistische Gruppierungen im Unterricht einsetzen?⁸

Im Laufe der Beschäftigung mit Songs hat sich mehrmals bestätigt, dass man das Thema nicht umgehen darf und dass die Aufklärungsarbeit und Prävention gegen Extremismus selbst bei gebildeten jungen Erwachsenen im Hochschulunterricht unerlässlich ist. Den Ausgangspunkt für die Auslösung der Diskussion zu diesem Phänomen bildete die Visualisierung des folgenden Rasters (Tab. 2). Es präsentierte den Lernern einen zweidimensionalen Einblick in das Thema (vgl. Stöss 2010, in Frech/Walther 2013: 7).

⁷ Wertvolle Anregungen zu dieser Unterrichtseinheit fand ich bei Bossert/Hartl/Kissel (2014).

⁸ Es empfiehlt sich jedoch, die Songs nicht zu singen (vgl. Gugel 2011).

Einstellungen	Verhalten
Nationalismus	Protest/ Provokation
Ethnozentrismus	Wahlverhalten
Sozialdarwinismus	Partizipation
Antisemitismus	Mitgliedschaft
Pro-Nazismus	Gewalt/ Terror
Befürwortung Rechtsdiktatur extreme Religiosität – Fanatismus (insb. Islamismus/Salafismus)	
Sexismus	

Tab. 2: Zusammenfassung der Einstellungen und Verhalten

Obwohl an der Diskussion entscheidend war, Studierende ohne Belehrung für die Gefahren des Extremismus zu sensibilisieren, zielte die Deutung des Rasters darauf ab, beide Ebenen als genauso gefährlich zu betrachten: Die Verhaltensebene umfasst zielgerichtetes Verhalten und Protestverhalten, das provozieren, beziehungsweise Aggressionen ausleben will (Stöss 2010: 23 in Frech/Walther 2013: 7).⁹ Die Einstellungsebene ist zwar nicht direkt sichtbar, jedoch beobachtbar zum Beispiel in der Stärkung des Einflusses der Populisten und Radikalen.

Anschließend wurde das Thema „extremistische Gewalt“ in mehreren Stunden an Musikbeispielen¹⁰ exemplifiziert. Um die Lernenden für das Erkennen der Botschaften in Songs zu sensibilisieren, sowie ihnen die Anhaltspunkte bei dem Deutungsgespräch zu gewähren, wurde ihnen ein Raster angeboten (siehe Teil C im Anhang).

Des Weiteren erwies es sich als sinnvoll, das Thema durch Beispiele aus dem Alltag, Medien, eigener Erfahrung etc. zu erweitern, es vielseitig auszudiskutieren sowie die Wurzeln von Radikalismus und Radikalisierung der Gesellschaft und die Möglichkeiten ihrer Bekämpfung zu benennen. Die Erfahrung mit der Songrezeption und Interpretation hat den Studierenden gezeigt, dass extremistische Inhalte in Songs meist nicht sofort und leicht zu erkennen sind, sondern heute in einer harmlos wirkenden „Verpackung“ angeboten werden (Bülow 2014). Statt offen zu hetzen, bieten viele als rechtslastig angesehene Interpreten gesellschaftlich vordergründig unverdächtige Themen und propagieren die Suche nach nationaler Heimat, Beschwörung einer magischen Gemeinschaft, Kameradschaft sowie jugendliche Rebellion (Gugel 2011, Bülow 2014) Sie passen ihre Wortwahl den Gesetzen an und lassen ihre Texte vor Veröffentlichung anwaltlich auf Verstöße gegen die Strafgesetze prüfen.¹¹

Die Lernenden haben erkannt, dass „verdächtige“ Bands immer als Ganzes betrachtet werden sollen. Meistens wird erst in der Kombination von Liedtexten, Videos,¹² Bandnamen

⁹ Zum zielgerichteten politischen Verhalten gehört auch das Wahlverhalten zugunsten rechtsextremer Parteien.

¹⁰ Es wurden Songsauszüge folgender Musikgruppen gewählt: Böhse Onkelz, Störkraft, Wehrwolf, Blutstahl, Confident of Victory, Radikahl, Kraftschlag, Spreegeschwader, Noie Werte, Tonstörung, Zillertaler Türkenjäger, Landser (inspiriert von Fuchs-Gamböck/Schatz 2008:88, Frech/Walther 2013:6).

¹¹ So wird „der Jude“ zum „Auserwählten“, „Deutschland in den alten Farben“ meint das „Dritte Reich“ und „der Ausländer“ wird zum „Anderen“ (Bülow 2014: 10).

¹² Vgl. das Lied „Stripped“ der Band Rammstein. Das Musikvideo enthält Sequenzen von Leni Riefenstahls Dokumentarfilm „Olympia- Fest der Völker, Fest der Schönheit“ aus dem Jahre 1938. Das Video fokussiert auf Szenen, die den Kult des ideal trainierten, starken, vorwiegend nackten maskulinen Körpers (vgl. Schlegel 2015) präsentieren. Das Video wurde im Unterricht thematisiert, um

und subkultureller Symbolik deutlich, welche politischen Botschaften sich hinter den Liedtexten verbergen (Walther/Bauknecht 2012, Bossert/Hartl/Kissel 2014).

Abschließend kann konstatiert werden, dass die aktive Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur, die Einsicht der Vielfalt der Meinungen und Lebensformen (auch die Auseinandersetzung mit extremen Haltungen) ein Teil der Selbsterkenntnis, einen Beitrag zur Förderung des Fremdverstehens, sowie der Empathie und der Ambiguitätstoleranz darstellen kann. Ich bin im Einklang mit Fuchs-Gamböck und Schatz (2008) der Überzeugung, dass nur Menschen mit einer kulturellen Identität gegen politische Orientierungslosigkeit, gegen einfache Welterklärungen und Ideologien immun sein können (Walther/Bauknecht 2012).

4 Fazit

„[Die Gewalt] beruht zu einem guten Teil auf der Erwartung, dass Gewalt erwartet wird. Und mit der Erwartungserwartung von Gewalt wird Gewalt zur sozialen Interaktion“ (Rammstedt 1975: 72). Bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff „Gewalt“ wundert die Selbstverständlichkeit, mit der sie als Mittel verwendbar erscheint.

Daher überrascht es kaum, dass zu den höchstgeschätzten Werten der Menschen Anerkennung, Respekt und Toleranz zählen.¹³ Beim Fehlen dieser Werte wird die Gesellschaft von Angst getrieben und gerät in einen Teufelskreis: Zuviel Angst macht unfrei und man tendiert dazu, den Populisten und Extremisten unter den Politikern zu glauben (Hašto 2016).

Musik erweist sich als ein Bestandteil allgemeiner Existenz- und Ausdruckserfahrung in der Jugendliche ihre persönliche und gesellschaftliche Identität suchen und finden (vgl. Baacke 1997: 9 nach Langecker/Gotzel 2013: 22). Songs dürfen nicht nur als Ausdruck subjektiver Stimmungen wahrgenommen werden. Sie bringen in ihren Botschaften gesellschaftliche und soziale Probleme sowie Zeitgefühle nahe. Die Rezipienten identifizieren sich oft mit ihren Musikidolen, sie lassen sich von ihnen beeinflussen. Mit diesem Beitrag möchte ich Lehrkräfte ermutigen, das Thema der Gewalt sowie andere heikle Themen im Unterricht aufzugreifen, die Lerner zur aktiven Auseinandersetzung mit den Songbotschaften anzuregen, sie zu Debatten, zur kritischen Reflexion, zur Interpretation einzuladen (Gugel 2011). Nur so werden junge Menschen imstande sein, einen eigenen, von Empathie und gegenseitigem Respekt geprägten Standpunkt zu entwickeln.

