SPRACHLICHE, GLOTTODIDAKTISCHE UND KULTURELLE DYNAMIKEN IN MITTELEUROPA

PRACE GERMANISTYCZNE 15
GERMANISTISCHE WERKSTATT 15

UNIWERSYTET OPOLSKI

SPRACHLICHE, GLOTTODIDAKTISCHE UND KULTURELLE DYNAMIKEN IN MITTELEUROPA

Herausgegeben von
Gabriela Jelitto-Piechulik, Małgorzata Jokiel,
Felicja Księżyk, Mariola Majnusz-Stadnik, Daniel Pietrek,
Daniela Pelka und Gabriela Rykalová

OPOLE 2026

REDAKCJA/REDAKTION

Maria Katarzyna Lasatowicz (Uniwersytet Opolski),
Felicja Księżyk (Uniwersytet Opolski),
Andrea Rudolph (Uniwersytet Opolski),
Daniela Pelka (Uniwersytet Opolski),
Sekretarze/Schriftleitung: *Gabriela Jelitto-Piechulik* (Uniwersytet Opolski)/
Małgorzata Jokiel (Uniwersytet Opolski)

RADA NAUKOWA/WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT

Ines Busch-Lauer (Westsächsische Hochschule Zwickau),
Sambor Grucza (Uniwersytet Warszawski),
Věra Höppnerová (Wirtschaftsuniversität Prag / Pädagogische Universität Pilsen),
Wolf Peter Klein (Julius-Maximilians-Universität Würzburg),
Maja Razbojnikova-Frateva (St. Kliment-Ochridski-Universität Sofia),
Lenka Vaňková (Universität Ostrava),
Iva Zündorf (Masaryk-Universität in Brünn)

RECENZENCI/GUTACHTER

Renata Dampc-Jarosz, Anna Dargiewicz, Jacek Makowski, Alina Dittmann, Agnieszka Frączek, Agnieszka Haas, Małgorzata Kubisiak, Martin Langner, Nina Nowara-Matusik, Robert Małecki, Anna Małgorzewicz, Agnieszka Pawłowska-Balcerska, Krystyna Radziszewska, Hannelore Scholz-Lübbering, Joanna Szczęk, Joanna Targońska, Marta Woźnicka, Anna Zielińska

Kopiowanie i powielanie w jakiejkolwiek formie
wymaga pisemnej zgody Wydawcy.

Die Kopierung und jede Art der Vervielfältigung bedarf
der schriftlichen Einwilligung des Herausgebers.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung 7

Norbert Richard W o l f, Äußere und innere Mehrsprachigkeit: Formen und Funktionen in Texten 9

Hana A n d r á š o v á, Jan F i a l a, Frequenzprofil des Wortschatzes in ausgewählten DaF-Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache auf dem A1-Niveau 35

Barbora B r o ž o v i č o v á, Grammatikalisierung an der Grenze: „*sein* + *klar*“ im Wandel 55

Jakub H á j e k, Deutsch als Partnersprache im mehrsprachigen Mitteleuropa 69

Věra H ö p p n e r o v á, Entwicklungstendenzen im Wortschatz der deutschen Gegenwartssprache . . 83

Estera J a s i t a, Transformation und Innovation im Studienbereich der Germanistik an der Akademie der Angewandten Wissenschaften in Racibórz 97

Klaudia Kamila K r e k o r a, Materialwechsel und Materialwahl im DaF/DaZ-Unterricht aus der Perspektive der Lehrkräfte und Teilnehmenden. Eine Mixed-Methods-Untersuchung . . . 105

Gabriela R y k a l o v á, Aktuelle Fragen und Herausforderungen der europäischen Germanistik im Spiegel der Rahmenthemen germanistischer Tagungen (2016–2026) 123

Anna Z i e l i ń s k a, Irena P r a w d z i c - J a n k o w s k a, Sprachbiographien im deutsch-polnischen Grenzraum: Piła (Schneidemühl) und Umgebung 143

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 163

Einleitung

Im Fokus der vorliegenden Ausgabe der Zeitschrift *Germanistische Werkstatt/ Prace Germanistyczne* stehen sprachliche, glottodidaktische und kulturelle Dynamiken in Mitteleuropa vor dem Hintergrund der europäischen Germanistik. Die Beiträge spiegeln die thematische Vielfalt einer Disziplin wider, die sich in den vergangenen Jahren zunehmend interdisziplinär, international und gesellschaftlich geöffnet hat und auf die dynamischen Veränderungen sprachlicher, kultureller und bildungspolitischer Rahmenbedingungen reagiert. Die Rolle des Deutschen als Vermittlungs- und Partnersprache in historisch und kulturell vielschichtigen Regionen Europas wird ebenso beleuchtet wie aktuelle Entwicklungen des Sprachwandels, der Sprachdidaktik und der germanistischen Hochschullehre. Die Beiträge dokumentieren zugleich die enge wissenschaftliche Zusammenarbeit von Forscherinnen und Forschern aus verschiedenen europäischen Ländern. Ihre internationale Perspektive verdeutlicht, dass die Auseinandersetzung mit den gegenwärtigen Herausforderungen der Germanistik nur im grenzüberschreitenden wissenschaftlichen Dialog erfolgen kann.

Wir freuen uns, Ihnen die aktuelle Zeitschriftenausgabe sowohl in Papier- als auch in elektronischer Form zur Verfügung zu stellen. Allen Autorinnen und Autoren danken wir für die Einreichungen, den Rezensentinnen für die konstruktiven Gutachten und wünschen eine anregende Lektüre!

Die Herausgeberinnen
und Herausgeber

UNIWERSYTET OPOLSKI OPOLE 2026

Norbert Richard WOLF (Würzburg/Opava)
ORCID: 0000-0003-1272-9897

Äußere und innere Mehrsprachigkeit: Formen und Funktionen in Texten

Zusammenfassung: Unter äußerer Mehrsprachigkeit wird die Tatsache verstanden, dass in einer Gesellschaft oder in einer Gemeinschaft mehrere Sprachen verwendet werden. Demgegenüber bezeichnet der Begriff innere Mehrsprachigkeit die Nutzung mehrerer Varietäten einer Sprache in einer Gesellschaft oder in einer Gemeinschaft. Die sogenannte schöne Literatur (im weitesten Sinn) verarbeitet diese Formen von Mehrsprachigkeit in unterschiedlicher Weise. So können Texte aller Art, vom Chanson über den Schlager, von der fiktiven zur autobiografischen Erzählung, von der experimentellen Lyrik zu Personencharakterisierung in Dramen Mehrsprachigkeitssituationen illustrieren, verarbeiten und kommentieren. Zu dem können solche Texte demonstrieren, dass Mehrsprachigkeit der Sprachkultur in einer Gesellschaft oder einer Gemeinschaft zu einem hohen Niveau verhilft.

Schlüsselwörter: äußere Mehrsprachigkeit, innere Mehrsprachigkeit, Sprachkunst, schöne Literatur, Migration

Wielojęzyczność zewnętrzna i wewnętrzna: formy i funkcje w tekstach

Streszczenie: Przez wielojęzyczność zewnętrzną rozumie się fakt, że w społeczeństwie lub społeczności używa się kilku języków. Natomiast pojęcie wielojęzyczności wewnętrznej odnosi się do stosowania kilku odmian jednego języka w społeczeństwie lub społeczności. Tak zwana literatura piękna (w najszerszym tego słowa znaczeniu) wykorzystuje te formy wielojęzyczności na różne sposoby. W ten sposób wszelkiego rodzaju teksty, od chansonów po przeboje, od opowieści fikcyjnych po autobiograficzne, od poezji eksperymentalnej po charakterystykę postaci w dramatach, mogą ilustrować, przetwarzać i komentować sytuacje wielojęzyczne. Ponadto teksty takie mogą pokazywać, że wielojęzyczność przyczynia się do wysokiego poziomu kultury językowej w społeczeństwie lub społeczności.

Słowa kluczowe: wielojęzyczność zewnętrzna, wielojęzyczność wewnętrzna, sztuka wypowiedzi, literatura piękna, migracja

External and Internal Multilingualism: Forms and Functions in Texts

Abstract: External multilingualism refers to the fact that several languages are used within a society or community. In contrast, the term internal multilingualism refers to the use of several varieties of a single language within a society or community. So-called belles-lettres (in the broadest sense) process these forms of multilingualism in various ways. Thus, texts of all kinds – from chansons to pop songs, from fictional to autobiographical narratives, from experimental poetry to characterization of personae in plays – can illustrate,

process, and comment on situations of multilingualism. Furthermore, such texts can demonstrate that multilingualism helps elevate the linguistic culture of a society or community to a high level.

Key words: external multilingualism, internal multilingualism, linguistic art, belles-lettres, migration

Vorbemerkung

Den nachfolgenden Ausführungen liegt der Vortrag, den ich am 19. September 2025 als Abschluss der Internationalen Tagung ‚Grenzen überschreiten' an der Schlesischen Universität in Opava gehalten habe. Er hatte auch die Aufgabe, ein Resümee der vorausgehenden Tagung zu liefern. Da hier nicht alle Vorträge referiert werden können, soll die Zusammenfassung auf ganz andere Art geschehen. Eine knappe Einleitung fasst wesentliche Thesen und Begriffe der Vorträge zusammen und versucht, eine konsistente Begrifflichkeit anzubieten und einen Blick auf den ‚Sitz im Leben' der vorgestellten Texte (Teil 3) zu ermöglichen. Der letzte Teil, Teil 4 der vorliegenden Ausführungen, wagt einen Blick in die Zukunft und stellt die Frage, welchen Einfluss die sog. Migrationsbewegungen – ich vermeide bewusst den wertenden Ausdruck *Migrationswellen* – sowohl auf die Entwicklung des Deutschen als auch auf die Aufgaben der soziolinguistischen Forschung haben.

1 Titel und Thema

Allein schon das komplexe Thema unserer Tagung liefert uns zahlreiche Anregungen, die genannten Gesichtspunkte zu diskutieren:

> Grenzen überschreiten: Sprach-, literatur- und kulturübergreifende Perspektiven.
>
> Deutsche Sprache in interkulturellen Kontexten und mehrsprachigen Regionen

Ich kann und will jetzt nicht rekonstruieren, was sich die Planer und Planerinnen unserer Tagung bei einzelnen Begriffen und Gesichtspunkten gedacht haben, welche Vorstellungen und Erwartungen sie hatten. Ich will und werde vielmehr die Rezipientenperspektive ergreifen und auf dieser Basis meine Überlegungen formulieren.

Das, wie gesagt, komplex formulierte Thema ist hierarchisch aufgebaut: An der Spitze steht die Infinitivkonstruktion *Grenzen überschreiten*. Diese Infinitivkonstruktion ist mehrdeutig, sie kann eine Absichtserklärung sein (‚Wir wollen Grenzen überschreiten'), oder sie kann als Aufforderung (‚Lasst uns Grenzen überschreiten') verstanden werden. Von Bedeutung ist, dass das Substantiv *Grenze* verwendet wird, denn eine Grenze ist in der Regel eine Linie, die zwei Entitäten voneinander trennt; und es bedarf besonderer Anstrengung und eines besonderen

Willens, diese Trennung zu überwinden. Zudem wird das Substantiv *Grenze* im Plural verwendet; es scheint also mehrere solcher Trennlinien zu geben. Der Doppelpunkt nach der Infinitivkonstruktion ist ein deutliches Grenzzeichen. Er beschließt die infinitivische Absichtserklärung bzw. Aufforderung und kündigt gleichzeitig an, dass noch etwas folgt, und zwar die inhaltliche Präzisierung dessen, was es heißt, Grenzen zu überschreiten. Das alles ist noch ziemlich allgemein, der zweite Teil des Themas sagt dann halbwegs präzise, was das Ziel des Ganzen und somit auch das Ziel der Konferenz sein soll: Es geht um die deutsche Sprache „in interkulturellen Kontexten", wobei das Substantiv *Kontext* wohl als Metapher verwendet wird, die ich als ‚Kontexte und Konsituationen', als begleitende und einbettende sprachliche Texte und nicht-sprachliche Situationen verstehe. Und auch das letzte Syntagma „mehrsprachige Regionen" scheint in dieser Formulierung auf Außersprachliches, nämlich auf Areale zu zielen. Ich nehme aber auch an, dass mit *Region* eher die ‚Situation' gemeint ist. Wenn ich also die Themenformulierung des rhetorischen Schmucks beraube, dann bleibt als thematischer Kern der Konferenz übrig: Die deutsche Sprache in mehrsprachigen Situationen. Von Bedeutung ist dabei, dass Situation ein Komplex ist, der sich aus sozialer Situation, Tätigkeitssituation und Umgebungssituation konstituiert.

2 Mehrsprachigkeit

Das Substantiv *Mehrsprachigkeit* ist, als Wortbildungskonstruktion betrachtet, ein Adjektivabstraktum, das vom Adjektiv *mehrsprachig* abgeleitet ist. Das Adjektiv ist eine Zusammenbildung, also eine Suffixableitung von der Wortgruppe *mehrere Sprachen* (das Substantiv **Mehrsprache(n)* gibt es nicht). Das Wahrig-Wörterbuch notiert zwei kontextabhängige Bedeutungen:

1. außer der Muttersprache noch andere Sprachen lernend od. könnend (Person)
2. in mehreren Sprachen abgefasst (Text, Wörterbuch) (Wahrig 2012)

Das Adjektivabstraktum *Mehrsprachigkeit* hat die Wortbildungsbedeutung ‚Tatsache, dass eine Person mehrsprachig ist'. Wie so oft im Bereich der Wortbildung, in Sonderheit der Suffixableitung zeigt sich auch in diesem Fall, dass die Abstraktbildung nur eine Bedeutung der Basis aktiviert, und zwar die, die sich auf sprechende Personen bezieht. D. h., dass schon die Wortbildungsbedeutung zur Terminologisierung tendiert. Das ‚Metzler Lexikon Sprache' notiert s. v. *Multilingualismus* – auf dieses Stichwort wird vom Lemma *Mehrsprachigkeit* verwiesen –:

Multilingualismus

> (auch: Mehrsprachigkeit, Plurilingualismus) Bez. für den Zustand einzelner Personen oder einer sozialen Gemeinschaft, die sich bei der tägl. Kommunikation mehrerer unterschiedl. Spr. bedienen. (Gippert 2000)

‚Mehrsprachigkeit' ist also eine Fähigkeit, die auf ganz unterschiedliche Weise individuell oder sozial genutzt wird; diese Fähigkeit ist – fast möchte ich sagen: sie ist in dem Sinn ein sprachliches Universale, dass sie geradezu wesensmäßig mit sprachlicher Kommunikation verbunden ist – schon immer zu beobachten, seitdem wir sprachliche Kommunikation beobachten und beschreiben können:

> Dass Menschen mehr als eine Sprache verstehen und sprechen, dass sie in der Lage sind, in mehr als einer Sprache miteinander zu kommunizieren, ist keine neue Erscheinung – Mehrsprachigkeit gibt es seit alters her, und zwar weltweit, wenngleich in unterschiedlichen Teilen der Welt auf unterschiedliche Art und Weise und unterschiedlich konnotiert. (Sarter 2013: 13)

Die 2023 erschienene Einführung in die *Deutsche Sprache der Gegenwart* sieht in der Mehrsprachigkeit sowohl ein diachrones als auch ein synchrones Wesensmerkmal des Deutschen:

> Wie jede Sprache, die im Gebrauch ist, entwickelt sich auch das Deutsche im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Vielfalt. (Freywald/Wiese 2023: 2)

> Mehrsprachigkeit definieren wir dabei linguistisch und damit eher weit, d. h. wir betrachten auch Sprecher:innen und Sprechergemeinschaften als mehrsprachlich, die mehrere Varietäten des Deutschen sprechen (zum Beispiel einen Dialekt, eine regionale Umgangssprache, die Standardsprache usw.). Unter dieser Perspektive ist praktisch jeder Mensch mehrsprachig, und tatsächlich ist die Mehrsprachigkeit, die verschiedene Varietäten des Deutschen involviert, aus linguistischer Sicht nicht scharf zu trennen von der Mehrsprachigkeit, die räumlich und linguistisch weit voneinander entfernte Sprachen umfasst. (Freywald/Wiese 2023: 2)

> Mehrsprachigkeit ist, wie eingangs erwähnt, der Normalfall in menschlichen Gesellschaften, und auch das Deutsche ist und war schon immer in mehrsprachige Kontexte eingebettet. (Freywald/Wiese 2023: 5)

Damit sind auch die ‚äußere' und die ‚innere Mehrsprachigkeit' in die Diskussion eingeführt. ‚Äußere Mehrsprachigkeit' bezeichnet das Neben- und Miteinander zweier oder mehrerer Sprachen („terminologisch genauer: Vielfalt an einzelnen Sprachen bzw. Sprachenvielfalt" Roelcke 2022: 4), ‚innere Mehrsprachigkeit' hingegen das Neben- und Miteinander zweier oder mehrerer Varietäten einer

Sprache („terminologisch genauer: Vielfalt an sprachlichen Varietäten bzw. Varietätenvielfalt“ (Roelcke 2022: 4).

Je nach Erkenntnisinteresse können unterschiedliche und eine unterschiedliche Anzahl von Typen von Mehrsprachigkeit aufgeführt werden. Claudia Maria Riehl nennt „drei verschiedene Formen“:

1. Individuelle Mehrsprachigkeit
2. Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit
3. Institutionelle Mehrsprachigkeit (Riehl 2013: 377)

Thorsten Roelcke kennt fünf Typen von Mehrsprachigkeit:

1. Regionale Sprachenvielfalt
2. Gesellschaftliche Vielsprachigkeit
3. Individuelle Mehrsprachigkeit
4. Individueller Spracherwerb
5. Allgemeiner Sprachpluralismus (Roelcke 2022: 3)

Aufgrund ihrer Formulierungen erklären sich diese Begriffe selbst. Lediglich der ‚Allgemeine Sprachpluralismus‘ bedarf einiger Erläuterungen: Mit diesem Begriff werden u.a. innere Sprachkompetenzen bezeichnet, also „dialektale, soziolektale, funktiolektale oder mediolektale Kompetenzen“ (Roelcke 2022: 21). Allerdings sind die so klassifizierten Varietäten weder gleichartig noch gleichrangig. Varietäten können als Varianten einer Sprache definiert werden, die in bestimmten Situationen oder/und Kontexten als unmarkiert angesehen werden. Wenn während einer sprachwissenschaftlichen Tagung in Opava der Satz *Ein Morpholexem ist das, was man gemeinhin das Wort nennt* fällt, dann ist das eine unmarkierte Form sprachwissenschaftlicher Fachlexik. Wenn ein/e Linguist/in im pädagogischen Prozess äußert *Noch ein Morpholexem, und es knallt*, dann ist die Fachsprache bzw. die Fachlexik höchst unprofessionell und vermutlich nicht mit dem erwünschten Ergebnis eingesetzt worden. Wenn andererseits ein Kollege aus Würzburg bei der erwähnten Tagung in Opava Ostfränkisch spricht, dann darf er sich nicht wundern, wenn er ins schöne Frankenland zurückgeschickt wird. Doch auch an der Universität Würzburg ist es nicht üblich, Ostfränkisch als Sprache einer Lehrveranstaltung zu verwenden. Pragmatische und strukturelle Gegebenheiten schließen das aus.

Dazu kommt noch ein Weiteres: Fachsprache ist in erster Linie gekennzeichnet durch einen speziellen Wortschatz, eine fachlich gebundene Flexionsmorphologie oder eine Fachsyntax gibt es nicht. Ganz anders hingegen beim Ostfränkischen: Dieser Dialekt und alle anderen Dialekte des Deutschen sind durch

speziellen Wortschatz, durch spezielle Lautung, spezielle Morphologie und Syntax gekennzeichnet. Hier trifft also das strukturelle Kriterium im Sinne von Carol Myers-Scotton zu: Unterschiedliche Sprachen sind durch unterschiedliche Sprachsysteme („linguistic systems") gekennzeichnet, und sie fügt erklärend hinzu: „By linguistic systems we mean phonology (pronunciation), morphology and syntax (word formation and sentence structure), and lexicon (vocabulary)." (Myers-Scotton 2006: 17)

Ergänzend sei noch erwähnt, dass nicht nur die Wortbildungsmorphologie, sondern auch die Flexionsmorphologie Teil des Sprachsystems ist. So gesehen ist ein Dialekt eine Sprachvarietät, während eine Fachsprache nur eine Stilvarietät ist. Im Sinne der Mehrsprachigkeit kann nur eine Sprachvarietät als Element des „allgemeinen Sprachpluralismus" angesehen werden. Dass ein Dialekt zu dem als diatopische, d. h. als areal gebundene Varietät seine Existenzweise hat, ist ein weiteres pragmatisches Kriterium, abgesehen davon, dass unterschiedlichen Varietäten unterschiedliche Domänen zukommen. Ich will jetzt nicht in die Diskussion darüber einsteigen, welche Sprachvarietäten es im Deutschen der Gegenwart gibt. Es geht mir nur um das Prinzip.

3 Mehrsprachigkeit in literarischen Texten

Aufgabe der Sprache im menschlichen Leben ist es nicht, mehr oder weniger schöne formale Strukturen zu generieren. Aufgabe der Sprache ist es vielmehr, Bewusstseinsinhalte, Inhalte der Kognition und der Emotion, auszudrücken und dadurch sinnlich wahrnehmbar zu machen. Wir sprechen nicht in Sätzen oder noch kleineren Einheiten, sondern wir sprechen in Texten, die sich aus kleineren Einheiten konstituieren und als Superzeichen fungieren. Deshalb hat die Sprachwissenschaft zwei fundamentale Aufgaben:

1. den Bau und das Funktionieren der Sprache zu beschreiben und zu erklären;
2. das Instrumentarium für die Textanalyse bereitzustellen und die uns begegnenden und umgebenden Texte mit diesem Instrumentarium zu analysieren und zu beschreiben.

Ich möchte mich dabei einer methodischen Forderung des Romanisten Eugenio Coseriu anschließen „Wir haben […] die dichterische Sprache in ihrer vollen Funktionalität anzusehen." (Coseriu 1994: 148). Die Dichtung, d.h. „die Literatur als Kunst" (Coseriu 1994: 148) aktualisiert alle Möglichkeiten der Sprache. Deshalb muss die dichterische Sprache „als Sprache schlechthin angesehen werden, denn nur in ihr findet man die volle Entfaltung aller sprachlichen Möglichkeiten" (Coseriu 1994: 147). Anstelle von *Dichtung* oder *Literatur*

verwende ich den Begriff *Sprachkunstwerk*, der einen größeren Begriffsumfang als *Dichtung* oder *Literatur* hat und sich zudem explizit auf die Sprache bezieht. Johannes Erben hat sich schon in seiner Innsbrucker Antrittsvorlesung im Jahre 1965 damit beschäftigt:

> Heben wir das eigentlich Neue hervor, das die Forschung der jüngsten Jahrzehnte unserer Wissenschaft besonders erregt und bewegt hat, so ist es einerseits der Gedanke vom systemhaften Charakter der Sprache, die Vorstellung also des *Sprachsystems*, und andererseits die Auffassung der Dichtung als *Sprachkunstwerk.* Damit erhält in Sprach- und Literaturwissenschaft der Begriff der *Synchronie* besondere Bedeutung, d. h. man achtet nun in besonderer Weise auf das gleichzeitig Neben- und Miteinanderwirkende, womit das Funktionieren von Sprache und Kommunikation und die ästhetische Wirkung eines dichterischen Werkes herbeigeführt wird. In beiden Zweigen unserer Wissenschaft richtet sich der Blick auf Funktion und Form der sprachlichen bzw. literarischen Einheiten, die zusammenwirkend den Komplex der Rede oder Dichtung aufbauen. (Erben 1973: 192)

Derartige Überlegungen sind gleichzeitig methodische Postulate, die die folgenden Analysen leiten; dabei geht es vor allem um die Frage, welche Form von Mehrsprachigkeit auf welche Weise in den ausgewählten Texten und Textstücken gestaltet wird.

3.1 Georg Kreisler: *Telefonbuchpolka*

> Georg Franz Kreisler (geb. 18. Juli 1922 in Wien; gest. 22. November 2011 in Salzburg) war ein Komponist, Pianist, Sänger und Dichter. Er stammte aus einer österreichischen jüdischen Familie. Aufgrund seiner jüdischen Herkunft war er nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten in Österreich 1938 mit seinen Eltern in die Vereinigten Staaten emigriert und nahm 1943 die US-amerikanische Staatsbürgerschaft an. 1955 kehrte er nach Europa zurück. (URL 1)

Telefonbuchpolka

1957, Musik: Georg Kreisler, Text: Georg Kreisler, Hans Weigel

Ich sitze gern im Wirtshaus
am wirtshäuslichen Herd.
Dort sitz ich wie bei mir z'Haus
und werde nicht gestört.
Der Wein wird schon älter,
in meine Kehle fällt er,
der Kalterer wird kälter,
so wie es sich gehört.

Ich les nicht in Journalen,
ich red mit keiner Frau.
Für die müßt ich noch zahlen –
dazu bin ich zu schlau.
Wenn ich Inspiration such,
Gesellschaftsliason such,
les ich das Telefonbuch,
dort find ich das genau.
Alle meine Freund‘ stehn drin,
und zwar auf Seite „V“:
Vondrak, Vortel, Viplaschil,
Voytech, Vozzeck, Vimladil,
Viora, Vrabel, Vrtileck,
Viglasch,Vrazzeck, Vichnaleck,
Vregga, Vrba, Vickodill,
Vrablich, Vutzemm, Viskocil,
Vochedecka, Vuggelic,
Vrtatko, Vukasinowitsch,
Vorrak, Vondru, Vorlicek,
Voralek, Vosmik, Vorlik, Vrba, Vrtl,
Vodrupa, Vozenilek,
Vrinis, Vostarek,
Vrtala und Viplacil,
Vrzala und Vistlacil,
Vouk, Vudipka, Vitschesal,
Vrazdil, Vrana, Vimmedall,
Vrbizki, Vrbezki, Vranek. (Quelle: URL 2)

Dieses Lied, das im Jahre 1957 entstanden ist und an dem der Wiener Schriftsteller Hans Weigel mitgearbeitet hat, hat eine spezielle Wirkung von Mehrsprachigkeit und ihren Ursachen zum Thema, die ‚Migration‘:

> Als Migration wird eine auf Dauer angelegte räumliche Veränderung des Lebensmittelpunktes einer oder mehrerer Personen verstanden. Migration über Landesgrenzen hinweg wird als internationale Migration bezeichnet. Migration innerhalb einer Region oder eines Staates wird Binnenmigration genannt. (URL 3)

Es ist bekannt, dass besonders in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zahlreiche Tschechen nach Wien zogen, um dort zu arbeiten und zu leben (vgl. URL 4). In der Monarchie fanden alle zehn Jahre amtliche Zählungen statt, bei denen auch nach der ‚Umgangssprache‘ – der Begriff wurde nicht genauer definiert – gefragt wurde. Zwei „Ergebnisse für Wien in den jeweiligen Grenzen“ (URL 5):

1880: 673.793 Deutsch
24.597 Tschechisch

1890: 1.146.148 Deutsch
63.834 Tschechisch

1900: 1.386.115 Deutsch
102.974 Tschechisch
1910: 1.726.955 Deutsch
98.461 Tschechisch

Ich will diese Zahlen jetzt nicht interpretieren, vor allem auch nicht die österreichische und Wiener Sprachenpolitik um 1900. Sie machen aber einsichtig, dass die tschechischen Nachnamen der Einwohner Wiens dem großen Anteil der tschechischen Bevölkerung zu verdanken sind. „Nach unterschiedlichen Untersuchungen in den 1960er Jahren waren im Wiener Adressbuch 40% und im Telefonbuch mehr als ein Viertel der Namen tschechischen Ursprungs. Die häufigsten unter ihnen waren die Namen Novak, Svoboda, Jelinek, Fiala.“ (URL 6)

Diese Verhältnisse karikiert Georg Kreisler. Er nennt sein Lied auch noch *Polka*; zu dieser Bezeichnung für einen Tanz notiert das Duden-Herkunftswörterbuch s.v. *Polka*:

> Der im Jahre 1831 in Prag aufgekommene und von dort übernommene Rundtanz im 2/4-Takt trägt seine Bezeichnung zu Ehren der damals unterdrückten Polen: tschech. *polka* ‚polnischer Tanz‘ (poln. *Polka* ‚Polin‘, *polka* ‚Polka‘). (Riecke/Wiech-Reif 2020: 639)

Kreislers Karikatur schöpft aus der Fülle der faktischen und fiktiven Namen. Der Tanzrhythmus sowie die rahmende Erzählung machen die Namensaufzählung zu einem humoristisch variablen Refrain.

Die zehnjährlichen Spracherhebungen ergaben keinen objektiven Befund über die tatsächliche Sprach- und Sprachenverwendung, sondern förderten stark die Äußerung subjektiver Einstellungen der befragten Personen. Besonders durch die Anordnungen des „christlichsozialen Bürgermeisters Lueger“, der 1901 „ein verpflichtendes Bekenntnis zur deutschen Umgangssprache“ (URL 4) einführte, befürchteten viele Tschechen in Wien erhebliche Nachteile und bekannten sich deshalb zum Deutschen, sodass die demographische Forschung eine sehr große Dunkelziffer annimmt. Diese Tatsache führt uns zu dem – meist kabarettistisch genutzten – Klischee, dass Träger eines slawischen Familiennamens häufig in der rechtsradikalen und nationalistischen Szene aktiv waren.

So überrascht es nicht, dass Karl Kraus in seinem monumentalen Theaterstück *Die letzten Tage der Menschheit* (entstanden 1915–1922) in einer satirisch dargestellten „Vereinssitzung der Cherusker in Krems“ – „‚Cheruskia Krems‘, eine 1908 gegründete deutsch-nationale gymnasiale Verbindung, die 1910 wegen einer Mensur mit Schwerverletzten öffentliches Aufsehen erregte“ (Pistorius 2011: 85) – Personen mit slawisch anmutenden Namen sprechen lässt:

> Pogatschnigg, genannt Teut: – Wodan ist mein Schwurzeuge, nicht mehr fern sind die Tage, wo wieder Speise und Trank reichlich vorhanden sein werden, wo uns wieder vom feisten, knusperigen Schwein ein

> artig Lendenstücklein erfreuen wird, mit zartgebräunten Erdäpfeln, in wirklicher und wahrhaftiger Butter duftig gebraten, kleine zierliche Gurken, wie sie Znaims Wonnegefilden holdselig entsprießen, dazu ein dunkler Gerstensaft aus Kulmbachs bajuwarischen Gauen (*Heil-Rufe. Es klingt wie „Hedl!“*) – ein herzhaft Brot, aus Roggen schmackhaft geknetet und gebacken, und ein leckerer Salat! Stolze Vindobona am alten Nibelungenstrom, bis dahin heißt es durchhalten! (*Rufe: Wacker!*) Der herrliche Angriff auf die Welschen, der diese Abruzzenschufte aus Tirols ewigen Bergen hoffentlich für immerdar hinausbefördert, ist uns gelungen! (*Rufe: Hedl!*) Zuversichtlich erwarten wir, daß auch der moskowitische Bär mit blutenden Pranken weidwund heimschleicht! Und ihm nach die Knoblauchduftenden, unsere Kohnnationalen! Heil! (*Rufe: Bravo! Hedl! Hoch Teut! Hoch Pogatschnigg!*) (Kraus 2020: 347, 3. Akt 11. Szene)

Neben der Anrufung des obersten germanischen Gottes *Wodan*, neben dem kitschig gerühmten deutschen Essen, neben den verbalen Ausfällen gegen die *Welschen, die Abruzzenschufte* und den *moskowitische[n] Bär* sind es vor allem die antisemitischen Stereotype, die Pogatschniggs Rede als ‚deutsche' Äußerung charakterisieren. *Pogatschnigg* ist ein „versteckt charakterisierender Name; Gatsch, Morast, breiige Masse (österreichisch)“ (Pistorius 2011: 379) mit der slawisierenden Endung *-nigg*:

> „*Pototschnig*, *Aspernigg*, *Jamnik*: In Kärnten finden sich häufig Namen, die auf *-nig*, *-nigg* oder *-nik* enden, einer Endsilbe aus dem Slawischen, die meist die Lage eines Bauernhofes angibt. So lebten die Vorfahren von Herrn Pototschnig vermutlich in der Nähe eines Baches (*potok* = Bach, *Pototschnig* = der am Bach Wohnende). Die deutsche Entsprechung ist *Bacher* bzw. *Pacher*. Auch der Name der *Asperniggs*, *Breznigs* und *Jamniks* lässt sich von Orten herleiten: *aspe*/Espe, *breza*/Birke oder *jama*/Grube.“ (URL 14)

Poggatschnigg signalisiert also, dass die Namensträger einmal an oder in einem morastigen Gebiet wohnten. Allerdings dürfte die assoziative Wirkung *Pogatschnigg – Gatsch* das Primäre sein. Kraus wollte sprechende Namen einsetzen.

Dazu kommen zwei weitere (pseudo-)slawische Familiennamen:

> Hromatka: „tschechischer Familiennamen; von hromada (tschechisch): Haufen“ (Pistorius 2011: 217)
>
> Homolatsch: „versteckt charakterisierender slawischer Familienname: homo: Mensch; latsch (frühnhd.): kraftloser, einfältiger Mensch, Tor, Narr“ (Pistorius 2011: 216)

Man könnte, wenn man kabarettistisch begabt wäre, noch anführen, dass die Lektüre derartiger Texte und Textstücke anregt, bei zeitgenössischen Rechtsparteien nach slawischen Namen zu suchen, und würde bei der Führungsriege der österreichischen FPÖ schnell fündig: *Kickl*, *Strache*, *Belakowitsch*, *Vilimsky*, *Svazek*. Somit bestätigt sich immer wieder die Annahme, dass Migration und die darauf folgende Mehrsprachigkeit wesentliche Faktoren für die Sprachentwicklung sind.

3.2 Hermann Leopoldi: *Powidltatschkerl*

> „Hermann Leopoldi (* 15. August 1888 in Gaudenzdorf, Meidling-Schönbrunner Straße (heute Wien, 12. Bezirk, Schönbrunner Straße 219[1]) als Hersch Kohn; † 28. Juni 1959 in Wien, 9. Bezirk, Mariannengasse 10 (Poliklinik)) war ein österreichischer Komponist, Kabarettist und Klavierhumorist. (URL 7)

Mehlspeis ist für mich kein Essen,
Ich bin nur auf Fleisch versessen,
Wenn‘s auch nur ein ganz ein kleines Stück wär.
Und die ganzen Mehlspeissorten,
Gugelhupf, Palatschinken-Torten,
Ess‘ ich nicht, weil ich davon zu dick werd.

Eine Mehlspeis nur, die mag ich,
Die könnt essen jeden Tag ich,
Da vergess‘ ich ganz auch mein Gewicht.
Kann ich so a Möhlspeis kriegen
Lass ich alles stehn und liegen,
Denn auf die bin ich direkt erpicht:

Powidltatschkerln aus der schönen Tschechoslowakei
Schmecken noch viel besser als die feinste Leckerei.
Denn so ein Tatschkerl, so ein powidales,
Das ist doch wirklich etwas pyramidonales!
Und immer denk ich, wenn ich Božena erblick:

Powidltatschkerln, Tatschkerln ist das allerhöchste Glück! (Quelle: URL 8)

Es ist bekannt, dass im Zuge der tschechischen Migration nach Wien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zahlreiche Köchinnen und Dienstmädchen nach Wien kamen und dort in den Herrschaftshäusern und Restaurants arbeiteten; dabei kam es zu einem starken kulinarischen Kulturtransfer, der bis heute bewirkt, dass die Wiener Küche als ‚Böhmische Küche‘ charakterisiert wird.

„Der Startvorteil der legendären böhmischen Köchinnen, die oft aus Mähren kamen und manchmal in den Grand Hotels der Kurorte gelernt hatten: Sie konnten meist Deutsch, wenn auch mit ‚böhmakelndem‘ Akzent, und sie hatten häufig einen Kochbuchklassiker im Gepäck, der sie auf die mitteleuropäischen Standards gehobener K.-u.-k.-Küche einstimmte: Magdalena Dobromila Rettigovás (1785–1845) Domácí kuchařka oder Die Hausköchin. Das 1842 erstmals gedruckte Werk erlebte 36 tschechische und fast 20 deutsche Auflagen und wurde auf Märkten in Olmütz, Brünn oder Znaim günstig verkauft.“ (URL 9)

Es leuchtet ein, dass das ‚böhmische‘ Personal seine Speisenbezeichnungen ins Deutsche transferierte. Eine solche ist das Substantiv *Powidl*, das aus dem Tschechischen entlehnt ist, wo *powidla* ebenfalls eine Zwetschgenlatwerge bezeichnet. Es dient in der Komposition als Erstglied und begegnet in dieser Position noch in *Powidlknödel*, *Powidlkolatsche* und *Powidltascherl* (URL 10). Zweitglied des Kompositums ist *Tatschkerl*, das eine „gefüllte Teigtasche“ (Sedlaczek 2023: 463) bezeichnet; die Wortform *Tatschkerl* geht auf das Diminutiv *Tascherl* zurück und ist mit einem „tschech. -k-Einschub“ (ebd.) versehen, was geradezu eindrucksvoll demonstriert, dass das Tschechische als Gebersprache sich auch mit ‚kleinen‘ sprachlichen Elementen bemerkbar macht.