Anhang: Materialien und Arbeitsblätter für den Unterricht

Anhang A

Die Lernenden ziehen jeweils eine (beziehungsweise mehrere) Aussage, die einzeln auf Papierstreifen geschrieben sind und sollen diese frei ergänzen. Danach wird in der Gruppe diskutiert, welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Zugangs zu Musik in der Gruppe bemerkbar sind.¹⁴

die Lerner dadurch für nazistische Ikonographie zu sensibilisieren und den Einzug faschistischer Motive in Alltag und Populärkultur zu diskutieren.

¹³ Vgl. eine Umfrage von Kallinich (2011).

¹⁴ Primär geht es hier nicht um die Auseinandersetzung mit dem Musikgeschmack, sondern um Versprachlichung des subjektiven Umgangs mit Gefühlen wie Wut, innere Befriedigung etc.

Satzanfänge:

1. Das letzte Mal Musik gehört habe ich...
2. Ein Liedtext, den ich auswendig mitsingen könnte, ist ...
3. Ein Video zur Musik ist mir wichtig, weil
4. Wenn ich wütend (schlecht drauf) bin, höre ich ...
5. Wenn ich eine Playlist zusammenstelle, ist mir wichtig, dass ...
6. Am Musikgeschmack meiner Freunde mag ich ...
7. Ich finde den Musikunterricht in der Schule zur Zeit ...
8. Ich finde den Text von ... gut, weil ...
9. Im Radio höre ich ...
10. Zur Zeit höre ich gern ...
11. Klassische Musik finde ich ...
12. Die beste Band der Welt ist ...
13. Wenn ich eine Eintrittskarte für ein Konzert meiner Wahl geschenkt bekommen würde, würde ich auf Konzert gehen?
14. Den Musikgeschmack meiner Geschwister finde ich...
15. Schlagermusik finde ich ...
16. Ich habe Poster, T-Shirt oder sonstige Dinge von ...
17. Lustig finde ich Musik, wenn sie...
18. Ich singe mit, wenn ...
19. In einer Band würde ich ... spielen/ singen.
20. Wenn ich bei einer Party entscheiden kann, dann läuft ... Musik.
21. An Musik gefällt mir, dass sie...

Anhang B – Arbeitsblatt

1. Kreisen Sie die Wörter ein, die Ihrer Meinung nach zu der gehörten Musik passen und ergänzen Sie sie nach Bedarf:

fröhlich traurig lustig aufmunternd bedrohlich ernsthaft kräftig sanft

2. Wie hat die Musik auf Sie gewirkt? Schreiben Sie einen Satz zu Ihren Eindrücken auf.
3. Worum geht es in dem Lied? Ergänzen Sie Ihre Vermutungen, worum es im Lied geht und schreiben Sie dazu einen Satz auf.

Band:

Entstehungsjahr:

Inhalt:

Anhang C

Was steht wirklich im Text?

1. Welche Merkmale des extremistischen Weltbildes kommen zum Ausdruck?
Statische Orientierung, Spaltung der Gesellschaft in Oben und Unten, Hierarchische Gliederung (ungleiche Rechte), Befürwortung eines übermächtigen Staates, ein Führer
-

- im Machtzentrum, Maßgeblichkeit des Vergangenen, Denken in Freund-Feind-Kategorien, Leben als Kampf, in dem das Schwache untergehen muss.
2. Welche grundlegenden Ideen kommen zum Ausdruck?
Völkischer Nationalismus (Kriterien: Abstammung, Territorium), natürliche Rangordnung im Volk, biologische Rechtfertigung sozialer Ungleichheit, Recht des Stärkeren.
 3. Was wird hoch bewertet?
Härte, Zucht und Ordnung, blinder Gehorsam, bedingungslose Unterordnung, Rituale, Traditionen, Symbole, unbedingter Durchsetzungswillen, Wehr- und Kampfbereitschaft, Gewalt als Mittel Ziele zu erreichen, Macht- und Stärkedemonstrationen, der Wille auffällig zu sein.¹⁵

Literaturverzeichnis

- Adamski, Peter; Bernhardt, Markus (2015): „Time is on my side“. – In: Geschichte lernen. 165. 2–12.
- Beličová, Renáta (2002): Receptná hudobná estetika. Introdukcia. – Nitra: Ústav literárnej a umeleckej komunikácie Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.
- Bossert, Regina; Hartl, Friederike; Kissel, Lydia (2014): Soundcheck. Ein Projekttag zum Thema Rechtsextremismusprävention. – Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg. Abrufbar unter: http://www.lpb-bw.de/fileadmin/lpb_hauptportal/pdf/planspiel/planspiel_soundcheck.pdf. Letzter Zugang: 07/11/2016.
- Bülow, Florian Pascal (2014): Rechte Musik im Wandel und ihre Bedeutung für die rechte Szene. – In: R. Bossert, F. Hartl, F. Kissel (Hgg.): Soundcheck. Ein Projekttag zum Thema Rechtsextremismusprävention. Stuttgart: Landeszentrale für politische Bildung Baden Württemberg, 9–12.
- Diederichsen, Dierdrich (2014): Über Pop-Musik. – Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Ebrem, Ethem Ibrahim/Karakaya, Erdogan/ Krieger, Ursula Adrienne (2014): Jugendszenen zwischen Islam und Islamismus. Ein Glossar. – Schönaich: Mack.
- Finscher, Ludwig (1997): Musik in Geschichte und Gegenwart. Allgemeine Enzyklopädie der Musik. – Stuttgart: Metzler.
- Frech, Siegfried; Walther, Clara (2013): Entscheidung im Unterricht. Was tun gegen Rechtsextremismus? – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2.13.
- Fuchs-Gamböck, Michael; Schatz, Thorsten (2008): Jetzt und Wir. Neue deutsche Bands zwischen Soundcheck und Lebensgefühl. – München: Knaur.
- Galtung, Johan (1978): Der besondere Beitrag der Friedensforschung zum Studium der Gewalttypologien. – In: K. Röttgers u. H. Saner (Hgg.): Gewalt. Grundlagenproblematik in der Diskussion der Gewaltphänomene. – Basel: Schwabe, 9–32.
- Gugel, Günther (2011): 2000 Methoden für Schule und Lehrerbildung. Das Große Methoden-Manual für aktivierenden Unterricht. – Weinheim und Basel: Beltz.
- Hašto, Jozef (2016): Ako vzniká terorista. Náš život s terorom. – Týždeň. N.32, 14.
- Hrubá, Jarmila (2008): Music in massmedia and its psychosocial aspects. – In: Music Integration Interpretation 11. Collection of the essays from international scientific conference Media and communication aspects of music. – Nitra: UKF, 211-220.
- Kačala, Ján (1989): Krátky slovník slovenského jazyka. – Bratislava: SPN.
- Kallinich, Daniela; Melchert, Johannes; Retschke, Stephan (2011): Entscheidung im Unterricht. Eine Frage der Ehre: Respekt. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2.11.
- Laborecký, Jozef (1997): Hudobný terminologický slovník. – Bratislava: SPN.
- Langecker, Edda; Gotzel, Ralpf (2013): Aspekte zu einem zeitgemäßen Musikunterricht und einer zukunftsorientierten Musiklehrerausbildung. – In: Lehren und Lernen N.4, 22-29.
- Lindt, George; Hasenjäger, Kristina; Messmer, Susanne (2010): Protestsongs. Entstehung, Geschichte und Inhalte vom zweiten Weltkrieg bis heute. Unterrichtsmaterialien, Lehrermaterialien, Sammlung der Lieder. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

¹⁵ Bemerkung: Das Raster wurde von Gugel inspiriert (vgl. Gugel 2011: 139–140).

- Poledňák, Ivan (2006): *Hudba jako problém estetiky*. – Praha : Karolinum.
- Rammstedt, Otthein (1978): *Grenzen der Gewalt*. – In: K. Röttgers, H. Saner (Hgg.): *Gewalt. Grundlagenproblematik in der Diskussion der Gewaltphänomene*. Basel: Schwabe, 71–81.
- Sadie, Stanley (2001): *The new grove dictionary of music and musicians*. – New York:Oxford University Press.
- Schlegel, Claus (2015): *Vom Reiz der NS-Ästhetik. Das Rammstein-Video Stripped und Leni Riefenstahl Olympia*. – In: *Geschichte lernen*. N.165. 57–62.
- Schubert, Klaus; Klein, Martina (2011): *Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge*. – Bonn: Dietz.
- Walther, Clara, Bauknecht, Ridwan Bernd (2012): *Entscheidung im Unterricht. Salafismus in der Demokratie*. – Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2.12.
- Wessel, Katri Annika (2010): *Joint the Jukebox Jury! Anregungen für die Vertiefung von audio literacy im Rahmen eines Unterrichtsprojekts*. – In: G. Blell, R. Kupetz (Hgg.): *Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von audio literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main: Lang, 303–316.

Annotation

Songs in foreign language acquisition and their contribution for the violence prevention

Jana Juhásová

The present paper focuses on direct and hidden forms of violence in the German songs and shows the options of their analysis in German as a foreign language classes. The paper tries to point to the fact, that the reception of songs and their interpretation contains an enormous potential for the teaching praxis on all of school types, including university education.

In parallel with the aim of foreign language acquisition are in the present study utilized selected representative songs in German classes for the starting the processes of asking questions just as for the prevention of violent thinking and acting of young people.

Keywords: Violence, foreign language acquisition, German language, teaching praxis.

Vorurteile in der interkulturellen Kommunikation und ihre Eliminierung im Deutschunterricht und im Unterricht der Sozialwissenschaften

Zdenko Dobřík

1 Einführung

Jede Kultur hat ihre Besonderheiten und ihre eigenen, für sie typischen Orientierungen. Sie prägen die Angehörigen einer Kultur und formen deren Identität. Die Orientierungen beeinflussen das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definieren ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft bzw. zu den unterschiedlichen Gemeinschaften. Das spezifische Weltbild, die Einzigartigkeit von einzelnen Kulturträgern, kann selbstverständlich eine interkulturelle Kommunikation, in der sich die unterschiedlichen Kulturen begegnen, positiv aber auch negativ beeinflussen. Beide Einflüsse hängen in vollem Ausmaß von den Erkenntnissen, den Fähigkeiten und nicht zuletzt vom Willen aller Kommunikationspartner ab, effizient zu kommunizieren.

Die soziokultivierte gewaltfreie Kommunikation bedeutet eine kultivierte Konfrontation der Selbstprojektionen der Kommunikationsteilnehmer. Soziokultivierte Kommunikation wird dadurch gekennzeichnet, dass sie korrekt ist. Das Wesen der Korrektheit jeder Kommunikation bildet die Proportionalität zwischen den Akkommodations- und Assimilationsprozessen. Diese Proportionalität bedeutet, dass alle beteiligten Kommunikationsteilnehmer über eine angemessene Egomobilität verfügen. Diese beruht auf dem Gleichgewicht zwischen Egozentrismus und Allozentrismus (vgl. Dolník 2009:76–78). Die einzelnen Kommunikanten bemühen sich nicht nur um die Durchsetzung der eigenen Selbstinterpretation (der eigenen Werte und Normen, Kommunikationsstile, Einstellungen, Gefühle, Verpflichtungen, Beziehungen, Überzeugungen, Verhaltensweisen, Erwartungen, Bedürfnisse usw.), sondern gleichermaßen um das Verständnis der Selbstinterpretation ihres Kommunikationspartners. Eine effiziente Kommunikation geht Hand in Hand mit der Problemlösungsstrategie der Konfliktbewältigung. Sie geht davon aus, dass jeder Konflikt ein Problem darstellt, das grundsätzlich lösbar ist und dessen gemeinsame Lösung den beiden Konfliktseiten Vorteile bringt.

2 Vorurteile und Stereotype

Treffen zwei oder mehrere Vertreter aus verschiedenen Kulturen aufeinander, dann können sie auch nicht effizient miteinander kommunizieren, d.h. sie sind nicht dazu in der Lage, eine soziokultivierte Kommunikation zu führen. Beide bemühen sich, das Verhalten ihres Kommunikationspartners überwiegend oder völlig anhand ihrer eigenen Werte und Einstellungen, Gefühle, Verpflichtungen, Beziehungen, Überzeugungen, Verhaltensweisen, Erwartungen, Bedürfnisse zu interpretieren. Sie sehen ihre Welt, ihre Mitmenschen und sich selbst durch die Brille ihrer eigenen kulturellen Prägung.

Eines der wesentlichen Hindernisse für die soziokultivierte gewaltfreie interkulturelle Kommunikation sind die einseitigen oder gegenseitigen Vorurteile. In der Fachliteratur bezeichnet man als Vorurteil eine negative oder positive Haltung gegenüber Personen, Gruppen, Objekten oder Sachverhalten, die weniger auf direkter Erfahrung als vielmehr auf

Generalisierung beruht. Die Mehrzahl bestehender Vorurteilsdefinitionen konzentriert sich auf Vorurteile negativen Inhalts. Aufgrund einer vorgefassten Meinung wird jemand, der einem vollkommen fremd ist, ohne irgendwelche Beweise pauschal als „faul“, „schmarotzerhaft“, „gefährlich“, „rückständig“, „diebisch“, abgestempelt. Der Voreingenommene urteilt so, weil er nicht den einzelnen, sondern die Gruppe sieht. Für ihn sind die Angehörigen einer Gruppe völlig „gleich“ („identisch“), Klone, ohne Individualität. Der Voreingenommene verteidigt seine Überzeugung, Einstellung sehr oft bis zum bitteren Ende, selbst wenn die Tatsachen zeigen, dass er sich geirrt hat. Vorurteile haben meistens einen starken emotionalen Charakter und werden häufig dazu verwendet, die eigene Gruppe von „anderen“ zu unterscheiden. Sie stärken das „Wir-Gefühl“ und somit den Zusammenhalt der eigenen Gruppe. Vorurteile sind einfacher, müheloser und dadurch auch bequemer als das eigene individuelle kritische Nachdenken (vgl. Lauková, 2015: 34–36).

Angesichts dessen, dass die Begriffe Vorurteile und Stereotype vor allem in der Alltagskommunikation meist synonym verwendet werden, halten wir es für sinnvoll, den semantischen Unterschied zu identifizieren. Genau genommen unterscheidet sich ein Stereotyp von einem Vorurteil in der sozial geteilten Überzeugung. Von Vorurteilen spricht man eher auf der individuellen Ebene, während bei Stereotypen ein Großteil der Gesellschaft ein annähernd gleiches Bild von bestimmten Gruppen „im Kopf“ hat. Beispiel: Wie sieht für dich ein typischer Deutscher aus? Wie sieht für dich ein typischer Slowake aus? Egal wie viele man befragt, jeder wird annähernd dasselbe Bild beschreiben. Stereotype sind eine Sammlung von Informationen. Jeder Mensch kategorisiert und systematisiert seine Umwelt, um die Aufnahme und Verarbeitung der von außen auf ihn einwirkenden Reize und Informationen zu erleichtern. Komplexe Informationen werden durch Stereotype reduziert und bestimmte Merkmale generalisiert. Stereotype sind feste Vorstellungen von Eigenschaften oder Verhaltensweisen, die Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe zugeschrieben werden. Die Wissenschaft unterscheidet zwei Arten von Stereotypen: Heterostereotype und Autostereotype. Heterostereotype sind Stereotype, die sich auf Mitglieder einer fremdkulturellen Gruppe beziehen und der Abgrenzung gegenüber dieser dienen. Autostereotype beziehen sich auf die Mitglieder der eigenen sozialen Gruppe und haben den Anspruch, eine Zugehörigkeit herzustellen. Stereotype können weiterhin unterschieden werden hinsichtlich ihrer positiven und negativen Funktionen. Sie ermöglichen einerseits die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes der Eigengruppe, andererseits ein negatives Konzept der Fremdgruppe und können damit tendenziell Vorurteile verstärken (vgl. <http://www.ikud-seminare.de/veroeffentlichungen/interkulturelles-lernen-stereotype-und-vorurteile.html>, 20.01.2016).