Wir haben gesehen bzw. gehört, dass es neben dem *Powidltatschkerl* auch die *Powidlkolatsche* gibt. Eine *Kolatsche* ist ein „Plunderteiggebäck in quadratischer Form“ (Sedlaczek 2023: 278 s.v. *Kolatschn*). Für dieses Lemma wird man sogar im *Goethe-Wörterbuch* (Bd. 5 Sp. 506) fündig:

„**Kolatsche** *Koll- kleiner runder (gefüllter) Kuchen, als typisch böhmisches Gebäck* [*Abschiedsgedicht für CarlAug nach Kuraufenthalt in Karlsbad*] So manche K-n man früh und spat | Bei dem Churfürsten [*Haus 'Zu den sieben Kurfürsten', am Markt*] gebacken hat, | So vielen Segen nimm mit fort | Von dem heilsamen schönen Ort WA 4,228." (Goethe-Wb 2011)

Es fällt auf, dass für die norddeutsche *Quarktasche* in Österreich *Topfenkolatschen* verwendet wird. Im Gegensatz zum *Powidltdatschkerl* wird das Zweitglied aus der Entlehnung gebildet, das Erstglied ist das im Ostoberdeutschen übliche Substantiv *Topfen* anstelle der Entlehnung aus dem Westslawischen das Bestimmungsglied. Es ist kein Zufall, dass hier zwei Beispiele aus dem Referenzbereich der Mehlspeisen ausgewählt worden sind:

„In einem Bereich schlug die böhmische Kochkunst in Österreich voll durch: bei Knödeln, weiter gefasst bei den berühmten Mehlspeisen, die die katholische Fastenabstinenz versüßten. Genuin böhmisch sind Obstknödel, aber auch Backwaren, gefüllt mit Mohn oder Powidl, der ‚böhmischen Krönungsschmiere' aus Zwetschken-Latwerge." (URL 9)

Hier gehört auch die Palatschinke, die besonders im österreichischen Deutsch sowohl als salzige als auch als süße Mehlspeise, heute auch mit Eiscreme versehen, als Hauptspeise oder als Nachspeise dienen kann. Die Etymologie dieses Wortes bietet unseren Überblick über die sprachliche Vielfalt gerade im östlichen Mitteleuropa:

Palatschinke: Der österr. Ausdruck für „dünner, zusammengerollter und gefüllter Eierkuchen« ist aus gleichbed. tschech. *palačinka* entlehnt, das über ung. *palacsinta* und rumän. *plăcintă* auf lat. *placenta* „flacher Kuchen" zurückgeht. – Lat. *placenta* „flacher Kuchen" wurde von römischen Soldaten im Donauraum eingeführt. (Riecke/Wiech-Reif 2020: 604)

Dass der deutsche Ausdruck *Palatschinke* dann ins Südslawische entlehnt worden ist, zeugt von der kulturellen Potenz der Mehrsprachigkeit in der alten k.u.k. Monarchie:

Der slowenische Etymologe Marko Snoj nimmt an, dass die slowenische palačinka nicht direkt aus dem Ungarischen oder den westslawischen Sprachen entlehnt worden ist, sondern über die deutsche Variante Palatschinke. Obwohl phonologisch gesehen alle drei genannten Entlehnungswege möglich sind, führt er seinen Standpunkt an dieser Stelle nicht weiter aus. Auch für die restlichen Sprachen des südslawischen Dialektkontinuums (Bosnisch-Kroatisch-Serbisch-Montenegrinisch sowie Mazedonisch und Bulgarisch) sind alle drei Wege denkbar. (URL 11)

Wir haben jetzt mehrfach von ‚böhmischen Köchinnen' gehört, auch wenn die betreffenden Personen aus Brünn oder Znaim stammten. Es kommt relativ häufig vor, dass Länder oder Landschaften von Nachbarn anders genannt werden als in der eigenen Sprache: Die *Niederlande* nennen wir oft genug *Holland*, *Deutschland* heißt auf Finnisch *Saxa* und *Österreich* auf Tschechisch *Rakousko*. Die Doppelbedeutung von *Böhmen* und *böhmisch* wird auch in einem Schlager-Lied angesprochen:

Wie Böhmen noch bei Öst'reich war
vor finfzig Jahr, vor finfzig Jahr,

hat sich mein Vater g'holt aus Brünn
a echte Weanerin.

Und keine hat gemacht wie sie
die Skubanki, die Skubanki,
er hat ihr wieder beigebracht,
wie man a Bafleisch macht.

A bisserl Wien, a bisserl Brünn,
no da liegt a gute Mischung drin.
entstanden bin zum Schluß dann i,
aus diesem Potburri. (Quelle: URL 12)

Zur Geschichte dieses Liedes notiert Wikipedia:

> Die Musik stammt von Josef Fiedler, der Text von Josef Petrak. Erstmals öffentlich gesungen wurde das Lied 1954 von Heinz Conrads. Populär geworden ist es aber durch zahlreiche Aufführungen von Peter Alexander, der es u. a. auch in der Filmkomödie ‚Hurra, die Schule brennt!' von 1969 singt. (URL 13)

Die erwähnte Doppelbedeutung von *Böhmen* und *böhmisch* könnte auch durch das Tschechische gestützt sein: Das tschechische Adjektiv *český* bedeutet sowohl ‚tschechisch' als auch ‚böhmisch'.

Wir verdanken sowohl die Speisen als auch die Bezeichnungen dafür der Arbeitsmigration von – wir verwenden moderne Ländernamen – Tschechien nach Österreich, vor allem nach Wien. Daneben gibt es ganz andere Ursachen der ‚Völkerwanderung', wir erleben das heutzutage auf ganz verschiedene Weise. Indem Migranten mit den Sprechern anderer Sprache zusammenkommen, ergeben sich Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt. „Migration gilt als wichtige, wenn nicht hauptsächliche Ursache des Sprachwandels, weil sie Dialekte voneinander trennt und mit anderen Sprachen in Kontakt bringt." (Spinney 2025: 29) Während die Mehrsprachigkeit zunächst ein gesellschaftliches Phänomen ist, ist der Sprachkontakt zunächst eine individuelle Angelegenheit, denn der Sprachkontakt kommt zu allererst im mehrsprachigen Individuum zustande.

> Der Begriff ‚Sprachkontakt' wird häufig in Abgrenzung gegenüber dem Begriff ‚Mehrsprachigkeit' verwendet: ‚Sprachkontakt' rückt die beteiligten Sprachen ins Zentrum der Aufmerksamkeit, ‚Mehrsprachigkeit' dagegen die Eigenschaften der Menschen, die diese Sprachen sprechen, oder der Gruppen, in denen diese Sprachen gesprochen werden." (Riehl 2014: 12)

Die literarischen Belege bezeugen eindrucksvoll, dass Mehrsprachigkeit und der daraus resultierende Sprachkontakt die Nehmersprache auf vielfältige Weise bereichern (können).

3.3 Ernst Jandl: *Chanson*

chanson

l'amour
die tür

the chair
der bauch

the chair
die tür
l‘amour
der bauch

der bauch
die tür
the chair
l’amour

l’amour
die tür
the chair

le tür
d’amour
der chair
the bauch

le chair
der tür
die bauch
th‘amour

le bauch
th’amour
die chair
der tür

l’amour
die tür
the chair

am‘lour
tie dür
che thair
ber dauch

tie dair
che lauch
am thür
ber‘dour

che dauch
am‘thour
ber dür
tie lair

l’amour
die tür
the chair (Quelle: Jandl 2016: 91f.)

Ernst Jandl (* 1. August 1925 in Wien; † 9. Juni 2000 ebenda) war ein österreichischer Dichter und Schriftsteller. Jandl wurde vor allem durch seine experimentelle Lyrik in der Tradition der Konkreten Poesie bekannt, durch visuelle Poesie und Lautgedichte wie *schtzngrmm* oder *falamaleikum*, die durch den Vortrag besondere Wirksamkeit entfalten. Jandls Werk war stets vom Spiel mit der Sprache bestimmt und spannte einen Bogen von politischer Lyrik wie

wien: heldenplatz und *zertretener mann blues* bis zu komischen Sprachspielen wie *ottos mops* und *fünfter sein*. (URL 15)

Jandls Spiel mit der Sprache, mit sprachlichen Formen, mit der Ausdrucksseite der Sprache hat immer auch eine inhaltliche Seite. Dies beginnt schon bei der Wahl der Drucktypen. Das Gedicht ‚chanson' ist in einer serifenlosen Grotesk-Schrift gesetzt. Durch das Fehlen der Serifen fällt auf, dass alle Buchstaben die gleiche Strichstärke enthalten, der Gegensatz von Haar- und Schattenstrich ist nicht vorhanden. Heute sind serifenlose Schriften der Standard auf Bildschirmen, die Schrift soll also plakativ und technikaffin wirken, jedes Schriftzeichen und jedes Schriftelement ist gleichwertig.

Das Gedicht ist deutlich gegliedert: Auf drei vierzeilige Strophen folgt immer eine dreizeilige, was dreimal vier Strophen ergibt, wobei die jeweils letzte, die dreizeilige Strophe den Abschluss eines Strukturteils bildet. Die erste Strophe nennt in jeder Zeile vier Wörter in drei Sprachen: Französisch, Deutsch, Englisch; Deutsch kommt zweimal vor. So gesehen, ist das Gedicht ein mehrsprachiger Text.

Insgesamt werden ein französisches, ein englisches und zwei deutsche Wörter gesetzt, die Reihenfolge ist

Französisch-Deutsch-Englisch-Deutsch.

In der zweiten Strophe wird die Reihenfolge geändert:

Englisch-Deutsch-Französisch-Deutsch;

in der dritten Strophe:

Deutsch-Deutsch-Englisch-Französisch.

Mit anderen Worten, die Sprachen sind gleichrangig, die Reihenfolge in den einzelnen Strophen hat keine Bedeutung, genau so wenig wie die vier verwendeten Wörter. Es handelt sich dabei um vier Substantive, die zusammen mit dem Artikel durchweg einen Jambus ergeben, sodass das Gedicht in einem völlig einheitlichen Rhythmus vorgetragen werden kann.

Im zweiten ‚Teil' des Gedichts, in den Strophen 5 bis 8, werden die Artikel vertauscht. Dadurch entstehen substantivische Syntagmen, deren Artikel nicht derselben Sprache entstammen wie das Kernsubstantiv. Im dritten ‚Teil' werden Buchstaben in den Wortformen gegen Buchstaben aus anderen Wörtern und Sprachen ausgetauscht. Die dadurch zustande gekommenen ‚Syntagmen' gehören keiner Sprache mehr an, sie sind deshalb völlig bedeutungslos, aber nicht sinnlos: Da in der Regel etwas gegen etwas Gleichwertiges oder Gleichartiges, gegen etwas gleicher Funktion ausgetauscht wird, erfahren wir vom Gedicht oder vom ansonsten unsichtbaren lyrischen Ich, dass alles, was in dem Gedicht ausge-

tauscht wird, gleichwertig, gleichrangig ist oder gleiche Funktion hat. Vgl. auch die Lesart 1.a) des Verbs *austauschen* im *Duden-Universalwörterbuch*:

„1. a) durch Entsprechendes ersetzen:

den Motor austauschen;

einen verletzten Spieler gegen einen anderen austauschen." (Duden 2019)

Die Sprachenvielfalt, die dieses Gedicht wiedergibt, umfasst drei Sprachen, die – ich wiederhole das bewusst – als gleichberechtigt und gleichwertig behandelt werden. Dabei sind nicht nur die Sprache, nicht nur die Wörter dieser Sprachen, sondern auch Wortteile und willkürlich anmutenden Buchstabenkombinationen gleichberechtigt und gleichwertig. Jandl verwendet die drei meistgesprochenen europäischen Sprachen, sodass man annehmen kann, dass dieses Gedicht sowohl die ‚regionale Sprachenvielfalt', etwa in Europa, als auch die ‚gesellschaftliche Vielsprachigkeit' als positive Gegebenheiten wertet.

3.4 Gotthold Ephraim Lessing: *Minna von Barnhelm*

Gotthold Ephraim Lessings (1729–1781) „Arbeit an *Minna von Barnhelm* erstreckt sich über den Zeitraum 1763–1767." (Bohnen 2010: 803) Die Komödie „thematisiert die Leidensgeschichte eines verlobten preußischen Majors aus der Zeit des Siebenjährigen Krieges, der von 1757 bis 1764 dauerte. Dank charakterlicher Stärken und ein wenig List der Verlobten dieses Majors mündet diese Geschichte dann in ein glückliches Ende." (URL 16)

In der zweiten Szene des vierten Akts tritt der Franzose Riccaut de la Marliniere auf.

Er „stellt sich Minna als Freund Tellheims vor (was dieser berichtigen wird). Der Franzose, ein Wichtigtuer, Blender und Falschspieler, hatte ursprünglich Tellheim berichten wollen, dass dessen Streitsache bald zu einem guten Ende kommen werde und ein entsprechender Brief des Königs unterwegs sei. Da er Tellheim nicht vorfindet, vertraut er sich Minna an, wobei ihn ihre Weigerung, französisch zu sprechen, in einige Verlegenheit bringt; seine Sprache ist eine drollige Mischung aus Französisch und Deutsch." (URL 17)

Riccaut als notorischer Wichtigtuer kommt in das vermeintliche Quartier des Majors Tellheim, der allerdings dort nicht mehr wohnt, sondern in das Zimmer seiner Verlobten Minna von Barnhelm, unter den *dramatis personae* nur als „Fräulein" aufgeführt. Er beginnt schon hinter der Bühne zu sprechen:

Riccaut *noch innerhalb der Szene: Est-il permis, Monsieur le Major?*
Franziska Was ist das? Will das zu uns? *Gegen die Türe gehend.*
Riccaut *Parbleu!* Ik bin unriktig. – *Mais non* – Ik bin nit unriktig – *C'est sa? chambre* –
Franziska Ganz gewiß, gnädiges Fräulein, glaubt dieser Herr, den Major von Tellheim noch hier zu finden.
Riccaut *Iß so! – Le Major de Tellheim; juste, ma belle enfant, c'est lui que je cherche. Ou est-il?*
Franziska Er wohnt nicht mehr hier.

Riccaut *Comment?* nok vor vier un swanzik Stund hier logier? Und logier nit mehr hier? Wo logier er denn?
Fräulein *die auf ihn zu kömmt:* Mein Herr –
Riccaut Ah, Madame – *Mademoiselle* – Ihro Gnad verzeih –
Fräulein Mein Herr, Ihre Irrung ist sehr zu vergeben und Ihre Verwunderung sehr natürlich. Der Herr Major hat die Güte gehabt, mir als einer Fremden, die nicht unterzukommen wußte, sein Zimmer zu überlassen.
Raccaut *Ah, voila de ses politesses! C'est un très galant-homme que ce Major!* (Quelle: Lessing 2020: 70)

Riccaut vertritt hier eine völlig andere Form der Vielsprachigkeit. Da sein Deutsch noch sehr fehlerhaft ist – sowohl die Phonetik, sofern man der Lessing'schen Lautschrift trauen kann, als auch die Grammatik –, ist es wohl der Stand des individuellen Zweitspracherwerbs, der noch kein befriedigendes Niveau erreicht hat. Es hat den Anschein, dass sich die Riccaut'sche Deutsch-Kompetenz auf die mündliche Interaktion beschränkt und in keiner Weise irgendeiner Norm unterworfen ist.

Eine ganz andere Funktion bekommt die Riccaut'sche Zweisprachigkeit etwas später in der Szene IV/2:

Riccaut Ik hätt ihn zu sprek sehr notwendik. Ik komm ihm bringen eine Nouvelle, davon er sehr fröhlik sein wird.
Fräulein Ich bedauere um so viel mehr. – Doch hoffe ich, vielleicht bald ihn zu sprechen. Ist es gleichviel, aus wessen Munde er diese gute Nachricht erfährt, so erbiete ich mich, mein Herr –
Riccaut Ik versteh. – *Mademoiselle parle françois? Mais sans doute; telle que? je la vois! – La demande etait bien impolie; Vous me pardonnerés, Mademoiselle.* –
Fräulein Mein Herr –
Riccaut Nit? Sie sprek nit Französisch, Ihro Gnad?
Fräulein Mein Herr, in Frankreich würde ich es zu sprechen suchen. Aber warum hier? Ich höre ja, daß Sie mich verstehen, mein Herr. Und ich, mein Herr, werde Sie gewiß auch verstehen; sprechen Sie, wie es Ihnen beliebt. (Quelle: Lessing 2010: 71)

Riccaut hat mitbekommen, dass Minna ihn versteht, auch wenn er Französisch spricht. Er möchte nun die „Nouvelle, davon er [=Tellheim] sehr fröhlik sein wird" (Z. 18f.) erzählen. Aufgrund seiner Erfahrungen in diesem Dialog stellt er eine Vergewisserungsfrage auf Französisch: „Mademoiselle parle françois?" (Z. 23), und er setzt auch noch in Form einer scheinbaren Entschuldigung eine große Schmeichelei dazu. Minnas Antwort ist wohl nicht die erwartete: „Mein Herr, in Frankreich würde ich es zu sprechen suchen. Aber warum hier?" Diese Antwort ist für das damalige Publikum sicherlich ein deutliches Signal: Französisch war, besonders zur Regierungszeit des preußischen Königs Friedrich II., die Sprache des Adels; von dieser gesellschaftlichen Bindung einer Fremdsprache und der Diskriminierung der Landessprache möchte sich Minna distanzieren. Mehrsprachigkeit ist für sie Zeichen der sozialen Ungleichheit.

Riccaut bleibt davon unbeeindruckt, für ihn leistet das Französische etwas ganz Anderes:

Fräulein Falsch spielen? betrügen?
Riccaut *Comment, Mademoiselle? Vous appellez cela* betrügen? *Corriger la fortune,l'enchainer sous ses doigts, etre sur de son fait*, das nenn die Deutsch betrügen? Betrügen! Oh, was ist die deutsch Sprak für ein arm Sprak! für ein plump Sprak!

> Fräulein Nein, mein Herr, wenn Sie so denken –
> Riccaut *Laissez-moi faire, Mademoiselle*, und sein Sie ruhik! Was gehn Sie an, wie ik spiel? (Quelle: Lessing 2010: 75)

Riccaut bewertet vergleichend die beiden Sprachen. Das Deutsche ist für ihn primitiv, „ein arm Sprak!“, „ein plump Sprak!“.

> Der satirisch-demaskierten Figur des Franzosen Riccaut in den Mund gelegt, ist diese Replik als Antwort Lessings auf die Angriffe des Pater Bouhours zu verstehen, der – so etwa in *Entretiens d'Artiste et d'Eugène* (1671) und *Remarques nouvelles sur la langue françois*e (1675) – die deutsche Sprache als minderwertig hingestellt und damit die kulturelle Vorrangigkeit Frankreichs gegenüber Deutschland im 17. und frühen 18. Jahrhundert begründet hatte. Gleichzeitig musste sie aber auch Friedrich II. treffen, dessen Abneigung gegen die deutsche Sprache und Literatur allgemein bekannt war.“ (Bohnen 2010: 864).

Wir dürfen nicht die Textfunktionen der Riccaut'schen Zweiprachigkeit mit dem speziellen Typus der Zweisprachigkeit, dem individuellen Zweitspracherwerb gleichsetzen. Wir wissen von Riccaut, dass er ursprünglich die damals in Mittel- und Westeuropa übliche Karriere eines Adeligen anstrebte; dafür dürfte er Deutsch zu lernen versucht haben. Und er ist durchaus imstande, seine Sprachkenntnisse für die jeweiligen Notwendigkeiten der Situation einzusetzen. Am Ende unseres Textausschnitts vergleicht er sogar die beiden Sprachen, er kann auch metasprachlich denken, kann und will aber sein politisch-soziales Korsett von Vorurteilen nicht verlassen.

3.5 Karl Kraus: *Die letzten Tage der Menschheit*

Es gibt kaum einen Aspekt öffentlicher Sprachverwendung, den Karl Kraus in seinen großen Werk *Die letzten Tage der Menschheit* nicht verarbeitet hätte. In der 23. Szene des ersten Akts treten als Proponenten Ludwig Ganghofer und Kaiser Wilhelm II. auf.

> Ganghofer, Ludwig (1855–1920), Schriftsteller, Kriegsberichterstatter, schrieb bayerische Heimatsromane und -dramen, im Weltkrieg Kriegsgedichte und Frontberichte, Feuilletons für die *Neue Freie Presse*. (Pistorius 2011: 157)

Die Regieanweisungen, die die Szene einleiten, beschreiben Ganghofer als skurrilen Bayern:

> Am Janower Teich. Ganghofer tritt jodelnd auf. Er trägt Lodenjoppe, Smokinggilet, Kniehose, Rucksack und Bergstock, eisernes Kreuz erster Klasse; unter dem Hut mit Gamsbart ist ein blonder, ein wenig angegrauter Haarschopf sichtbar. Auf der etwas gebogenen Nase sitzt ein goldener Zwicker. (Kraus 2020: 167)

Janow ist ein kleiner Ort im ehemaligen österreichischen Kronland Galizien. In der Nähe liegt die Stadt Przemysl, in der eine wichtige Festung der Monarchie lag und die 1915 von russischen Truppen eingenommen und einige Monate später von den Mittelmächten zurückerobert wurde. (Heute liegt die Stadt in Polen nahe der Grenze zur Ukraine und spielte für die Aufnahme ukrainischer

Flüchtlinge eine wichtige Rolle.) In dieser Szenerie tritt Ganghofer als Karikatur eines Bayern auf und beginnt zu singen:

> Hollodriohdrioh,
> Jetzt bin ich an der Front,
>
> Hollodriohdrioh,
>
> Dös bin i schon gewohnt.
>
> Bin ein Naturbursch, wie
>
> Man selten einen findt,
>
> Leider schon zu alt
>
> Zum Soldatenkind. (Quelle: Kraus 2020: 167f.)

Das Lied, das Ganghofer hier singt, besteht aus insgesamt acht Strophen, von denen hier nur die erste vorgestellt wird. Sie wirkt wie eine merkwürdige Zusammenstellung von einzelnen Versen, die miteinander nur in sehr losem Zusammenhang stehen. V. 1 und 3 sind Jodler, die klischeehafte Form bayerischer Kommunikation, V. 2 drückt die Freude Ganghofers aus, dass er an der Front ist, V. 2 ist dabei standardsprachlich gekennzeichnet (*ich* statt *i*). V. 4 hingegen ist dialektal markiert; dabei fällt insbesondere die Graphie *dös* für [de:s] auf, die schon in den Zeiten der frühen Kartographie (<ö> für /e:/) Verwendung gefunden hat. Die Standardsprache in V. 2 steht für das Hochgefühl eines Kriegspropagandisten „an der Front" zu sein; während Ganghofer in V. 4 ausdrückt, dass eine solche Situation für ihn zum Alltag gehört.

In dieser Hinsicht aufschlussreich sind einige Verhaltensanweisungen, die der Flügeladjutant Wilhelms II. Ganghofer gibt:

> Ach da sind Sie ja Ganghofer. Majestät wird gleich hier sein, Sie hörn schon die Tute. Nehmen Sie nur recht ‚ne burschikose Haltung an, Sie wissen, Majestät hat das gern, machen Se keene Faxen, bleiben Sie ganz unbefangen, wie Sie sind, wie wenn Se ‚nem alten Jagdkameraden gegenüberständen. Sie wissen, Majestät hat in der Kunst nur drei Ideale: in der Malerei Knackfuß, in der Musik den Trompeter von Säckingen und etwa noch Puppchen du mein Augenstern, in der Literatur Sie lieber Ganghofer, […]. Also – kein Lampenfieber Ganghofer, das haben Sie weiß Gott nich nötig – stramm wie‘s dem Jäger und Naturburschen geziemt, Majestät wird Ihnen sicherlich unter herzlichem Lachen die Hand entgegenstrecken. (Quelle: Kraus 2020: 169f.)

Dieses Textstück spricht für sich, es muss nicht weiter beschrieben werden. Der Flügeladjutant, ein „Stabsoffizier als Adjutant eines Befehlshabers" (Wahrig 2012) bzw. ein „Adjutant eines Fürsten" (URL 18), spricht eine norddeutsch gefärbte Umgangssprache (s. die relativ zahlreichen graphophonetischen Signale in diesem Textstück), die auf Ganghofer mit seinem bayerischen Idiom stark herablassend wirken muss; man nehme nur die Anrede *lieber Ganghofer*. Kraus nutzt hier die deutsche ‚regionale Sprachenvielfalt' und die ‚gesellschaftliche Vielsprachigkeit' zur sozialen Differenzierung und zur hörbaren Diskriminierung des bayerischen Heimatdichters, der sich allerdings nicht zu schade ist, die

von oben vorgesehene Entwürdigung zu seinem materiellen und ideologischen Vorteil zu nutzen.

4 Rückblick und Ausblick

Zunächst ein Hinweis: Die hier beschriebenen Darstellungen von Mehrsprachigkeit sind nicht die einzig möglichen. Man vgl. nur die Verwendung des Französischen in der Operette *Die Fledermaus* oder in Thomas Manns Roman *Die Bekenntnisse des Hochstaplers Felix Krull*; ganz zu schweigen von anderen als den vorgeführten Sprachkombinationen. Ich denke da an die weltliterarische Figur des k.u.k. Soldaten Josef Švejk, die ohne die Sprachproblematik in der Monarchie, besonders aber auch beim k.u.k. Militär nicht denkbar wäre. Es bleibt ein weites Feld der Forschung.

Mehrere Vorträge auf dieser Konferenz haben explizit und/oder implizit gezeigt, dass Mehrsprachigkeit ein allgemeines menschliches Phänomen ist. Der Romanist Mario Wandruszka hat dies in zahlreichen Büchern immer wieder hervorgehoben. Als zentrale Publikation in diesem Sinn kann sein Buch *Die Mehrsprachigkeit des Menschen* (Wandruszka 1979) gelten. Hier tut er dar, dass Kinder schon früh die Erfahrung machen, dass nahezu jeder Mensch etwas anders spricht, etwa die Sprache einer Region, Ausdrucksweisen in einem anderen sozialen Milieu oder auch altersgebundene Redeweisen.

> Überall ‚schnappt es etwas auf', wie man sagt. Ansätze zu einer muttersprachlichen Mehrsprachigkeit lassen sich wahrscheinlich bei jedem Kind finden. Jedes Kind kann von Anfang an sich spielend phonetische, lexikalische, syntaktische, idiomatische Elemente verschiedener Sprachen aneignen. (Wandruszka 1979: 14)

Früh lernt das Kind, sprachliche Ausdrücke wie Grußformeln und soziale Normen in Beziehung zu setzen. Wandruszka greift auf die Autobiographie von Karl Götz, einem 1903 geborenen Arbeitersohn, zurück. In diesem Buch beschreibt Götz das etwas mühsame Erlernen der adäquaten Anredepronomina:

> Viel ärger war, daß man mit all diesen Leuten sozusagen in verschiedenen Sprachen reden mußte. Zur Dote, zur Großmutter und zur Tante sagte man Du. Das: ‚*Dota, i wünsch dr da gsunda Leib*' ging leicht heraus. Zu den Nachbarn oder auch zu der Hausnäherin sagte man Ihr, so daß es da anfing: ‚*Nochber*', oder ‚*Nähere*', – i *wünsch üch da gsunda Leib …*' und so fort. Aber da war schon wieder ein Unterschied. Zum Jakob, meinte die Mutter, solle ich sagen *üch*, nicht *euch*, ‚*i wünsch euch*' das könnte sich so anhören, als wollte ich etwas Besseres sein. (Götz 1971: 161. Kursivierungen von NRW)

Es sei nur am Rande erwähnt, dass Wandruszka die Götz'sche Autobiographie ein „köstliche[s] Erinnerungsbuch" nennt, dass Wandruszka aber nicht weiß oder nicht zur Kenntnis nimmt, dass Karl Götz ein übler Nationalsozialist und Nazi-Autor geworden und gewesen ist. Die hier zitierte Passage lässt das nicht erkennen.

Zum Abschluss noch kurze, andeutende Bemerkungen: Ich habe im Zusammenhang mit den schönen Bezeichnungen für österreichischen Speisen die britische Wissenschaftsjournalistin Laura Spinney zitiert:

> Migration gilt als wichtige, wenn nicht hauptsächliche Ursache des Sprachwandels, weil sie Dialekte voneinander trennt und mit anderen Sprachen in Kontakt bringt. (Spinney 2025: 29)

Spinney will damit erklären, dass die indogermanischen Einzelsprachen sich dadurch entwickelt haben, dass die Bewohner des ‚Urindogermanischen' den ursprünglichen Siedlungsraum verlassen haben und im neuen Siedlungsgebiet sich dann die ‚Einzelsprachen' herausgebildet haben. Dabei stießen die Migranten auf indigene Gruppen, sodass es allenthalben zu Sprachkontakten kam. Sprachursprungserzählungen berichten davon, etwa von der Besiedlung Latiums durch Trojaner unter der Führung von Äneas. Und die alttschechische Dalimil-Chronik lässt den Mörder Tschech aus ‚Kroatien' (*Grauacia* in der deutschen Übersetzung, die zwischen 1342 und 1346 entstanden ist) mit Gefolge nach Böhmen auswandern.

Die jüngsten Migrationsbewegungen Richtung Deutschland (und Österreich) haben fundamentale Umwälzungen mit sich gebracht. Im ‚Einwanderungsland Deutschland' ist eine ‚postmigrantische Gesellschaft' oder sind ‚postmigrantische Gesellschaften' entstanden, in der/denen:

> (a) der gesellschaftliche Wandel in eine heterogene Grundstruktur politisch anerkannt worden ist („Deutschland ist ein Einwanderungsland") – ungeachtet der Tatsache, ob diese Transformation positiv oder negativ bewertet wird,
>
> (b) Einwanderung und Auswanderung als Phänomene erkannt werden, die das Land massiv prägen und die diskutiert, reguliert und ausgehandelt, aber nicht rückgängig gemacht werden können,
>
> (c) Strukturen, Institutionen und politische Kulturen *nachholend* (also postmigrantisch) an die erkannte Migrationsrealität angepasst werden, was mehr Durchlässigkeit und soziale Aufstiege, aber auch Abwehrreaktionen und Verteilungskämpfe zur Folge hat. (Foroutan 2015)

Diese ‚postmigrantische Situation' hat auch ihre Auswirkungen auf das Deutsche und die anderen verwendeten Sprachen. Die ‚neuen' Sprachkontakte führen auch innerhalb des Deutschen zu Heritage- und Kreolsprachen:

> (1) Sprachen wie Türkisch, Arabisch, Russisch oder Vietnamesisch werden in Deutschland als Heritage-Sprachen gesprochen, d. h. als Sprachen, die als Teil des kulturellen Erbes der Familie gepflegt werden. (Boas/Wiese 2023: 96)
>
> (2) Eine Kreolsprache basiert auf einer Sprechergemeinschaft, die sich in einer intensiven Sprachkontaktsituation gebildet hat, häufig (aber nicht zwin-

> gend) im Kontext von Kolonialisierung. Kreolsprachen unterscheiden sich von den Sprachen, die in die ursprüngliche Kontaktsituation eingingen, und besitzen ein eigenes lexikalisches und grammatisches System. Sie sind voll ausgebildete Sprachen die alle kommunikativen Funktionen erfüllen und innerhalb der Sprechergemeinschaft als Muttersprache erworben werden können. (Boas/Wiese 2023: 98)

Eine auf Deutsch basierende Kreolsprache ist das sog. ‚Kiez-Deutsch', eine urbane Jugendsprache, wie sie etwa in Berlin gepflegt wird. *Kiez* ein Berliner Wort für „alter Stadtteil" (Wahrig 2012) bezeichnet dabei die Wohnumgebung, mit der und in der sich die Kiezdeutsch-Sprecher identifizieren. Einige wenige grammatische und lexikalische Merkmale (aus: Edit 2024)

Grammatische Merkmale:

– Veränderungen der Satzstellung (Bsp. *Geh ich einkaufen mit Freunde.*)

– Bildung von spezifischen Konstruktionen und Ausdrucksweisen (Bsp. *Er hat so Trikot an.*

Lexikalische Merkmale:

– Verwendung von spezifischen Wörtern, Ausdrücken und Wendungen (Bsp. *Ey*, *chillig*, *lan*.)

„Zusammenfassend lässt sich festhalten: Kiezdeutsch ist kein ‚falsches' oder ‚schlechtes' Deutsch. Kiezdeutsch ist eine sprachliche Varietät, die in sich stimmig ist. Wie jeder Dialekt ist es durch Abweichungen vom Standarddeutschen gekennzeichnet, diese sind aber systematisch und nicht bloße Fehler." (Wiese 2010) Lediglich die Klassifikation dieser Varietät als ‚Dialekt' wäre noch intensiv zu diskutieren.

Kiezdeutsch ist eine mündliche Varietät des Deutschen. Demgegenüber basieren die neueren Beobachtungen zu ‚postmigrantischem Deutsch' auf schriftlichen Zeugnissen; ein Beispiel:

> Hallo Anna ich wünsche dir einen angenehmen reise, schön Grüße an unsere Mama und gut Besserung für sie.wünschen wir für sie. undgesundbleiben. und kommst du gesund in H. (aus: Antos 2024: 151)

Schon dieses kleine Beispiel zeigt, dass es sich hier nicht um eine Sprachform handelt, die alle kommunikativen Anforderungen erfüllen will. Es ist eher der nicht voll geglückte Versuch, einen deutschen E-Mail-Text zu erzeugen. Dazu nimmt Gerd Antos Stellung:

> Mit der Annahme eines wie auch immer gearteten postmigrantischen Deutsch setzt sich der Beitrag von einer einseitigen Sichtweise ab, typische Sprachgebrauchsformen von Zugewanderten nur als eine Erscheinungsform mangelnder Sprachbeherrschung, d.h. als ‚fossiliertes' oder interimssprachliches Deutsch zu verstehen. (Antos 2024: 149)

Gerd Antos weist selbst darauf hin, dass derartige Texte, d.h. Texte mit diesen sprachlichen Merkmalen „auch von anderen sogenannten bildungsfernen deutschen Jugendlichen stammen [könnten]. Denn nicht normkonformes Schriftdeutsch ist heute überall zu finden – nicht nur in der Schule." (Antos 2024: 153) Mit solchen Beobachtungen aber gehört, zumindest derzeit, der Bereich ‚postmigrantisches Deutsch' in die Sprachdidaktik und Fehlerlinguistik und nicht in die Mehrsprachigkeitsforschung.

Dennoch zeigen diese jungen Resultate des Sprachkontakts, dass je nach Migrationsart neue Formen von Kontaktsprachen, und zwar als Kreolsprachen, nicht nur denkbar, sondern tatsächlich entstanden sind. Dies bringt auch die Notwendigkeit neuer Begriffe mit sich, neuer Begriffe, die aus dem vorhandenen Sprachmaterial heraus erarbeitet werden müssen. Auch in diesem Sinn muss die Sprachwissenschaft induktiv vorgehen, um die neuen Existenzformen des Deutschen adäquat beschreiben und erklären zu können.

Dass es noch kaum literarische Folgen etwa von Kiezdeutsch gibt, also einen Roman oder ein Theaterstück, dürfte zum einen darin seinen Grund haben, dass es sich um ein sehr junges Phänomen handelt, zum anderen darin, dass Kiezdeutsch eine mündlich realisierte Sprachform ist und sich gegen die Verschriftlichung sträubt. Dementsprechend kommen in Filmen schon Redebeiträge in Kiezdeutsch vor (vgl. Lubben 2015); dazu kommen die fiktiven Interviews von Feridun Zaimoglu, die 1995 unter dem Titel ‚Kanak Sprak' (*Kanaksprache*/*Kanaksprak* kann als Vorläufer von Kiezdeutsch angesehen werden) gedruckt erschienen sind; Textproben aus Zaimoglus ‚Kanak Sprak' finden sich in URL 19. Sollten sich derzeitige oder zukünftige Varietäten, die der Mehrsprachigkeit ihre Existenz zu verdanken haben, fest etablieren, dann kann auch ein Niederschlag in literarischen Texten prognostiziert werden.