Im Zusammenhang mit der Darstellung von Vorurteilen und Stereotypen entstehen folgende legitimen Fragen: Was liegt der Existenz von Vorurteilen und Stereotypen zugrunde? Warum tendiert die Mehrheit der Menschen als Individuen und als Gruppenmitglieder zu Vorurteilen und Stereotypen? Sie erleichtern den Menschen ihre Orientierung in der Welt. Vorurteile reduzieren menschliche Unsicherheit und bieten Verhaltenssicherheit, indem sie das Beurteilen von Dingen und Situationen vereinfachen. Erlebte Ereignisse würden uns in vielen Fällen in ihrer Vielzahl überschwemmen, wenn wir sie einzeln analysieren würden. Selbst wenn wir einen Menschen wahrnehmen und über ihn nachdenken, neigen wir dazu, diesen Menschen zu bewerten und ihm vermeintlich typische Merkmale zuzuordnen. Den zufällig begegneten Individuen mit gleicher Staatsangehörigkeit, Religion, dem gleichen Geschlecht usw., werden oft pauschale Eigenschaften zugeschrieben, ohne sie näher kennenzulernen. Außerdem werden Menschen schnell aufgrund ihrer andersartig erscheinenden Kultur oder Religion in bestimmte Schubladen gesteckt. Man spricht zum Beispiel allgemein von „den Ausländern“ und vergisst, dass es auch hier einige wesentliche Unterschiede gibt. Vorurteile sind also Pauschalurteile, weil nur die Zugehörigkeit zu einer fremden Gruppe gesehen wird und nicht der einzelne Mensch und dessen Verhalten. Vorurteile dienen auch der Bereitstellung von „Sündenböcken“. Die

Sündenbocktheorie besagt, dass sich unsere Vorurteile gegen Ersatzobjekte oder -personen richten, wenn die wahren Ursachen unserer inneren Unzufriedenheit entweder unbekannt oder nicht zu ergründen sind. Außerdem ist auch zu bekräftigen, dass die Existenz von Vorurteilen und Stereotypen eine starke Stütze in der mittelalterlichen Philosophie konkret im scholastischen Realismus hat, obwohl die Mehrheit von Sprachbenutzern keine Ahnung davon hat. Der scholastische Realismus (seine Hauptvertreter sind Anselm von Canterbury, Wilhelm von Champeaux, Thomas von Aquin), beruht darauf, dass die abstrakten Begriffe als geistige Wesen oder Urbilder real existieren und sie der Entstehung der einzelnen Dinge vorausgehen. (uni-protokolle.de/Lexikon/Universalienproblem.html). Arthur de Gobineau ging im „*Essay über die Ungleichheit der Menschenrassen*“ (1853) von einer vollkommenen, von Gott erschaffenen „Urrasse“, nämlich der „nordischen“, „arischen“ oder „germanischen Rasse“, aus, der er zwei weitere, später entstandene „Primärrassen“ (die „gelbe“ und die „schwarze“) beordnete. Hierarchisch hielt er die „weiße Rasse“ der gelben und die „gelbe Rasse“ der schwarzen für vorangestellt. Mischungen zwischen den „Rassen“ hielt er für weitverbreitet; sie gerieten stets zum Nachteil der höheren „Rasse“. Ob er mit diesem Werk auch das Denken Friedrich Nietzsches beeinflusste, ist umstritten. Später legitimierten die Nationalsozialisten u. a. mit diesem Werk ihre Rassenideologie, wobei aber natürlich nicht mehr wie bei Gobineau der französische Adel, sondern stattdessen die Deutschen als besonders hochwertig betrachtet wurden. Man findet Gobineaus Gedanken in Adolf Hitlers *Mein Kampf* wieder (vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Arthur_de_Gobineau, 19.04.2016).

3 Eliminierung von Vorurteilen durch belletristische Raumrezeption

Vorurteile und Xenophobie sind es, die vielen Konflikten in der interkulturellen Kommunikation zugrunde liegen. Um ihre Wirkungsmacht zu entkräften ist ein Bündel von Maßnahmen erforderlich. Eine erfolgreiche Kultivierung einer effizienten gewaltfreien Kommunikation, die sich „zu den Vorurteilen und zur Xenophobie feindlich benimmt“, ist in der Kinder- und Jugendbildung möglich und sogar mittels der Rezeption von belletristischen Werken wünschenswert. Zu diesem Zweck halten wir es beispielweise für sinnvoll, ins Kinder- und Jugendausbildungscurriculum Texte wie zum Beispiel das Drama *Nathan der Weise* des deutschen Schriftstellers Gotthold Ephraim Lessing einzureihen. Das dramatische Gedicht *Nathan der Weise* ist auch in der Gegenwart, in der Zeit der intensiven Migrationswellen, die von Asien und Afrika nach Europa kommen, sehr aktuell. G. E. Lessing als Vertreter der Aufklärung hält die Vernunft für die Grundlage des menschlichen Handelns. Die Aufklärung verkörpert ein Weltbild, das die Vernunft, die Wahrnehmung mittels unserer Sinne und die Erfahrung zu den Quellen aller Erkenntnis erhebt. Erkenntnis bedeutet die Erschließung wahrheitsgemäßer, überprüfbarer Aussagen über die Welt.

Die Hauptfigur des Dramas ist der edelmütige Jude Nathan, der eine Verkörperung des aufklärerischen Toleranz- und Humanitätsideals darstellt. Er wird anfangs als reicher Kaufmann aus Jerusalem vorgestellt, der von seinen Geschäftsreisen immer viel Geld und Luxusgüter mitbringt. Nathan lehnt den Geldverleihen ab, weil dieser die Schuldner nur abhängig mache. Er wollte die leeren Staatskassen Saladins zunächst nicht füllen, obwohl er durch Zinsen seinen Reichtum noch vermehren konnte. Erst als Saladin sein Freund geworden ist, reagiert Nathan auf Saladins unausgesprochene Bitte, ihm Geld zu leihen, und macht eine großzügige Schenkung. Durch Nathans Verhalten wird das tiefverwurzelte allgemeine Vorurteil (Stereotyp), dass alle Juden Wucher sind, abgebaut (vgl. Beutin et al. 1989: 139).

Außerdem gibt es in diesem Drama die anderen inhaltlichen Textpassagen, die es dem_r Lehrer_in ermöglichen, die negativen Vorurteile zum Fremden zu eliminieren: Nathan erfährt

zum Beispiel bei der Rückkehr von einer Handelsreise, dass es in seinem Haus gebrannt hat. Seine Tochter Recha hat das Unglück überlebt. Ein Tempelritter, so nannte man damals Soldaten, die Jerusalem für die Christen zurückeroberten, rettete das Mädchen aus den Flammen. Als Nathan den Retter persönlich kennen lernen möchte, verhält sich dieser grundsätzlich abweisend. Als Tempelherr lehnt er es ab, mit Juden zu verkehren. Doch allmählich gelingt es Nathan, sein Gegenüber für seine tolerante Haltung einzunehmen. In der Zwischenzeit hat der Tempelherr von einer Dienerin Nathans erfahren, dass Recha getaufte Christin ist und von dem Juden als Adoptivtochter aufgezogen wurde. In den Augen des Tempelherrn eine Todsünde! Die Hintergründe kennt er jedoch nicht. Nathan hatte seine Frau und sieben Söhne durch einen Brandanschlag verloren, der von Christen verübt worden war. Gerade in dieser Situation Verantwortung für ein Christenmädchen zu übernehmen, hatte er damals als göttliche Prüfung für Toleranz und Humanität verstanden.

Die Parabel von den drei Ringen (die Frage nach der „wahren“ Religion) wird für einen Schlüsseltext der Aufklärung und für eine pointierte Formulierung der Toleranzidee gehalten. In der Ringparabel erzählt Nathan der Weise von drei Brüdern, wovon jeder einen Ring vom Vater geerbt hat. Die einzelnen Ringe verkörpern den jüdischen, christlichen und moslemischen Glauben, jedoch nur einer der Ringe hat wundertätige Kraft. Ein Richter soll entscheiden, welcher Ring der echte ist. Der Beweis lässt sich jedoch nicht erbringen. Nach G. E. Lessing zeigt sich ausschließlich im Handeln der Anhänger und nicht an den geschriebenen Worten, welche Religion die richtige ist (<http://www.wasistwas.de/archiv-sportkultur-details/nathan-der-weise-fuer-toleranz-und-humanitaet.html>, 10.05.2016).

Eine didaktische Vermittlung (Aufarbeitung) von „*Nathan der Weise*“ kann zum Beispiel von didaktischen Anregungen von Pike/Selby (1994: 301–312) und von Lenčová/Daňová (2010: 13–18) ausgehen. Ihr didaktisches Modell beruht darauf, dass das Lernen immer mit der Erfahrung anfangen sollte, dann folgt den Rückblick auf die Erfahrung (Beobachtung, Analyse, Formulierung von Hypothesen) und erst in der dritten Phase kommt es zu den Formulierungen der Schlussfolgerungen vor dem Hintergrund der Erfahrungen (Generalisierung). Die letzte Phase ist die Planung der neuen Aktivitäten (Experimente, Erfahrungslernen), die eine logische Fortsetzung der vorangehenden Phasen darstellen.

4 Eliminierung von Vorurteilen im Unterricht der Sozialwissenschaften

Im folgenden Beitragsteil wird die Aufmerksamkeit den konkreten Möglichkeiten zur Eliminierung von Vorurteilen an den bilingualen deutschen Gymnasien in der Slowakei im Unterricht der Sozialwissenschaften (Geschichte der Philosophie, Soziologie) geschenkt, weil die Sozialwissenschaften an den bilingualen Gymnasien auf Deutsch unterrichtet werden.

Die Geschichte der Philosophie bietet mehrere Möglichkeiten für die Eliminierung von Vorurteilen (rassistische Vorurteile und Ausländerfeindlichkeit miteinbezogen). Eine interessante Anregung bietet ein Teil der mittelalterlichen Philosophie – Nominalismus. Der *Nominalismus* als Oppositionsrichtung der mittelalterlichen Scholastik ist eine Denkweise, die Vorurteilen entgegenwirkt. Die Vertreter des Nominalismus (Johannes Duns Scotus, Wilhelm von Ockham, Johannes Roscelinus von Compiègne) gehen davon aus, dass alle Allgemeinbegriffe (Universalien) nur gedankliche Abstraktionen sind, die als Bezeichnungen von Menschen gebildet werden. Nach Auffassung der Nominalisten kommt die wahre Wirklichkeit (das Primäre) nur den einzelnen Dingen zu. Die abstrakten Begriffe, wie zum Beispiel „Rassen“ oder „Klassen“ sind nicht mehr als gedankliche Konstruktionen, die es dem Individuum unmöglich machen, die große Vielfalt der einzelnen Dinge wahrzunehmen. Eine wesentliche Argumentationsquelle der nominalistischen Denkweise stellt *Kants Erkenntnistheorie* dar. Die Erkenntnis a priori, die der reinen Vernunft entstammt und keiner

persönlichen Erfahrung bedarf, wird ihrerseits zum Gegenstand der Reflexion. Der deutsche Philosoph Immanuel Kant und seine Anhänger bevorzugten *aposteriorisches Wissen*, d. h. ein Wissen, das durch Erfahrung, insbesondere durch sinnliche Wahrnehmung gewonnen wurde, als Opposition zum apriorischen (erfahrungsunabhängigem) Wissen. Die kantianische Denkweise liegt der Entstehung mehrerer philosophischer Strömungen zugrunde, die antirassistische Argumentationen enthalten (Phänomenologie, Hermeneutik, kritischer Rationalismus von K. Popper). Diese Strömungen bekennen sich zur „Kopernikanischen Wende“, die besagt, dass sich unsere Erkenntnisse nicht nach den Gegenständen, sondern dass sich die Gegenstände nach unseren Erkenntnissen richten. Die „Kopernikanische Wende“ sollte ein obligatorischer Lehrstoff für die geisteswissenschaftlichen Fächer an den Mittelschulen sein.

Das Problem der rassistischen Vorurteile (der Ausländerfeindlichkeit) wurde sehr intensiv in der Soziologie (in einigen soziologischen Schulen) diskutiert, vor allem nach der Interpretationswende in dieser Disziplin in den 1960er Jahren. Wir wenden die Aufmerksamkeit einigen soziologischen Theorien zu, die bei der Korrektur der schon erwähnten sozial-pathologischen Erscheinungen behilflich sein können. Die erste ist die *Theorie abweichenden Verhaltens (labeling theory)*. Laut dieser Theorie bedeutet zum Beispiel „nicht stehlen“ noch nicht „nicht zum Dieb werden“, wesentlicher als der Selbst-Akt des Stehlens ist der „Etikettierungsakt“ (bezeichnender Akt) seitens der Gesellschaft; falls es nicht zum „Etikettierungsakt“ kommt, dann muss „stehlen“ auch nicht unbedingt „zum Dieb werden“ bedeuten. Die Theorie des abweichenden Verhaltens weist darauf hin, dass einige Gruppen (Personen) a priori sozial dazu vorbestimmt sind, dass ihr Verhalten extrem streng beurteilt (etikettiert) wird. Umgekehrt wird dasselbe Verhalten der anderen Gruppen (Personen) nachsichtig beurteilt. In diesem Zusammenhang ist es notwendig zu bekräftigen, dass die Gruppe (Person), die ungerechter Weise als von der Norm abweichend gesehen wird, im Fall dieser Stigmatisierung die Tendenz aufweist, allmählich zu einer tatsächlich von der Norm abweichenden Gruppe (Person) zu werden. Sie verhält sich dann im Einklang mit der negativen Bezeichnung (Etikettierung, labeling). Ähnlich spricht auch die Theorie der sekundären Devianz von jener Devianz, der die Reaktion des Individuums auf die Bezeichnung (Etikettierung) seines Verhaltens als abweichendes Verhalten zugrunde liegt.

Eine interessante soziolinguistische Initiative stellt die sogenannte allgemeine Semantik von Alfred Korzybski dar, die die Reaktion des Individuums auf die semantische Umgebung untersucht. Menschliches Verhalten wird durch Worte beeinflusst, sodass alle sozialen Konflikte einen semantischen Hintergrund haben. Laut A. Korzybski ist es deshalb möglich, mittels einer Sprachreform ein soziotherapeutisches System zu bilden, das auch rassistischen und ausländerfeindlichen Äußerungen entgegenwirkt.

Die grundlegenden Postulate der allgemeinen Semantik besagen, dass

- a) Worte nicht mit Sachen verwechselt werden dürfen. Daraus ergibt sich das Verbot der Kopula *sein*, weil „das Wort ist nicht die Sache“.
- b) Worte niemals alles sagen können.
- c) Worte über Worte usw. ohne Ende gesagt werden können. Daraus ergibt sich, dass das Symbol mehrreihig ist.