Auch heute wird Mehrsprachigkeit immer noch und immer wieder als Übel betrachtet. Dabei sollte es aber nicht um den starken Einfluss des Englischen auf das gegenwärtige Deutsch gehen, sondern um die Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen nach Deutschland (und Österreich) gekommen sind und die ihre Muttersprache als ‚Heritage-Sprache' verwenden und so auf die Landessprache Einfluss ausüben. Der schon erwähnte und zitierte Karl Götz war u.a. einer der Unterzeichner des sog. *Heidelberger Manifests* vom Jahre 1981, mit dem 15 Professoren bzw. 15 Männer mit Professorentitel vor der „Unterwanderung des deutschen Volkes" durch Ausländer und der „Überfremdung unserer Sprache, unserer Kultur und unseres Volkstums" warnten:

> Mit großer Sorge beobachten wir die Unterwanderung des deutschen Volkes durch Zuzug von vielen Millionen von Ausländern und ihren Familien, die Überfremdung unserer Sprache, unserer Kultur und unseres Volkstums. […] Völker sind (biologisch und kybernetisch) lebende Systeme höherer Ordnung mit voneinander verschiedenen Systemeigenschaften, die genetisch und durch Traditionen weitergegeben werden. Die

> Integration großer Massen nichtdeutscher Ausländer ist daher bei gleichzeitiger Erhaltung unseres Volkes nicht möglich und führt zu den bekannten ethnischen Katastrophen multikultureller Gesellschaften. Jedes Volk, auch das deutsche Volk, hat ein Naturrecht auf Erhaltung seiner Identität und Eigenart in seinem Wohngebiet. Die Achtung vor anderen Völkern gebietet ihre Erhaltung, nicht aber ihre Einschmelzung (‚Germanisierung‘).“ (URL 20)

Einer der Initiatoren dieses Manifests war der in München lehrende Mineraloge Helmut Schröcke, der „offen biologistisch-rassistische Positionen [vertrat]. ‚Sprache, Kultur, Volkscharakter, Volksseele, Werthierarchie‘ sind seiner Ansicht nach genetisch festgelegte ‚Systemeigenschaften‘ der Völker; bei der ‚Völkervermischung‘ entstehe ‚im Sinne der Evolution nichts Besseres, sondern eher Schlechteres‘.“ (URL 21)

Trotz des Erscheinungsdatums 1981 ist das Heidelberger Manifest kein Relikt aus einer fernen Vergangenheit. Es enthält in seinen Formulierungen alle Merkmale, die einen sogenannten biologisch-ethnischen Volksbegriff kennzeichnen, wie er heute von den rechtsextremen und rechtsradikalen Parteien in Deutschland (etwa AfD) und Österreich (FPÖ) verwendet wird. Das ‚Volk‘ wird, wie dies der deutsche Verfassungsschutz formuliert hat, als eine „ethnisch-biologische“ Einheit (zit. Siebelhoff 2025) gesehen. Demensprechend ist das ‚Volk‘ eine „Kultur- und Abstammungsgemeinschaft“, die sich durch „gemeinsame[] Herkunft, Geschichte oder Sprache“ (URL 22) definiert. Die FPÖ formuliert als ihr „Ziel, die Heimat, die autochthone Bevölkerung und damit die hiesige Leitkultur zu schützen“ (URL 23: 31). In diesem Zusammenhang wird der ‚Muttersprache‘ eine wichtige Rolle zugesprochen:

> Die Sprache ist die wichtigste Trägerin des kulturellen Ausdruckes. Die Muttersprache ist das Ergebnis einer biographischen und familiären Prägung. Sie ist daher die Sprache, in der man denkt, fühlt und träumt. Die jeweilige Muttersprache ist daher als Trägerin des kulturellen Ausdrucks das bestimmende Kriterium der Zuordnung zu einer größeren Kulturgemeinschaft. Sprache ist nicht nur ein Verständigungsmittel, sondern auch ein Hort der geistigen Überlieferung – ein geistiger und ideeller Schatz, der von Generation zu Generation weitergegeben wird. (URL 23: 259)

Am Schluss des Kapitels steht dann ein pathetischer Satz, der zumindest den Parteigenossen signalisieren soll, dass sie auf der richtigen Seite der politischen Auseinandersetzung stehen: „Die Sprache ist Teil unserer geistigen Heimat – sie ist daher von uns zu achten und zu bewahren.“ (URL 23: 260) Die FPÖ schreibt explizit: „Zugewanderte Personengruppen dürfen dabei den autochthonen Volksgruppen rechtlich nicht gleichgestellt werden.“ (URL 23: 101) Rechte Politiker unterscheiden, wie man heute nahezu täglich hört oder liest, zwischen „Deutschen“, das sind die „autochthonen“ Deutschen bzw. „Biodeutschen“, und „Passdeutschen“. Die Hoffnung, dass extreme Gruppierungen (zumindest externe) Mehrsprachigkeit nicht mehr als schädlich und zerstörerisch betrachten, ist verfrüht, wenn nicht überhaupt illusorisch. Die Übereinstimmungen der Äußerungen dieser Parteien mit dem Heidelberger Manifest sind frappant und Besorgnis

erregend. Es bleibt daher notwendig, gerade bei dem Phänomen Mehrsprachigkeit nicht nur Gefahren, die aufgrund von Multikulti-Gesellschaften das deutsche Wesen und die deutsche Sprache schädigen, gebetsmühlenartig zu erwähnen, sondern vielmehr auf das genaue Gegenteil dieses Narrativs hinzuweisen.

Es geht mir jetzt nicht darum, mich länger mit solchem Unsinn auseinanderzusetzen. Unsere Beispiele, seien es einfach Wiener Lieder oder auch Schlager, seien es moderne Formen der Poesie oder Teile der sog. Hochliteratur überhaupt, haben eindrucksvoll gezeigt, dass Mehrsprachigkeit und der daraus resultierende Sprachkontakt die deutsche Sprache und in der Folge auch die deutsche Literatur ganz wesentlich bereichert haben und weiterhin bereichern werden.

Literatur

1. Quellen

Edit (2024): Edit. Das Studierendenmagazin dere Hochschule der Medien. Stuttgart 15.05.2024. https://www.edit-magazin.de/digga-ich-schwoer-das-neue-deutsch-aus-dem-kiez.html [07.09.2025].

Götz, Karl (1971): Der goldene Morgen. Mühlacker.

Jandl, Ernst (2016): ernst jandl: werke in 6 bänden. Hg. von Klaus Siblewski. Bd. 1. München.

Kraus, Karl (2020): Die letzten Tage der Menschheit. Frankfurt (Main).

Lessing, Gotthold Ephraim (2010): Minna von Barnhelm. Hamburgische Dramaturgie. Werke 1767-1769. Hg. von Klaus Bohnen. Berlin.

URL 2: https://www.georgkreisler.info/song/telefonbuchpolka.html [18.08.2025].

URL 8: www.powidales.at [21.08.2025].

URL 12: https://www.lyrix.at/t/peter-alexander-wie-bohmen-noch-bei-ost-reich-war-506 [22.08.2025].

URL 16: https://www.studysmarter.de/schule/deutsch/drama/minna-von-barnhelm [29.08.2025].

URL 19: https://parapluie.de/archiv/generation/kanaksprak [08.09.2025].

Zaimoglu, Feridun (1995): Kanak Sprak. Hamburg.

2. Wissenschaftliche Literatur

Antos, Gerd (2024): *Postmigrantisches Deutsch. Welches Deutsch sprechen Zugewanderte?* In: *Der Sprachdienst* 68, S. 146-159.

Boas, Hans C./Wiese, Heike (2023): „Ein Land – eine Sprache“? In: Freywald, Ulrike/Wiese, Heike/Boas, Hans C./Brizić, Katharina/Dammel, Antje/Elspass, Stephan: *Deutsche Sprache der Gegenwart. Eine Einführung.* Stuttgart, S. 71-111.

Bohnen, Klaus (2010): *Kommentar*. In: Lessing (2010), S. 779-1134.

Coseriu, Eugenio (1994): *Textlinguistik. Eine Einführung*. Hg. von Jörn Albrecht. 3. Aufl. Tübingen u.a.

Duden (2019): *Duden. Deutsches Universalwörterbuch*. 9. Aufl. CD-ROM-Ausgabe. Berlin.

Erben, Johannes(1973): *Aufgaben der deutschen Philologie heute*. In: Grimm, Reinhold/Hermand, Jost (Hg.): *Methodenfragen der deutschen Literaturwissenschaft*. Darmstadt, S. 187-203.

Foroutan, Naika (2015): *Die postmigrantische Gesellschaft*. https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft [01.09.2025].

Freywald, Ulrike/Heike Wiese (2023): Zur Einleitung: Was das Deutsche heute ausmacht. In: Freywald, Ulrike/Wiese, Heike/Boas, Hans C./Brizić, Katharina/Dammel, Antje/Elspass, Stephan: *Deutsche Sprache der Gegenwart. Eine Einführung.* Stuttgart, S. 1-10.

Gippert, Jost (2000): *Multilingualismus*. In: Glück, Helmut (Hg.): *Metzler Lexikon Sprache*. 2. Ausgabe. CD-ROM-Ausgabe. Berlin.

Goethe-Wb (2011): *Kolatsche*. In: *Goethe-Wörterbuch*, digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/25. https://www.woerterbuchnetz.de/GWB?lemid=K02603 [22.08.2025].

Lubben, Andrew Simon (2015): *Kiezdeutsh* [!] *in den Kinos und auf den Strassen* [!]. *Mediendiskurse zu einer neuen Sprechweise und ihre Darstellung im Film*. Master's Thesis. University of Tennessee. https://trace.tennessee.edu/utk_gradthes/3492 [08.09.2025].
Myers-Scotton, Carol (2006): *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Malden u.a.
Pistorius, Agnes (2011): *„kolossal montiert". Ein Lexikon zu Karl Kraus „Die letzten Tage der Menschheit"*. Wien.
Riecke, Jörg/Claudia Wiech-Reif (2020): *Duden. Das Herkunftswörterbuch*. 6. Aufl. Berlin.
Riehl, Claudia Maria (2013): *Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt*. In: Auer, Peter (Hg.): *Sprachwissenschaft. Grammatik – Interaktion – Kognition*. Stuttgart u.a., S. 377-404.
Riehl, Claudia Maria (2014): *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. 3. Aufl. Tübingen.
Roelcke, Thorsten (2022): *Viel- und Mehrsprachigkeit*. In: Földes, Csaba/Roelcke, Thorsten (Hg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit*. Berlin u.a., S. 3-27.
Sarter, Heidemarie (2013): *Mehrsprachigkeit und Schule*. Darmstadt.
Sedlaczek, Robert (2023): *Das große Wörterbuch des Wienerischen*. Innsbruck.
Siebelhoff, Anne (2025): *Was ist so schlimm daran? Ethnischer Volksbegriff*. In: FAZ.NET 28.05.2025.
Spinney, Laura (2025): *Der Urknall unserer Sprache*. Übers. von Stephanie Singh. München.
URL 1: https://de.wikipedia.org/wiki/Georg_Kreisler [18.08.2025].
URL 3: https://de.wikipedia.org/wiki/Migration#Forschungsaspekte_und_Theoriebildung [20.08.2025].
URL 4: https://de.wikipedia.org/wiki/Tschechen_in_Wien [19.08.2025].
URL 5: https://www.guenter-ofner.at [19.08.2025].
URL 6: https://sprachmittler.eu/2010/09/tschechische-namen-in-wien [20.08.25].
URL 7: https://de.wikipedia.org/wiki/Hermann_Leopoldi [21.08.2025].
URL 9: Peter, Peter: Wie böhmisch ist die Wiener Küche? https://rotary.de/gesellschaft/wie-boehmisch-ist-die-wiener-kueche-a-25760.html [22.08.2025].
URL 10: https://www.dwds.de/wb/Powidl [22.08.2025].
URL 11: https://de.wiktionary.org/wiki/Palatschinke [07.04.2026].
URL 13: https://de.wikipedia.org/wiki/Wie_B%C3%B6hmen_noch_bei_%C3%96st%E2%80%99reich_war [22.08.2025].
URL 14: https://www.servus.com/a/b/nachnamen-oesterreich-herkunft-bedeutung [25.08.2025].
URL 15: https://de.wikipedia.org/wiki/Ernst_Jandl [26.08.2015].
URL 17: https://literaturlexikon.uni-saarland.de/?id=1658 [29.08.2025].
URL 18: https://www.dwds.de/wb/Fl%C3%BCgeladjutant [31.08.2025].
URL 20: https://de.wikipedia.org/wiki/Heidelberger_Manifest [08.09.2025].
URL 21: https://de.wikipedia.org/wiki/Helmut_Schr%C3%B6cke [08.09.2025].
URL 22: https://www.bundestag.de/resource/blob/936992/4651880d5b3e487f0b8c906ad3fe9b9a/WD-3-145-22-WD-1-038-22-pdf [28.05.2026].
URL 23: Handbuch freiheitlicher Politik. 4. Aufl 2024. www.fpoe-suedoststeiermark.at/handbuch-freiheitlicher-politik [01.07.2019].
Wahrig (2012): *Wahrig. Deutsches Wörterbuch*. 9. Aufl. CD-ROM-Ausgabe. Gütersloh u.a.
Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München u.a.
Wiese, Heike (2010): *Kiezdeutsch – ein neuer Dialekt*. In: ApuZ. Aus Politik und Zeitgeschichte 06.02.2010. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32957/kiezdeutsch-ein-neuer-dialekt/

UNIWERSYTET OPOLSKI OPOLE 2026

Hana ANDRÁŠOVÁ (České Budějovice)
ORCID: 0000-0002-2268-1762
Jan FIALA (České Budějovice)
ORCID: 0000-0003-3648-7626

Frequenzprofil des Wortschatzes in ausgewählten DaF-Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache auf dem A1-Niveau

Zusammenfassung: In dem Artikel wird der Wortschatzumfang in Lehrwerken für den DaF-Unterricht auf A1-Niveau untersucht. Das Ziel bestand darin, zu prüfen, ob die DaF-Lehrwerke bereits auf A1-Niveau nicht einen viel zu umfangreichen Wortschatz vermitteln. Dazu wurden 14 DaF-Lehrwerksreihen für Grundschulen, Gymnasien und weiterführende Schulen analysiert. Dabei zeigten sich deutliche Unterschiede im Wortschatzumfang und in der Art des Wortschatzes (z. B. produktiv vs. rezeptiv, Wortschatz pro Kapitel, Glossarstruktur). Die Ergebnisse sollen Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache dabei helfen, Überforderung zu vermeiden und die Motivation der Schüler:innen beim Deutschlernen zu fördern.

Schlüsselwörter: DaF-Lehrwerk, Wortschatz, Wortschatzumfang, A1-Sprachniveau

Profil frekwencyjny słownictwa w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego na poziomie A1

Streszczenie: Artykuł analizuje podręczniki i zeszyty ćwiczeń do nauki języka niemieckiego jako obcego na poziomie A1 pod kątem zakresu słownictwa. Celem było sprawdzenie, czy podręczniki na poziomie A1 nie zawierają zbyt obszernego zasobu słów. Przeanalizowano 14 serii podręczników dla szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich. Stwierdzono wyraźne różnice w zakresie słownictwa oraz w sposobie jego opracowania (np. słownictwo produktywne vs. receptywne, liczba słów na lekcję, struktura słowniczka). Wyniki mają pomóc nauczycielom unikać przeciążenia uczniów i wspierać ich motywację do nauki niemieckiego.

Słowa kluczowe: podręcznik, słownictwo, zakres słownictwa, poziom językowy A1

Frequency Profile of Vocabulary in Selected Textbooks for German at the A1 Level

Abstract: The article examines course and workbook materials for teaching German at the A1 level with regard to vocabulary scope. The aim was to determine whether the textbooks already contain an excessively large vocabulary at the A1 level. Fourteen textbook series for primary schools, grammar schools, and secondary schools were analyzed. Significant differences were found in vocabulary scope and vocabulary work (e.g.,

productive vs. receptive vocabulary, vocabulary per lesson, glossary structure). The results are intended to help teachers avoid overwhelming students and to support their motivation in learning German.

Key words: textbook, vocabulary, vocabulary scope, A1 language level

Einleitung

Die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts (im Folgenden FSU) in der Tschechischen Republik war nach 1989 von einer hohen Dynamik geprägt. Die Lehrmaterialien für Schüler:innen an Grund- und Mittelschulen haben seitdem bedeutende Veränderungen erfahren – sowohl inhaltlich als auch in ihrer didaktischen Gestaltung. Schrittweise spiegelten sie neue didaktische Konzepte wider und reagierten auf die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse im Bereich der Fremdsprachendidaktik. Es entstanden neue DaF-Lehrwerksreihen, und im Rückblick lässt sich feststellen, dass nahezu alle den hohen Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht ihrer Zeit gerecht wurden (z. B. ausgewogenes Verhältnis der trainierten kommunikativen Fertigkeiten, Einbindung von Landeskunde, Narrativität, digitale Technologien usw.).

Heute ist das Angebot an Lehrwerken für den DaF-Unterricht sehr vielfältig. Für Lehrkräfte kann es daher oft schwierig sein, sich auf dem Lehrwerksmarkt zurechtzufinden und das geeignete DaF-Lehrwerk für ihre Schüler:innen auszuwählen. Nicht selten kommen in den Schulen DaF-Lehrwerke zum Einsatz, die vor vielen Jahren einmalig von der Fachkonferenz oder Schulleitung ausgewählt wurden und seither aus Geldmangel nie wieder erneuert wurden.

Doch haben die Sprachlehrkräfte für Deutsch, die keine Muttersprachler:innen sind und Deutsch als Fremdsprache unterrichten, heute oft die Möglichkeit, die Auswahl eines geeigneten DaF-Lehrwerks mitzugestalten. Dies ist jedoch keine einfache Aufgabe. Die Wahl eines für die jeweilige Zielgruppe ungeeigneten DaF-Lehrwerks – selbst wenn es qualitativ hochwertig ist – kann zu zahlreichen Problemen im Unterricht führen (z. B. Unangemessenheit in Bezug auf Alter und Interessen der Lernenden, überfordernde Texte, zu umfangreicher Wortschatz oder auch Unangemessenheit der Bilder im DaF-Lehrwerk – etwa veraltete, kindliche Illustrationen oder Bilder, die eine andere Altersgruppe ansprechen usw.).

Das Ziel dieses Beitrags ist die Analyse der Wortschatzausstattung ausgewählter DaF-Lehrwerke. Damit sollen Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache (DaF) bei der Auswahl geeigneter Lehrwerksreihen unterstützt werden. Zudem sollen ihnen verschiedene Perspektiven für das aktuelle Angebot aufgezeigt werden. Ein zentrales Ziel unserer Analyse war es, zu überprüfen, inwieweit die von den Verlagen auf dem Umschlag der Lehr- bzw. Arbeitsbücher deklarierte Einstufung der Lehrwerke auf dem A1-Sprachniveau mit der tatsächlichen Wortschatzausstattung übereinstimmt.

In die Analyse wurden bewusst nur DaF-Lehrwerke für das A1-Niveau gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (Council of Europe, 2020, im Folgenden GER) aufgenommen, die sich für den DaF-Unterricht an der Sekundarstufe I, in entsprechenden Jahrgangsstufen von 8-jährigen Gymnasien sowie an weiterführenden Schulen eignen.

1 Der Umfang des Wortschatzes als Kriterium zur Bewertung von DaF-Lehrwerken

Die Vermittlung von Wortschatz stellt eine der zentralen Säulen des FSUs dar und ist ein wesentliches Mittel zur sprachlichen Ausstattung und Vorbereitung der Lernenden auf die Kommunikation in einer fremdsprachlichen Umgebung. Ohne eine ausreichende lexikalische Grundlage können Schüler:innen weder ihre rezeptiven (Hör- und Leseverstehen) noch ihre produktiven (Sprechen und Schreiben) kommunikativen Fertigkeiten erfolgreich entwickeln.

Lehrbücher und Arbeitsbücher stellen nach wie vor ein traditionelles und bislang unersetzbares Unterrichtsmaterial dar. Sie sollten unter anderem einen didaktisch durchdachten Wortschatz anbieten, der häufig verwendet wird, funktional einsetzbar ist, den realen Bedürfnissen der Lernenden entspricht und die Entwicklung ihrer kommunikativen Kompetenzen unterstützt. Die Aufnahme von Wörtern und Wendungen, die in der realen Kommunikation nur selten vorkommen – selbst wenn sie dem Einüben neuer grammatischer Strukturen dienen –, ist als didaktisch problematisch zu bewerten. Eine unpassende Auswahl des Wortschatzes sowie ein unangemessener Umfang (zu gering oder zu umfangreich) können die Lernenden in ihrem Lernprozess erheblich demotivieren. (Gao/Liu 2022)

Bereits Krumm (1976) befasste sich mit Kriterien zur Bewertung von Lehrwerken und nannte als eines der Kriterien die „Begrenzung des Lexikons (Umfang, Auswahl, Begründung)“ (S. 98), wobei uns in dieser Studie insbesondere der „Umfang“, also der Wortschatzumfang, interessiert. Gerade der Umfang des Wortschatzes erscheint uns als eines der grundlegenden Kriterien für die Auswahl eines geeigneten DaF-Lehrwerks für den Unterricht als zweite Fremdsprache (L3) – und zwar aus mehreren Perspektiven.

In erster Linie muss der Wortschatz so ausgewählt und in einem solchen Umfang vermittelt werden, dass er den kognitiven und sprachlichen Möglichkeiten der Lernenden auf dem jeweiligen Niveau entspricht. Ein unangemessen großer oder, im Gegenteil, zu begrenzter lexikalischer Bestand können den FSU erschweren, seine Effektivität mindern, die Lernenden demotivieren oder überfordern. Gleichzeitig muss der Wortschatz in einem Umfang vorliegen, der es ermöglicht, die Ziele des Fremdsprachunterrichts gemäß dem Rahmenbildungsprogramm

(RVP), dem schulischen Bildungsprogramm (ŠVP) oder für das jeweilige Niveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) zu erreichen.

Ein mögliches Kriterium für DaF-Lehrwerke ist die frequenzbezogene Verteilung des Wortschatzes in den einzelnen Kapiteln. Einige DaF-Lehrwerke bieten in den einzelnen Kapiteln einen annähernd gleich großen Wortschatzumfang, während sich bei anderen DaF-Lehrwerken der Umfang des Wortschatzes von Kapitel zu Kapitel deutlich unterscheidet. Diese Diskrepanz im Wortschatzumfang kann zu einer unausgewogenen Belastung der Lernenden beim Fremdsprachenlernen führen. Von Interesse ist auch, ob ein DaF-Lehrwerk zwischen obligatorischem und fakultativem (erweiterndem) Wortschatz z. B. durch andere typografische Schreibweise unterscheidet – also zwischen Wortschatz, der produktiv oder lediglich rezeptiv erworben werden soll.

Auf Grundlage der Informationen über die gleichmäßige Verteilung des Wortschatzes in den einzelnen Kapiteln lässt sich ein DaF-Lehrwerk auch im Hinblick auf die Wortschatzprogression bewerten – also darauf, wie „schnell" neuer Wortschatz vermittelt wird. Einige DaF-Lehrwerke sind so konzipiert, dass die Wortschatzprogression hoch ist, bei anderen hingegen erfolgt der Zuwachs sehr langsam. Informationen über die Verteilung des Wortschatzes in den einzelnen Kapiteln können Lehrkräften bei der Auswahl eines geeigneten DaF-Lehrwerks helfen – unter Berücksichtigung des Sprachniveaus der Lernenden, ihrer Vorkenntnisse (Anfänger oder Fortgeschrittene) sowie ihrer individuellen Lernbedürfnisse.

Eine quantitative Analyse des Wortschatzes kann auch als Instrument für Rückmeldungen an Verlage und DaF-Lehrwerksautor:innen dienen. Für sie stellen diese Informationen eine wichtige Grundlage für die Entwicklung neuer, hinsichtlich ihres Wortschatzumfangs ausgewogener und didaktisch effektiver Unterrichtsmaterialien dar.

Im Rahmen einer Frequenzanalyse des Wortschatzes wäre es zudem möglich, die Häufigkeit der Wiederholung von Wörtern über die einzelnen Kapitel hinweg zu vergleichen, um die Festigungsmöglichkeiten bereits eingeführten Wortschatzes zu untersuchen.

1.1 Erforschung der Fremdsprachenlehrwerke

Die Bewertung von Lehrwerken wurde von zahlreichen tschechischen, wie z. B. bei Průcha (1998), Janík und Knecht (2008), und international bekannten Autoren behandelt, wie z. B. bei Krumm (1976). Es existiert eine Vielzahl von Bewertungskriterien für Lehrwerke: formale (wie z. B. Format des Lehrwerks,

Lesbarkeit der Schrift, Übersichtlichkeit und logische Gliederung der Kapitel, Kompatibilität mit Technologien und viele andere) und ökonomische Kriterien (wie z. B. Preis des Lehrwerks, Preis-Leistungs-Verhältnis, Verfügbarkeit auf dem Lehrwerksmarkt, Lizenzbedingungen u. ä.), die Übereinstimmung mit dem Curriculum, synchronische oder diachronische Perspektiven, die Beeinflussung der Einstellungen der Lernenden, der Umfang und Schwierigkeitsgrad der Lehrwerkstexte, die Qualität der Lehrwerkstexte (z. B. kommunikative Ausrichtung), die Präsentation des Lernstoffs (sog. didaktische Aufbereitung) und viele weitere (Kalhous/Obst 2002: 243–245, Littlejohn 2022).

In Tschechien hat sich z. B. Jelínek (1995, 2007) mit der Erforschung von Fremdsprachenlehrwerken beschäftigt. Bewertungskriterien für Englischlehrwerke wurden u. a. von Gholami, Noordin und Rafik-Galea (2020) zusammengestellt. Einen systematischen Überblick über 30 Studien aus den Jahren 2014–2023, in denen zentrale Merkmale und Schwerpunkte der Lehrwerksbewertung identifiziert werden, bietet die Publikation von Li, Darmi und Thai (2024). Eine Analyse methodologischer Ansätze in der Forschung zur Bewertung von Lehrwerken für Zweitsprachen wurde z. B. von Kalfut (2024) vorgelegt. Es existieren zahlreiche weitere Studien zur Erforschung von Englischlehrwerken – etwa Reid und Steyne (2023), die Englisch-als-Fremdsprache-Lehrwerke in der Primarstufe in der Slowakei verglichen, Xie (2024), die die Lehrwerke für weiterführende Schulen in China untersuchte, oder Sedaghatgoftar (2022), die eine empirische Studie zu einer im Iran verwendeten Englischlehrwerksreihe vorlegte.

Auch die Bewertung von DaF-Lehrwerken (als L2 oder L3) wurde aus verschiedenen Perspektiven vielfach untersucht. Nach wie vor gültige Kriterien formulierte Krumm (1976: 94–101). Der erste breite Bereich sind die „didaktischen Kriterien“: Lernziele und Methoden, wie z. B. Hinweise für den Kursleiter, Hinweise für den Lerner, Führung zu einem bestimmten Abschluss, Herkunft der Texte, wie z. B. imaginative Texte, expositorische Texte, Themenorientierung der Texte u. a., Struktur des Lehrwerks, wie z. B. gleichartiger Aufbau der Kapitel, Aufbau der einzelnen Kapitel in Teile (Phonetikteil, Text, Grammatikteil/grammatische Übungen, Vokabelteil, Tests usw.), Verwendung des Lehrwerks (Selbstunterricht, Klassenunterricht), kontrastiver Aufbau, Fertigkeiten und methodische Konzeption in der Semantisierung der deutschen Ausdrücke, in der Grammatik und der Aussprache, Übungen (z. B. Übungsformen). Der zweite Bereich der Kriterien der Lehrwerksbewertung nach Krumm (1976) sind die „linguistischen“ Kriterien in Kapiteln Deutsch, Grammatik allgemein, Phonetik, Morphologie und Syntax, Texte, Teilsprachen, Pragmatik und Kontrastivität. Schließlich werden noch „deutschlandkundliche Kriterien“ (S. 100–101) unterschieden: Lernzielangabe, Text und Kommunikation, gesellschaftliche Wirklichkeit, Lebenssituation,

kulturgeographische Gegebenheiten, kulturrelativierende Perspektive und Fragen der Summierung der Mitteilungen des Lehrwerks zu einem Deutschlandbild.

Häufig werden die Fremdsprachenlehrwerke mit den Anforderungen des GERs verglichen, z. B. bei Retelj (2014), die in ihrer Fallstudie unter anderem zu dem Schluss kommt, dass für die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz eine systematische Förderung der aktiven Verwendung des Wortschatzes (mündlich und schriftlich) notwendig ist und dass die Aufgaben in Übungen integriert werden sollten, die andere sprachliche Fertigkeiten entwickeln, da der Wortschatz Bestandteil aller Kompetenzen ist. In Tschechien hat z. B. Ježková (2008) das DaF-Lehrwerk *Heute haben wir Deutsch* inhaltlich analysiert und fragte, ob es den Fordernissen des GER entspricht. Sie stellte fest, dass der Grad der Übereinstimmung der Lehrwerke mit dem GER schwankt und entwickelte ein Instrument zur Bewertung von Fremdsprachenlehrwerken auch in anderen Fremdsprachen. Einige Studien, z. B. Bláhová (2022), analysieren die Darstellung landeskundlicher und kultureller Inhalte im Kontext des DaF-Unterrichts. Bláhová stellte fest, dass die DaF-Lehrwerke seit 1990 eine deutliche Entwicklung durchliefen – sowohl in der visuellen Gestaltung als auch in der Kombination der Ansätze zur Vermittlung landeskundlicher Inhalte, in der Auswahl des Textmaterials, in der Präsentation der Protagonisten, im Schwierigkeitsgrad sowie in der Spezifizierung der Sozialformen der Arbeit. Andere, wie z. B. Lindemann, Retelj und Schanche (2024), präsentieren die Ergebnisse der Analyse ausgewählter regionaler DaF-Lehrwerke für Anfänger im norwegischen und slowenischen Bildungskontext unter dem Aspekt Förderung der Mehrsprachigkeit. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass die untersuchten regionalen Lehrwerke nur sehr wenige Elemente enthalten, die Mehrsprachigkeit fördern. Wenn solche Elemente vorhanden sind, beschränken sie sich überwiegend auf die Übersetzung zwischen Deutsch und der Muttersprache oder Englisch und nicht auf eine umfassendere Unterstützung der mehrsprachigen Kompetenz. Kharis, Laksono und Suhartono (2023) interessierten sich für die Verteilung der häufigsten Wörter in den einzelnen Kapiteln eines Lehrwerks. Eine ähnliche Analyse von Bauer und Doetjes (2023) hat gezeigt, dass es in DaF-Lehrwerken zwar ein umfassendes Wortschatzangebot gibt, das nur teilweise dem Niveau A1 entspricht, einzelne Wörter werden aber mit geringer Frequenz wiederholt. Die Untersuchungsergebnisse der Studie von Lymperakakis und Sapiridou (2010) zeigen, dass der im Lehrwerk „Deutsch – ein Hit! 1“ enthaltene Wortschatz lediglich zu ca. 38% den 2000 häufigsten Grundformen der deutschen Sprache entspricht. Daraus ergibt sich laut den Autoren eine verstärkte Verantwortung der Lehrkräfte für eine systematische Wortschatzarbeit im Unterricht. Uns ist jedoch keine Studie bekannt, die sich gezielt mit dem Umfang und der Verteilung des Wortschatzes in Fremdsprachlehrwerken beschäftigt.

2 Empirische Untersuchung

Gegenstand unseres Interesses war der Umfang des Wortschatzes in ausgewählten Lehrbüchern und Arbeitsbüchern (weiter DaF-Lehrwerke genannt), die für den DaF-Unterricht an Grund- und Hauptschulen, in den unteren Jahrgangsstufen von 8-jährigen Gymnasien sowie an weiterführenden Schulen bestimmt sind. Wir untersuchten, wie sich die DaF-Lehrwerke aus der Perspektive des Wortschatzumfangs miteinander vergleichen lassen und welche Art und Weise des Vergleichs für die DaF-Lehrer:innen am nützlichsten sein könnte.

2.1 Forschungsziel

Das Hauptziel unserer empirischen, quantitativ ausgerichteten Untersuchung bestand darin, ausgewählte DaF-Lehrwerke im Hinblick auf den Umfang des präsentierten Wortschatzes zu analysieren und untereinander zu vergleichen. Die Stichprobe wird im Kapitel 2.3 spezifiziert. Die Gegenüberstellung des Wortschatzumfangs zweier oder mehrerer DaF-Lehrwerke wurde durch mehrere Faktoren erschwert: So fehlte häufig ein Glossar, einzelnen Kapiteln war oftmals kein spezifischer Wortschatz zugeordnet (z. B. in *Macht mit!*), in manchen DaF-Lehrwerken war der meistens am Ende des Kapitels angegebene Wortschatz umfangreicher als der im abschließenden Glossar (z. B. in *Beste Freunde*).

Vor dem Hintergrund dieser Gegebenheiten formulierten wir folgende Teilziele der Untersuchung:

1. Vergleich des absoluten Gesamtumfangs des Wortschatzes der ausgewählten DaF-Lehrwerke mit der Grenze von 650 Wörtern für das Erreichen des Niveaus A1 gemäß GER.
2. Vergleich des durchschnittlichen Wortschatzumfangs pro Kapitel innerhalb der jeweiligen DaF-Lehrwerke.
3. Vergleich des durchschnittlichen Wortschatzumfangs pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes in einem DaF-Lehrwerk.

Alle oben genannten Ziele bilden zusammen ein logisches Ganzes zur objektiven Beurteilung des Wortschatzumfangs mit dem Ziel, alle möglichen Perspektiven auf die Problematik zu erfassen und sämtliche Unterschiede zwischen den DaF-Lehrwerken festzustellen. Die unter Punkt 1 erwähnte Grenze ergibt sich aus den Anforderungen der standardisierten Fremdsprachenprüfung auf dem Niveau A1 (Perlmann-Balme/Kiefer 2022: 77). Ziel der Studie war es nicht, die DaF-Lehrwerke mit dem größten Wortschatzumfang zu ermitteln oder verschiedene DaF-Lehrwerke hinsichtlich ihres Wortschatzumfangs direkt miteinander zu vergleichen, sondern vielmehr, mithilfe unterschiedlicher Herangehensweisen

den Wortschatzumfang im Verhältnis zum auf dem Umschlag des DaF-Lehrwerks deklarierten Sprachniveau (hier: A1) zu analysieren.

2.2 Forschungsdesign und Methodologie

Als zentrale empirische Forschungsmethode kamen die Inhaltsanalyse und grundlegende Verfahren der deskriptiven Statistik zum Einsatz, insbesondere die quantitative Inhaltsanalyse von Lehrdokumenten (Pelikán 2007: 151), konkret der Lehrbücher (auch *Kursbuch bezeichnet*) und Arbeitsbücher (auch *Arbeitsheft* bezeichnet).

Den Gesamtumfang N des Wortschatzes (auch als „Wortschatzbreite“ bezeichnet) definieren wir als die Anzahl (statistisch absolute Häufigkeit) n der Wörter, die im deutsch-tschechischen und tschechisch-deutschen Glossar der jeweiligen DaF-Lehrwerke enthalten sind.

Mit L bezeichnen wir die Anzahl aller Kapitel in den jeweiligen DaF-Lehrwerken zur Erreichung des A1-Niveaus. Dann definieren wir den durchschnittlichen Wortschatzumfang E_l pro Kapitel als den Gesamtumfang N des Wortschatzes geteilt durch die Gesamtanzahl L der Kapitel:[1]

$$E_l = \frac{N}{L} \tag{1}$$

In ähnlicher Weise berechnen wir den durchschnittlichen Wortschatzumfang pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes (E_p), indem wir den Gesamtumfang N des Wortschatzes durch das Produkt der Anzahl der Kapitel L und der durchschnittlichen A4-Seitenanzahl S pro Kapitel teilen:

$$E_p = \frac{N}{LS} \tag{2}$$

Für den Vergleich des Wortschatzumfangs wäre es u. a. auch sinnvoll, die verwendeten Größen auf die Anzahl der für das jeweilige DaF-Lehrwerk vorgesehenen Unterrichtseinheiten umzurechnen. Dieser Vergleich ist jedoch nicht möglich, da die DaF-Lehrwerke diese Information nicht angeben und Sprachlehrkräfte in der Regel mit Lernenden unterschiedlichen Alters und an verschiedenen Schultypen arbeiten, an denen dem DaF-Unterricht eine unterschiedliche Anzahl von Unterrichtsstunden pro Woche gewidmet wird.

---

[1] Die A4-Seitenanzahl pro Kapitel in dem DaF-Lehrwerk ist häufig gleich – jedes Kapitel umfasst beispielsweise acht Seiten DaF-Lehrwerkstext. Wenn sich die A4-Seitenanzahl zwischen den einzelnen Kapiteln unterschied, wurde mit der durchschnittlichen, konkret mit der modalen A4-Seitenanzahl pro Kapitel gerechnet, also mit jener Anzahl, die am häufigsten vorkam.

2.3 Datengrundlage

Die Grundgesamtheit der Untersuchung bildeten alle derzeit an den tschechischen Schulen der Sekundarstufe I und II meist verwendeten gedruckten Lehrbücher und die dazugehörigen Arbeitsbücher (in der Regel mit der Bezeichnung *Kursbuch* und *Arbeitsbuch*) für den Deutschunterricht an Grund- und Hauptschulen, an unteren Jahrgangsstufen der 8-jährigen Gymnasien und an weiterführenden Schulen. Aus dieser Grundgesamtheit wurde eine Auswahl zusammengestellt. Wir haben DaF-Lehrwerke ausgewählt, die die aktuellen sprachlichen Normen und methodischen Trends widerspiegeln, mit dem offiziellen tschechischen Curriculum übereinstimmen und auf dem tschechischen Buchmarkt weit verbreitet verfügbar sind. In diese Auswahl wurden DaF-Lehrwerke aufgenommen, die für den Deutschunterricht als zweite Fremdsprache (L3) bestimmt sind, die zum Erreichen des Sprachniveaus A1 führen. Es wurden jeweils alle Bände einer DaF-Lehrwerksreihe berücksichtigt, die gemeinsam zum Erreichen des Niveaus A1 führen. Häufig waren diese Bände in die Niveaustufen A1.1 und A1.2 unterteilt. Für die Durchführung der Studie wurden die in der Tabelle 1 angeführten DaF-Lehrwerke zur Erreichung des Niveaus A1 herangezogen.

Tabelle 1: Liste der DaF-Lehrwerke als Datengrundlage der Erforschung des Wortschatzumfangs

DaF-Lehrwerksreihe	SI der Grundschulen	untere Jahrgangsstufen von 8-jährigen Gymnasien	Gymnasien und weiterführende Schulen
Deutsch mit Max neu interaktiv	x	x	
Macht mit!	x		
Team Deutsch	x		
Maximal interaktiv	x	x	
Beste Freunde	x	x	
Gute Idee!	x	x	
Genau!	x	x	
d.leicht	x	x	
Momente			x
Menschen			x
Super!			x
Direkt interaktiv			x
Prima	x	x	
Wir neu	x	x	

Insgesamt wurden 14 DaF-Lehrwerke im Hinblick auf den Umfang des Wortschatzes untersucht. Dabei handelte es sich entweder um eigenständige Lehr-

bücher (Kursbücher) ohne Arbeitsbuch, um eigenständige Arbeitsbücher oder um kombinierte DaF-Lehrwerke, bei denen das Arbeitsbuch in einem Band gemeinsam mit dem Lehrbuch erschien (wobei das Kursbuch dem Arbeitsbuch stets vorangestellt war). Bei keinem der analysierten DaF-Lehrwerke war das Arbeitsbuch direkt im Anschluss an das jeweilige Kapitel des Kursbuchs angegliedert.

Alle DaF-Lehrwerke waren auf das Erreichen des Sprachniveaus A1 ausgerichtet, unterschieden sich jedoch hinsichtlich der vorgesehenen Schulform. Grundlage für die Zuordnung war die Angabe auf dem Einband oder Vorsatzblatt des Lehrbuchs bzw. Arbeitsbuches. Zwei der untersuchten DaF-Lehrwerke richteten sich an die Sekundarstufe I der Grundschulen (*Macht mit!* und *Team Deutsch*), acht DaF-Lehrwerke waren für die Sekundarstufe I der Grundschulen oder für die unteren Jahrgangsstufen des 8-jährigen Gymnasiums vorgesehen und vier DaF-Lehrwerke (*Momente*, *Menschen*, *Super!*, *Direkt Interaktiv*) waren ausschließlich für die Sekundarstufe II (Gymnasien und weiterführende Schulen) konzipiert.

Die Lehrbücher bzw. Arbeitsbücher der verschiedenen DaF-Lehrwerke unterschieden sich zudem in der Anzahl der enthaltenen Kapitel. Abbildung 1 zeigt, wie viele der im Rahmen der Untersuchung berücksichtigten DaF-Lehrwerke eine bestimmte Anzahl von Kapiteln enthalten. Wenn ein Kursbuch beispielsweise neun Kapitel umfasste, entsprach dieser Anzahl auch stets die Anzahl der Kapitel im zugehörigen Arbeitsbuch. Abbildung 2 spezifiziert die genaue Anzahl der Kapitel pro DaF-Lehrwerk.

In den untersuchten DaF-Lehrwerken wurden mindestens 6 und höchstens 24 Kapitel festgestellt. Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, enthielten die DaF-Lehrwerke am häufigsten 12 Kapitel (5 Reihen, d. h. etwa 36%). Zwei DaF-Lehrwerke umfassten 10 bzw. sogar 24 Kapitel. Es lässt sich somit nicht eindeutig feststellen,

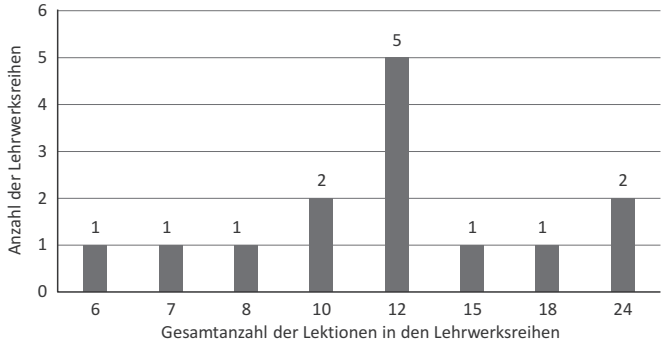


Abb. 1: Anzahl der DaF-Lehrwerke nach der modalen Anzahl der Kapitel

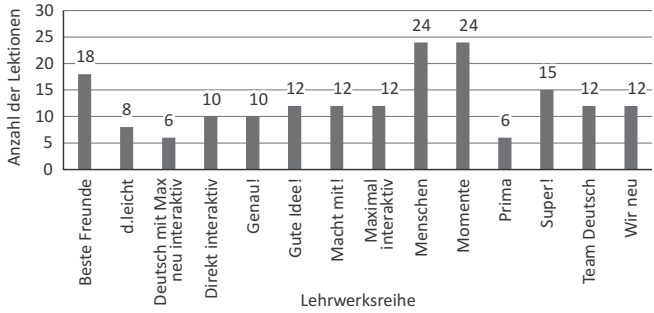


Abb. 2: Modale Anzahl der Kapitel in den einzelnen DaF-Lehrwerken

dass sich Verlage und Autor:innen bei der Konzeption von DaF-Lehrwerken an einer standardisierten Anzahl von Kapiteln orientieren würden.

In einigen Fällen war eine objektive Bestimmung der Anzahl der Kapitel nicht eindeutig möglich. So wurde das DaF-Lehrwerk *Beste Freunde* der Gruppe mit 18 Kapiteln zugeordnet – entsprechend der tatsächlichen gesamten Anzahl der Kapitel in beiden Bänden. Allerdings stellt im ersten Band A1.1 der einleitende Abschnitt *Start* faktisch ein eigenständiges Kapitel dar. Dennoch gehen wir in der weiteren Analyse von insgesamt 18 Kapiteln für beide Bände zur Erreichung des Niveaus A1 aus. Eine vergleichbare Situation zeigte sich in dem DaF-Lehrwerk *Deutsch mit Max*, in dem wir im Rahmen der Wortschatzanalyse den einführenden Abschnitt *Einheit 0* der *Einheit 1* zugerechnet haben.

Die Analyse der DaF-Lehrwerke in unserer Stichprobe zeigt zudem, dass Verlage und Autor:innen den einzelnen Kapiteln unterschiedlich viel Raum im Lehrbuch widmen. Innerhalb derselben DaF-Lehrwerke lässt sich ein variierender Wortschatzumfang auf Seiten pro Kapitel beobachten. Wie dies konkret in den untersuchten DaF-Lehrwerken ausgeprägt war, veranschaulicht Abbildung 3.

Am häufigsten arbeiteten wir mit Lehrbüchern und Arbeitsbüchern, in denen jedes Kapitel auf acht A4-Seiten behandelt wurde (57%). Das DaF-Lehrwerk *Macht mit!* beispielsweise widmete einem Kapitel sogar 12 Seiten. Alle Lehrbücher und Arbeitsbücher hatten das Format A4.

Die folgende Abbildung 4 zeigt im Detail, wie viele Seiten pro Kapitel in den einzelnen DaF-Lehrwerken vorgesehen sind.

Die DaF-Lehrwerke unterschieden sich auch darin, ob und in welcher Form der Wortschatz aufbereitet wurde. Alle DaF-Lehrwerke enthielten ein deutsch-tschechisches Glossar, hingegen enthielt kein einziges DaF-Lehrwerk ein tsche-

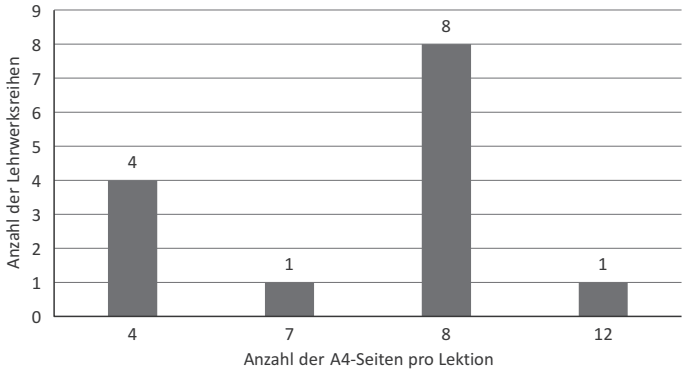


Abb. 3: Anzahl der DaF-Lehrwerke nach der modalen Anzahl der A4-Seiten pro Kapitel

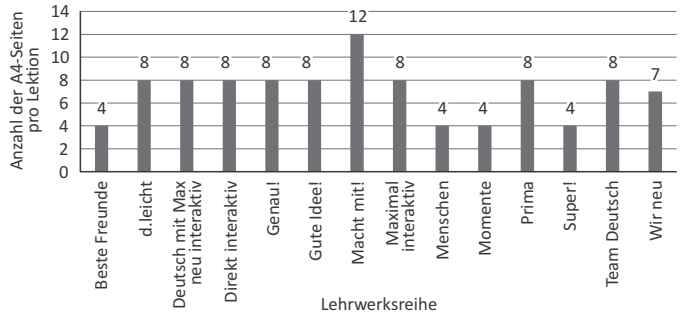


Abb. 4: Modale Anzahl der A4-Seiten pro Kapitel in den einzelnen DaF-Lehrwerken

chisch-deutsches Glossar. Wenn das Glossar im *Kursbuch* enthalten war, fand es sich in der Regel nicht mehr im *Arbeitsbuch*. Fünf DaF-Lehrwerke hatten ein deutsch-tschechisches Glossar am Ende des gesamten Lehrbuchs oder Arbeitsbuches, während neun DaF-Lehrwerke den Wortschatz jeweils am Ende jedes Kapitels auflisteten. Zwölf DaF-Lehrwerke unterschieden deutlich zwischen häufig verwendeten Wendungen und Phrasen und dem regulären Wortschatzverzeichnis. Nur in vier der insgesamt 14 DaF-Lehrwerke wurde zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz differenziert. Am häufigsten handelte es sich um eine typografische Unterscheidung (fett oder farbig gedruckt, z. B. im DaF-Lehrwerk *Menschen*) oder der produktive Wortschatz wurde durch ein Sternchen hervorgehoben, gegebenenfalls mithilfe der Buchstaben A (aktiv) und R (rezeptiv). Z. B. das Lehrwerk *Super!* bezeichnete den rezeptiven Wortschatz als „Wörter zum Verstehen“. Zur Erreichung aller festgelegten Forschungsziele konnten alle 14 DaF-Lehrwerke herangezogen werden.

2.4 Beschreibung der Datenerhebung

Nach der Auswahl der Untersuchungsstichprobe wurden drei Lehramtsstudentinnen für Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Fakultät der Südböhmischen Universität in České Budějovice beauftragt, den Umfang des Wortschatzes in den Lehrbüchern und Arbeitsbüchern zu ermitteln. Die Datenerhebung erfolgte in zwei Phasen: Zunächst analysierten die Studentinnen die jeweiligen DaF-Lehrwerke, prüften, ob ein Glossar enthalten war, und zählten – soweit möglich – die Vokabeln in den einzelnen Kapiteln, falls es ein Glossar gab im Rahmen des jeweiligen Kapitels, oder sie zählten die Vokabeln am Ende des DaF-Lehrwerks.

In der zweiten Phase wählten die Forschenden einige DaF-Lehrwerke stichprobenartig aus und überprüften den ermittelten Wortschatzumfang. Die gewonnenen Daten wurden in einer übersichtlichen Tabelle in MS Excel dokumentiert, die als Grundlage für weitere Berechnungen diente.

3 Datenanalyse und Forschungsergebnisse

Die Datenanalyse zur Zielsetzung gemäß Kapitel 2.1 lieferte Ergebnisse, die in den folgenden Unterkapiteln zusammengefasst sind.

3.1 Vergleich des Wortschatzumfangs zum Erreichen des A1-Niveaus

Der Einfachheit halber betrachteten wir den Gesamtwortschatz in dieser Studie als die Summe des produktiven und rezeptiven Wortschatzes, da nur ein geringer Bruchteil der DaF-Lehrwerke zwischen beiden Wortschatzarten unterschied. War das Glossar sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch enthalten, nahmen wir die Ausgangswortanzahl des Lehrbuchs, da der Wortschatz im Arbeitsbuch wiederholt wurde. Die Schwelle zum Erreichen des Wortschatzumfangs auf A1-Niveau lag für uns bei 650 Wörtern (blaue Linie im Graphen in der Abbildung 5). Die Grafik in Abbildung 5 zeigt den Gesamtwortschatzumfang *N* für die einzelnen DaF-Lehrwerke.

Wie aus Abbildung 5 hervorgeht, variierte der Umfang erheblich. Geht man davon aus, dass eine Person beim Erreichen des Sprachniveaus A1 etwa 650 lexikalische Einheiten produktiv und rezeptiv beherrschen sollte, wird deutlich, dass die Mehrheit (64%) der DaF-Lehrwerke diese Zahl deutlich überschreitet. Wenn Lehrkräfte verlangen würden, dass Schüler:innen tatsächlich alle im Lehr- und Arbeitsbuch aufgeführten Wörter lernen sollten, könnte dies logischerweise zu einer Überlastung und in der Folge zu Beschwerden von Schüler:innen und deren Eltern führen. Der Deutschunterricht kann in ein schlechtes Licht geraten

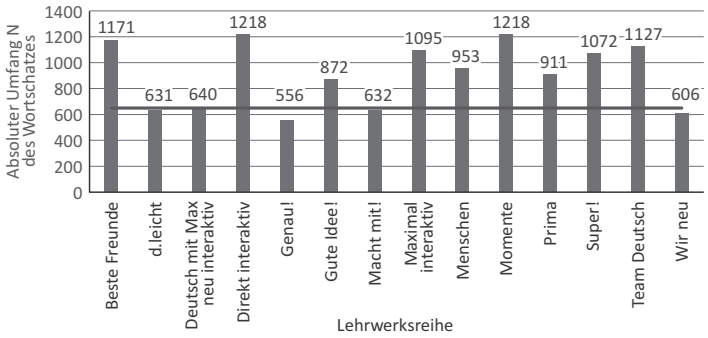


Abb. 5: Absoluter Gesamtwortschatzumfang der DaF-Lehrwerke

und tut dies auch. Eltern, aber auch die breite Öffentlichkeit fordern dann die Abschaffung des FSUs und argumentieren, dass dies die Schüler:innen überlaste. Diese Position hätte beispielsweise der ehemalige Minister für Bildung, Jugend und Sport, Petr Gazdík, vertreten, so z. B. Endrštová (2020).

Unsere Analyse des absoluten Wortschatzumfangs zum Erreichen des Sprachniveaus A1 in DaF-Lehrwerken in der Sekundarstufe I der Grundschulen, unteren Jahrgangsstufen der 8-jährigen Gymnasien und weiterführenden Schulen zeigt, dass 9 von 14 DaF-Lehrwerken die erwartete Anzahl von 650 lexikalischen Einheiten deutlich oder sehr deutlich überschreiten. Die erhobenen Daten zeigen einen durchschnittlichen Wortschatzumfang von 907,3 Wörtern pro gesamtes DaF-Lehrwerk. Dies bedeutet eine relativ deutliche Überschreitung des A1-Niveaus. Das Boxplot in Abbildung 6 bietet detailliertere Informationen zur Verteilung der Daten zum Wortschatzumfang.

Der Boxplot zeigt, dass 50% aller beobachteten Werte zwischen $Q_1 = 634$ (unteres Quartil) und $Q_3 = 1119$ (oberes Quartil) Wörtern pro gesamtes DaF-Lehrwerk

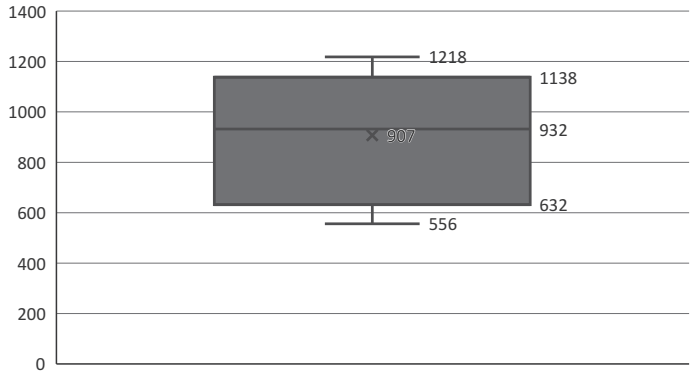


Abb. 6: Boxplot des Gesamtwortschatzumfangs *N* in DaF-Lehrwerken

liegen. Die Breite der Box deutet auf eine große Variabilität der Wortanzahl zwischen den einzelnen DaF-Lehrwerken hin. Aufgrund der Lage des Medians ($Q_2 = 932$) ist die Verteilung leicht asymmetrisch (schief) zu höheren Werten hin, d. h. einige DaF-Lehrwerke enthalten deutlich mehr Wörter als die meisten anderen. Es gibt keine Ausreißer im Datensatz. Wir betrachten alle Werte als normal.

3.2 Vergleich des Wortschatzumfangs nach durchschnittlicher Wortanzahl pro Kapitel

Ein etwas objektiverer Vergleich des Wortschatzumfangs einzelner DaF-Lehrwerke gelingt durch einen Vergleich der durchschnittlichen Wortanzahl pro Kapitel (E_l).

Abbildung 7 zeigt signifikante Unterschiede zwischen dem durchschnittlichen Wortschatzumfang pro Kapitel E_l der verschiedenen DaF-Lehrwerke. Die höchsten Durchschnittswerte erreichen die DaF-Lehrwerke *Prima* und *Direkt Interaktiv*, die niedrigsten die DaF-Lehrwerke *Menschen*, *Wir neu* und *Momente*. Bei höheren Durchschnittswerten ist davon auszugehen, dass sich die Schüler:innen im Durchschnitt mehr neue Wörter pro Kapitel aneignen als bei DaF-Lehrwerken mit niedrigem durchschnittlichen Wortschatzumfang pro Kapitel. Dies kann somit einer der Indikatoren sein, anhand dessen sich der Schwierigkeitsgrad einzelner Kapitel oder eines bestimmten DaF-Lehrwerks hinsichtlich des Wortschatzumfangs abschätzen lässt. Bei einem DaF-Lehrwerk mit 12 Kapiteln sollte der durchschnittliche Wortschatzumfang pro Kapitel etwa 54,2 Wörter betragen. Um die Schüler:innen nicht zu überfordern, sollte die Wortanzahl pro Kapitel in einem DaF-Lehrwerk mit insgesamt 12 Kapiteln etwa 54 Wörter betragen.

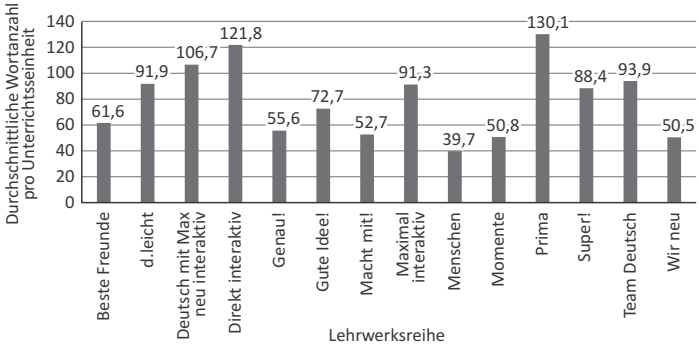


Abb. 7: Durchschnittlicher Umfang E_l des Wortschatzes pro Kapitel der DaF-Lehrwerke

Der Boxplot in Abbildung 8 zeigt eine leichte Tendenz zu niedrigeren Werten. Die meisten Werte liegen in einem relativ engen Bereich zwischen 55,6 und 93,9, was auf eine relativ große Nähe des durchschnittlichen Wortschatzumfangs pro Kapitel eines bestimmten DaF-Lehrwerkes hindeutet. Man kann daher sagen, dass die Verteilung relativ kompakt ist und die DaF-Lehrwerke in diesem Indikator daher mehr oder weniger vergleichbar sind. Wir betrachten alle Werte als häufig vorkommend.

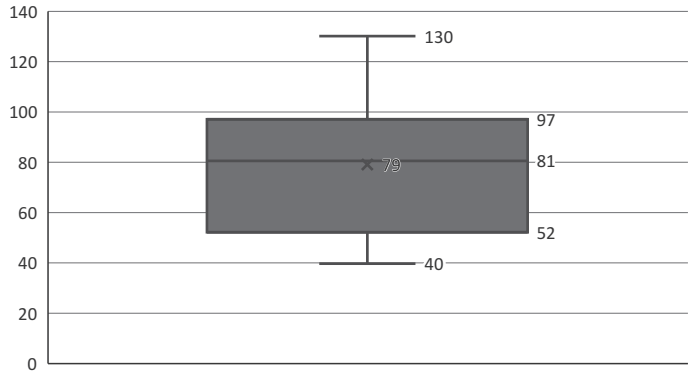


Abb. 8: Boxplot des durchschnittlichen Umfangs E_l des Wortschatzes pro Kapitel

3.3 Vergleich des Wortschatzumfangs nach der durchschnittlichen Wortanzahl pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes

Ein relativ objektiver Vergleich des Wortschatzumfangs von DaF-Lehrwerken lässt sich anhand der durchschnittlichen Wortanzahl (gedacht sind immer neue Vokabeln) pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes (E_p) vornehmen. Der resultierende Durchschnittswert hängt von insgesamt drei Größen ab: dem Gesamtumfang, der Anzahl der Kapitel und der Anzahl der A4-Seiten pro Kapitel. Je geringer die Anzahl der Kapitel und Anzahl der A4-Seiten sind, die die Autor:innen des DaF-Lehrwerks eines Kapitels widmen, desto höher ist der durchschnittliche Wortschatzumfang pro Textseite. In Abbildung 9 lassen sich die berechneten Durchschnittswerte von E_p für einzelne DaF-Lehrwerke aus unserer Untersuchungsstichprobe nachvollziehen.

Die geringste Wortanzahl von 4,4 Wörter pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes weist das DaF-Lehrwerk *d.leicht* auf, während das DaF-Lehrwerk *Prima* den höchsten Wert von 22,1 Wörtern erreicht. Genauere Informationen zur Datenverteilung aus Grafik 9 zeigt der Boxplot in Abbildung 10.

Der Durchschnittswert des Koeffizienten E_p beträgt 12,5. Der Boxplot in Abbildung 10 deutet darauf hin, dass die Daten symmetrisch verteilt sind. Die Werte

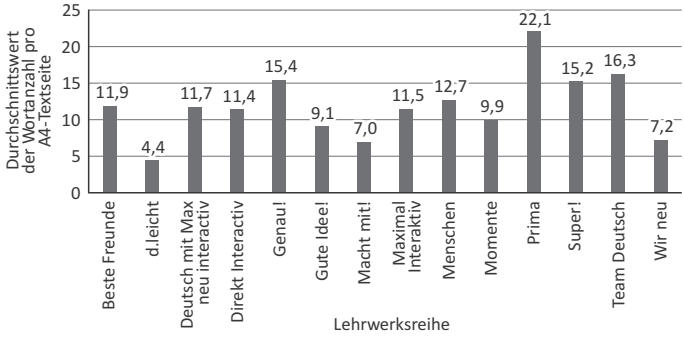


Abb. 9: Durchschnittswert E_p des Wortschatzes pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes

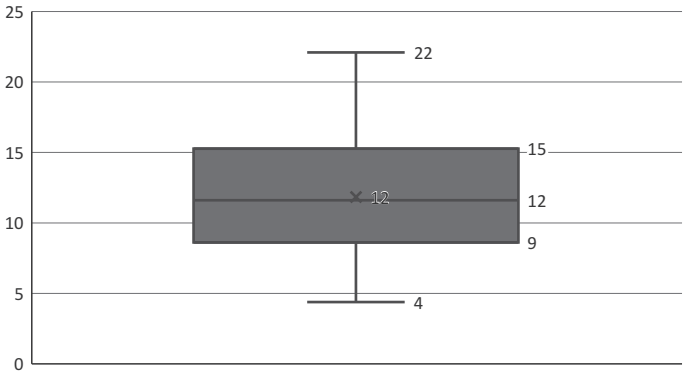


Abb. 10: Boxplot des durchschnittlichen Wortschatzumfangs E_p pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes

konzentrieren sich nahe dem Median (Q_2 = 11,6), die Verteilung ist ausgeglichen und weist keine extremen Schwankungen auf. Wir betrachten alle Werte als normal.

Der Koeffizient E_p zeigt, dass die untersuchten DaF-Lehrwerke unterschiedliche, aber relativ ähnliche durchschnittliche Wortanzahlen pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes aufweisen. Es scheint daher, dass, wenn wir andere DaF-Lehrwerke anhand dieses Indikators bewerten würden und der Wert im Intervall von 9,3 bis 14,575 liegen würde, das vorliegende DaF-Lehrwerk mit den DaF-Lehrwerken unserer Forschungsstichprobe vergleichbar wäre.

Wenn wir erneut ein DaF-Lehrwerk mit insgesamt 12 Kapiteln betrachten und jedes Kapitel durchschnittlich vier A4-Seiten des DaF-Lehrwerkstextes zuordnen würden, sollte die Wortanzahl pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes bei etwa 13,5 liegen.

4 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse

In Kapitel 3 haben wir drei Möglichkeiten zum Vergleich des Wortschatzumfangs von DaF-Lehrwerken vorgestellt. Jede Methode hat ihre Besonderheiten und sollte daher bloß als Richtwert betrachtet werden.

Beispielsweise lässt sich in Bezug auf den Gesamtumfang *N* des Wortschatzes argumentieren, dass dieser die unterschiedliche Anzahl von Kapiteln oder die unterschiedliche Anzahl von A4-Seiten des DaF-Lehrwerkstextes pro Kapitel usw. nicht berücksichtigt. Wir halten es jedoch für wichtig festzustellen, dass nicht alle DaF-Lehrwerke (die in unserer Auswahl enthalten sind) den Standard von 650 Wörtern erfüllen; im Gegenteil, sie übertreffen diesen Standard normalerweise deutlich und bieten somit auch einen Wortschatz auf A2-Niveau. Der DaF-Lehrwerksvergleich in Kapitel 3.2 anhand der durchschnittlichen Anzahl von Wörtern pro Kapitel bietet eine objektivere Sicht, ist jedoch wiederum nicht ganz zufriedenstellend, da der Durchschnittswert E_l erheblich von der Gesamtzahl der Kapitel abhängt. Wir lösten dieses Problem, indem wir den durchschnittlichen Wortschatzumfang pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes (E_p) verglichen. In Kapitel 3.3 gibt der Indikator E_p deutlich an, wie viele neue Wörter DaF-Lernende durchschnittlich auf einer Seite des DaF-Lehrwerks kennenlernen können, mit dem sie im DaF-Unterricht arbeiten.

Der Indikator des gesamten Wortschatzumfangs, der Indikator des durchschnittlichen Wortschatzumfangs pro Kapitel und pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes führten stets zu einer Änderung der Reihenfolge der DaF-Lehrwerke mit den höchsten Werten: Während z. B. das DaF-Lehrwerk *Momente* den höchsten Gesamtwortschatzumfang aufwies, war der Durchschnittswert für den Koeffizienten pro Kapitel sehr niedrig, dieses DaF-Lehrwerk erreichte jedoch auch beim Vergleich nach der Anzahl der Wörter pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes ein durchschnittliches Ergebnis. Diese Änderungen in der Reihenfolge der DaF-Lehrwerke ergeben sich aus unterschiedlichen Vergleichsmethoden des Wortschatzumfangs und sollten nur als einer der möglichen Aspekte beim Vergleich von DaF-Lehrwerken aus der Perspektive des Wortschatzumfangs verstanden werden. Daher legen wir bewusst keine ideale Reihenfolge der DaF-Lehrwerke aus der Perspektive des Wortschatzumfangs fest, da jeder der verwendeten Ansätze die DaF-Lehrwerke etwas anders bewertet. Wir weisen noch einmal darauf hin, dass wir hier nur einige der möglichen Ansätze zum Vergleich von DaF-Lehrwerken aus der Perspektive des Wortschatzumfangs angeboten haben.

Wenn eine Lehrerin/ein Lehrer ein DaF-Lehrwerk für seinen Deutschunterricht sucht, von dem sie/er erwartet, dass es den Wortschatz der DaF-Lernenden deutlich erweitert, benötigt sie/er ein DaF-Lehrwerk mit einem hohen Gesamtwortschatzumfang und mit hohen Koeffizienten der durchschnittlichen Anzahl von

Wörtern pro Kapitel und pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes. Hier besteht jedoch beispielsweise die Gefahr einer Überlastung der DaF-Lernenden. Wenn ein:e Deutschlehrer:in oder Schulleiter:in jedoch ein ausgewogenes DaF-Lehrwerk für ihre/seine Schüler:innen benötigt, sollte der Gesamtwortschatzumfang um den Erwartungswert von 650 Wörtern liegen, die durchschnittliche Anzahl von neuen Wörtern pro Kapitel bei etwa 54 und es sollten etwa 13,5 neue Wörter pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes vorhanden sein (die Werte gelten für 12 Kapitel, jedes Kapitel hat 4 A4-Seiten des DaF-Lehrwerkstextes).

Abschließend sei daran erinnert, dass das Feld der DaF-Lehrwerksbewertung interdisziplinärer Natur ist und sich an unterschiedliche akademische Bereiche und Ziele und wahrscheinlich auch an gesellschaftliche Trends anpasst. Unsere Ergebnisse sind daher nicht generell verallgemeinerbar.

Fazit

Die DaF-Lehrwerke unterscheiden sich oft erheblich in ihrem Wortschatzumfang; einige überschreiten den geforderten Wortschatz von 650 Wörtern für Deutsch auf der Niveaustufe A1 sogar deutlich. Trotz des deklarierten gleichen Niveaus A1 gibt es deutlich unterschiedliche durchschnittliche Werte des Wortschatzumfangs pro Kapitel und des durchschnittlichen Wortschatzumfangs pro A4-Seite des DaF-Lehrwerkstextes.

Die Ergebnisse unserer Studie zeigen generell, dass sich DaF-Lehrwerke auf der Niveaustufe A1 hinsichtlich Wortschatzumfang und -verteilung erheblich unterscheiden, was Deutschlehrkräften die Orientierung bei der Auswahl eines geeigneten DaF-Lehrwerks für ihren Unterricht erschwert. Wir sind überzeugt, dass eine systematische Bestandsaufnahme des Wortschatzumfangs in DaF-Lehrwerken den Buchverlagen eine wertvolle Inspiration bieten kann. Sie trägt dazu bei, die korrekte Zuordnung der DaF-Lehrwerke zu den Sprachniveaus konsequent sicherzustellen und erleichtert dadurch die Arbeit der Lehrkräfte im Unterricht.

Literatur

Bauer, Karen/Doetjes, Gerard (2023): *Der Lernwortschatz in einem DaF Anfängerlehrbuch: Wortauswahl und Wiederholungsfrequenz.* In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 28, 1, 311–333. DOI: 10.48694/zif.3608

Bautista Zambrana, Maria Rosario (2017): *Corpus analysis of phraseology in an A1 level textbook of German as a foreign language.* In: *Quaderns de Filologia – Estudis Lingüístics* XX, 13–32. DOI: 10.7203/qf.22.11298.

Bláhová, Jana (2022): *Analýza učebnicových souborů německého jazyka pro 2. stupeň ZŠ od devadesátých let do současnosti z hlediska historického vývoje zprostředkování reálií.* [Doctoral dissertation, Charles University, Faculty of Pedagogy]. Digital Repository Charles University. https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/173667 [Stand: 30.10.2025].

Endrštová, M. (Mai 2020): *Hledal jsem vizionáře, co nebudou jen kývat. Gazdík představil svých deset poradců*. Aktuálně.cz. https://zpravy.aktualne.cz/domaci/ministr-skolstvi-gazdik-poradci/r~db421c6cd81f11ec-8b4e0cc47ab5f122/ [Stand: 20.09.2025].

Council of Europe. (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Straßburg.

Gao, Lixiang/Liu, Honggang (2022): *Revisiting students' foreign language learning demotivation: From concepts to themes.* In: *Front. Psychol*., 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.1030634.

Gholami, Reza/Noordin, Nooreen/Rafik-Galea, Shameem (2017): A *Thorough Scrutiny of ELT Textbook Evaluations: A Review Inquiry*. In: *International Journal of Education and Literacy Studies* V, 3, 1–9. DOI: 10.7575/AIAC.IJELS.V.5N.3P.82.

Jelínek, Stanislav (1995): *K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků*. In: *Cizí jazyky* XXXVIII, 3, 4, 83–87.

Jelínek, Stanislav (2007): *Koncepční otázky učebnic cizích jazyků*. In: *Cizí jazyky* XXXXX, 4, 126–130.

Ježková, Věra (2008): *Výzkum souboru učebnic němčiny pro základní školy*. In: Knecht, Petr/Janík, Tomáš a kol. (Hg.): *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno, 137–145.

Kalfut, Thamer (2024): *Approaches and Limitations of L2 Textbook Evaluation Research*. In: *International Journal of Language and Literary Studies* VI, 1, 216–225. DOI: 10.36892/ijlls.v6i1.1617.

Kalhous, Zdeněk/Obst, Otto (2002): *Školní didaktika.* Portál.

Kharis, M./Laksono, Kisyani/Suhartono, Suhartono (2023): *The Development of Vocabulary in Kursbuch Netzwerk A1: Textbook for German Learning Level A1*. In: *Proceedings of the International Joint Conference on Arts and Humanities 2022.* Atlantis, 934–941. DOI: 10.2991/978-2-38476-008-4_99.

Krumm, Hans-Jürgen (1976): *Kriterien zur Bewertung von Lehrwerken für den Unterrichtsbereich Deutsch als Fremdsprache.* In: Eggers, Dietrich/Engel, Ulrich/Krumm, Hans-Jürgen/Palzer, Alois/Picht, Robert/Wahrig, Gerhard/Bohrer, Kurt-Friedrich (Hg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg, 93–101.

Li, Yaxiong/Darmi, Ramiza Haji/Thai, Yap Ngee (2024): *Systematic Literature Review on Evaluation of English Language Textbooks: A Decade of Research*. In: *World Journal of English Language* XV, 3, 65–78. DOI: 10.5430/wjel.v15n3p65.

Lindemann, Beate Hildegard/Retelj, Andreas/Schanche, Cathrine (2024): *Mehrsprachigkeitsdidaktische Elemente in ausgewählten norwegischen und slowenischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* XXIX, 1. DOI: 10.48694/zif.3651.

Littlejohn, Andrew (2022): *The analysis and evaluation of language teaching materials.* In Norton, Julie/Buchanan, Heather (Hg.). *The Routledge handbook of materials development for language teaching.* Routledge. DOI: 10.4324/b22783.

Lymperakakis, Panagiotis, Sapiridou, Andromachi (2010): *Korpusbasierte Worthäufigkeitslisten und Wortschatz – eine quantitative und qualitative Analyse am Beispiel des Fremdsprachenlehrwerkes »Deutsch – ein Hit! 1«* In: *Deutsch als Fremdsprache*, 37, 4, 368–382. https://www.academia.edu/60228359/Korpusbasierte_Worth%C3%A4ufigkeitslisten_und_Wort_schatz_eine_quantitative_und_qualitative_Analyse_am_Beispiel_des_Fremdsprachenlehrwerkes_Deutsch_ein_Hit_

Pelikán, Jiří (2007): *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha.

Perlmann-Balme, Michaela/Kiefer, Peter (2022): *Goethe-Zertifikat A1 Start Deutsch 1. Prüfungsziele, Testbeschreibung*. München. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/en/Pruefungsziele_Testbeschreibung_A1_SD1.pdf [Stand: 30.10.2025].

Průcha, Jan (1998): *Učebnice: teorie a analýza edukačního média. Příručka pro studenty, učitele, autory a výzkumné pracovníky.* Brno.

Reid, Eva/Steyne, Linda M. (2023): *National vs International Course Book Analysis: An English as a Foreign Language Case in the Slovak Context*. In: *International Journal of Instruction* XVI, 3, 711–728. DOI: 10.29333/iji.2023.16338a.

Retelj, Andreja (2014): *Die Beurteilung von Lehrwerken an Hand des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* XI, 3, 61–75. DOI: 10.4312/linguistica.54.1.61-75.

Sedaghatgoftar, Nasrin (2022): *Evaluation of an Iranian ELT Book Series*. In: *International Journal of Education and Learning 4*, 2, 155–165. DOI: 10.31763/ijele.v4i2.767.

Xie, Shiyu (2024): *An Analysis of the Cognitive Demands of Senior High School English as a Foreign Language Textbooks in China*. In: *SAGE Open* XIV, 2. DOI: 10.1177/21582440241280457.

UNIWERSYTET OPOLSKI OPOLE 2026

Barbora BROŽOVIČOVÁ (Ostrava)
ORCID: 0009-0003-1567-0648

Grammatikalisierung an der Grenze: „*sein* + *klar*“ im Wandel

Zusammenfassung: Die Studie untersucht die Wortfügung *Subjekt* + *sein* + *klar* aus grammatikalisierungstheoretischer Perspektive. Auf der Grundlage einer qualitativen Korpusanalyse wird analysiert, inwieweit *klar* in prädikativer Position frühe Grammatikalisierungstendenzen aufweist. Berücksichtigt werden dabei semantische Desemantisierung, strukturelle Fixierung und funktionale Spezialisierung. Die Ergebnisse zeigen neben lexikalischen auch metaphorische, elliptische und phraseologische Verwendungsweisen. Insgesamt lässt sich die Konstruktion als Grenzfall beschreiben, der zwar noch kein grammatisches Zeichen darstellt, jedoch strukturell anschlussfähig für weiterführende konstruktionsbedingte Entwicklungen ist.