A. Korzybski kritisiert weiter das aristotelische System der zweiwertigen bipolaren Logik, das für die europäische Kulturtradition spezifisch ist. Die zweiwertige bipolare Weltanschauung kann nämlich bewusst zur Kultivierung von rassistischen Einstellungen beitragen. Aus diesem Grund schlägt A. Korzybski die quantitative Logik mit einer endlosen Bewertungsskala vor (vgl. http://www.hyperkommunikation.ch/personen/korzybski_anhangl.html, 19.04.2016).

Im Kontext der Eliminierung von rassistischen Vorurteilen und Ausländerfeindlichkeit ist das *Thomas-Theorem* zu nennen, laut dem sich die Menschen – ungeachtet dessen, ob die konkrete Situation „objektiv“ ist oder nicht – so verhalten, wie sie die Situation wahrnehmen. Das Thomas-Theorem besagt weiters, dass jedes menschliche Handeln reale Konsequenzen

zur Folge hat, ganz gleich wie unreal die Situation definiert wurde, die zu der entsprechenden Handlung geführt hat. Diese These wird am Beispiel von paranoidem Verhalten erläutert: Auch äußerst subjektive Berichte haben einen Wert für die Verhaltensforschung, denn der wichtigste Punkt für die Verhaltensinterpretation sei, wie der Handelnde seine Situation wahrnehme. Manifestierte Verhaltensprobleme sind häufig auf eine Diskrepanz zurückzuführen, nämlich die Diskrepanz in der Beurteilung der Situation durch den Handelnden, und wie dieselbe objektive Situation von anderen gesehen wird. Im folgenden Beispiel hat ein Mann Menschen umgebracht, die die Gewohnheit hatten, auf der Straße mit sich selbst zu sprechen. Der mehrfache Mörder hatte sich eingebildet, dass diese Passanten ihn beschimpfen würden. Wenn Menschen Situationen als real definieren, sind sie in ihren Konsequenzen real (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Thomas-Theorem>, 19.04.2016).

5 Zusammenfassung

Es ist unbezweifelbar, dass in der interkulturellen Kommunikation in der letzten Zeit die wachsende Tendenz zur Gewalt und Intoleranz anwesend ist. Deswegen ist es notwendig, dieses Problem verantwortungsvoll zu reflektieren und adäquat darauf reagieren. Die Ausbildung und Erziehung zur soziokultivierten gewaltfreien Kommunikation sollte zu den wichtigsten Zielen aller Schuleinrichtungen gehören. Es ist möglich, die Kultivierung der gewaltfreien, toleranten Kommunikation im Deutschunterricht sowie im Unterricht der Sozialwissenschaften effizient durchzuführen, wenn die Lehrkraft den geeigneten Lehrstoff und die geeigneten didaktischen Verfahren auswählt.

Literaturverzeichnis

- Beutin, Wolfgang; Ehlert, Klaus; Emmerich, Wolfgang; Hoffacker, Helmut; Lutz, Bernd; Volker, Meid; Schnell, Ralf; Stein, Peter; Stephan, Inge (1989): Deutsche Literaturgeschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. – Stuttgart: Metzler.
- Čulenová, Eva (2012): Jazyk. Matrica alebo plášť? – Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela.
- Birnthaler, Michael (Hg.) (2010): Praxisbuch Erlebnispädagogik. – Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Dobřík, Zdenko (2015): Mensch in den Kulturen, Kulturen in Menschen. – Banská Bystrica: Belianum.
- Dolník, Juraj (2010): Jazyk – človek – kultúra. – Bratislava: Kalligram.
- Lauková, Jana (2015): Text im interkulturellen Kontext. – Banská Bystrica: Belianum.
- Lenčová, Ivica/Daňová, Mária (2010): Celostná pedagogika vo výučbe cudzích jazykov. – Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Pike, Graham/Selby, David (1994): Globální výchova. – Praha: Grada.

Online-Quellen:

- <http://www.wasistwas.de/archiv-sport-kultur-details/nathan-der-weise-fuer-toleranz-und-humanitaet.html>, [10.05. 2016].
- <http://www.ikud-seminare.de/veroeffentlichungen/interkulturelles-lernen-stereotype-und-vorurteile.html>, [20.01. 2016].
- <http://de.wikipedia.org/wiki/Thomas-Theorem>, [19.04. 2016].
- http://www.hyperkommunikation.ch/personen/korzybski_anhang1.html, [19.04. 2016].
- http://de.wikipedia.org/wiki/Arthur_de_Gobineau, [19.04. 2016].

Annotation

Prejudices in intercultural communication and their elimination in teaching German language and social science subjects

Zdenko Dobřík

One of the fundamental obstacles to intercultural communication are unilateral and mutual prejudices of its actors. Prejudices are defined in the literature inter alia as negative and positive attitudes of people towards other individuals, groups, to objects and facts that rely much less on direct experience rather than on generalization. In everyday communication we primarily meet prejudices which contain negative attitudes towards other cultures and their carriers. Successful cultivation of communication without negative prejudices is possible and necessary in the educational process through reception of literary works by authors (not only) from German-speaking countries. Several initiatives and opportunities that lead or can lead to the elimination of prejudices (including racial prejudice and xenophobia), offer history of philosophy, as well as some sociological trends which have emerged after the interpretation turnover in the 1960s.

Keywords: intercultural communication, elimination of prejudices, teaching of german language, teaching of social science subjects

Bericht über die Konferenz „Gewalt und Sprache“ vom 30. Juni bis 2. Juli 2016 in Bratislava¹

Georg Schuppener

Anlässlich des 25. Jahrestages seiner Gründung veranstaltete der Verband der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei (SUNG) eine thematische Konferenz, die sich auf das Verhältnis von Gewalt und Sprache konzentrierte. Veranstaltungsort war die Philosophische Fakultät der Comenius-Universität, Mitveranstalter der dortige Lehrstuhl für Germanistik, Niederlandistik und Skandinavistik. Die Konferenz stellte zugleich die zwölfte Tagung des Verbandes dar.

Die Eröffnung der Tagung stand im Zeichen des Verbandsjubiläums. Jozef Tancer, Leiter des Lehrstuhls für Germanistik, konnte in seiner einleitenden Rede auf Anmeldungen von 130 Teilnehmern aus 19 Ländern verweisen. Allein diese beeindruckende internationale Resonanz kann als Zeichen für die Aktualität und Wichtigkeit des Themas gewertet werden. In Grußworten wiesen der deutsche Botschafter in der Slowakei, der Vizerektor der Comenius-Universität, der Vizedekan der Philosophischen Fakultät ebenso wie Vertreter des Österreichischen Kulturforums und des Internationalen Deutschlehrer-Verbandes nicht nur auf die Wichtigkeit des Konferenzthemas hin, sondern würdigten auch das Wirken von SUNG in den vergangenen 25 Jahren für die deutsche Sprache in der Slowakei sowie für die Unterstützung von Hochschulgermanisten und Deutschlehrern. Glückwünsche überbrachte auch eine Vertreterin des Ministeriums für Schulwesen, Wissenschaft, Forschung und Sport der Slowakischen Republik.

Nach diesen durchweg positiven Äußerungen konnte man den Eindruck gewinnen, mit der Situation des Deutschunterrichts und der Germanistik in der Slowakei sei alles zum Besten bestellt. Doch die SUNG-Vorsitzende Nadežda Zemaníková schlug in ihrer Rede nachdenkliche Töne an und zeichnete ein anderes Bild der aktuellen Lage, die geprägt ist durch eine Sprachenpolitik, die allein auf das Englische als verpflichtende Fremdsprache an den Schulen fokussiert. In sehr kritischen Worten, die in deutlichem Widerspruch zur positiven Darstellung der offiziellen Position des zuständigen Ministeriums standen, skizzierte sie die gravierenden Folgen für den Deutschunterricht, aber auch für die germanistische Ausbildung an den Hochschulen, die inzwischen allerorten zu spüren sind. Von diesen eher ambivalenten Perspektiven waren auch die Gespräche auf dem nachfolgenden Empfang im repräsentativen Innenhof der Philosophischen Fakultät geprägt. Insofern ergaben sich hier schon Gelegenheiten, die Entwicklungen in der Slowakei mit denen in anderen mittel- und osteuropäischen Ländern zu vergleichen. Trotz zahlreicher anderslautender gebetsmühlenhaft wiederholter Feststellungen, die auf die Rolle des Deutschen als größte Muttersprache in Europa und die wirtschaftliche Relevanz der DACHL-Staaten verweisen, ist doch die Tendenz zu einer alleinigen Ausrichtung auf das Englische überall unübersehbar. Schlüssige Konzepte, darauf konzentriert und effektiv zu reagieren und damit eine Trendwende einzuläuten, konnten auch in Bratislava nicht erkannt werden.

Auf der leider eher mäßig besuchten SUNG-Generalversammlung, die ebenfalls im Rahmen der Konferenz stattfand, wurde der bisherige Vorstand weitgehend bestätigt. Der Ausblick

¹ Der Bericht wurde in der Zeitschrift *Aussiger Beiträge* 10 (2016) veröffentlicht.

auf die weiteren Aktivitäten und die Diskussion der bisherigen inhaltlichen und institutionellen Arbeit des Verbandes standen erneut im Zeichen der höchst problematischen aktuellen Profilierung in der Sprachenpolitik. Dabei wurden auch Parallelen zu ähnlichen Problemen in der Tschechischen Republik und anderen mittel-osteuropäischen Ländern gezogen.

Das Konferenzprogramm umfasste vier Plenarvorträge, Vorträge in 16 thematischen Sektionen sowie acht Workshops, die sich schwerpunktmäßig auf den Deutschunterricht ausrichteten.

Im ersten Plenarvortrag mit dem Thema „Vom Rausch zur Ernüchterung: Die Wortgewalt deutschsprachiger Autoren und Autorinnen im Ersten Weltkrieg“ beschrieb Irmela von der Lühe (FU Berlin), wie sich die nach der Jahrhundertwende bei vielen jungen Autoren steigende Kriegssehnsucht vor dem Hintergrund der materiellen und ideellen Verluste, aber auch bedingt durch die eigenen Erfahrungen menschlichen Leids im Ersten Weltkrieg recht rasch in Ernüchterung wandelte. Kriegsapologetik geht angesichts der Entfremdung durch den maschinellen Krieg und die Auflösung der Vision eines archaischen Kriegserlebens in Enttäuschung und drastisches Entsetzen über.

Der zweite Plenarvortrag von Juraj Dolník (UK Bratislava) wurde von Jozef Tancer nach dem Manuskript vorgetragen, da der Referent kurzfristig erkrankt war. Kern der Ausführungen waren die vielfältigen Wechselbeziehungen der drei Konstituenten „Sprache – Kultur – Gewalt“.

Im dritten Plenarvortrag beschäftigte sich İnci Dirim (U Wien) mit dem Spannungsfeld von „Linguizismuskritik und pädagogischer Professionalität“. Den Abschluss der Konferenz bildete als vierter Vortrag die Betrachtung von Konrad Paul Liessmann (U Wien) zum Thema „Die Sprache der Bildungsreform. Über die Gewalt des Euphemismus“, so dass auch der Bogen zur strukturellen sprachlichen Gewalt geschlagen wurde, die im Übrigen nicht nur in der Bildungspolitik zum Einsatz kommt, sondern vielmehr geradezu ein omnipräsentes politisches Phänomen ist.

Die fünf literaturwissenschaftlichen Sektionen standen unter den Rahmenthemen „Gewaltmetaphorik, Religion und Gewalt“, „Anonyme Gewalt – Sichtbarmachung von Gewalt“, „Staatsgewalt DDR und Literatur“, „Staatsgewalt und literarische Opposition“ sowie „Literarische Parteien und inflationäre Gewaltdarstellung“. Dabei reichte das inhaltliche Spektrum von der Rezeption antiker Literatur über die Gewaltthematik in der mittelalterlichen Literatur, der Verarbeitung von Gewalt in den literarischen Epochen des 20. Jahrhunderts bis hin zur Gegenwartsliteratur.

Ebenso viele Sektionen waren dem sprachwissenschaftlichen Zugang zur Thematik gewidmet. Dabei ging es um „Sprachtraumata“, „Physische Gewalt, Tabus und Sprache“, um „(Sprachliche) Symbole der Gewalt“, „Sprachmuster der Gewalt. Historische Verortungen“ sowie um „Verbale Aggression und Flüchtlingsdiskurs in den Medien“. Naheliegenderweise stammten die Vorträge fast ausschließlich aus der angewandten Sprachwissenschaft. Auch hier erwies sich die Breite von historischen bis hin zu aktuellen Fragestellungen als reizvoll und ergiebig. Bemerkenswert war insbesondere die stark interdisziplinäre Orientierung vieler der hier präsentierten Beiträge.

Zwei translatologische Sektionen zu „Rechtsterminologie und Gewalt“ und „Der Translator und Gewalt“ zeigten in praxisnahen Vorträgen, welche große Relevanz die Gewaltthematik in ausgewählten Bereichen des Übersetzens und Dolmetschens besitzt, insbesondere im Bereich der Justiz und des Polizeiwesens.

Den starken Anwendungsbezug der Konferenzthematik bewiesen auch die Diskussionen in den vier Sektionen zu DaF bzw. zur Sprachdidaktik, die „Gewaltfreie Kommunikation im

Fremdsprachenunterricht“, „Geschlechterstereotype und Gewaltthematik im (Literatur-) Unterricht“ sowie „Sprachenpolitik und Gewalt als Thema im DaF-Unterricht“ behandelten. Ergänzt wurden die hier angesprochenen Fragestellungen durch die acht didaktisch ausgerichteten Workshops.

Die Titel der einzelnen Sektionsvorträge sowie die Abstracts und weitere Informationen sind im Internet unter der Adresse <http://www.sung.sk/sung/15-TAGUNG-2016/72-Programm> abrufbar.

Trotz der parallelen Ansetzung von Sektionen war es im Rahmen des sehr kompakten und gut strukturierten Programms interessierten Teilnehmern möglich, aufschlussreiche Eindrücke aus verschiedenen Disziplinen zu gewinnen. Dies ist nicht zuletzt ein Verdienst der vorbildlichen Organisation der Veranstaltung.

Leider erwies sich allerdings auch auf dieser Konferenz die vielfach zu beobachtende Unsitte als störend, dass Teilnehmer ohne Entschuldigung nicht anreisen. So waren in einer Sektion allein drei Vortragende aus Polen nicht erschienen, was beim Publikum auf deutliche und berechtigte Verärgerung stieß.

Insgesamt hob sich die Veranstaltung durch die klare thematische Fokussierung positiv von manchen anderen auslandsgermanistischen Konferenzen ab, die oftmals ein inhaltlich breites, aber zufällig zusammengewürfeltes Programm präsentieren. Dabei zeigte die Tagung die große Spannbreite des Themas. Die verschiedenen Formen von Gewalt, sei sie materiell-physisch, psychisch, strukturell, sei sie offen oder latent, finden sprachlich in unterschiedlicher Weise Ausdruck, sei es literarisch verarbeitet, sei es durch spezielle Lexik, mit besonderem Stil, in Phraseologismen usw. Grundsätzlich wurde dabei auch die Vielschichtigkeit und Mehrdimensionalität von Gewalt bzw. des Gewaltbegriffes deutlich. Für die weitere Beschäftigung mit dieser komplexen Thematik konnten auf der Tagung zahlreiche Anregungen gewonnen werden, ebenso trug der Austausch hier zu neuen Vernetzungen, Ideen und Forschungsansätzen bei.