Schlüsselwörter: Grammatikalisierung, Konstruktionsgrammatik, semantische Reduktion, strukturelle Fixierung

Gramatykalizacja na granicy: „*sein* + *klar*“ w procesie zmian

Streszczenie: Badanie analizuje konstrukcję słowną *podmiot* + *sein* + *klar* z perspektywy teorii gramatykalizacji. Na podstawie jakościowej analizy korpusowej sprawdzane jest, w jakim stopniu *klar* w pozycji predykatywnej wykazuje wczesne tendencje gramatykalizacyjne. Uwzględniono przy tym semantyczną desemantyzację, strukturalną stabilizację oraz funkcjonalną specjalizację. Wyniki wskazują, obok użyć leksykalnych, także na zastosowania metaforyczne, eliptyczne oraz frazeologiczne. Całościowo konstrukcję tę można opisać jako przypadek graniczny, który wprawdzie nie stanowi jeszcze znaku gramatycznego, jednak strukturalnie pozostaje podatny na dalsze, uwarunkowane konstrukcyjnie procesy rozwojowe.

Słowa kluczowe: gramatykalizacja, gramatyka konstrukcji, redukcja semantyczna, utrwalenie strukturalne

Grammaticalization at the boundary: „*sein* + *klar*“ in transition

Abstract: The study examines the word combination *Subject* + *sein* + *klar* from a grammaticalization-theoretical perspective. Based on a qualitative corpus analysis, it investigates the extent to which *klar* in predicative position exhibits early tendencies of grammaticalization. Considered are semantic bleaching, structural fixation, and functional specialization. The results reveal, in addition to lexical uses, metaphorical, elliptical, and phraseological usages. Overall, the construction can be described as a borderline case: it does not yet constitute a grammatical marker but is structurally receptive to further construction-driven developments.

Key words: grammaticalization, construction grammar, semantic bleaching, structural fixation

1 Einleitung

Der Ausgangspunkt für diese Arbeit war eine zunächst eher beiläufige Beobachtung im alltäglichen Sprachgebrauch: Wendungen wie *ich bin klar*, *er ist klar im Kopf* oder *der Plan ist klar* begegnen einem in sehr unterschiedlichen Kontexten – in politischen Interviews, in journalistischen Texten ebenso wie in informellen Gesprächen. Dabei scheint das Adjektiv *klar* nicht immer nur eine Eigenschaft zu beschreiben, sondern oft eine weitergehende, weniger eindeutig fassbare Bedeutung zu tragen.

Diese Beobachtung führte zu der Frage, ob die Verbindung von *sein* und *klar* lediglich eine freie Kombination von Kopulaverb und Adjektiv darstellt, oder ob sich in bestimmten Kontexten bereits Ansätze einer verfestigten, konventionalisierten Verwendung zeigen.

Die vorliegende Arbeit geht dieser Frage anhand ausgewählter Korpusbelege aus dem Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) nach. Im Mittelpunkt stehen unterschiedliche Gebrauchsweisen der Konstruktion, von wörtlich-deskriptiven Beispielen bis hin zu metaphorischen und phraseologisch anmutenden Wendungen, die als mögliche Übergangsphänomene zwischen freier Wortverbindung und fester Konstruktion gelesen werden können.

2 Einleitend zum Thema Grammatikalisierung

Die unter dem Begriff *Grammatikalisierung* zusammengefassten Prozesse versteht man als einen Vorgang, in dem sich ein lexikalisches Zeichen zu einem grammatischen Zeichen entwickelt (vgl. Szczepaniak 2011: 5). Diese Annahme beruht auf der Dichotomie sprachlicher Zeichen in lexikalische (Inhaltswörter) und grammatische Einheiten (Funktionswörter). Diese Polarisierung vereinfacht die Klassifikation sprachlicher Zeichen erheblich. Für das Verständnis von Grammatikalisierungsprozessen ist sie jedoch ausreichend.

Lexikalische Zeichen benennen Begriffe, die wir von Phänomenen der realen oder ideellen Wirklichkeit gebildet haben und übernehmen eine denotative Funktion. Grammatische Zeichen hingegen stellen neben anderem Relationen zwischen sprachlichen Einheiten her und erfüllen somit eine relationale Funktion. Beide Gruppen unterscheiden sich auch in ihrer formalen Realisierung. Während lexikalische Zeichen typischerweise als freie Morpheme auftreten, zeigen grammatische Zeichen eine Tendenz zur Realisierung als gebundene Morpheme (die sogenannten Affixe). Dabei ist zu beachten, dass ein sprachliches Zeichen potenziell beiden Gruppen zugeordnet werden kann. So fungiert das Verb *sein* im Satz *Ich bin im Garten* als ein freies lexikalisches Zeichen, es ist ein Vollverb

mit der Bedeutung ‚sich befinden/existieren'. Im Satz *Ich bin gelaufen* hingegen verliert *sein* seine ursprüngliche lexikalische Bedeutung und übernimmt die Rolle eines Funktionsverbs. Es fungiert als Perfektauxiliar zur Bildung der Tempusform und entwickelt sich dadurch zu einem freien grammatischen Zeichen (vgl. Diewald 1997: 4).

Diese binäre Kategorisierung ermöglicht es, den Prozess der Grammatikalisierung als einen horizontalen Vorgang mit dem Fokus auf die grammatischen Zeichen zu visualisieren, eine Achse mit einem lexikalischen und einem grammatischen Pol, entlang der sich sprachliche Zeichen verschieben können. Auch Christian Lehmann (1982, 1995, 2015) visualisiert Grammatikalisierung als graduellen Prozess, indem er sprachliche Einheiten auf einer Skala entsprechend ihres Grammatikalisierungsgrades verortet. Er geht davon aus, dass jede Grammatikalisierung im Bereich des Diskurses, das heißt auf der Ebene der Sprachhandlung, einsetzt.

Ebene:	**Diskurs** >>> **Syntax** >>> Morphologie >>> Morphonologie				
	↓				
Phase:	**Phase I** **Syntaktisierung**	Phase II Morphologisierung		Phase III Demorphemisierung	Phase IV Schwund
Ausdruck:	isolierend >	analytisch > agglutinierend > flektierend > Null			
Inhalt:	lexikalisch >	grammatisch			

Abb. 1: Die Grammatikalisierungsskala (nach Lehmann 1995a [1982]:13). In: Szczepaniak 2011: 16.

Je weiter sich ein Sprachzeichen entlang der Skala nach rechts bewegt, desto unfreier und unselbständiger wird es. Aus einem freien lexikalischen Ausdruck entsteht durch Syntaktisierung ein sprachliches Zeichen mit festgelegter Position. In einer weiteren Phase entwickelt sich dieses syntaktisch fixierte Wort zu einem gebundenen Morphem – zunächst in Form von Affixen und später von Flexiven. Abschließend kommt es zum Schwund eines Flexivs.

Gegenstand der Grammatikalisierungstheorie ist unter anderem die funktionale Mehrdeutigkeit von Sprachzeichen. Sie geht insbesondere der Frage nach, inwiefern ein einzelnes Sprachzeichen unterschiedliche syntaktische Funktionen innerhalb des Satzes übernehmen kann. Szczepaniak (2011) beschreibt Grammatikalisierung als einen mehrstufigen Prozess der Entstehung, Entwicklung und potenziellen Reduktion grammatischer Morpheme. Diewald (1997: 5) weist am Beispiel von *haben* darauf hin, dass dieses im heutigen Deutsch in verschiedenen Verwendungsweisen erscheint, die sich auf einer Skala von lexikalischer zu

grammatischer Bedeutung anordnen lassen. Die Funktion als Vollverb und als Perfektauxiliar markieren dabei die Endpunkte dieser Skala.

Alle bekannten Beispiele dieses Phänomens, wie etwa die Grammatikalisierung von *nicht* zum Negationsmarker oder die Entstehung der Pluralmarker im Deutschen, sind Prozesse, die sich über Jahrhunderte erstrecken und somit dem Sprachwandel sowie der diachronen Forschung zuzuordnen sind. Diese Beispiele befinden sich bereits in fortgeschrittenen Phasen der Grammatikalisierung.

Die vorliegende Untersuchung verfolgt hingegen das Ziel, **die Anfangsphasen der Grammatikalisierung der Wortfügung Subjekt + *sein* + *klar* zu analysieren**. Dabei geht es nicht darum, einen abgeschlossenen Übergang von einem lexikalischen zu einem grammatischen Zeichen zu beobachten, da ein solcher Prozess in einer **synchronen Analyse** der gegenwärtigen, lebendigen Sprache nicht vollständig erfassbar ist, sondern vielmehr eine Übersicht darüber zu geben, in welchen funktionalen Positionen die Wortfügung unter Berücksichtigung bestimmter Grammatikalisierungsparameter im heutigen Deutsch eingesetzt wird.

3 Methodische Grundlagen der Analyse der Wortfügung *sein* + *klar*

Das Verb *sein* zählt zu den frequentesten und grammatikalisch vielseitigsten Verben im Deutschen. Aufgrund seiner hohen Frequenz, polyfunktionalen Verwendung und zentralen Stellung im grammatikalischen System ist eine umfassende Analyse seiner Grammatikalisierungsprozesse herausfordernd. Um die Vielzahl potenzieller Verwendungsweisen methodisch zu erfassen und eine gezielte Analyse zu ermöglichen, konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf eine klar umrissene syntaktische Konstruktion, in der *sein* in Verbindung mit einem Subjekt und einer Ergänzung, die durch das Adjektiv *klar* gebildet sind, verwendet wird. Das Adjektiv *klar* weist einen polyfunktionalen Charakter auf und tritt semantisch in besonders vielfältiger Weise in Erscheinung, sodass davon ausgegangen wird, dass es für die vorliegende Studie eine ergiebige Quelle funktionaler Varianten darstellt. Diese gezielte Einschränkung erlaubt es, die grammatikalischen Eigenschaften und möglichen Pfade der Grammatikalisierung exemplarisch und präzise zu untersuchen.

Der Ansatz der durchgeführten Analyse orientiert sich an den theoretischen Grundlagen der **Konstruktionsgrammatik** sowie der **Valenzgrammatik**. Die Konstruktionsgrammatik versteht sprachliche Einheiten als konventionalisierte, bedeutungstragende Form-Bedeutungs-Paare, die sich auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen manifestieren (vgl. Ziem/Lasch 2013: 9–17). Die Valenzgrammatik hingegen untersucht die spezifischen Bindungen eines Prädikats an

seine Aktanten und Ergänzungen, wobei die Valenzstruktur die Basis für die syntaktische und semantische Satzstruktur bildet (Helbig/Schenkel 1991).

Zur empirischen Überprüfung wurden **sprachliche Korpora** herangezogen. Im Deutschen Referenzkorpus (DeReKo) wurden gezielt sechs spezifische Kombinationen der Wortfügung aus einem Subjekt, dem Verb *sein* und dem Adjektiv *klar* recherchiert, wobei die Auswahl auf unterschiedlichen Subjektformen basierte. Die Erhebung orientierte sich an typischen morphosyntaktischen Realisierungen im Präsens aktiv. Andere Tempus- und Modusvarianten wurden dabei bewusst ausgeschlossen. Die folgenden 227 Belege bilden die empirische Grundlage der Analyse:

Tabelle 1: Frequenzen in der DeReKo-Recherche [Stand: 15.10.2024]

Suchanfrage	Treffer	Suchanfrage	Treffer
ich bin klar	43	wir sind klar	72
du bist klar	2	ihr seid klar	0
er ist klar	64	sie sind klar	46

Die gewonnenen Belege wurden qualitativ analysiert, systematisch kategorisiert und im Hinblick auf ihre syntaktische Struktur, semantische Funktion sowie morphosyntaktischen Eigenschaften differenziert. Ziel ist es, die funktionalen Verwendungsmöglichkeiten der Konstruktion herauszuarbeiten und ihr Verhalten im Rahmen grammatikalisierungstheoretischer Überlegungen zu interpretieren.

Die methodische Kombination von theoriegeleiteter Grammatikbeschreibung und korpusbasierter Datenanalyse ermöglicht es, interessante grammatische Phänomene in ihren natürlichen Kontexten zu untersuchen.

4 Darstellung und Auswertung der Analyse

4.1 Konstruktionsgrammatische Beschreibung

Aus der Beleglage lassen sich zwei konstruktionsgrammatische Modelle der Wortform *klar* unterscheiden:

- Die Regelungen ***sind klar***. (*klar* = Satzglied)
- Die Rollen ***sind klar verteilt***. (*klar* = Satzgliedteil)

Modell 1: *klar* fungiert als eigenständiges **Satzglied** und übernimmt die syntaktische Rolle einer Prädikativergänzung.

Modell 2: *klar* erscheint nicht selbständig als Satzglied, sondern als **Teil einer komplexen Prädikativergänzung**, die durch ein weiteres Adjektiv oder ein

Partizip bestimmt ist. In diesem Fall wirkt *klar* wie eine Gradpartikel, ein Rangierglied, der zur analytischen Steigerung dient.

Für die Analyse im Rahmen dieser Studie steht **Modell 1** im Vordergrund.

4.2 Valenzgrammatische Beschreibung

[1] *Selbst wenn die neuen Regelungen nicht ideal sind,* ***sie sind klar****.* (DeReKo)

Im Beispiel [1] wird das Verb *sein* als Kopulaverb klassifiziert – also als finites Verb, das eine valenzbedingte Prädikativergänzung in Form des Adjektivs *klar* zuweist (zur Kopula vgl. z. B. die Schulgrammatik, wie Duden 2019, Dependenzgrammatik, wie Tesnière 1980, oder Valenzgrammatik, wie Helbig/Buscha 2001 u. a.). Die zugrunde liegende Struktur entspricht formal einer Kopula-Konstruktion mit der Abfolge Subjekt (NP) – Kopula (sein) – Prädikativ (AP). Das Prädikativ referiert syntaktisch auf das Subjekt und beschreibt semantisch eine dessen Eigenschaften. Daraus ergibt sich folgende funktionale Charakterisierung der Wortfügung:

Enom + Kopulaverb (*sein*) + Epräd (*klar*)

Die Adjektivphrase ist dabei ein nichtverbaler Teil des Prädikats und bezeichnet einen Zustand, ein Merkmal oder eine Bewertung des Subjekts.

Als Prädikativausdrücke können unter anderem Substantivphrasen, Adjektivphrasen, Präpositionalphrasen sowie einzelne Adverbien auftreten. Im Rahmen der vorliegenden Pilotstudie wurde die Untersuchung jedoch auf die Adjektivphrase *klar* beschränkt, sodass andere prädikative Realisierungsformen außer Acht bleiben.

4.3 Semantische Beschreibung

Die Analyse berücksichtigt zudem die semantische Ebene, da – wie bereits erwähnt – frühe Grammatikalisierungsprozesse auf der Diskursebene ansetzen. Diese sind häufig mit semantischen Uminterpretationen verbunden, welche meist unsichtbar bleiben. Ein zentraler Mechanismus der Grammatikalisierung ist dabei die Reanalyse – die semantische und strukturelle Neuinterpretation, die zu einer Veränderung der Konstituentenstruktur führt.

5 Auswertung der Analyse

Die Analyse der Belege hat verschiedene Lesarten der Konstruktion *sein + klar* ergeben. Im folgenden Kapitel werden diese Lesarten systematisiert

dargestellt und im Hinblick auf ihren möglichen Grammatikalisierungsgrad interpretiert.

5.1 Lesarten

Die analysierten Belege lassen sich anhand ihrer semantischen Eigenschaften in fünf Lesarttypen gliedern: eine wörtliche, eine metaphorische, eine doppelte, eine ambige sowie eine phraseologische bzw. kollokative Lesart.

5.1.1 Wörtliche Lesart

[2] *Sie müssen den fertigen Wein (**er ist klar**, ohne Zusätze) nur vorsichtig warm werden lassen und genießen* [...] (DeReKo)

Es geht um die typische Verwendungsweise des Kopulaverbs *sein*. Das *sein*, das eine Zustandsaussage herstellt und eine reduzierte lexikalische Bedeutung hat, dient dazu, das Subjekt *er* (als Referenz auf *den fertigen Wein*) mit dem Prädikativum *klar* zu verknüpfen. Die Adjektivphrase beschreibt in diesem Beispiel ein Merkmal des Subjekts und drückt aus, dass der Wein‚durchsichtig' und‚rein' ist (DWDS, Stand: 15.05.2025). Der Satz *Der Wein ist klar* illustriert die erste Bedeutungskategorie von DWDS, nämlich die Bedeutung: ‚in gegensätzlicher Bedeutung zu trüb'. Eine alternative semantische und funktionale Interpretation ergibt sich im Zusammenhang mit dem erklärenden Element ‚ohne Zusätze', was zur Folge hat, dass das Adjektiv *klar* hier nicht ausschließlich als Wahrnehmungsbeschreibung (‚optisch durchsichtig') fungiert, sondern auch evaluativ bzw. konventionalisiert zu verstehen ist – etwa im Sinne von ‚rein', ‚naturbelassen' oder ‚unverfälscht'.

Eine weitere Bedeutungskategorie umfasst Bedeutungsnuance von ‚übersichtlich' und ‚verständlich', ‚eindeutig', ‚geordnet' und ‚überschaubar'.

[3] *Positionen haben immer einen Vor- und einen Nachteil: Vorteil – **sie sind klar** und unmissverständlich.* (DeReKo)

Beide Bedeutungsgruppen lassen sich der **wörtlichen** bzw. **kompositionalen Lesart** zuordnen.

5.1.2 Metaphorische Lesart

[4] *Für mich hat sich durch den Schiedsspruch nichts geändert. **Ich war klar**, **ich bin klar** und ich werde klar bleiben: Ich will als Bundestagsabgeordnete für die SPD in Pforzheim und dem Enzkreis kandidieren.* (DeReKo)

[5] *Solche Stunden ziehen sich in die Länge, und ich habe Zeit, auf vieles achtzugeben. Kaum etwas entgeht meiner Aufmerksamkeit, **ich bin klar** und*

geistesgegenwärtig, alle Dinge strömen mit einer Deutlichkeit auf mich ein, als verbreite sich plötzlich ein starkes Licht um mich her. (DeReKo)

[6] *Er ist gerade nicht verirrt, sondern orientiert. Er hat seine Sinne zusammen,* ***er ist klar*** *und fit. Mündigkeit in ihrer idyllisch integrierten Art inkludiert die Fürsorge für das leibliche Wohl, einen nachhaltigen Umgang mit den eigenen psychischen und körperlichen Ressourcen.* (DeReKo)

Nicht alle ähnlichen Konstruktionen verwenden *klar* im physischen oder rein kognitiven Sinne, sondern sie verwenden es metaphorisch, mit einer **übertragenen Bedeutung**. Diese Lesart ermöglicht der Kontext, wenn der Sprecher sich oder eine andere Person gegen einen Vorwurf verteidigen möchte. Er betont seine moralische Festigkeit und Klarheit. Das *klar* wird dabei metaphorisch auf die Person bezogen und nicht auf eine Information oder Sicht.

Alle diese Beispiele veranschaulichen eine **metaphorische Bedeutungsverschiebung** sowie **eine kontextuelle Erweiterung** der Verwendungsmöglichkeiten dieser Konstruktion, bei der die neu entstehende Bedeutung auf das Subjekt bezogen ist.

5.1.3 Doppelte Lesart

[7] *Ich habe ihn bisher nicht laut erlebt. Aber* ***er ist klar****. Was er sagen will, macht er direkt. Er sagt, was nicht funktioniert hat, womit er nicht zufrieden ist.* (DeReKo)

Es gibt auch Belege, in denen **eine doppelte Lesart** möglich ist. Erst der Kontext ermöglicht es dem Rezipienten, zwischen der wörtlichen und der übertragenen Lesart der Konstruktion zu unterscheiden.

Im Beispiel [7] lässt sich zunächst annehmen, dass von der inneren Festigkeit des Mannes die Rede ist (übertragen). Und erst die nachfolgenden Sätze – *Was er sagen will, macht er direkt. Er sagt, was nicht funktioniert hat, womit er nicht zufrieden ist.* – liefern die nötige Kontextualisierung und machen deutlich, dass es um die Eindeutigkeit und Verständlichkeit seines kommunikativen Auftretens geht (wörtlich).

5.1.4 Ambige Lesart

[8] […] *Aber* ***wir sind klar*** *über die nötige strategische Ambiguität", sagte Scholz als Begründung, warum er keine Details zu den Sanktionen nennen wolle.* (DeReKo)

Daneben finden sich Beispiele, in denen der Kontext keine ausreichende Evidenz bietet, um eindeutig zwischen der wörtlichen und der übertragenen Lesart zu unterscheiden.

So lässt sich der Satz [8] ambig verstehen, sowohl im Sinne eines ‚klaren, verständlichen Ausdrucks' (wörtlich) als auch im Sinne eines ‚vernünftigen, kontrollierten Verhaltens' (übertragen) interpretieren.

5.1.5 Phraseologische/Kollokative Lesart

> [9] *Ich wollte nur noch weg aus Deutschland!» Er sieht sich in der Schweiz um, wo seine Tante lebt. «Es konnte nicht sein, dass ich der Leidtragende unter den Vorfällen war. Transfers platzten, weil man glaubte, dass ich nicht mehr* ***klar im Kopf bin****. Alle hatten Vorurteile. Aber ich* ***bin klar in der Birne****! Früher war ich zu labil, heute bin ich aus den Vorfällen gereift!»* (DeReKo)

In dieser Fallstudie wurde ebenfalls auf Nachweise der übertragenen Bedeutung gestoßen, die Merkmale von fortgeschrittener **Lexikalisierung** und **Phraseologisierung** zeigen.

Die zuvor erläuterte übertragene Wortverbindung Subjekt + *sein* + *klar* erfährt im Satz [9] eine Erweiterung durch das explikative Element in Form der Präpositionalphrase *im Kopf*. Dadurch verschiebt sich die ursprüngliche Kollokation hin zu einer **phraseologischen Wortverbindung**, die als Ausdruck eines mentalen Zustands – etwa geistiger Klarheit oder kognitiver Stabilität – fungiert. Die zweite Variante *in der Birne* erfüllt eine stilistische Funktion und verleiht der Aussage einen saloppen, umgangssprachlichen und leicht spöttischen Ton.

Die Bedeutungsverschiebung der Wortfügung *sein* + *klar* lässt sich aus zwei sich ergänzenden theoretischen Perspektiven analysieren: einerseits im Rahmen der Grammatikalisierungstheorie, andererseits im Kontext konstruktionsgrammatischer und phraseologischer/lexikologischer Ansätze. Aus **grammatikalisierungstheoretischer Sicht** weist die übertragene Verwendung von *klar* in Verbindung mit dem Verb *sein* Merkmale eines beginnenden Lexikalisierungs- und Subjektivierungsprozesses auf. Die Bedeutung verschiebt sich von einer konkreten, sinnlich wahrnehmbaren Qualität (z. B. ‚durchsichtig', ‚deutlich') hin zu einer abstrakteren, kognitiven oder dispositionellen (dauerhaften und charakteristischen) Interpretation (‚geistig stabil', ‚innerlich gefestigt'). In diesem Prozess wird die Konstruktion semantisch entleert und zunehmend als Mittel zur subjektiven Positionsbestimmung gebraucht.

Konstruktionsgrammatische und **phraseologische Ansätze** (z. B. Ziem/Lasch 2013, Kratochvílová 2011) rücken wiederum die formale und semantische Festigkeit der Konstruktion *sein* + *klar* in den Fokus. Hier wird die Konstruktion als potenziell idiomatische Einheit betrachtet, deren Bedeutung nicht mehr vollständig aus den Einzelteilen ableitbar ist, sondern wird konventionalisiert, d. h. als eigenständige Bedeutungseinheit gespeichert. Beispiel [9] illustriert diesen Übergang besonders deutlich. Die zusätzliche explikative Ergänzung *im*

Kopf stabil zu sein fungiert als semantische Stütze, die die metaphorische Lesart stabilisiert und den Bedeutungswandel der Konstruktion plausibilisiert.

Beide Ansätze treffen sich im Punkt der Reanalyse. Während Grammatikalisierung die funktionale Verschiebung und semantische Ausbleichung (semantic Bleaching) in den Vordergrund rückt, betonen konstruktionsbasierte Modelle die konventionalisierte, oft nutzungsfrequente Einheitlichkeit der Konstruktion – beide beschreiben auf unterschiedliche Weise denselben Übergang von freier Kombination hin zu festem sprachlichem Ausdruck.

Inwiefern man von abgeschlossenem lexikalischem Prozess sprechen kann, ist fraglich. Die gedruckten und online Wörterbücher nehmen diese Wortverbindung nicht einheitlich auf. Wenn es schon erwähnt wurde, dann nur als ein Beispiel.

Die Frage nach der zugrunde liegenden Stammkonstruktion bleibt somit offen. Handelt es sich dabei um *ich bin klar* oder um die erweiterte Form *ich bin klar im Kopf*? Im ersten Fall wäre *im Kopf* als fakultative Ergänzung zur Basiskonstruktion zu interpretieren. Im zweiten Fall hingegen müsste *ich bin klar im Kopf* als vollständige Konstruktion gelten, während *ich bin klar* als elliptische Verkürzung dieser Struktur verstanden werden könnte. Da sich *ich bin klar* zwar grammatikalisch als ein regulärer Satz mit einem Adjektivprädikativ bezeichnen lässt, ergibt es semantisch jedoch nur in spezifischen Kontexten Sinn – etwa in metasprachlichen Aussagen, wie zum Beispiel *Die Aussage ist klar.* → *Ich bin klar (in meiner Aussage)*. Ohne Kontext wirkt der Satz aber ungewöhnlich und unvollständig. Dagegen *ich bin klar im Kopf* ist grammatisch und semantisch vollständig und in sich stabil, was dafürspricht, dass sie die ursprüngliche Konstruktion ist, aus der verkürzte Varianten hervorgehen können.

> [10] *„Soll ich lesen, wie jemand sagt, ich hätte keine Ahnung von Fußball? Das hilft nicht", sagte der frühere BVB-Coach: „Ich bin 50 Jahre alt, und* ***ich bin klar****. Ich lese das nicht."* (DeReKo)

So könnte der Satz [10] als Ellipse verstanden werden, die immer wieder um den elliptischen Bestandteil ergänzt werden kann, ohne Bedeutungsänderung.

5.2 Grammatikalisierungsstand

Die vorliegenden Belege zeigen unterschiedliche Verwendungsweisen, die sich im Hinblick auf ihre Grammatikalisierungsstufen analysieren lassen. Die Grammatikalisierungstheorie von Christian Lehmann (2015) bietet ein nützliches Rahmenwerk zur Analyse sprachlicher Entwicklungen. Lehmann beschreibt Grammatikalisierung als einen Prozess der funktionalen, semantischen und strukturellen Veränderung sprachlicher Einheiten entlang verschiedener Pa-

rameter, die sich auf einer Grammatikalisierungsskala bewegen. Er entwirft eine komplexe, mehrdimensionale Parameterskala der Grammatikalisierung, gegliedert in paradigmatische und syntagmatische Achsen, auf der er mit sechs Operatoren operiert (Paradigmatizität, Wählbarkeit, Integrität, Fügungsenge, Stellungsfreiheit, Skopus) (URL 1). Im Rahmen dieser Analyse werden diese Parameter vereinfacht und unter verallgemeinerten Bezeichnungen wie **Desemantisierung** (Verlust an lexikalischer Bedeutung), **Obligatorifizierung** (von fakultativ zu obligatorisch), **Fixierung** (weniger Kombinatorik) und **Paradigmatisierung** (Integration in ein paradigmatisches System) subsumiert. Diese Reduktion ermöglicht eine fokussierte Anwendung auf die Konstruktion *sein* + *klar*, wobei die ursprüngliche methodische Tiefe erhalten bleibt. Die erwähnten Parameter sind insbesondere für die Anfangsphasen des Grammatikalisierungsprozesses von zentraler Bedeutung und deshalb wurden in der Analyse gezielt berücksichtigt und auf die untersuchten Belege angewendet. Die Ergebnisse sind in der folgenden Tabelle übersichtlich dargestellt. Die Pluszeichen geben den relativen Ausprägungsgrad des jeweiligen Parameters an (+: gering, ++: mittel, +++: hoch).

Tabelle 2: Zusammenfassende Übersicht anhand ausgewählter Lehmann-Parameter.

Beispiel	Desemantisierung	Obligatorifizierung	Fixierung	Paradigmatisierung
[1] die Regelungen sind nicht klar [2] der Wein ist klar [3] Positionen sind klar	+	+	+	+
[4] ich war klar, ich bin klar [5] ich bin klar und geistesgegenwärtig [6] er ist klar und fit [7] er ist klar [10] ich bin klar	++	++	++	++
[8] wir sind klar über die Nötige strategische Ambiguität	+(+)	++	++	++
[9] ich bin klar im Kopf/ in der Birne	++	++	+++	++

Die Befunde zeigen den bisherigen Fortschritt des Grammatikalisierungsprozesses. Mit Blick auf ausgewählte Parameter lassen sich anhand der analysierten Belege die einzelnen Grammatikalisierungsstufen der Konstruktion Subjekt + *sein* + *klar* identifizieren:

a) Stufe I

Belege [1] (*die Regelungen sind klar*) und [2] (*der Wein ist klar*) zeigen das Adjektiv in seiner ursprünglichen lexikalischen Bedeutung im Sinne von ‚rein', ‚deutlich', ‚verständlich'. Die prädikative Verwendung ist nicht idiomatisiert

und die Bedeutung ist spezifisch, sodass keine Generalisierung (semantische Entleerung) vorliegt.

Es liegt weder eine **Desemantisierung**, da die Struktur semantisch transparent ist, noch eine **morphosyntaktische Reduktion** vor. Die Struktur ist frei kombinierbar und weist daher keine **Fixierung** auf. Das Adjektiv *klar* ist nicht obligatorisch, weshalb keine **Obligatorifizierung** gegeben ist. Da keine Integration in ein festes Ausdruckssystem vorliegt, kann auch von einer **Paradigmatisierung** nicht gesprochen werden.

Erste Anzeichen der Grammatikalisierung lassen sich im Satz [3] (*Positionen sind klar*) erkennen. Die Bedeutung von *klar* liegt hier im Bereich von ‚verständlich' oder ‚eindeutig' und ist damit noch relativ nah an der ursprünglichen lexikalischen Bedeutung. Dennoch zeigen sich erste grammatikalisierende Tendenzen, da die Bedeutung nicht mehr rein physisch (wie ‚durchsichtig') oder visuell (beschreibend) ist, sondern bereits eine kognitiv-evaluative Funktion übernimmt – sie erfüllt also eine kommunikative Rolle im Diskurs. Diese semantische Verschiebung kann laut Lehmann als frühes Stadium der Desemantisierung interpretiert werden. Zudem weist die Wortverbindung *klar und unmissverständlich* auf eine formelhafte Tendenz hin. Zwei bedeutungsähnliche Adjektive werden kombiniert, um einen Pleonasmus zu erzeugen, durch den der Ausdruck verstärkt wird. Solche Doppelformen gelten oft als Vorläufer idiomatischer Fixierung. Gleichzeitig erfüllt das Beispiel noch keine der klassischen Grammatikalisierungsparameter im engeren Sinne, wie das in den Belegen [1] und [2] der Fall war.

Insgesamt handelt es sich um eine kompositionale Verwendung mit ersten Anzeichen semantischer Spezialisierung. Die kontextuell motivierte Bedeutungsverschiebung von *klar* in Richtung einer kognitiv-evaluativen Funktion kann als mögliches Initialstadium eines Grammatikalisierungsprozesses interpretiert werden, weist jedoch insgesamt nur ein niedriges Grammatikalisierungsniveau auf.

b) Stufe II

Die Konstruktionen *klar im Kopf sein* bzw. *klar in der Birne sein* wie im Satz [9] *„…weil man glaubte, dass ich nicht mehr klar im Kopf bin…"* repräsentieren eine **stärker grammatikalisierte Form** mit der Bedeutung ‚geistig gesund'. Hier ist *klar* Teil einer festen Prädikatsstruktur, die metaphorisch für geistige Klarheit oder psychische Gesundheit steht. Die Bedeutung ist vollständig **desemantisiert** im Hinblick auf die Grundbedeutung von *klar* und konventionalisiert in der metaphorischen Projektion auf mentale Zustände. Die Ergänzungen *im Kopf* bzw. *in der Birne* sind metaphorisch fixiert, was auf einen hohen Grad an **Fixierung** (die Phrase ist eingeschränkt in ihrer Kombinatorik und kaum variierbar), **Para-**

digmatisierung (die Phrase wird zu einem festen Ausdruck) und semantischer Spezialisierung hindeutet. Mit anderen Worten handelt es sich hierbei noch nicht um ein grammatisches Morphem, wohl aber um eine semantisch fixierte Konstruktion, die Merkmale der Konstruktionalisierung zeigt – kollokationale Festigkeit, subjektive Bedeutung und Metaphorisierung

Auf die durchlaufende Grammatikalisierung deutet auch die verkürzte und formelhafte Verwendung der Konstruktion. Beispiel [10] *Ich bin 50 Jahre alt, und ich bin klar.* illustriert eine stark reduzierte, elliptische Form, in der das kognitive Zielargument (z. B. *im Kopf*) vollständig ausgelassen, jedoch pragmatisch mitverstanden wird. Diese **elliptische Form** fungiert als Selbstvergewisserung und hat damit eine pragmatische Funktion. Die Konstruktion ist semantisch hochgradig entleert, formal reduziert. Wie die Analyse gezeigt hat, erweist sich diese Konstruktion als besonders ergiebig.

Darüber hinaus weisen diese Belege jedoch einen zusätzlichen, weiterführenden Aspekt auf: Es ist eine Ellipse festzustellen, da spezifizierende Erweiterungen wie *im Kopf* entfallen können, ohne dass dies zu einem Bedeutungsverlust führt. Diese elliptische Verwendung kann als Indiz eines **weiter fortgeschrittenen Grammatikalisierungsgrades** interpretiert werden, da sie auf eine stärkere konventionalisierte und kontextuell abgesicherte Lesart der Konstruktion hinweist.

An diese Beobachtungen schließt sich Beispiel [8] *„Wir sind klar über die nötige strategische Ambiguität“* an, das im Vergleich zu den zuvor diskutierten Belegen eine **fortgeschrittenere Desemantisierung** erkennen lässt. Zwar ist die Konstruktion formal noch transparent analysierbar, der konkrete Gebrauchskontext liefert jedoch **keine eindeutigen Hinweise**, um klar zwischen einer wörtlich-deskriptiven und einer übertragen-evaluativen Lesart von *klar* zu unterscheiden. Die daraus resultierende semantische Unschärfe kann als Indiz für ein **Übergangsstadium im Grammatikalisierungsprozess** gewertet werden, in dem die ursprüngliche lexikalische Bedeutung zunehmend verblasst, ohne bereits vollständig zugunsten einer fest konventionalisierten Lesart aufgegeben zu sein.

6 Fazit

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die Wortfügung Subjekt + *sein* + *klar* ein breites Spektrum semantischer und funktionaler Verwendungsweisen aufweist, die sich entlang unterschiedlicher Grammatikalisierungsgrade beschreiben lassen. Während *klar* in seiner Grundbedeutung in prädikativer Position einen niedrigen Grammatikalisierungsgrad zeigt, lassen sich in manchen metaphorischen Kontexten deutliche Tendenzen der Desemantisierung, Fixierung und semantischen Spezialisierung beobachten. Besonders die Konstruktionen

klar im Kopf sein bzw. *klar in der Birne sein* weisen Merkmale fortgeschrittener Phraseologisierung und Konstruktionalisierung auf, ohne jedoch den Status eines grammatischen Morphems zu erreichen. Die elliptische Verwendung von *ich bin klar* deutet auf eine weitere funktionale Verdichtung hin, deren genaue Einordnung jedoch kontextabhängig bleibt. Obwohl derzeit kein Grammatikalisierungsprozess im engeren Sinne vorliegt, lassen sich Entwicklungstendenzen beobachten, die aus theoretischer Perspektive als potenzielle Vorstufen grammatikalisierenden Wandels interpretiert werden können.

Literatur

Diewald, Gabrielle (1997): *Grammatikalisierung: eine Einführung in Sein und Werden grammatischer Formen.* Tübingen.

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. URL: https://www.dwds.de/wb/klar [Stand: 15.05.2025].

Duden (2019): *Duden – Deutsches Universalwörterbuch.* Berlin.

Erben, Johannes (1983): *Deutsche Grammatik. Ein Leitfaden.* Frankfurt am Main.

Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim (2001): *Deutsche Grammatik: ein Handbuch für den Ausländer-unterricht.* Berlin u.a.

Helbig, Gerhard/Schenkel, Wolfgang (1991): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben.* Tübingen.

Kratochvílová, Iva (2011): *Kollokationen im Lexikon und im Text. Mehrwortverbindungen im Deutschen und Tschechischen.* Münster.

Lehmann, Christian (2015): *Thoughts on grammaticalization.* URL: https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/32841/603353.pdf;jsessionid=C5CB426387E97006B4ED2A7052C50D56?sequence=1 [Stand: 15.06.2025].

Szczepaniak, Renata (2011): *Grammatikalisierung im Deutschen: eine Einführung.* Tübingen.

Tesnière, Lucien (1980): *Grundzüge der strukturalen Syntax* (U. Engel, Übers. und Hg.). Stuttgart.

Ziem, Alexander/Lasch, Alexander (2013): *Konstruktionsgrammatik. Konzepte und Grundlagen gebrauchsbasierter Ansätze*. Berlin u.a.