Autorinnen und Autoren

Prof. Elena Bellavia

Lingua Tedesca (L-LIN/14)
Università degli Studi della Basilicata
Via Nazario Sauro 85
85100 Potenza
Italien
E-Mail: elenabellavia@virgilio.it

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim

Professorin für Deutsch als Zweitsprache
Universität Wien
Institut für Germanistik & Institut für LehrerInnenbildung
Porzellangasse 4
1090 Wien
Österreich
E-Mail: inci.dirim@univie.ac.at

Doc. PaedDr. Zdenko Dobrík, PhD.

Univerzita Mateja Bela
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Tajovského 51
974 01 Banská Bystrica
E-Mail: zdenko.dobrik@umb.sk

Michal Dvorecký, PhD.

Universität Wien
Institut für Germanistik
Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Porzellangasse 4
1090 Wien
Österreich
E-Mail: m.dvorecky@gmail.com

Mgr. Jana Juhásová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku
Filozofická fakulta
Katedra germanistiky
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok

E-Mail: jana.juhasovakg@ku.sk

Dr. rer. pol. Michaela Kováčová

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Filozofická fakulta

Katedra germanistiky

Moyzesova 9

04001 Košice

Slowakei

E-Mail: michaela.kovacova@seznam.cz

Prof. Dr. Dr. Georg Schuppener

Katedra germanistiky

Filozofická fakulta UCM

Námestie J. Herdu 2

917 01 Trnava

Slowakische Republik

E-Mail: georg.schuppener@t-online.de

Mgr. Katarína Vilčeková

Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Filozofická fakulta

Katedra germanistiky

Nám. J. Herdu 2

917 01 Trnava

E-Mail: katarina.vilcekova@gmail.com

Manuskripthinweise

Seite:

Format: ISO B5

Seitenränder: oben: 2,7 cm, unten: 1,7 cm, links: 2 cm, rechts: 2 cm.

Absatz:

Einzug: links: 0 cm, rechts: 0 cm

Sondereinzug: erste Zeile: 0,5 cm

Abstand: vor: 0 pt, nach: 0 pt, Zeilenabstand: einfach

Tabstopps: 0,5 cm, 1 cm

Schriften:

Normalschrift: Times Roman 10 pt

Beim Zitieren: Normalschrift, keine Kursivschrift verwenden

Buch- und Werktitel im Fließtext: Kursivschrift

Fußnoten:

Text der Fußnoten (9 pt, Sondereinzug: Hängend 0,3 cm)

Abbildungen und Graphiken:

Tabellen, Abbildungen und Graphiken durchgehend nummerieren: Abb. 1, Tab. 1 usw.

Aufzählungszeichen und Nummerierungen:

keine automatischen Aufzählungszeichen und nummerierte Listen verwenden, diese nur manuell eingeben

Bibliographische Angaben:

Bibliographische Hinweise in Text und Fußnoten sollen in Kurzform wie folgt gegeben werden:

... Altmann (1981) und Leisi (1971) haben gezeigt ...

... die Beiträge in Bolinger (1972c).

... vor kurzem ausführlich erörtert (vgl. Lipka 1990: 171ff.).

... wie bei Quirk/Greenbaum (1973: 406–429) besprochen.

Die Einträge sind nach den Nachnamen der Verfasser/Herausgeber alphabetisch zu ordnen. Mehrere Werke desselben Verfassers sind chronologisch zu ordnen. Bei gleichem Erscheinungsjahr ist zu unterscheiden mittels a, b, c usw. Der zitierten bzw. aktuellen sollte möglichst die erste Auflage nachgestellt werden. Auflagen werden möglichst mit Exponentenziffern angegeben. Zitierte Nachschlagewerke sind, mit oder ohne übliche Abkürzungen, in alphabetischer Folge ihrer Titel anzugeben in KAPITÄLCHEN.

Beispiele:

(a) Wörterbücher

ALD5 = OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY OF CURRENT ENGLISH. Hg. Jonathan Crowther. Oxford: Oxford University Press ⁵1995 [11948 Komp. A. S. Hornby].

LGWBDAF = LANGENSCHIEDTS GROSSWÖRTERBUCH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE. Hgg. Dieter Götz, Günther Haensch, Hans Wellmann. Berlin etc.: Langenscheidt 1993.

W III = WEBSTER'S THIRD NEW INTERNATIONAL DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE. Hg. Philip Gove. Springfield, MA: Merriam 1961 [Supplement 6000 Words 1976].

(b) Sonstige Literatur

Altmann, Hans (1981): Formen der „Herausstellung“ im Deutschen. Rechtsversetzung, Linksversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen. – Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 106).

Altmann, Hans (Hg.) (1988): Intonationsforschungen. – Tübingen: Niemeyer (= Linguistische Arbeiten 200).

Bolinger, Dwight (1972a): Degree Words. – The Hague, Paris: Mouton.

Bolinger, Dwight (1972b): „Accent is Predictable (if you're a Mind-Reader).“ – Language 48. 633–644.

Grice, H. Paul (1975): „Logic and Conversation.“ – In: P. Cole, J. L. Morgan (Hgg.): Syntax and Semantics. Vol. 3: Speech Acts. New York: Academic Press. 41–58.

Leisi, Ernst (1953; ²1971): Der Wortinhalt. Seine Struktur im Deutschen und Englischen. – Heidelberg: Winter.

Vater, Heinz (1975): Werden als Modalverb. – In: J. P. Calbert, H. Vater (Hgg.): Aspekte der Modalität. Tübingen: Narr. 71–148. (= Studien zur deutschen Grammatik 1).

Informationen über Autor /Autorin:

bitte am Ende des Manuskripts den vollen Namen mit akademischen Titeln, Institut, Adresse des Instituts und aktuelle E-Mail-Adresse angeben (9 pt)

Aufsatztitel (16 pt, fett)

(eine Leerzeile 10 pt)

Verfassersname (11 pt, kursiv)

(zwei Leerzeilen 10 pt)

1 Überschrift der ersten Untergliederung (11 pt, keine automatische Nummerierung)

(zwei Leerzeilen 10 pt)

Text (10pt, erste Zeile ohne Einzug) Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text
Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text
Text Text Text Text Text.

Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text
Textv Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text.
(zwei Leerzeilen 10 pt)

2.1 Überschrift der zweiten Untergliederung (10 pt, keine automatische Nummerierung)
(eine Leerzeile 10 pt)

Text (10pt, erste Zeile ohne Einzug) Text Text Text Text Text Text Text Text Text
Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text
Text Text Text Textv Text
Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text
Textv Text Text Text Text Text Text Text Text Text Textv Text Text Text Text
Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text Text.
(zwei Leerzeilen 10 pt)

Literaturverzeichnis (11 pt)
(zwei Leerzeilen 10 pt)

Text des Literaturverzeichnisses (9 pt, Sondereinzug: Hängend 0,5 cm)
(zwei Leerzeilen 10 pt)

Annotation (11 pt)
(eine Leerzeile 10 pt)

Aufsatztitel im Englischen (9 pt, fett)

(eine Leerzeile 10 pt)

Verfassername (9 pt, kursiv)

(zwei Leerzeilen 10 pt)

Text der englischen Annotation, maximal 10 Zeilen. (9 pt)

(eine Leerzeile 10 pt)

Keywords: (9 pt, kursiv) Schlüsselwörter im Englischen, als Trennzeichen Kommas verwenden (9 pt).