URL 1: https://www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/index.html?https://www.christianlehmann.eu/ling/ling_theo/grammatikalisierung.php [Stand: 15.01.2026].

UNIWERSYTET OPOLSKI OPOLE 2026

Jakub Hájek (Opava)
ORCID: 0009-0005-2984-4279

Deutsch als Partnersprache im mehrsprachigen Mitteleuropa

Zusammenfassung: Der Beitrag diskutiert die Rolle des Deutschen im mehrsprachigen Mitteleuropa aus sprach-, kultur- und bildungspolitischer Perspektive. Ausgehend von der These, dass Deutsch in der Region vor allem als Partnersprache Zukunft hat, werden historische Ambivalenzen, gegenwärtige Prozesse der Englischisierung, Migration und Digitalisierung sowie deren Folgen für Hochschule und Sprachunterricht analysiert. Deutsch erscheint dabei nicht als Konkurrenz zum Englischen, sondern als regional verankerte Sprache der Kooperation, Nachbarschaft und kulturellen Vermittlung.

Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Mitteleuropa, deutsche Sprache, Partnerschaft, Sprachbildung

Niemiecki jako język partnerstwa w wielojęzycznej Europie Środkowej

Streszczenie: Artykuł omawia rolę języka niemieckiego w wielojęzycznej Europie Środkowej z perspektywy językoznawczej, kulturowej i glottodydaktycznej. Punktem wyjścia jest teza, że niemiecki ma dziś przyszłość przede wszystkim jako język partnerstwa. Analizie poddano historyczne ambiwalencje, współczesne procesy anglicyzacji, migracji i cyfryzacji oraz ich konsekwencje dla szkolnictwa wyższego i nauczania języków. Język niemiecki jawi się tu nie jako konkurent angielskiego, lecz jako regionalnie zakorzeniony język współpracy, sąsiedztwa i pośrednictwa kulturowego.

Słowa kluczowe: wielojęzyczność, Europa Środkowa, język niemiecki, partnerstwo, kształcenie językowe

German as a Language of Partnership in Multilingual Central Europe

Abstract: The article discusses the role of German in multilingual Central Europe from linguistic, cultural, and educational perspectives. Starting from the thesis that German has a future above all as a language of partnership, it analyses historical ambivalences, current dynamics of Englishisation, migration, and digitalisation, as well as their implications for higher education and language teaching. German thus appears not as a rival to English, but as a regionally anchored language of cooperation, neighbourhood, and cultural mediation.

Key words: multilingualism, Central Europe, German language, partnership, language education

1 Einleitung

Mitteleuropa gehört zu jenen europäischen Räumen, in denen Mehrsprachigkeit nicht als Ausnahme, sondern als historischer Normalfall verstanden werden

muss. Die sprachliche Landschaft dieser Region ist durch Grenzverschiebungen, Migrationsbewegungen, politische Brüche und kulturelle Verflechtungen geprägt. Deutsch nimmt in diesem Gefüge seit Jahrhunderten eine besondere Stellung ein: als Wissenschafts-, Bildungs- und Kultursprache, als Sprache des Handels, als Medium überregionaler Kommunikation, aber auch als Sprache sozialer und politischer Ungleichgewichte (vgl. Ammon 2015: 182; Clyne 1995: 21–22). Wer heute nach der Rolle des Deutschen in Mitteleuropa fragt, kann deshalb weder bei kulturhistorischer Nostalgie noch bei rein ökonomischen Nutzenargumenten stehen bleiben. Vielmehr stellt sich die Frage, unter welchen Voraussetzungen Deutsch im 21. Jahrhundert als Sprache der Verständigung, Kooperation und Nachbarschaft wirksam werden kann.

Der vorliegende Beitrag geht von der These aus, dass die Zukunft des Deutschen in Mitteleuropa vor allem dort liegt, wo es nicht als Sprache historischer Dominanz, sondern als Partnersprache verstanden wird. Mit „Partnersprache" ist eine Sprache gemeint, die in kommunikativen, institutionellen und kulturellen Beziehungen auf Gegenseitigkeit, Augenhöhe und Kooperation beruht. Ein solches Verständnis trägt der historischen Ambivalenz des Deutschen Rechnung und eröffnet zugleich eine Perspektive für Gegenwart und Zukunft: Deutsch wäre dann weder ein Konkurrenzmodell zum Englischen noch ein identitätspolitisches Symbol, sondern eine zentrale Ressource regionaler Mehrsprachigkeit. Die folgenden Überlegungen knüpfen an Diskussionen zur gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit, zu Sprachrepertoires und zur sprachpolitischen Stellung des Deutschen an (vgl. Ammon 2015: 27, 182; Busch 2013: 16-17; Gogolin 2008: 41-45; Krumm 2014: 10-16; Riehl 2014: 12, 100).

Methodisch ist der Beitrag als konzeptionell-reflexiver Essay konzipiert. Er verbindet eine sprach- und kulturwissenschaftliche Perspektive mit Beobachtungen aus dem mitteleuropäischen Hochschul- und Grenzraum. Zunächst wird Mitteleuropa als mehrsprachiger Erfahrungsraum beschrieben. Anschließend wird das Konzept des Deutschen als Partnersprache entfaltet. Danach werden gegenwärtige Dynamiken der Mehrsprachigkeit – insbesondere Englischisierung, Migration und Digitalisierung – diskutiert. Abschließend werden didaktische Implikationen sowie die Rolle des Sprachkontakts für den heutigen Deutschunterricht in Mitteleuropa umrissen.

2 Mitteleuropa als mehrsprachiger Erfahrungsraum

Mitteleuropa ist als mehrsprachiger Erfahrungsraum nur dann angemessen zu erfassen, wenn historische Tiefendimension und gegenwärtige Sprachpraxis zusammengedacht werden. Mehrsprachigkeit bezeichnet hier nicht bloß die Koexis-

tenz verschiedener Sprachen, sondern ein relationales Gefüge von Geschichte, Kommunikation und kultureller Selbstverortung. Um diese Struktur besser zu verstehen, ist zunächst nach ihren historisch gewachsenen Konstellationen zu fragen.

2.1 Historische Tiefendimensionen

Mitteleuropa ist kein homogen definierbarer Kulturraum, sondern ein historisch gewachsenes Geflecht von Kontaktzonen. Hier begegnen sich germanische, slawische, finno-ugrische und romanische Sprachtraditionen; zugleich ist die Region durch unterschiedliche Imperien, Nationalstaatsbildungen und Grenzregime geprägt worden (vgl. Clyne 1995: 21–22; Ammon 2015: 27–29). Gerade deshalb lässt sich Mehrsprachigkeit hier nicht auf die bloße Koexistenz mehrerer Sprachen reduzieren. Sie ist vielmehr das Ergebnis historischer Verdichtungen, institutioneller Machtverhältnisse und kultureller Übersetzungsprozesse (vgl. Busch 2013: 16–17; Riehl 2014: 12–15). Deutsch fungierte in diesem Raum lange Zeit als Bildungs- und Verwaltungssprache sowie als Medium wissenschaftlicher und wirtschaftlicher Kommunikation. Zugleich war seine Verbreitung stets auch an Herrschaftsverhältnisse gebunden. Die Geschichte des Deutschen in Mitteleuropa ist daher ambivalent: Sie erzählt von Öffnung und Aufstiegschancen, aber auch von sprachlicher Hierarchisierung und Ausgrenzung (vgl. Ammon 2015: 182; Clyne 1995: 21–22).

Für die Gegenwart ergibt sich daraus eine doppelte Aufgabe. Einerseits wäre es verkürzend, die historische Bedeutung des Deutschen aus dem kollektiven Gedächtnis Mitteleuropas auszublenden. Andererseits wäre es ebenso problematisch, an frühere Dominanzverhältnisse anzuknüpfen oder sie nachträglich symbolisch aufzuwerten. Produktiv wird die historische Erfahrung vielmehr dort, wo sie als Lernraum für eine nicht-hierarchische Mehrsprachigkeit verstanden wird. Das zeigt sich besonders im Raum des Dreiländerecks zwischen Tschechien, Polen und Deutschland, wo Deutsch heute in grenzüberschreitenden Bildungsprojekten, im Tourismus oder in der kulturellen Zusammenarbeit eine vermittelnde Rolle spielen kann. Deutsch erscheint dort nicht mehr als Sprache politischer Überordnung, sondern als Sprache des Austauschs, der Verständigung und der praktischen Kooperation. In diesem Sinn taugt die Geschichte des Deutschen in Mitteleuropa nicht als Modell für die Zukunft, wohl aber als Voraussetzung für ein reflektiertes Verhältnis zur Gegenwart. Clyne (1995: 21–22) und Ammon (2015: 182) haben aus unterschiedlichen Perspektiven gezeigt, dass die Stellung des Deutschen in Europa stets im Spannungsfeld von internationaler Reichweite, regionaler Verankerung und der Konkurrenz zu anderen Sprachen zu sehen ist.

Gerade im mitteleuropäischen Kontext ist diese Spannung bis heute deutlich sichtbar. Deutsch ist weder verschwunden noch unangefochten präsent. Es bleibt an Universitäten, in der Fachkommunikation, in Grenzregionen sowie in Tourismus, Kultur und Wirtschaft relevant, ohne jedoch noch jene selbstverständliche Vorrangstellung zu besitzen, die es in Teilen der Region früher hatte (vgl. Ammon 2015: 182; Clyne 1995: 21–22). Besonders anschaulich zeigt sich dies in zahlreichen Grenzregionen Mitteleuropas, etwa im Raum Zittau/Żytawa und seiner Umgebung, wo Deutsch weiterhin eine wichtige Rolle in der grenzüberschreitenden Kommunikation spielt. Gerade diese veränderte Lage macht es sinnvoll, über Deutsch nicht mehr primär als dominante, sondern als relationale Sprache nachzudenken: als Sprache, deren Funktion sich aus Begegnung, Vermittlung und Kooperation ergibt.

2.2 Mehrsprachigkeit als Alltags- und Identitätsressource

Mehrsprachigkeit ist nicht nur ein institutionelles oder bildungspolitisches Phänomen, sondern immer auch eine biographische und alltagsnahe Erfahrung (vgl. Łuczak 2025: 397–398). Brigitta Busch (2013: 16–17) hat überzeugend gezeigt, dass sprachliche Repertoires nicht einfach aus klar voneinander getrennten Einzelsprachen bestehen, sondern eng mit Lebensgeschichten, Emotionen, Beziehungen und sozialen Räumen verbunden sind. Auch Claudia Maria Riehl (2014: 100) versteht Mehrsprachigkeit als ein dynamisches Zusammenspiel unterschiedlicher sprachlicher Ressourcen, die je nach Situation verschieden genutzt und aktiviert werden. Für Mitteleuropa ist diese Perspektive besonders aufschlussreich, weil hier Nachbarsprachen, regionale Varietäten, Minderheitensprachen und globale Verkehrssprachen vielfach ineinandergreifen. Anschaulich zeigt sich das etwa im Raum Zittau und Görlitz sowie im angrenzenden tschechisch-polnisch-deutschen Grenzgebiet, wo Deutsch, Polnisch und Tschechisch in Alltag, Bildung, Kultur und Mobilität immer wieder in neue Beziehungen treten.

Die Erfahrung von Mehrsprachigkeit beginnt in Mitteleuropa oft nicht erst im Klassenzimmer. Sie zeigt sich in Familiengeschichten, in Ortsnamen, in den historischen Schichten des öffentlichen Raums, in regionalen Medien, in Arbeitsmigration, in touristischer Mobilität und in grenzüberschreitenden Lebensformen (vgl. Busch 2013: 16–17; Łuczak 2025: 397–399). Gerade in Schlesien lässt sich das gut beobachten: Dort ist Deutsch bis heute nicht nur eine Fremdsprache, sondern für manche auch Teil der Familiengeschichte, der regionalen Erinnerung und des kulturellen Alltags. Wer in Grenzregionen lebt oder arbeitet, erfährt sehr konkret, dass Sprachen soziale Nähe, aber auch Distanz schaffen können. Deutsch, Tschechisch, Polnisch, Slowakisch oder Ungarisch stehen dort nicht einfach abstrakt nebeneinander; sie prägen Kontakte, Missverständnisse,

Routinen und Formen des Vertrauens. Mehrsprachigkeit ist deshalb immer auch eine Frage des gesellschaftlichen Klimas: Sie hängt davon ab, ob Sprachen als Bedrohung, als Verpflichtung oder als Ressource wahrgenommen werden (vgl. Busch 2013: 16–17; Łuczak 2025: 397–410).

In der öffentlichen Debatte wird Mehrsprachigkeit dennoch oft entweder idealisiert oder als Problem dargestellt. Einerseits gilt sie als europäisches Leitbild, andererseits wird sie im Alltag noch immer durch institutionelle Einsprachigkeit begrenzt. Gogolin (2008: 41–45) hat dieses Spannungsverhältnis mit dem Begriff des „monolingualen Habitus" prägnant beschrieben. Gerade Bildungseinrichtungen sind häufig stärker von einsprachigen Normen geprägt, als es die Lebenswirklichkeit der Lernenden vermuten lässt. Im mitteleuropäischen Raum zeigt sich das besonders deutlich in Grenzregionen: So gehört es etwa im schlesischen Raum oder auch rund um Görlitz und Zittau vielfach zum Alltag, dass Deutsch, Polnisch und Tschechisch in Nachbarschaft, Arbeit oder Mobilität aufeinandertreffen, während die Schule diesem sprachlichen Nebeneinander oft nur begrenzt Rechnung trägt. Für Mitteleuropa bedeutet das, dass die tatsächlich gelebte Vielsprachigkeit erst noch in pädagogische und gesellschaftliche Anerkennung übersetzt werden muss. Deutsch kann in diesem Prozess eine wichtige Rolle spielen – allerdings nur dann, wenn es Teil eines mehrsprachigen Gefüges bleibt und nicht gegen andere Sprachen ausgespielt wird.

3 Deutsch als Partnersprache im gegenwärtigen Mitteleuropa

Die Stellung des Deutschen im gegenwärtigen Mitteleuropa lässt sich nur dann angemessen bestimmen, wenn sie nicht mehr von früheren Dominanzmustern her gedacht, sondern aus den heutigen regionalen Verflechtungen heraus verstanden wird. Unter den Bedingungen wachsender Mobilität, enger europäischer Zusammenarbeit und gelebter Mehrsprachigkeit gewinnt Deutsch seine Bedeutung heute weniger als Prestigesprache denn als Sprache der praktischen Kooperation. Besonders anschaulich zeigt sich das im Raum Zittau/Görlitz, Liberec und Jelenia Góra: Im Akademischen Koordinierungszentrum (ACC) der Euroregion Neiße arbeiten Hochschulen aus dem tschechisch-polnisch-deutschen Grenzraum zusammen; Formate wie das ACC Forum 2025 machen sichtbar, wie solche Kooperationen durch gemeinsame Lehr-, Austausch- und Begegnungsformate getragen werden (vgl. ACC 2025). Gerade in solchen Zusammenhängen erscheint Deutsch nicht mehr in erster Linie als Sprache des Vorrangs, sondern als Medium der Verständigung, der Zusammenarbeit und der kooperativen Nachbarschaft. Darin zeichnet sich die Perspektive einer Partnersprache ab.

3.1 Von der Prestigesprache zur Sprache horizontaler Kooperation

In den Transformationsjahren nach 1989/1990 galt Deutsch in vielen Teilen Mitteleuropas als Sprache neuer Möglichkeiten. Wer Deutsch beherrschte, konnte studieren, reisen, in deutschsprachigen Ländern arbeiten oder von den neuen wirtschaftlichen Verflechtungen profitieren. Für viele Lernende war Deutsch damals mit Modernität, Mobilität und sozialem Aufstieg verbunden. Diese Attraktivität hatte auch eine symbolische Seite: Deutsch stand für Öffnung nach Westen, für kulturelle Teilhabe und für neue Lebensentwürfe. In zahlreichen biographischen Erzählungen aus der Region lässt sich diese Phase als Zeit starker sprachlicher Motivation nachzeichnen. Auch Gabriela Rykalová verweist im Blick auf die Entwicklung der Germanistik in Tschechien darauf, dass die Zeit nach 1989 zunächst von einem deutlichen Aufschwung geprägt war, während heute ein sinkendes Interesse an Deutsch und veränderte Erwartungen der Studierenden sichtbar werden (vgl. Rykalová 2025: 169–171).

Heute hat sich die Ausgangslage verändert. Die ökonomischen und sozialen Unterschiede zwischen vielen mittel- und westeuropäischen Regionen sind kleiner geworden. Damit ist auch die frühere Aufholmotivation schwächer geworden. Deutsch verliert dadurch zwar einen Teil seines einstigen Prestiges, gewinnt aber zugleich die Chance, neu verstanden zu werden: nicht mehr als Sprache der Orientierung an einem vermeintlich überlegenen Westen, sondern als Sprache horizontaler Kooperation zwischen Partnern. Diese Verschiebung ist zentral. Denn eine Sprache, die auf Gleichrangigkeit beruht, lässt sich nachhaltiger in regionale Beziehungen einbinden als eine Sprache, die vor allem mit Defizitwahrnehmungen oder Statusgefällen verbunden ist. Gerade deshalb gewinnen jene Modelle an Gewicht, in denen Deutsch mit Praxis, Mobilität und regionaler Zusammenarbeit verbunden wird. Rykalová zeigt in diesem Zusammenhang, dass germanistische Studiengänge heute verstärkt praxisorientiert ausgerichtet, an die Anforderungen des Arbeitsmarktes angepasst und durch Kooperationen mit Unternehmen, Institutionen und kulturellen Einrichtungen geöffnet werden (vgl. Rykalová 2025: 171–172).

Genau hier erweist sich der Begriff der Partnersprache als heuristisch hilfreich. Deutsch ist dann Partnersprache, wenn es als Medium gemeinsamer mitteleuropäischer Handlungsfähigkeit verstanden wird: in Wissenschaftskooperationen, in Hochschulpartnerschaften, in Grenzkommunen, in Unternehmen, in Kulturprojekten, im Tourismus oder in berufsbezogenen Netzwerken. Ein anschauliches Beispiel dafür beschreibt Rykalová mit dem Studiengang „Deutsch für die Berufspraxis“ an der Schlesischen Universität in Opava, der bewusst mit starkem Praxisbezug, berufsorientierten Inhalten, Praktika und der Zusammenarbeit

mit Expertinnen und Experten aus der Berufspraxis entwickelt wurde und ausdrücklich auch zur Entwicklung der Region beitragen soll (vgl. Rykalová 2025: 173–174). Gerade an solchen Beispielen wird sichtbar, dass Deutsch in Mitteleuropa heute vor allem dort Zukunft hat, wo es nicht als Sprache des Vorrangs, sondern als Sprache konkreter Zusammenarbeit, beruflicher Anschlussfähigkeit und kooperativer Nachbarschaft erfahren wird.

3.2 Nachbarschaft, Grenzräume und kulturelle Nähe

Die Stärke des Deutschen in Mitteleuropa liegt nicht zuletzt in seiner räumlichen und kulturellen Nähe. Englisch ist zweifellos die globale Lingua franca der Gegenwart und für viele Formen internationaler Standardkommunikation kaum zu ersetzen (vgl. Ammon 2015: 182). Doch Kommunikation in Nachbarschaftsräumen folgt anderen Logiken als globale Verständigung. Wer in Grenzregionen lebt, in kommunalen Einrichtungen arbeitet, Praktika vermittelt, Fachkräfte austauscht, touristische Angebote koordiniert oder persönliche Kontakte über Grenzen hinweg pflegt, braucht oft mehr als eine abstrakte Weltsprache. Gerade in solchen Zusammenhängen werden regionale Sprachen zu Trägern sozialer Verbindlichkeit. Sie signalisieren Interesse, Respekt und die Bereitschaft, sich auf konkrete Lebenswelten einzulassen (vgl. Busch 2013: 16–17). Das zeigt sich etwa im Raum Zittau, Görlitz und Liberec: Dort spielt Deutsch im Alltag grenzüberschreitender Zusammenarbeit häufig weiterhin eine wichtige Rolle und erleichtert den Austausch in Bildung, Tourismus oder Verwaltung.

Deutsch ist in diesem Sinn Teil gemeinsamer mitteleuropäischer Erfahrungsräume. Das zeigt sich nicht nur in institutionellen Verflechtungen, sondern auch in alltäglichen kulturellen Praktiken. Grenzüberschreitende Arbeitsmärkte, der touristische Raum der Alpen, die Anziehungskraft deutschsprachiger Städte wie Wien, München, Berlin oder Zürich sowie gemeinsame Erinnerungskulturen schaffen ein dichtes Netz von Bezugspunkten, in denen Deutsch als bedeutungstragende Sprache präsent bleibt (vgl. Ammon 2015: 182; Clyne 1995: 21–22). Besonders anschaulich wird das im Raum Wien, Bratislava und Brünn, wo wirtschaftliche Verflechtungen, Mobilität, Hochschulkooperationen und kulturelle Kontakte einen Alltag hervorbringen, in dem Deutsch immer wieder eine vermittelnde Rolle übernimmt. Diese Funktion entspricht dem Verständnis des Deutschen als regional verankerter Sprache innerhalb eines mehrsprachigen Kommunikationsraums (vgl. Ammon 2015: 182). Entscheidend ist dabei, dass Deutsch nicht als Ersatz für andere mitteleuropäische Sprachen verstanden wird, sondern als eine zusätzliche gemeinsame Ebene innerhalb regionaler Mehrsprachigkeit.

Diese Perspektive erlaubt es auch, Deutsch aus einer eher defensiven Argumentationslogik zu lösen. Seine Relevanz muss nicht in erster Linie mit globalen Rankings oder quantitativen Reichweiten begründet werden. Sie ergibt sich vielmehr aus dem besonderen Profil Mitteleuropas als Kontaktraum. Dort erfüllt Deutsch eine vermittelnde Funktion, die weder rein national noch vollständig global ist. Gerade in dieser Zwischenstellung liegt seine besondere Stärke: Deutsch ist eine Sprache mit internationaler Reichweite und zugleich mit starker regionaler Verankerung. Als Partnersprache verbindet es praktischen Nutzen mit kultureller Dichte.

4 Dynamiken der gegenwärtigen Mehrsprachigkeit

Die heutige Mehrsprachigkeit Mitteleuropas ist nicht nur historisch gewachsen, sondern wird auch durch aktuelle Entwicklungen geprägt. Englisch ist in Studium, Beruf und digitaler Kommunikation allgegenwärtig. Zugleich bringen Migration, Mobilität und grenzüberschreitende Lebensformen neue Sprachen und neue Sprachkombinationen in den Alltag. Viele Menschen wechseln deshalb heute ganz selbstverständlich zwischen mehreren Sprachen – je nachdem, mit wem sie sprechen, wo sie sich bewegen und was die Situation verlangt. Mehrsprachigkeit erscheint damit weniger als feste Ordnung denn als gelebte Praxis (vgl. Busch 2013: 16–17; Riehl 2014: 100; GOGOLIN 2008: 41–45). Vor diesem Hintergrund stellt sich auch die Rolle des Deutschen neu: nicht außerhalb dieser Entwicklungen, sondern mitten in den Veränderungen, die den mitteleuropäischen Sprachraum heute prägen.

4.1 Englischisierung und funktionale Mehrsprachigkeit

Es wäre lebensfremd, die starke Stellung des Englischen in Wissenschaft, Wirtschaft, Digitalisierung und Populärkultur kleinzureden. Englisch prägt heute internationale Mobilität und ist für viele junge Menschen die erste, oft sogar die einzige Fremdsprache, die sie wirklich intensiv lernen (vgl. Ammon 2015: 182). Diese Entwicklung hat nachvollziehbare praktische Gründe und eröffnet ohne Zweifel viele Möglichkeiten. Problematisch wird sie jedoch dort, wo aus der globalen Nützlichkeit des Englischen stillschweigend gefolgert wird, andere Sprachen seien entbehrlich. Für Mitteleuropa hätte eine solche Engführung spürbare Folgen: Sie würde regionale Sprachenlandschaften verarmen lassen und gerade jene Kommunikationsformen schwächen, die im nachbarschaftlichen Alltag besonders wichtig sind (vgl. Ammon 2015: 182; Krumm 2014: 10–16). Das zeigt sich etwa dort, wo grenzüberschreitende Projekte, Praktika oder touristische Kooperationen zwischen Tschechien, Polen und Deutschland

nicht allein von globaler Verständigung, sondern von konkreter regionaler Anschlussfähigkeit leben.

Ammon (2015: 182) beschreibt die Stellung des Deutschen in der Welt unter anderem im Verhältnis zu konkurrierenden internationalen Sprachen. Daraus lässt sich für Mitteleuropa ableiten, dass Deutsch nicht gegen Englisch ausgespielt werden sollte, wohl aber gegen seine vollständige Verdrängung behauptet werden muss. Denn zwischen globaler Verständigung und regionaler Handlungsfähigkeit besteht kein Widerspruch. Im Gegenteil: Mehrsprachige Kompetenzprofile, in denen Englisch und Deutsch einander ergänzen, entsprechen den tatsächlichen Anforderungen vieler Bildungs- und Berufsfelder deutlich besser als einsprachige Orientierungen. Gerade in Grenzräumen, in mittelständisch geprägten Wirtschaftsregionen und im Hochschulaustausch ist nicht entweder Englisch oder Deutsch gefragt, sondern beides in unterschiedlichen Funktionen. Wer etwa an einer Hochschule internationale Kontakte auf Englisch pflegt, braucht im regionalen Umfeld oft trotzdem Deutsch, um mit Institutionen, Unternehmen oder Projektpartnern tragfähig zusammenzuarbeiten.

Für Sprachbildung und Hochschulpolitik ergibt sich daraus die Aufgabe, Mehrsprachigkeit funktional und lebensnah zu denken. Englisch bleibt unverzichtbar, Deutsch ist im mitteleuropäischen Raum jedoch ein strategischer Mehrwert. Wer sich allein auf die globale Lingua franca verlässt, vereinfacht kommunikative Wirklichkeit; wer regionale Mehrsprachigkeit ernst nimmt, erweitert dagegen seine Anschlussfähigkeit an konkrete soziale, kulturelle und berufliche Kontexte. Gerade darin liegt die besondere Chance des Deutschen in Mitteleuropa: nicht als Konkurrenz zum Englischen, sondern als Sprache, die globale Offenheit mit regionaler Handlungsfähigkeit verbindet.

4.2 Migration, Digitalisierung und neue Sprachrepertoires

Die Mehrsprachigkeit Mitteleuropas wird heute nicht nur durch historisch gewachsene Nachbarschaften geprägt, sondern ebenso durch neue Migrationsbewegungen. In Städten wie Prag, Wien, Berlin oder Wrocław begegnen sich längst nicht mehr nur die klassischen Sprachen der Region, sondern ebenso Ukrainisch, Arabisch, Vietnamesisch oder Türkisch. Diese Entwicklung verändert urbane Öffentlichkeiten, Bildungseinrichtungen und Arbeitsmärkte. Sie stellt einsprachige Selbstverständlichkeiten infrage und macht sichtbar, dass Mehrsprachigkeit nicht nur ein kulturelles Erbe, sondern eine gegenwärtige soziale Realität ist (vgl. Busch 2013: 16–17; Riehl 2014: 100; Gogolin 2008: 41–45).

Deutsch steht in diesem Zusammenhang vor einer doppelten Herausforderung. Einerseits verliert es in manchen Bereichen seine frühere Sonderstellung, weil

neue sprachliche Konstellationen entstehen. Andererseits kann es gerade unter Bedingungen wachsender Vielfalt eine vermittelnde Rolle übernehmen, wenn es nicht exklusiv, sondern inklusiv verstanden wird. Deutsch als Partnersprache bedeutet daher auch, dass es offen sein muss für Sprecherinnen und Sprecher mit ganz unterschiedlichen sprachlichen Biographien und nicht an einem starren Ideal von Muttersprachlichkeit festgehalten werden sollte. Gerade in Schulen, Hochschulen oder beruflichen Zusammenhängen zeigt sich, dass Deutsch heute oft in mehrsprachigen Lebenswelten gelernt, gebraucht und weiterentwickelt wird (vgl. Busch 2013: 16–17; Riehl 2014: 100; Gogolin 2008: 41–45).

Hinzu kommt die Digitalisierung. Digitale Übersetzungstools, KI-gestützte Kommunikationsformen, Online-Kurse, Sprachlern-Apps und virtuelle Tandems haben den Zugang zu Sprachen deutlich erleichtert. Zugleich verändert sich dadurch auch die Motivation zum Sprachenlernen (vgl. Krumm 2014: 10–16). Wenn maschinelle Übersetzung scheinbar jederzeit verfügbar ist, stellt sich umso stärker die Frage, warum eine Sprache noch gründlich gelernt werden soll. Gerade hier zeigt sich jedoch die Grenze technischer Lösungen: Kommunikation erschöpft sich nicht in der bloßen Übertragung von Information. Sie umfasst Ton, Beziehung, kulturelle Konnotationen, situative Angemessenheit und Vertrauen. Kein Algorithmus kann die soziale Qualität einer gemeinsam geteilten Sprache vollständig ersetzen.

4.3 Sprachkontakt und Variation im deutsch-mitteleuropäischen Raum

Mehrsprachige Räume verändern nicht nur Sprachbiographien, sondern auch die Sprachen selbst. Földes (2005: 37–39) hat mit dem Begriff des Kontaktdeutschen auf jene Formen aufmerksam gemacht, die unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit entstehen. Für Mitteleuropa ist das besonders aufschlussreich. Deutsch begegnet hier in Schule, Studium, Beruf und Alltagskommunikation fortwährend den Nachbarsprachen und verändert sich im Kontakt mit ihnen. Das zeigt sich nicht nur in lexikalischen Übernahmen oder regional gefärbten Ausdrucksweisen, sondern auch in kleinen Verschiebungen des Sprachgebrauchs, die aus konkreten Kontaktsituationen hervorgehen. Wer etwa im deutsch-polnisch-tschechischen Grenzraum studiert, ein Praktikum absolviert oder an einem grenzüberschreitenden Projekt mitarbeitet, verwendet Deutsch meist nicht als isoliertes System, sondern in ständiger Berührung mit Polnisch, Tschechisch und oft auch mit Englisch. Gerade darin wird sichtbar, dass Deutsch in Mitteleuropa nicht außerhalb von Mehrsprachigkeit existiert, sondern mitten in ihr.

Aus didaktischer Perspektive sollten solche Phänomene deshalb nicht vorschnell nur als Defizite gelesen werden. Interferenzerscheinungen wie das häufig zitierte Beispiel „Ich habe zwanzig Jahre“, das auf einer wörtlichen Übertragung aus anderen europäischen Sprachen beruht, sind zwar normativ korrigierbar, zugleich aber oft sichtbare Spuren aktiver Sprachverarbeitung (vgl. Riehl 2014: 100–102). Sie zeigen, dass Lernende neue Strukturen nicht im luftleeren Raum erwerben, sondern auf bereits vorhandene sprachliche Erfahrungen zurückgreifen. Eine zeitgemäße Deutschdidaktik im mitteleuropäischen Raum sollte solche Prozesse sichtbar machen und produktiv nutzen, statt sie ausschließlich zu sanktionieren. Besonders fruchtbar wird das dort, wo Sprachkontakt mit konkreten Aufgaben verbunden ist: etwa wenn Studierende einen deutschen Informationstext für eine kulturelle Veranstaltung überarbeiten, bei einem Praktikum mit deutschsprachigen Partnern kommunizieren oder in einem Übersetzungsprojekt zwischen mehreren sprachlichen und kulturellen Kontexten vermitteln. Dass gerade solche praxisnahen Formate für die heutige Germanistik an Bedeutung gewinnen, betont auch Rykalová mit ihrem Plädoyer für eine stärker berufs- und anwendungsorientierte Ausrichtung des Studiums (vgl. Rykalová 2025: 172–174).

Damit wird Deutsch nicht relativiert, sondern realistischer beschrieben: nicht als starres, von Kontakt unbeeinflusstes System, sondern als lebendige Sprache in einer mehrsprachigen Umgebung. Gerade diese Offenheit erhöht seine Zukunftsfähigkeit. Eine Sprache, die sich in Kontaktzonen bewährt, ist keine schwache Sprache, sondern eine anpassungsfähige und sozial anschlussfähige Sprache. Neu daran ist nicht, dass Normen bedeutungslos würden, sondern dass sprachliche Genauigkeit und sprachliche Beweglichkeit zusammengedacht werden müssen. Genau darin liegt für den mitteleuropäischen Raum eine besondere Chance: Deutsch bleibt relevant, wenn es nicht nur korrekt gelernt, sondern auch in realen, mehrsprachigen Handlungssituationen erprobt und als Sprache der Vermittlung erfahren wird.

5 Implikationen für Hochschulen und Deutschunterricht

Wenn Deutsch in Mitteleuropa als Partnersprache verstanden werden soll, hat das unmittelbare Folgen für den Sprachunterricht und für die Hochschulen. Erstens sollte die Vermittlung des Deutschen stärker in regionale Kontexte eingebettet werden. Lehrwerke, Curricula und universitäre Programme gewinnen, wenn sie Grenzräume, Nachbarschaftskommunikation, transnationale Arbeitsmärkte und die gemeinsame Kulturgeschichte der Region sichtbar machen. Deutsch erscheint dann nicht mehr als abstraktes Schulfach, sondern als konkrete Handlungskompetenz in einem gemeinsam geteilten mitteleuropäischen Raum.

Zweitens braucht es eine Didaktik, die Mehrsprachigkeit nicht als Störung, sondern als Ausgangspunkt versteht. Lernende bringen heute sehr unterschiedliche sprachliche Repertoires mit, und genau daran sollte der Unterricht anknüpfen. Vergleichende Verfahren, sprachenübergreifende Reflexion, bewusste Wechsel zwischen Sprachen und projektorientierte Zusammenarbeit können dazu beitragen, Deutsch mit bereits vorhandenen sprachlichen Erfahrungen zu verbinden. Gerade im mitteleuropäischen Kontext ist das besonders naheliegend, weil viele Lernende Deutsch nicht isoliert, sondern neben Tschechisch, Polnisch, Slowakisch, Ungarisch oder Englisch erwerben.

Drittens sollten Hochschulen Deutsch nicht allein utilitaristisch legitimieren. Ökonomische Argumente sind wichtig, reichen aber auf Dauer nicht aus. Deutsch eröffnet auch Zugänge zu wissenschaftlichen Traditionen, kulturellen Archiven, regionalen Netzwerken und zu Formen präziser Fachkommunikation, die im mitteleuropäischen Raum weiterhin bedeutsam sind. In diesem Sinn ist Deutsch nicht nur ein Mittel der Verständigung, sondern auch ein Denkraum. Die Sprache eröffnet bestimmte Zugänge zu Texten, Diskursen und Arbeitsweisen, die in einer mehrsprachigen akademischen Kultur weiterhin ihren Platz haben.

Viertens kommt der symbolischen Rahmung des Deutschlernens große Bedeutung zu. Erscheint Deutsch vor allem als Sprache vergangener Machtverhältnisse, wird dies leicht Distanz oder Abwehr hervorrufen. Wird es dagegen als Sprache der Zusammenarbeit, der Nachbarschaft und einer gemeinsamen Zukunft vermittelt, kann es neue Attraktivität gewinnen. Sprachpolitik ist deshalb immer auch eine Politik der Deutungen und Erzählungen: Sie prägt mit, ob Sprachen als Last, als Pflicht oder als Chance wahrgenommen werden. Für die Zukunft des Deutschen in Mitteleuropa ist genau diese Neupositionierung von zentraler Bedeutung.

6 Fazit

Deutsch hat in Mitteleuropa keine Zukunft als restauriertes Prestigeobjekt und ebenso wenig als Konkurrenzmodell zum Englischen. Zukunft hat es dort, wo es als Partnersprache eines historisch vielschichtigen, gegenwärtig mobilen und mehrsprachig geprägten Kontaktraums verstanden wird. Gerade die Geschichte des Deutschen in Mitteleuropa macht eine solche Neubestimmung notwendig: Ihre Ambivalenzen dürfen weder nostalgisch überhöht noch verdrängt werden, sondern müssen in ein reflektiertes Verständnis sprachlicher Nachbarschaft eingehen. Deutsch bleibt in diesem Raum relevant, aber nicht mehr kraft selbstverständlichen Vorrangs, sondern durch seine Fähigkeit, Verständigung, Kooperation und kulturelle Vermittlung zu ermöglichen.

Die Analyse hat gezeigt, dass die heutige Rolle des Deutschen nur im Zusammenhang mit den Dynamiken der Gegenwart zu erfassen ist. Englischisierung, Migration, Digitalisierung und veränderte Bildungsbiographien schwächen ältere Legitimationen des Deutschen, machen es aber nicht überflüssig. Im Gegenteil: Gerade unter Bedingungen funktionaler Mehrsprachigkeit gewinnt Deutsch dort an Bedeutung, wo regionale Handlungsfähigkeit gefragt ist – in Grenzräumen, in Hochschulkooperationen, in der Arbeitswelt, im Tourismus, in Kulturprojekten und in transnationalen Alltagskontexten. Seine Stärke liegt nicht in exklusiver Geltung, sondern in seiner Anschlussfähigkeit innerhalb eines mehrsprachigen Repertoires. Deutsch ist in Mitteleuropa deshalb nicht die Alternative zu anderen Sprachen, sondern Teil eines sprachlichen Miteinanders, das globale Offenheit mit regionaler Nähe verbindet.

Daraus ergeben sich klare Konsequenzen für Hochschulen, Sprachbildung und Sprachpolitik. Deutsch wird nur dann Zukunft haben, wenn es regional verankert, mehrsprachigkeitsorientiert, praxisnah und inklusiv vermittelt wird. Es sollte nicht als Relikt vergangener Ordnung erscheinen, sondern als Sprache gemeinsamer Handlungsmöglichkeiten in einem europäischen Nachbarschaftsraum. Die eigentliche Frage lautet daher nicht, ob Deutsch in Mitteleuropa noch gebraucht wird, sondern unter welchen Bedingungen es als Sprache der Zusammenarbeit wirksam bleibt. Die Antwort dieses Beitrags ist eindeutig: Deutsch hat dort Zukunft, wo es nicht Überlegenheit markiert, sondern Beziehung stiftet.

Literatur

ACC (2025): *ACC Forum 2025*. URL 1: https://acc-ern.tul.cz/de/acc-forum [Stand: 23.03.2026].

Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u. a.

Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien.

Clyne, Michael (1995): *The German Language in a Changing Europe*. Cambridge.

Földes, Csaba (2005): *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Tübingen.

Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster u. a.

Krumm, Hans-Jürgen (2014): *Weshalb Deutsch? Sprachenpolitische Dimensionen der Fremdsprache Deutsch*. In: *Fremdsprache Deutsch* 50, 10–16.

Łuczak, Kamil (2025): *Das Phänomen der individuellen und institutionellen Mehrsprachigkeit im Dienstleistungssektor in Polen*. In: *Linguistische Treffen in Wrocław* 27 (1), 397–410.

Riehl, Claudia Maria (2014): *Mehrsprachigkeit. Eine Einführung*. Darmstadt.

Rykalová, Gabriela (2025): *Chancen und Potenzial für die Germanistik in Mitteleuropa im Zusammenhang mit aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes. Über gemeinsame Ziele ohne Grenzen*. In: *Germanistische Werkstatt* 14, 168–177.

UNIWERSYTET OPOLSKI OPOLE 2026

Věra Höppnerová (Praha)
ORCID: 0000-0003-3171-0649

Entwicklungstendenzen im Wortschatz der deutschen Gegenwartssprache

Zusammenfassung: Einer der auffälligsten Trends im Wortschatz ist die Übernahme von Anglizismen, die von den meisten Germanisten als Bereicherung und Notwendigkeit angesehen wird. Darauf folgt die kontrovers diskutierte Bemühung um eine geschlechtergerechte Sprache, die von ihren Befürwortern als Mittel zur Erreichung von Geschlechtergerechtigkeit betrachtet wird. Gegner hingegen halten sie für überflüssig und wissenschaftlich nicht haltbar. Das heutige Deutsch ist außerdem geprägt von Jugendsprache, die von jungen Menschen genutzt wird, um sich von Erwachsenen abzugrenzen. Der häufige Gebrauch sozialer und politischer Euphemismen dient dazu, unangenehme Realitäten zu verschleiern oder zu beschönigen bzw. das Image bestimmter Berufe aufzuwerten. Zunehmend erkennbar ist auch der Trend zur informellen Anredeform „du", der sich insbesondere in internationalen Unternehmen sowie in der Kreativbranche durchsetzt.

Schlüsselwörter: Anglizismen, gendergerechte Sprache, Jugendsprache, Euphemismus, Duzen

Tendencje rozwojowe w słownictwie współczesnego języka niemieckiego

Streszczenie: Jednym z najbardziej widocznych trendów w słownictwie jest przejmowanie anglicyzmów, które większość germanistów uważa za wzbogacenie języka i konieczność. Kolejnym, szeroko dyskutowanym zjawiskiem jest dążenie do języka równości płci, które zwolennicy traktują jako narzędzie do osiągnięcia równości płci. Przeciwnicy natomiast uważają je za zbędne i naukowo nieuzasadnione. Współczesny język niemiecki charakteryzuje się również młodzieżowym slangiem, używanym przez młodych ludzi w celu odróżnienia się od dorosłych. Częste stosowanie eufemizmów społecznych i politycznych służy łagodzeniu lub upiększaniu nieprzyjemnych realiów albo podnoszeniu prestiżu niektórych zawodów. Coraz bardziej zauważalny jest także trend przechodzenia na nieformalną formę zwracania się per „ty", szczególnie w międzynarodowych firmach i branży kreatywnej.

Słowa kluczowe: anglicyzmy, język neutralny płciowo, język młodzieżowy, eufemizmy, zwracanie się per „ty"

Trends in the vocabulary of contemporary German

Abstract: One of the most striking trends in vocabulary is the adoption of Anglicisms, which most Germanists see as an enrichment and a necessity. This is followed by the controversial effort to achieve gender-equitable language, which is seen by its proponents as a means of achieving gender equality. Opponents, on the other hand, consider it unnecessary and scientifically untenable. Today's German is also characterized by youth language, which young people use to distinguish themselves from adults. The frequent use of social and political euphemisms serves to disguise and gloss over unpleasant realities or to increase the prestige of certain

professions. The trend towards informal forms of address (du) is becoming increasingly prevalent, especially in international companies and in the creative industries.

Key words: anglicisms, gender-inclusive language, youth language, euphemisms, informal address du

1 Einleitung

Mit der deutschen Sprache kommen Schüler und Studierende nicht nur im Unterricht in Berührung. Sie begegnen ihr auch im Internet, im Radio, im Fernsehen, in der Presse sowie im persönlichen Kontakt mit Muttersprachlern im In- und Ausland. Viele Ausdrücke erscheinen ihnen auffällig oder ungewöhnlich, weshalb sie fragen,

- warum in der deutschen Werbung häufig Anglizismen verwendet werden, obwohl längst nicht alle Deutschen sie verstehen,
- warum in deutschen Jugendzeitschriften „clever“ statt „klug“, „feeling“ statt „Gefühl“ oder „ich habe ein Date“ steht statt „ich bin verabredet“,
- warum lange Anreden wie „unsere Korrespondenten und Korrespondentinnen“ oder „Leser*innen“, „Bürger/innen“ entstehen, die für Ausländer – von denen es in Deutschland nicht wenige gibt – schwer lesbar sind,
- warum manche Berufe umbenannt werden; statt „Bürokaufmann“ heißt es heute „Kaufmann für Bürokommunikation“, statt „Drucker“ „Medientechnologe“ usw.

Diese Fragen hängen mit den Entwicklungstendenzen im Wortschatz der heutigen deutschen Sprache zusammen, mit denen wir uns nun beschäftigen. Sie wurden bereits von zahlreichen Linguisten untersucht, wobei sich die meisten auf einen bestimmten Trend konzentrieren. Ausschlaggebend für die Auswahl der Trends war für uns die vom Leibnitz-Institut für Deutsche Sprache in Mannheim durchgeführte Umfrage aus dem Jahre 2022, über die Pittner (2024) berichtet. Aus dieser Studie ergibt sich, dass der Einfluss des Englischen die von der Bevölkerung am stärksten wahrgenommene Veränderung im Deutschen ist, weit vor einem ebenfalls stark kontrovers diskutierten Thema, dem Gendern. An dritter Stelle der am häufigsten genannten Veränderungen wurde die Jugendsprache angeführt. Auch die Linguisten Glück und Sauer (1990) sowie Stickel (2004) zählen diese drei Trends zu den wichtigsten.

Andere, ebenfalls häufig genannte Trends wie Digitalisierung, Internationalisierung oder Globalisierung gehen größtenteils auf die Übernahme von Anglizismen zurück. Behandelt werden hier auch Duzen und Euphemismen, kontroverse Themen, die sowohl von den Fachleuten als auch Laien lebhaft diskutiert werden. Sämtliches Beispielmaterial wurde der zitierten Fachliteratur entnommen. Der Beitrag bringt eine Übersicht über die wichtigsten Trends im Wortschatzwandel

des Gegenwartsdeutschen und ihre Wahrnehmung durch die Linguisten sowie die breite Öffentlichkeit.

2 Anglizismen

Laut der oben erwähnten Studie des Leibnitz-Instituts für Deutsche Sprache bewertet ein Viertel der Befragten den Einfluss des Englischen negativ, der Rest ist neutral – niemand bezeichnet ihn als positiv.

Abgesehen von historischen Zusammenhängen (besonders dem Einfluss der anglophonen Presse auf dem Gebiet der BRD nach dem 2. Weltkrieg) sind die Gründe für die Übernahme von Anglizismen und Amerikanismen vielfältig. Englisch dominiert die internationale Kommunikation; es ist weltweit die erste Fremdsprache; Amerika gilt als Vorbild in Wissenschaft, Forschung, Musikkultur usw.; Anglizismen sind kurz und prägnant; Englisch und Deutsch sind verwandte germanische Sprachen und Englisch ist besonders bei Jugendlichen beliebt (vgl. Eisenberg 2011: 130).

Anglizismen dringen in viele bedeutende Bereiche vor, etwa:

- Computerwesen: *Computer*, *Laptop*, *googeln*, *emailen*, *chatten*
- Wirtschaft: *Global Player*, *Outsourcing*, *Joint Venture*, *Know-how*
- Gesellschaft: *Work-Life-Balance*, *Date*, *Honeymoon*, *Mobbing*
- Sport: *Aerobic*, *joggen*, *Bowling*, *Skateboard*, *Paragliding*
- Freizeit: *Konsolenspiel*, *Caravan*, *relaxen*, *Wellness*, *Camp* u.a.

(https://studysmarter.de/schule/deutsch/sprachanalsyse/anglizismen, Zugriff: 20.12.2025)

Besonders kontrovers ist die häufige Verwendung von Anglizismen in der Werbung. Greule/Jannich (2001: 258–279) erklären ihre Beliebtheit mit dem Bemühen der Werbung, Aufmerksamkeit zu erregen in einer Zeit, in der die Konsumenten ständig mit Werbung konfrontiert sind. Nur auffällige und originelle Werbung habe Erfolgschancen. Anglizismen wirken exotisch, originell, vermitteln Modernität und Internationalität. Obwohl Studien zeigen, dass die Kunden Anglizismen in der Werbung oft nicht verstehen, steigt deren Verwendung ständig. Werbeslogans kombinieren beide Sprachen: *Look me in the eyes, Kleines, and danach we go frühstücken.* Die allgegenwärtige Werbung fördert die Bereitschaft der Deutschen, Anglizismen auch in der Alltagssprache zu verwenden.

Anglizismen gelangen auf verschiedene Weise ins Deutsche. Busse (2001: 131–155) unterscheidet:

1) **sog. direkte Übernahmen** (*Image*, *Job*), die am häufigsten sind. Dazu gehören auch Wortbildungselemente wie die besonders häufigen Präfixe *mini-* und *super-*;

2) **Übersetzungen ins Deutsche** (*First Lady → Erste Dame*, *skyscraper → Wolkenkratzer*, *to be in the same boat → im selben Boot sitzen*). Manche Verben erhielten neue Bedeutungen: *fire → feuern* = hinauswerfen, *realize → realisieren* = begreifen, *control → kontrollieren* = beherrschen;
3) **hybride Komposita** oder **Übersetzungen** (*Campingplatz*, *Live-Sendung*, *einchecken*);
4) **künstlich geschaffene Anglizismen**, die im Englischen nicht existieren (*Dressman*, *Twen*, *Handy*). Tatsächlich gab es „Handys" als Mobiltelefone bereits im Zweiten Weltkrieg (Busse: 2001: 138).

Was die Stellung der Anglizismen im deutschen Sprachsystem und ihre Verwendung durch normale Sprecher betrifft, gehören die meisten zu Fach- oder Sondersprachen. Mit Ausnahme der Datenverarbeitung und Kommunikationstechnologie treten sie laut Busse in der Allgemeinsprache selten auf. Umgangssprachliche Anglizismen begegnen uns jedoch in der Jugendsprache (*cool*, *megaout*), im Journalismus und in der Werbung. Ihre Bedeutung ist für viele Sprecher vage, sie suggerieren jedoch Prestige.

Die Wahrnehmung und Akzeptanz von Anglizismen unterscheiden sich sowohl bei Laien als auch bei Germanisten. Der Verein Deutsche Sprache veröffentlicht online und in Buchform einen Index von Anglizismen, deren deutsche Entsprechungen er für besser hält (Busse 2001: 146). Manche Anglizismen sind jedoch bereits allgemein gebräuchlich (*grillen*, *Happy End*, *Hobby*). Absolute Synonyme sind zudem selten, es bestehen Bedeutungsnuancen (*Event* = Ereignis, Veranstaltung, Höhepunkt; *Job* = Arbeit, gelegentliche Beschäftigung).

Hoberg (2001: 299), der in der Übernahme der Anglizismen keine Gefahr sieht, fasst die Gründe für ihre Ablehnung zusammen: Sie sind überflüssig; erschweren das Verständnis; werden aus Prestigegründen verwendet, um zu imponieren; die Deutschen hätten kein nationales Selbstbewusstsein und gäben ihre Sprache auf.

Die Mehrheit der Germanisten teilt diese Sorgen über den Zustrom von Anglizismen jedoch nicht (Kirkness 2001: 105–130, Schlobinski 2001: 239–257, Eisenberg 2011: 121–124, Römer 2015: 5–20, Pittner 2024 u. a.). Anglizismen hätten ihrer Meinung nach einen festen Platz im Deutschen, seien notwendig und bereichernd. Viele seien bereits vollständig integriert (*ich habe gemailt*, *cool – cooler – der coolste*).

Verständnisschwierigkeiten mit Anglizismen haben jedoch ältere Menschen, Personen mit geringen Englischkenntnissen und Bürger der neuen Bundesländer. Für die jüngere Generation sind sie laut Schlobinski (2001: 255) hingegen „kein Thema".

Auch im Tschechischen wird die großzügige Übernahme von Anglizismen häufig kritisiert. Unsere Untersuchung zu Anglizismen in der deutschen und

tschechischen Wirtschaftspresse zeigt jedoch, dass sich Intensität und Grad der Integration des Englischen in beiden Sprachen deutlich unterscheiden. Nur die Hälfte der deutschen Anglizismen hat ein Pendant im Tschechischen, fast ein Drittel wird durch ein einheimisches Wort ausgedrückt, und der Anteil hybrider Verbindungen ist ebenfalls hoch (Höppnerová 2021–2022: 15–31). Fachautoren sind bestrebt, maximale Verständlichkeit für die Leser zu erreichen.

Die Übernahme von Anglizismen in der Fachsprache ohne Bemühung um deutsche Entsprechungen – sei es aus Bequemlichkeit oder Prestigegründen – wird auch von einigen Befürwortern der Anglizismen kritisiert (Pittner 2024, Römer 2015: 12). In vielen Fachbereichen existiert keine deutsche Terminologie, neue Begriffe entstehen nicht und Deutsch verliert als Wissenschaftssprache an Bedeutung. Das ist nach Sickel (2004: 20) für die weitere Sprachentwicklung schwerwiegender. In einigen Wissenschaftsbereichen wie Naturwissenschaften, Medizin, Sozialwissenschaften oder Wirtschaft wurde Deutsch bereits verdrängt.

Eine abweichende Meinung zur deutschen Sprache als Wissenschaftssprache vertritt Ammon (1998). Er lehnt die Behauptung ab, dass Deutsch als Wissenschaftssprache an Bedeutung verliere, da es nahezu ausschließlich in der Hochschullehre und im akademischen Bereich verwendet werde. Eine dominierende Stellung hat jedoch Englisch in der Forschung, insbesondere in den theoretischen Naturwissenschaften. In zahlreichen anderen Disziplinen, wie den Sozial- oder Geisteswissenschaften, ist Deutsch jedoch unersetzlich (vgl. Ammon 1998: 227).

Die Kritik an der übermäßigen Übernahme von Anglizismen weist ebenfalls Eisenberg (2011: 121–141) zurück. Seiner Ansicht nach stellen Anglizismen keine Bedrohung für die deutsche Sprache dar. Viele englische Wörter wurden ins Deutsche integriert und bilden die Grundlage für wortbildende Prozesse, was auf ihre produktive Verwendung hinweist. Durch neu gebildete Wörter wird die deutsche Sprache somit unabhängig vom Englischen bereichert.

Gründe für die Bevorzugung von Anglizismen seien die stets wachsende Zahl von wissenschaftlichen Publikationen in englischer Sprache, ihre Stellung als offizielle Konferenzsprache, höheres Prestige englisch schreibender Autoren u.a. Englisch ist Lingua Franca, wer es nicht beherrscht, wird ignoriert (Ammon 1998: 220).

Daher sind die Worte von Polenz (1979: 29) nach wie vor aktuell, der das Fremdwort vom soziologischen Standpunkt betrachtet: Wenn ein Fremdwort aufgrund eines Benennungsbedürfnisses ins Deutsche übernommen wurde, besteht kein Grund, sich dagegen zu wehren. Sprachkritik und Sprachbildung sind dort berechtigt, wo Sprecher Wörter verwenden, um mit ihrem Klang zu imponieren, zu verwirren oder zu verführen.

3 Gendern

Gendergerechte Sprache wurde in einer Studie des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache als bedeutender Trend der Gegenwartssprache auf Platz zwei eingestuft (Pittner 2024). Die Meinungen über die Notwendigkeit des Genderns spalten die Gesellschaft und sind Gegenstand hitziger Debatten (Stickel 2004: 18; Eisenberg 2020: 19; Diewald 2020: 2). Gemeint ist die Angabe männlicher und weiblicher Formen bei der Anrede oder den Berufsbezeichnungen sowie die Berücksichtigung eines „dritten" Geschlechts, das als „divers" bezeichnet wird und verschiedene Kombinationen beider umfasst.

Nach Eisenberg geht es bei den Diskussionen über die Selbstverwirklichung der Frauen mehr um das Geschlecht als um ihre Gleichberechtigung. Dies führt zu Versuchen, bis 60 verschiedene sexuelle Orientierungen zu unterscheiden. Der Impuls zur Beschäftigung mit der Genderproblematik kam aus Amerika (Stickel 2004: 19, Diewald 2020: 2).

Ende der 1970er Jahre wurde dieses Konzept von einer Universitätsgruppe in Konstanz entwickelt, geleitet von Luise Pusch. Laut Pusch ist Deutsch sexistisch, weil es die Frauen und ihre Arbeit ignoriert, demütigt und lächerlich macht. Es ist die Sprache der Männer, die krank und reparaturbedürftig ist (vgl. Eisenberg 2020: 28).

Kritisiert werden die Anreden *Professor*, *Minister*, *Bürger*, *Käufer*, weil sie Frauen nicht bezeichnen, sondern weil Frauen höchstens mitgemeint sind. Die Frauen werden in einigen Formulierungen erst an zweiter Stelle genannt (*Herr und Frau Meier*, *Jungen und Mädchen*, *Partner und Partnerin*) (vgl. Stickel 2004: 22).

Seit den 1980er Jahren erscheinen verschiedene Richtlinien zur gendergerechten Sprache und Beseitigung sprachlicher Diskriminierung der Frauen in der öffentlichen Kommunikation (in Bewerbungen, Gesetzentwürfen, Verwaltungsvorschriften).

Die Schriftstellerin Verena Stefan schlägt sogar den Ersatz des Indefinitpronomens *man* vor: „*Das sagt frau nicht*.", der sich jedoch nicht durchgesetzt hat (zit. nach Stickel 2004: 23).

Die Parlamente einiger Bundesländer und der Bundestag haben sogar Anträge auf die Gleichberechtigung der Frauen und Männer in den Gesetzestexten und in der Behördensprache gebilligt (vgl. Stickel 2004: 23).

Viele Institutionen und Firmen geben für ihren Schriftverkehr und öffentliches Auftreten eigene interne Richtlinien heraus, die für alle Beschäftigten verbindlich sind.

Heute werden in der öffentlichen Kommunikation bewusst gendergerechte Bezeichnungen verwendet. Sie unterscheiden sich jedoch bei den einzelnen Sprechern. Ammon (1998) verwendet z. B. parallel verschiedene Mittel der Differenzierung (*Kolleginnen und Kollegen*, *SängerInnen*, *Studierende*).

Nach Diewald (2020: 1) ist das Gendern auf dem Vormarsch.

Eine kritische Stellung zum Gendern nimmt Eisenberg (2020: 15–30) ein. Die Problematik des Genderns sei nach ihm durch eine hohe Zahl von Genderprofessuren beeinflusst, die in überwiegender Mehrheit Frauen erteilt werden, die die öffentliche Meinung beeinflussen.

Es gibt mehrere Möglichkeiten seiner Kennzeichnung: Doppelpunkt (*Hörer:innen*), Unterstrich (*Hörer_innen*), Schrägstrich (*Hörer/innen*), Sternchen (*Hörer*innen*) oder die Nennung beider Formen (*Hörer und Hörerinnen*) (vgl. Stickel 2004: 23). Möglich ist auch eine neutrale Form (*Studierende*, *Lehrkräfte*, *Lehrende*) (vgl. Diewald 2020: 10).

Es wird ebenfalls empfohlen, den Satz syntaktisch umzuformulieren. Statt *Protokollführer → der das Protokoll schreibt*, statt *Vertreter → vertreten durch* (vgl. Diewald 2020: 9).

Alle Eingriffe in die innere Struktur des Wortes sind durch den Rat für deutsche Rechtschreibung vom 16.11.2018 verboten. Sie verletzen die innere Integrität des Wortes im Hinblick auf Wortbildung, Grammatik und Rechtschreibung und können das Verständnis erschweren (vgl. Eisenberg 2020: 29).

Der Duden hat gendergerechte Frauenbezeichnungen bereits integriert (vgl. duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Geschlechtergerechter-Sprachgebrauch, Zugriff: 20.12.2025). Eine gesetzliche Verpflichtung zum Gendern besteht weder auf Landes- noch auf Bundesebene. Gendern ist ein wichtiges linguistisches Thema geworden. Seine Befürworter (Diewald 2020: 1–14, Trömel-Plötz 1996, Wizorek/Lühmann 2018 u.a. sehen darin den Versuch, Frauen gleichzustellen, die ihrer Meinung nach in der Sprache diskriminiert werden. Auch nicht-heterosexuelle Personen werden sichtbar gemacht. Die Sprache beeinflusst somit auch das Denken.

Gegner (Eisenberg 2020: 15–30, Stickel 2004: 11–32 u.a.) kritisieren, dass das Konzept des Genderns die sprachliche Kategorie „Genus“ mit dem biologischen Geschlecht „Sexus“ verwechsle. Genus ist eine sprachliche Kategorie, Sexus eine außersprachliche. Beide sind unabhängig voneinander, wie Wörter wie „*der Mensch*“, „*die Person*“, „*das Mitglied*“, „*das Opfer*“, „*die Fachkraft*“ zeigen. Die deutsche Sprache bezeichnet seit Jahrhunderten Geschlechter neutral und benötigt keine zusätzlichen Formen. Das generische Maskulinum (z. B. „*die Kunden*“, „*die Klienten*“, „*die Jugendlichen*“) bezeichnet Män-

ner wie Frauen und ist keine diskriminierende Form. Auch die Behauptung, sprachliche Formen könnten gesellschaftliche Veränderungen wie ungleiche Bezahlung von Männern und Frauen bewirken, gilt als wissenschaftlich nicht haltbar.

Zwei Drittel der deutschen Bevölkerung lehnen das Gendern ab; in Bayern ist seit 2024 die Einführung spezieller Zeichen innerhalb eines Wortes verboten (vgl. https://www.innenministerium.bayern.de/med/pressemitteilungen/pressearchiv/2024/87/index.php, Zugriff 7.2.2025).

4 Jugendsprache

Den dritten Platz unter den Trends im deutschen Wortschatz belegt die Jugendsprache. Sie unterscheidet sich von der Standardsprache vor allem lexikalisch und morphologisch. Es handelt sich um eine kreative Ausdrucksweise (auch Kommunikation oder Jargon), mit der sich Jugendliche von Erwachsenen abgrenzen und ihre eigene Identität schaffen wollen. Sie existiert meist in gesprochener Form, seltener schriftlich (Blogs, Chats). Der Wortschatz wird von Themen beeinflusst, die Jugendliche interessieren – Film, Computer, Mode, Musik oder Sport. Auch Sprachen von Migranten (Türkisch, Kurdisch, Arabisch u. a.) fließen ein (vgl. Elsen 2007: 126–133).

Eine wichtige Rolle spielen Anglizismen, mit denen auch triviale Phänomene benannt werden (*chillen*, *out*, *cool*) sowie Vulgarismen (*fuck*, *bitsch*) (vgl. Bahlo u. a. 2019: 55–78).

Die Jugendsprache liebt Modewörter (*stressig*, *nervig*, *krass*), Übertreibungen (*geile Show*, *eine riesige Tussi*), Abkürzungen (*bg* = bis gleich, *idk* = I don't know, *ily* = „I love you"), Verstärkungen mit *voll*, *sau-*, *total* (*voll gut*, *saustark*, *total blöd*) und humorvolle Bezeichnungen (*Melone* = Kopf, *Bonsai* = kleiner Junge, *Partyparasit* = ungeladener Gast). Die Sätze sind kurz, Artikel und Präpositionen werden oft weggelassen (*ich gehe Kino*, *ich gehe Schwimmbad*, *gehst du Bus*, *lass jetzt essen gehen*) (vgl. Abel-Wanek 2022).

Erwachsene hören nicht auf, die Sprache ihrer Jugend zu verwenden, sodass sie auch die Gegenwartssprache beeinflusst. Viele Ausdrücke wie *cool*, *lit*, *nice*, *geil* sind aus der Jugendsprache in die Standardsprache übergegangen (vgl. https://simon-schnetzer.com/wissen/jugendsprache, Zugriff 20.12.2025). Laut Dittmar (vgl. 2019: 131–139) wird sich die deutsche Sprache durch den Einfluss der Jugendsprache dauerhaft verändern.

5 Euphemismen

Ein weiterer wichtiger Trend im deutschen Wortschatz ist die zunehmende Verwendung sozialer und politischer Euphemismen, die unangenehme Tatsachen oder soziale Unterschiede verschleiern oder abschwächen (vgl. Schlösser 2007: 281–289, Schröter/Carius 2009: 122). Sie treten besonders dort auf, wo Schönfärberei, Verschleierung und Manipulation besonders gefragt sind.

Es gibt verschiedene euphemistische Verfahren. Neue Bezeichnungen ohne negativen Aspekt werden geschaffen (*Freistellung von Arbeitskräften* statt *Entlassung*, *Mitbewerber* statt *Konkurrent*).

Viele Berufe erhalten attraktivere Namen (*Medientechnologe* statt *Drucker*, *Kaufmann für Büromanagement* statt *Bürokaufmann*).

Auch Metaphern haben eine beschönigende Funktion (*Vitamin B* statt *Bestechung*, *schlanke Produktion* verdeckt Entlassungen oder Produktionsverlagerungen).

Statt heimischer Wörter werden vage, oft schwer verständliche Ausdrücke verwendet (*Deponie* statt *Müllkippe*, *unterprivilegiert* statt *unterbezahlt*).

Euphemismen sind auch in der allgegenwärtigen Werbung häufig anzutreffen. Ihr Gebrauch ist ein markantes Merkmal des heutigen Wortschatzes, auch wenn sie meist nicht lexikografisch erfasst sind (Höppnerová 2024–2025: 17–30).

6 Duzen

Seit den 70er Jahren des 20. Jh. wird Duzen in Deutschland immer mehr in Situationen verwendet, in denen es früher undenkbar war. Eine große Rolle spielt hier Englisch, weil große internationale Firmen in dieser Sprache kommunizieren. Dieser Einfluss wächst immer mehr: Laut Alumniportal Deutschland (20.4.2025) wollen die Firmen damit dynamisch wirken und Weltoffenheit signalisieren.

Nach https://www.hs-kepten-business-school.de/die-bedeutung-der-duz-kultur-in-der-modernen-arbeitswelt/, Zugriff: 22.12.2025 ist Duzen in vielen Unternehmen eine alltägliche Erscheinung. Dies belegt Winkler mit einer Umfrage von Linkedin Deutschland, in der 60% von 1000 Befragten angeführt haben, dass Duzen die Atmosphäre am Arbeitsplatz verbessert, und mit einer Studie der Mannheimer Universität, nach der Duzen eine größere Identifikation mit der Firma fördert und die Bereitschaft der Beschäftigten erhöht, zusätzliche Aufgaben zu übernehmen. In technischen und kreativen Bereichen ist Duzen traditionell verbreitet. Es widerspiegelt die Kultur der Gleichheit und Offenheit und erleichtert den Ideenaustausch. Leitende Mitarbeiter können durch Duzen Barrieren abbauen und die Zusammenarbeit unterstützen.

Die Einführung des Duzens festigt am Arbeitsplatz das Gefühl der Zusammengehörigkeit, stärkt den Teamgeist und schafft eine partnerschaftliche Atmosphäre, auch wenn es manchmal zur Eskalation persönlicher Kontakte und wenig höflichem Benehmen infolge des fehlenden Abstands führen kann. Kein Wunder, dass sich mit diesem Thema relativ oft auch Zeitschriften für die Wirtschaftssphäre beschäftigen, besonders für unternehmerische Tätigkeit, wo Vorsicht und Takt nötig sind (z. B. die Zeitschrift für Unternehmer auf https//www.proevolution.pro.de/22170/duzen-oder-siehen-im-unternehmen/, Zugriff 21.12.2025).

Duzen setzt sich nicht in allen Bereichen gleich durch. Im konservativen Finanzwesen wird gesiezt, in kreativen Berufen geduzt.

Die Meinungen über das Duzen im schriftlichen Verkehr unterscheiden sich. Allgemein wird höfliches Siezen empfohlen, das Respekt und Achtung signalisiert, andererseits aber auch Distanz.

Die meisten Kommunikationsberater sind sich jedoch einig, dass in Deutschland eine Sie-Kultur herrscht. In vielen Kreisen dauert es bei Erwachsenen und vor allem im geschäftlichen Umgang lange, bis man zum „Du“ übergeht. Und obwohl man in der Werbung manchmal Duzen verwendet, wählt man dann im persönlichen Gespräch meist das Siezen.

Laut https://dein-sprachcouch.de/duzen-siezen-wie-ist-es-im-deutschen-richtig, Zugriff 22.12.2025 wird im Berufsleben in den meisten deutschen Firmen weiterhin gesiezt.

Dem Duzen begegnen tschechische Studierende bei ihrem Studienaufenthalt oder bei ihrem Praktikum in Deutschland oder bei ihrer Tätigkeit als Reiseleiter in Tschechien. Das Duzen von älteren Personen stört sie nicht, sie haben jedoch Hemmungen, ob sie ihre älteren Vorgesetzten oder Besucher ebenfalls duzen sollen. Unserer Meinung nach ist Siezen angebracht, von dem sich niemand beleidigt fühlt. Zum Duzen kann man nach Aufforderung immer wechseln.

Der deutsche Wortschatz ist ständig in Bewegung, und die Anzahl neuer Wörter wächst. Laut Gesellschaft für deutsche Sprache (https://gfds.de/im-fokus-wie-entwickelt-sich-unser-wortschatz, Zugriff 22.4.2025) enthielt die erste Ausgabe des Dudens im Jahr 1880 rund 27.000 Wörter, im Jahr 2024 bereits 151.000. Allein während der Corona-Zeit kamen etwa 2.500 neue Wörter, Wendungen und Bedeutungen hinzu (*Maskenpflicht*, *Abstandsgebot*, *Zweitimpfung*, *Coronaparty*, *Mundschutz*, *Lockdown*).

Gleichzeitig verschwinden Wörter für Geräte oder Phänomene, die es nicht mehr gibt (*Walkman*, *Telegramm*, *Muckefuck als Kaffeeersatz*). Manche Wörter erhielten neue Bezeichnungen (*Steckenpferd → Hobby*, *Backfisch → Teenager*, *Fräulein → Frau*).

7 Zusammenfassung

Lehrbücher und Wörterbücher einer Fremdsprache könnten den Eindruck erwecken, dass deren Wortschatz etwas Abgeschlossenes, Stabiles und Unveränderliches sei. In Wirklichkeit befindet er sich jedoch in ständigem Wandel. Neue Begriffe entstehen rasch, während veraltete Wörter verschwinden.

Zum auffälligsten Trend im deutschen Wortschatz gehört die Übernahme von Anglizismen, die von den meisten Germanisten als Bereicherung und Notwendigkeit angesehen werden. Es gibt jedoch auch kritische Stimmen, die befürchten, dass Deutsch als Wissenschaftssprache an Bedeutung verliert. Ammon betont dagegen den Gebrauch des Deutschen in der Hochschullehre und in der Forschung vor allem der Sozial- und Geisteswissenschaften.

Mit Abstand folgt der kontroverse Trend zur gendergerechten Sprache, die von Befürwortern als Ausdruck der Gleichstellung von Frauen verstanden wird. Gegner hingegen halten sie für überflüssig und wissenschaftlich nicht haltbar.

Das heutige Deutsch wird auch von der Jugendsprache geprägt, deren Ausdrücke oft in die Erwachsenensprache übergehen.

Ebenso häufig sind soziale und politische Euphemismen, die dazu dienen, unangenehme Tatsachen zu verschleiern oder zu beschönigen bzw. das Prestige eines Berufes zu erhöhen.

Der Trend zum Duzen setzt sich vor allem in internationalen Unternehmen und kreativen Berufen durch.

Die Entwicklungen im Wortschatz müssen im pädagogischen Prozess berücksichtigt werden, damit der Sprachunterricht mit dem Sprachwandel Schritt hält.

Literatur

Abel-Wanek, Ulrike (2022): *Was reden die da?* In: *Pharmazeutische Zeitung*, 7.12.2022. https://www.pharmazeutische-zeitung.de/was-reden-die-da-137155/ [Stand: 20.5.2025].

Ammon, Ulrich (1988): *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Universitäten*. Berlin/New York, 55–78.

Bahlo, Niels u.a. (2019): *Jugendsprache. Eine Einführung*. Berlin.

Busse, Ulrich (2001): *Typen von Anglizismen: von der heilago geist bis Extremsparing – aufgezeigt anhand ausgewählter lexikographischer Kategorisierungen*. In: *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz*. Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2001, Berlin/New York, 131–155.

Dennis, Lesya Nedyba (2013): *Neologismen in der deutschen Gegenwartssprache*. https://ir.ua.edu>bitstream>handle>file_/PDF [Stand: 22.4.2025].

Diewald, Gabrielle (2020): *„Alles ändert sich, aber nichts von allein" Eine Standortbestimmung zum Thema geschlechtergerechte Sprache*. In: *Der Sprachdienst* 64, Januar–April, 1–2/20, 1–14.

Dittmar, Norbert (2019): *Migrantensprache. Jugendliche Kreativität im „Kiez"*. In: Fröhlich, Constanze/Grötschel, Martin/Klein, Wolfgang [Hg.]: *Abecedarium der Sprache*. Berlin, 131–139.

Eisenberg, Peter (2011): *Anglizismen und andere Fremdwörter*. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 7/02, 121–141. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/peter-eisenberg-schriften/PDFs/Eisenberg_2011_Anglizismen-und-andere-Fremdw%C3%B6rter.pdf [Stand: 20.12.2025].

Eisenberg, Peter (2020): *Die Vermeidung sprachlicher Diskriminierung im Deutschen*. In: *Der Sprachdienst* 64, Januar–April, 1–2/20, 15–30.

Elsen, Hilke (2007): *Lexikalische und morphologische Unterschiede zwischen Jugend- und Erwachsenensprache*. In: Ronnenberger-Sibold, Elke/Kazzarazi, Kerstin [Hg.]: *Identität und Differenz. Ein interdisziplinäres Kolloquium zu Ehren von Wolfgang Huber*. Tübigen, 126–133.

Glück, Helmut/Sauer, Werner (1990): *Gegenwartsdeutsch*. Stuttgart.

Greule, Albrecht/Janich, Nina (2001): *…da weiß man, was man hat? Verfremdung zum Neuen im Wortschatz der Werbung*. In: Stickel, Gerhard [Hg.]: *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz.* Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2000. Berlin, 258–279.

Handschuhmacher, Sylvia (2023): *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Eine Einführung*. Hamburg.

Hoberg, Rudolf (2001): *Podiums-Diskussion*. In: Stickel, Gerhard [Hg.]: *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz.* Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2000. Berlin, 299–302.

Höppnerová, Věra (2024–2025): *Euphemismy v německém hospodářském tisku*. In: *Cizí jazyky*, Jg. 68, Nr. 5, 17–30.

Höppnerová, Věra (2021–2022): *Anglicizmy v českém a německém hospodářském jazyce*. In: *Cizí jazyky*, Jg. 55, Nr. 5. 15–31.

Kirkness, Alan (2001): *Europäismen/Internationalismen im heutigen deutschen Wortschatz. Eine lexikographische Pilotstudie*. Stickel, Gerhard [Hg.]: *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz.* Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2000. Berlin, 105–130.

Pittner, Karin (2024): *Bedrohung oder Bereicherung? Anglizismen in der deutschen Sprache*. In: *Politik & Kultur, Zeitung des deutschen Kulturrates* 02/24, 23.

Polenz, Peter von (1979): *Fremdwort und Lehnwort sprachwissenschaftlich betrachtet*. https://vds-ev.de/wp-content/uploads/2017/02/ag-literarisches_polenz.pdf [Stand: 20.5.2025].

https:// vds-ev.de>uploads>ag.literarisches_polenz PDF [Stand: 20.5.2025].

Römer, Christine (2015): *Entwicklungstendenzen im aktuellen deutschen Wortschatz*. In: Kilian, Jörg/Eckhof, Jan [Hg.]: *Deutscher Wortschatz – beschreiben, lernen, lehren.* Frankfurt am Main, 5–20.

Schlobinski, Peter (2001): *Anglizismen im Internet*. In: Stickel, Gerhard [Hg.]: *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz.* Institut für deutsche Sprache, Jahrbuch 2000. Berlin, 239–257.

Schlosser, Horst Dieter (2007): *Verhüllen – verdrängen – beschönigen. Euphemismus im kulturellen Wandel*. In: *Muttersprache* 4/117, 281–295.

Schröter, Melanie/Carius, Björn (2009): *Vom politischen Gebrauch der Sprache. Wort, Text, Diskurs – Eine Einführung.* Frankfurt am Main.

Shabidinova, Zora (2022): *Die Jugendsprache ist ein linguistisches Phänomen*. In: *Academic Research in Educational Sciences* 3/11, 454–460.

Stickel, Gerhard (2004): *Das heutige Deutsch: Tendenzen und Wertungen*. In: Moraldo, Sandro M./Soffritti, Marcello [Hg.]: *Deutsch aktuell. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache.* Rom, 11–32.

Thurmair, Maria (2002): *Standardnorm und Abweichungen. Entwicklungstendenzen unter dem Einfluss der gesprochenen Sprache*. In*: Deutsch als Fremdsprache* 39/1 (1), 3–8.

Trömel-Plötz, Senta (1996): *Frauensprache. Sprache der Verständiung*. Frankfurt am Main.

Wizorek, Anne /Lühmann, Hannah (2018): *Gendern? Gleichberechtigung in der Sprache – ein Für und Wider*. Berlin.

Internetquellen

https://www.alumniportal-deutschland.org/de/magazin/deutschland/veraenderungen-der-deutschen-sprache [Stand: 20.4.2025].

https://allesprachen.at./blog/Jugendsprache [Stand: 20.4.2025].

https://de/alltagssprache-im-wandel-der-wortschatz-waechst-aber-nicht-nur [Stand: 20.4.2025].

https://dein-sprachgebrauch.de/duzen-siezen-wie-ist-es-im-deutschen-richtig> [Stand: 23.4.2025].

https://gfds.de/im-fokus-wie-entwickelt-sich-unser-wortschatz [Stand: 22.4.2025].

https://www.studysmarter.de/schule/deutsch/sprachanalyse/anglizismen [Stand: 25.12.2025].

https://www.linguistik-vs-gendern.de [Stand: 22.4.2025].
duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Geschlechtergerechter-Sprachgebrauch [Stand: 22.12.2025].
https://www.innenministerium.bayern.de/med/pressemitteilungen/pressearchiv/2024/87indexphp [Stand: 7.2.2025].
https://simon-schnetzer.com/wissen/jugendsprache [Stand: 27.4.2025].
https://www.proevolution.pro.de/22170/duzen-oder-siezen-im-unternehmen [Stand: 22.12.2025].
https://www.kempten-business-school.de/die-bedeutung-der-duz-kultur-in-der-modernen- arbeitswelt/ [Stand: 28.5.2025].

UNIWERSYTET OPOLSKI OPOLE 2026

Estera JASITA (Racibórz)
ORCID: 0000-0001-8426-2232

Transformation und Innovation im Studienbereich der Germanistik an der Akademie der Angewandten Wissenschaften in Racibórz

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht Transformationsprozesse und Innovationen im Studienbereich der Germanistik an der Akademie der Angewandten Wissenschaften in Racibórz an der Jahrhundertwende des 20. und 21. Jahrhunderts. Auf Grundlage von Archivmaterialien, institutionellen Dokumentenanalysen und Fachliteratur werden die institutionelle Entwicklung, der Übergang zu praxisorientierten Studienmodellen sowie die Rolle von Internationalisierung und Digitalisierung dargestellt. Bedeutende Rolle beim Veränderungsprozess spielt die Kooperation mit dem gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umfeld der Region, das die Erwartungen der Absolventen beeinflusst.

Schlüsselwörter: Germanistik, Transformation, Innovation, Hochschulbildung

Transformacja i innowacja w zakresie studiów germanistyki w Akademii Nauk Stosowanych w Raciborzu

Streszczenie: Artykuł analizuje proces transformacji oraz innowacje w obszarze studiów filologii germańskiej w Akademii Nauk Stosowanych w Raciborzu w kontekście zmian w szkolnictwie wyższym w Polsce na przełomie XX i XXI wieku. Na podstawie materiałów archiwalnych, analizy dokumentów instytucjonalnych oraz literatury przedmiotu przedstawiono ewolucję instytucji, przejście od modelu tradycyjnego do praktycznego oraz wpływ internacjonalizacji i digitalizacji na kształcenie filologiczne. Ważnym czynnikiem w procesie przemian jest współpraca ze środowiskiem społeczno-gospodarczym, które wpływa na oczekiwania absolwentów.

Słowa kluczowe: germanistyka, transformacja, innowacja, szkolnictwo wyższe

Transformation and Innovation in the German Studies Program at the Academy of Applied Sciences in Racibórz

Abstract: This article analyzes the transformation processes and innovations in German language studies at the Academy of Applied Sciences in Racibórz in the context of changes in higher education in Poland at the turn of the 20th and 21st centuries. Based on conference materials, institutional document analysis, and scholarly literature, the paper examines institutional development, the transition toward practice-oriented education, and the role of internationalization and digitalization. The findings indicate that integrating linguistic, digital, and professional competencies enhances graduates' competitiveness and supports regional cross-border cooperation.

Key words: German Studies, transformation, innovation, higher education

1 Einleitung

Die Entwicklung der Hochschulen in Europa ist seit mehreren Jahrzehnten durch Prozesse der Internationalisierung, Digitalisierung sowie stärkere Orientierung am Arbeitsmarkt geprägt. Besonders philologische Studiengänge stehen vor der Herausforderung, traditionelle geisteswissenschaftliche Inhalte mit praxisrelevanten Kompetenzen zu verbinden. Der Studienbereich der Germanistik an der Akademie der Angewandten Wissenschaften in Racibórz stellt ein Beispiel für diese Transformation dar. Ziel dieses Beitrags ist es, die historischen Entwicklungsphasen, strukturellen Veränderungen sowie aktuellen Innovationen des Studienbereichs der Hochschule in Racibórz in Bezug auf das polnische Hochschulsystem an der Jahrhundertwende des 20. und 21. Jahrhunderts zu analysieren und darzustellen.

2 Methodologie und theoretischer Rahmen

Im Bereich der Auslandsgermanistik äußert sich die Transformation insbesondere durch die stärkere Praxisorientierung der Studienprogramme, die Integration digitaler Kompetenzen, die Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultureller Kommunikation sowie die Kooperation mit Unternehmen und Institutionen. Die Germanistik entwickelt sich damit von einem überwiegend philologisch ausgerichteten Studium zu einem multidisziplinären Studienangebot, das sprachliche, kulturelle, translatorische und berufspraktische Kompetenzen verbindet.

> Nach dem Ende des 2. Weltkrieges war kaum vorstellbar, dass sich die deutsche Sprache als Fremdsprache wieder in den Schulen etablieren könnte oder Studiengänge der Germanistik ihren Lehrbetrieb wieder aufnehmen würden. Für Polen zeichnete sich eine positive Entwicklung ab (Tichy 2022:269).

Als Beispiel kann an dieser Stelle die Situation in den Hochschulen in der Tschechischen Republik erwähnt werden. Wie Rykalová ausführt: „Die Rolle der deutschen Sprache“ verändert sich im 21. Jh. in jeder Hinsicht stark. Diese Veränderung hängt mit der politischen, ökonomischen und kulturellen Situation in Europa zusammen und ist deutlich sichtbar” (Rykalová 2025:168).

Die erwähnte Situation fügt sich in die Hochschule in Racibórz ein. Die Autorin stellt in diesem Beitrag das Germanistikstudium an der Hochschule in Racibórz in den letzten 30 Jahren von der Entstehung bis zur Gegenwart dar. Die Geschichte und Verwandlung der Hochschule ist nicht abgeschieden. Die vorliegende Studie basiert auf einer qualitativen Dokumentenanalyse institutioneller Quellen der Akademie der Angewandten Wissenschaften in Racibórz. Analysiert wurden insbesondere hochschulinterne Dokumente, Berichte über die Tätigkeit

des Instituts, Publikationen in der Zeitschrift *Studia Filologiczne* aus den Jahren 2001–2025 sowie die Jubiläumspublikation *Pierwsze dwudziestolecie*.

Anhand der Quellenanalyse wird angenommen, dass die langfristige Entwicklung der Germanistik in Racibórz durch die Verbindung von Praxisorientierung, Internationalisierung und Digitalisierung ermöglicht wurde und damit den allgemeinen Transformationsprozessen europäischer Hochschulen entspricht.

3 Historischer Überblick der Hochschule

Die institutionellen Wurzeln der Hochschule reichen bis in das Jahr 1946 zurück, als die Lehrerausbildung im Staatlichen Pädagogischen Lyzeum begann. Das Gebäude, das sich heutzutage in der Słowackiego-Straße befindet, wurde in den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts errichtet. In den folgenden Jahrzehnten erfolgten mehrere organisatorische Umstrukturierungen, darunter die Umwandlung in ein Lehrerstudium sowie die Tätigkeit verschiedener Filialen von pädagogischen Hochschulen. In den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts agierten auf der Grundlage der Lehrerbildungsstätte u.a. folgende Institutionen: Lehrerbildungszentrum, Fakultät der Hochschule für Leibeserziehung in Katowice, Zweigstelle der Pädagogischen Hochschule in Opole (vgl. Bednarski/ Buba/ Chojecki 2022: 214).

Bedeutende Phase der Entwicklung der Hochschule in Racibórz begann in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts, während des gesellschaftspolitischen und sprachlichen Wandels nach der Wiedervereinigung Deutschlands. Als Konsequenz dazu bildete sich die deutsche Minderheit in Oberschlesien mit der Beanspruchung der Möglichkeit des Lernens und Lehrens der deutschen Sprache in den Grund-, Ober- und Hochschulen (vgl. Danszczyk 2013:11).

Mit der Gründung des Fremdsprachenlehrerkollegs im Jahr 1992 erhielt die Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften eine neue institutionelle Grundlage. Besonders die Deutschabteilung, die 1993 eingerichtet wurde, reagierte auf den Bedarf an qualifizierten Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern in der Region. Es ist zu erwähnen, dass der Mangel an Deutschlehrern in den Schulen wegen des Verbots des Deutschunterrichts in der Region Schlesien im Zeitraum der kommunistischen Regierung entstand (vgl. Bednarski/ Buba/ Chojecki 2022:23).

Die Gründung der Staatlichen Fachhochschule erfolgte auf der Grundlage der Verordnung des Ministerrates vom 20. September 2001, die vom Ministerpräsidenten Jerzy Buzek unterzeichnet wurde und am 1. Februar 2002 in Kraft trat. Dieser Schritt bedeutete den Übergang zu einem stärker praxisorientierten Hochschulmodell, während die Umbenennung in Akademie der Angewandten Wissenschaften im Jahr 2022 die institutionelle Weiterentwicklung bestätigte (Bednarski/ Buba/ Chojecki 2022: 214).

4 Transformation und Innovation des Studienbereichs der deutschen Sprache

Die Transformation des Studienbereichs der Germanistik seit der Anfangsphase lässt sich in mehreren Dimensionen beschreiben:

4.1 Übergang zur Praxisorientierung

Seit der Gründung der Hochschule bietet sie praxisorientierte Fachrichtungen an, die sich an die ständig ändernden Bedürfnisse des Arbeitsmarktes in der näheren Umgebung anpassen. Nicht anders ist es mit der Deutschabteilung. Man begann mit der Ausbildung der Lehrkräfte, die anhand ihrer Praktika in den Schulen zum Unterrichten ausgebildet wurden. Mit der Zeit gewannen zahlreiche berufspraktische Module, darunter Wirtschaftsdeutsch, Fachsprachenunterricht sowie interkulturelle Kommunikation an Bedeutung (vgl. Bednarski/ Buba/ Chojecki 2022: 214).

Es ist zu betonen, dass die Ausbildung der Studierenden mehrdimensional organisiert wurde, von allgemeinen Fächern wie Geschichte der Philosophie, Fremdsprachen- und Sportunterricht, über den Fachunterricht mit der detaillierten Aufteilung des Sprachunterrichts bis zur pädagogisch-psychologischen Vorbereitung zum Lehrerberuf. Das Institut der Neuphilologie (heute das Institut für Sprachen und Translatorik) ermöglicht den Kontakt mit der Sprache, indem verschiedene Vorlesungen und Vorträge von Wissenschaftlern organisiert wurden. Ein Beispiel dafür ist das Treffen mit dem österreichischen Lektor für deutsche Sprache und Mitarbeiter beim Verband der volksdeutschen Vertriebenen Peter Wassertheurer (vgl. Strózik/Wróblewska 2007: 325, 327). Zu erwähnen ist auch die Autorenlesung von Wolfgang Bittner im Institut der Neuphilologie im November 2005, wovon der Schriftsteller, geboren 1941 in Gleiwitz, in seinem Buch schreibt. Für Bittner war das Treffen mit polnischen Studenten sehr positiv und emotional (vgl. Jasita 2018: 34).

Besonders beliebt bei den Studierenden ist die Studienreise nach Königswinter, wo "Schlesische Begegnungen" im Haus Schlesien regelmäßig organisiert werden. An dieser erfolgreichen Initiative nehmen Studenten aus Racibórz seit Anfang der Deutschabteilung teil. Der einwöchige Aufenthalt in Deutschland bietet ein intensives Erleben der deutschen Sprache, Geschichte und Kultur an (vgl. Porwoł 2018: 238). Zum festen Plan der Studienreisen nach Königswinter gehören u. a. Begegnungen mit den Vertriebenen, Besuche in Museen, Teilnahme an Vorlesungen, Workshops und Stadtbesichtigungen. Diese Initiative wird dank finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums des Innern organisiert und soll europäische Problemthemen berücksichtigen (vgl. Porwoł 2021: 135).

4.2 Arbeitsmarktorientierung

Eine zentrale Rolle spielt die Kooperation mit Unternehmen und Institutionen, die Praktika sowie projektorientierte Ausbildungsformen ermöglichen. Diese Maßnahmen tragen zur Entwicklung beruflicher Kompetenzen und zur besseren Integration der Absolventinnen und Absolventen in den Arbeitsmarkt bei. Innerhalb der letzten drei Jahrzehnte wurde die Ausbildungsrichtung im Institut geändert: vom rein pädagogischen Modul, über Wirtschaftsdeutsch bis zum Übersetzungsmodul. Der Wechsel der Ausrichtung des Studiums vom Lehramt auf Übersetzerausbildung oder Wirtschaftsdeutsch ist in der Anzahl der Studierenden am Beispiel vom Jahr 2016 zu sehen. Es ist ein wachsendes Interesse an nichtpädagogischen Fächern zu beobachten (vgl. Porwoł 2018: 235–236). Heutzutage wird das Deutschstudium mit pädagogischer Studienrichtung in Racibórz nicht mehr angeboten.

Parallel dazu änderten sich die Anforderungen an das Sprachniveau der Studenten am Anfang des Studiums. Ab 2016 durften Personen mit Grundkenntnissen in der deutschen Sprache das Studium beginnen (vgl. Bednarski/ Buba/ Chojecki 2022: 118). Das gleiche Problem taucht u. a. an den tschechischen und slowakischen Hochschulen auf. Rykalová betont ebenfalls „das schmerzlich sinkende Niveau der Kenntnisse in Deutsch als Fremdsprache bei Studienbewerbern“ (Rykalová 2025: 170).

4.3 Integration digitaler Kompetenzen

Mit der Weiterentwicklung der Studienrichtungen ging eine kontinuierliche Modernisierung der Lehr- und Lernbedingungen einher. Neben der Erweiterung und technischen Ausrüstung der Unterrichtsräume wurde den Studierenden ein zunehmend breites Spektrum an Lehr- und Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt, die sowohl in traditioneller als auch in digitaler Form zugänglich waren und sind. Dazu kamen noch digitale Lernplattformen, hybride Unterrichtsformen sowie die Nutzung moderner Technologien, besonders in der Pandemiezeit. Der Lernprozess basiert auf Lehrbüchern, die zum größten Teil in der Bibliothek vorhanden sind. Es gibt auch viele Materialien, die online erreichbar sind. Die Ausstattung der Unterrichtsräume basiert vor allem auf Multimediaprojektoren und Computern mit Internetzugang. In einem Unterrichtsraum befindet sich moderne technische Ausstattung – eine Simultandolmetscherkabine mit Konferenzset. Sie ermöglicht den Studenten praxisnahe Trainingsbedingungen im Bereich Übersetzen und Dolmetschen. Es gibt noch innovative Geräte mit modernem Softwareprogramm, die zur Entwicklung und Erweiterung der Übersetzungskompetenz der Studierenden dient (vgl. URL 1).

5 Internationalisierung und Kooperationen

Die Internationalisierung stellt einen der wichtigsten Faktoren der Studiengangentwicklung dar. Austauschprogramme, internationale Projektarbeiten sowie Kooperationen mit europäischen Hochschulen fördern die interkulturelle Kompetenz der Studierenden. Gleichzeitig tragen internationale Praktika und Studienreisen zur Erweiterung beruflicher Perspektiven bei (vgl. URL 2).

Aus regionaler Perspektive spielt die Germanistik eine besondere Rolle als kulturelle Brücke zwischen Polen und deutschsprachigen Ländern, insbesondere im Grenzraum Schlesiens. Die Lehrkräfte des Instituts nehmen regelmäßig an Bildungsreisen im Rahmen des Erasmus+ Programms teil. Sie halten Vorträge an Partnerhochschulen in der Tschechischen Republik und in den Niederlanden (vgl. Bednarski/ Buba/ Chojecki 2022: 215). Die Zusammenarbeit mit der Universität in Amsterdam ist von großer Bedeutung, weil ein gemeinsames Projekt von Studierenden beider Hochschulen online realisiert wurde. Diese Erfahrung war sowohl innovativ als auch lehrreich und zugleich motivierend für die Studenten. Internationale Kommunikation gehört zum Studieninhalt und erleichtert somit die beruflichen Einsatzchancen der Absolventen. Die Studierenden entwickeln beim Studium nicht nur ihre sprachlichen Kompetenzen, sondern erweitern ihr Wissen im Bereich der sich schnell entwickelnden Wirtschaft (vgl. Porwoł 2021: 135).

Es ist zu betonen, dass vor allem Oberschlesien im 20. Jahrhundert einen Zeitraum des großen Wandels im Bereich der Politik, Gesellschaft und Sprache erlebte, was sprachpolitische Konsequenzen nach der Wende hatte. Die Stärkung der Identität vieler Bürger, Identifizierung mit der Kultur, Tradition und Sprache zeigte sich durch die wachsende Popularität der deutschen Sprache in den 90er Jahren und um die Jahrhundertwende (vgl. Danszczyk 2013: 11–12). In den letzten Jahren kann man wieder eine sinkende Tendenz in diesem Bereich in vielen Regionen Polens beobachten.

6 Germanistik im Kontext der Hochschultransformation

Die Entwicklung des Studienbereichs in Racibórz spiegelt zentrale Trends der europäischen Hochschulpolitik wider. Rykalová schreibt, dass die heutige Auslandsgermanistik nach neuen Chancen suchen muss. Dazu gehören: kultureller Austausch, interdisziplinäre Programme und Kooperationen mit Unternehmen und Institutionen (vgl. Rykalová 2025: 171). Die Hochschule in Racibórz passt sich an die Richtlinien an. Von großer Bedeutung sind:

- stärkere Praxisorientierung der Studienprogramme,
- Integration digitaler Kompetenzen,
- Internationalisierung und Mobilität,

– Kooperation mit Wirtschaft, Institutionen und Umgebung.

Diese Faktoren sind entscheidend für die Zukunftsfähigkeit philologischer Studiengänge, die sich zunehmend von rein theoretischen Disziplinen zu angewandten Kommunikationsstudien entwickeln. Vergleichbare Richtlinien und damit verbundene Transformationen und Probleme kommen an vielen Hochschulen sowohl in Polen als auch im Ausland vor. Dank der Initiative der internationalen Konferenz in Opava kann es zum intensiven Erfahrungsaustausch der Lehrkräfte kommen. Sie ermöglicht die Konfrontation mit Lehrern u. a. der Partnerhochschulen und gibt Impulse zum Erfahrungsaustausch und zur gemeinsamen Suche nach Problemlösungen. Zu beachten sind die Auseinandersetzungen der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen zu aktuellen Tendenzen und Bildungswegen in Bezug auf Germanistik in den folgenden Jahrzehnten. Als Beweis gilt die Umbenennung des Instituts der Neuphilologie in Institut für Sprachen und Translatorik in Racibórz am 1. Oktober 2025. Das ist ein Zeichen der Berücksichtigung der sich ändernden Tendenzen sowohl in der Wirtschaft als auch in der Wissenschaft und Technik (vgl. URL 3).

7 Fazit

Die Transformation des Studienbereichs der Germanistik an der Akademie der Angewandten Wissenschaften in Racibórz zeigt, dass die Verbindung von Tradition und Innovation ein effektives Entwicklungsmodell für moderne Hochschulen darstellt. Praxisorientierung, Internationalisierung und Digitalisierung tragen wesentlich zur Attraktivität des Studiengangs sowie zur beruflichen Wettbewerbsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen bei. Enge Verbindung mit der Umgebung, Unternehmern und Regierung sorgt für effektive Entwicklung der Region und Lebenszufriedenheit der Bewohner, die unter guten Arbeitsbedingungen ihre berufliche Karriere entwickeln können. Als Beweis kann man das Programm des Praktikums der Studierenden nennen, das sie dank der Zusammenarbeit mit der Firma KDictionaries & Lexicala in den Jahren 2020–21 realisiert haben und berufliche Erfahrung mit der Büro- und Lexikarbeit gesammelt haben, betonen (vgl. Porwoł 2021: 139).

Gleichzeitig bestätigt die Analyse die weiterhin wichtige Rolle der deutschen Sprache als Instrument interkultureller Kommunikation und regionaler Kooperation. Es führt zur Stärkung der Identität und Toleranz der Einwohner in Mitteleuropa und vor allem in der Heimat. Die Rolle der Hochschule in einer solchen Kleinstadt wie Racibórz ist demzufolge relevant. Darüber hinaus lässt sich nach Strózik behaupten, dass die Übersetzer der internationalen Öffentlichkeit eine Tür zur Welt eröffnen können (vgl. Strózik 2010: 132).

In einigen Ländern Europas ist die Tendenz zu beobachten, dass germanistische Institute auf die Anforderungen des Arbeitsmarktes reagieren, indem sie ihre Studienprogramme um praxisorientierte Schwerpunkte wie Dolmetschen und Übersetzen, interkulturelle Kommunikation, Fachkommunikation oder Wirtschaft erweitern, wie es in Budapest, Łódź und Hermannstadt der Fall ist (vgl. URL 4).

Literatur

Bednarski, Adam/ Buba, Norbert/ Chojecki, Dariusz (Hrsg.) (2022): *Pierwsze dwudziestolecie.* Racibórz.

Bittner, Wolfgang (2006): *Schreiben, Lesen, Reisen. Essays und Vorträge*. Oberhausen.

Danszczyk, Arkadiusz (2013): *Sprachvariationsraum Oberschlesien. Das gegenwärtige Schlesische im Kontakt mit dem Deutschen und Polnischen*. Racibórz.

Jasita, Estera (2018): *Literatura jako okno na świat. Monografia Wolfganga Bittnera*. Racibórz.

Porwoł, Monika (2018): *Instytut Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu w latach 2016-202018*. In: *Studia Filologiczne*, tom 6, 223–249.

Porwoł, Monika (2021): *Raport dotyczący działalności Instytutu Neofilologii PWSZ w Raciborzu w latach 2020-2021*. In: *Studia Filologiczne*, tom 8, 135–136.

Porwoł, Monika (2021): *Raport dotyczący programu praktyk zawodowych dla studentów filologii oferowanych przez firmę KDictionaries & Lexicala (Tel Awiw, Izrael) w latach 2020-2021*. In: *Studia Filologiczne*, tom 8, 139.

Rykalová, Gabriela (2025): *Chancen und Potenzial für die Germanistik in Mitteleuropa im Zusammenhang mit aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes. Über gemeinsame Ziele ohne Grenzen.* In: *Germanistische Werkstatt*, 14, 167–177.

Strózik, Paweł (2010): *Übersetzung – eine Tür zur Welt*. In: *Zbliżenia Interkulturowe. Polska Niemcy Europa*, 8/2010, 130–132.

Strózik, Paweł/ Wróblewska, Anna (2007): *Instytut Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu w latach 2005-2007*. In: *Studia Filologiczne*, tom 1, 323–345.

Wróblewska, Anna (2008): *Instytut Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu w roku akademickim 2007/2008*. In: *Studia Filologiczne*, tom 2, 279–291.

Wróblewska, Anna (2010): *Instytut Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu w roku akademickim 2008/2009 i 2009/2010*. In: *Studia Filologiczne*, tom 3, 229–245.

Wróblewska, Anna (2012): *Instytut Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu w roku akademickim 2010/2011 i 2011/2012*. In: *Studia Filologiczne*, tom 4, 239–268.

Online-Quellen

https://akademiarac.edu.pl/2022/10/03/nowoczesny-sprzet-do-tlumaczen-w-akademii-nauk-stosowanych-w-raciborzu/ [Stand: 08.06.2026] (ULR 1).

https://akademiarac.edu.pl/2024/04/08/slaskie-spotkania-2024-udane-jak-zwykle/ [Stand: 8.06.2026] (URL 2).

https://akademiarac.edu.pl/2026/02/18/nowy-instytut-realne-dzialania-pierwszy-semestr-funkcjonowania-instytutu-jezykow-i-translatoryki-jezyki-obce-technologie-i-translatoryka-jako-kompetencje-przyszlosci-w-akademii-nauk/ [Stand: 8.06.2026] (URL 3).

https://ajmp.uwr.edu.pl/wp-content/uploads/sites/39/2022/12/21_Tichy.pdf Stand 5.06.2026) Tichy, Elly (2022): Von unsichtbarer Hand – Germanistik im Wandel der Zeit. In: *Academic Journal of Modern Philology,* ISSN 2299–7164 Vol. 16, Special Issue S. 267–276 (URL 4).

UNIWERSYTET OPOLSKI OPOLE 2026

Klaudia Kamila KREKORA (Łódź/Leipzig)
ORCID: 0009-0008-0463-3098

Materialwechsel und Materialwahl im DaF/DaZ-Unterricht aus der Perspektive der Lehrkräfte und Teilnehmenden. Eine Mixed-Methods-Untersuchung

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt eine Studie, die die subjektive Wahrnehmung von Lehrwerken im Hinblick auf Materialwechsel und Materialauswahl im DaF-/DaZ-Unterricht untersucht. Die Studie wurde an einer Sprachschule in Leipzig durchgeführt und vergleicht im Mixed-Methods-Design die Perspektiven von Lehrkräften und Lernenden.

Schlüsselwörter: Lehrkräfte, Lehrwerk, Lernende, Materialauswahl, Materialwechsel, subjektive Wahrnehmung

Zmiana materiałów i dobór materiałów w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego i drugiego (DaF/DaZ) z perspektywy nauczycieli i uczestników kursu. Badanie w podejściu mixed methods

Streszczenie: Artykuł opisuje badanie analizujące subiektywne postrzeganie podręcznika w odniesieniu do zmiany oraz wyboru materiałów w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego i drugiego (DaF/DaZ). Badanie zostało przeprowadzone w szkole językowej w Lipsku. W ramach projektu badawczego opartego na metodach mieszanych (mixed methods) dokonano porównania wyników uzyskanych od nauczycieli oraz uczestników/uczestniczek kursu.

Słowa kluczowe: dobór materiałów, nauczyciele, podręcznik, studenci, subiektywne postrzeganie, zmiana materiałów

Change and selection of materials in teaching German as a foreign and second language (DaF/DaZ) from the perspective of teachers and course participants. A mixed-methods study

Abstract: The article describes a study analysing the subjective perception of the textbook with regard to the change and the selection of materials in teaching German as a Foreign and Second Language (DaF/DaZ). The study was conducted at a language school in Leipzig. Within a mixed-methods research design, compares the results of teachers and course participant.

Key words: material change, material selection, students, subjective perception, teachers, textbook

1 Einleitung

Das Erlernen einer Fremdsprache wird häufig mit der Verwendung eines Lehrwerks[1] assoziiert. Tatsächlich handelt es sich jedoch um einen komplexen Prozess, der von einer Vielzahl an Faktoren beeinflusst wird, wobei das Lehrwerk nur einen davon darstellt. Im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) steht eine große Auswahl an Lehrwerken zur Verfügung, die aus unterschiedlichen Gründen ausgewählt werden. Neben persönlichen Präferenzen, wie Empfehlungen oder positiven Erfahrungen, sind auch strukturelle und ökonomische Faktoren relevant, etwa institutionelle Vorgaben oder geringe Anschaffungskosten. Ungeachtet dieser Auswahlkriterien kommt dem Lehrwerk im Sprachlernprozess eine grundlegende Funktion zu: Es unterstützt einerseits die sprachliche Entwicklung der Lernenden und dient andererseits Lehrkräften als zentrale Grundlage für Unterrichtsgestaltung und Wissensvermittlung. Wie Rückl (2017: 248) die Funktionen eines Lehrwerks hervorhebt, strukturieren Lehrwerke den Unterricht, bestimmen den lerntheoretischen Zugang, legen Progression und Leistungsniveau fest und orientieren sich an (inter-)nationalen Richtlinien. Damit wird ihre zentrale Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht deutlich. Gleichzeitig existiert kein Lehrwerk, das allen Anforderungen unterschiedlicher Zielgruppen und Niveaustufen gleichermaßen gerecht wird. In diesem Zusammenhang formulierte bereits Kast (1990: 3): „Gäbe es **das** Lehrwerk, würden wir es Ihnen empfehlen. **Es**[2] gibt nicht". Lehrwerke allein sind nicht in der Lage, sämtliche sprachlichen Kompetenzen zu fördern. Aus diesem Grund greifen Lehrkräfte häufig auf Zusatzmaterialien zurück, um Inhalte zu vertiefen, zu differenzieren oder methodische Lücken zu schließen. Die Auswahl solcher Zusatzmaterialien liegt in der Regel bei den Lehrkräften und ist eng mit ihrer Rolle als Gestalter:innen und Steuernde des Unterrichts verbunden. Dabei beruhen Auswahlentscheidungen nicht ausschließlich auf objektiven Kriterien, sondern auch auf subjektiven Überzeugungen und Erfahrungen. Schlee (1988: 11) wies dagegen darauf hin, dass „wissenschaftliche Methoden keine neutralen Zugangsweisen sind, sondern auf Vorentscheidungen beruhen und eine Reihe theoretischer Annahmen enthalten". Diese sogenannten subjektiven Theorien, die unten ausführlicher diskutiert werden, beeinflussen sowohl das Lehren als auch das Lernen von Sprachen maßgeblich.

Als sozialpsychologisches Konzept ermöglichen subjektive Theorien eine differenzierte Analyse von Einstellungen, Überzeugungen und Wertvorstellungen von Lehrkräften und bieten zugleich Ansatzpunkte für Selbstreflexion und professi-

[1] Die Erklärung des Begriffs „Lehrwerk" erfolgt im zweiten Kapitel.

[2] Also das „perfekte" Lehrbuch.

onelle Weiterentwicklung. Subjektive Theorien zeigen relativ stabile kognitive Strukturen, die das didaktische Handeln prägen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, nicht nur das Lehrwerk selbst, sondern auch die Perspektiven der Lehrkräfte und Lernenden stärker zu berücksichtigen, da sie eine zentrale Rolle im Sprachlernprozess und im Fremdsprachenunterricht spielen.

Im Rahmen der Forschung[3] wurden einerseits die subjektiven Einstellungen der Lehrkräfte zum Umgang mit dem Lehrwerk sowie zum Einsatz von Zusatzmaterialien im DaF-/DaZ-Unterricht analysiert und andererseits die subjektiven Einstellungen der Teilnehmer:innen des Kurses zum Umgang mit den eingesetzten Zusatzmaterialien in Bezug auf Lernmotivation untersucht.

2 Begriffserklärung

Im Hinblick auf den Forschungsgegenstand und die durchgeführte Studie spielen die Begriffe *Lehrwerk*, *Lehr- und Lernmedien*, *Zusatzmaterialien* sowie *subjektive Sichtweise* eine zentrale Rolle, die im Folgenden erläutert werden.

2.1 Lehrwerk

Die Definition des Begriffs *Lehrwerk* ist nach wie vor umstritten und mit zahlreichen terminologischen Schwierigkeiten verbunden. Funk (2016: 435) hebt beispielsweise hervor, dass die Entwicklung der Begriffe vom Lehrbuch über das Lehrwerk hin zu Lehr-/Lernmaterialien sowohl den fachdidaktischen Paradigmenwechsel widerspiegelt als auch durch mediale Veränderungen geprägt ist. In diesem Zusammenhang bezeichnet Elsner (2016: 441) Lehrwerke als ein „komplexes Medienverbundsystem“, dessen Konzeption eng an aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zum Lehren und Lernen von Sprachen gebunden ist. Dennoch existiert keine einheitliche Bezeichnung für „Dinge, die Lernende zum Lernen und Lehrende zum Lehren bzw. zur Förderung des Lernens nutzen“ (Würffel 2021: 282). Der vorliegenden Studie wird daher die folgende Begriffsbestimmung von Leupold (2006: 2) zugrunde gelegt: „Als Lehrwerk bezeichnen wir ein Ensemble, bestehend aus einem Lehrbuch für die Schüler als zentralem Element und weiteren skripturalen, auditiven, visuellen oder audiovisuellen Materialien, die teils für den Lerner, teils für die Lehrperson konzipiert wurden“.

Diese Definition verdeutlicht, dass das Lehrbuch als zentrales Element des Lehrwerks fungiert, zugleich jedoch Teil eines umfassenderen Systems unter-

[3] Die Studie entstand im Rahmen der Masterarbeit am Herder-Institut unter der wissenschaftlichen Betreuung von Prof. Dr. Würffel.

schiedlicher Materialien ist, die sowohl für Lehrkräfte als auch für Lernende von Bedeutung sind.

2.2 Lehr- und Lernmedien

Traditionell wird der Begriff *Lehrmaterial* verwendet. Im Laufe der Jahre gewann jedoch die Perspektive der Lernenden zunehmend an Bedeutung. In diesem Zusammenhang nehmen Lehrwerke eine besondere Stellung ein, da von ihnen erwartet wird, den sprachlichen und kulturellen Lernprozess über einen bestimmten Zeitraum hinweg zu strukturieren und zu steuern. Lehrmaterialien werden in der

Perspektive	Übergeordneter Aspekt	Untergeordnete Kriterien zur Systematisierung von Lehr- und Lernmedien
Didaktische Perspektive	Zielgruppenspezifik	Alter Lernort Niveaustufen Fachliche Ausrichtung Bezug zur Ausgangssprache und zu anderen Sprachen Bezug zum Zielsprachenland/den Zielsprachenländern Für sich selbst erstellte Lernmedien; für andere erstellte Lehr- und Lernmedien Für Selbstlernende Für individuelles Lernen Für kooperatives Lernen
	Lernziel	Förderung der verschiedenen Kompetenzen
	Grad der Didaktisierung	Gering didaktisiert vs. in hohem Maße didaktisiert
	Form der Adaption	Sprachliche Vereinfachung Lernhilfen (z. B. Hilfen zur Vorentlastung, Differenzierung, Erweiterung, Integration) Steuernde Hilfen Verknüpfung mit einer Methode
	Leitmedium	Leitmedium; zusätzliche, auf das Leitmedium bezogene Lehr- und Lernmedien; zusätzliche, vom Leitmedium unabhängige Lehr- und Lernmedien
	Didaktische Textsorte	Noch zu entwickeln
Werkzeugbezogene Perspektive	Medialität	Genutzte Hardware (in einem weiten Sinne) Genutzte Software (in einem weiten Sinne)
	Modalität	Visuell, auditiv, audiovisuell; haptisch; gustatorisch, olfaktorisch
	Kodierung	Gesprochener Text, (kontinuierlicher und diskontinuierlicher) schriftlicher Text, statische/bewegte Bilder, Zahlen
	Unterstützte Handlung	Kommunikations-, Informations-, Speicher-, Produktions- und/oder Publikationsmedium
	Zeitlichkeit	Prozess- vs. Produktmedium; zeitabhängiges, kontinuierliches vs. zeitunabhängig diskret; synchron vs. asynchron
	Interaktivität (inkl. Manipulierbarkeit)	Steuerungsinteraktivität (hoch bis keine); didaktische Interaktivität (hoch bis keine)
Organisatorische Perspektive	Leitmedium	Leitmedium; zusätzliche, auf das Leitmedium bezogene Lehr- und Lernmedien; zusätzliche, vom Leitmedium unabhängige Lehr- und Lernmedien
Ökonomische Perspektive	Kosten	Kostenpflichtig vs. kostenfrei
	Profit	Finanzieller Gewinn; Marketingmaßnahme; ohne ökonomisches Profitziel
Ideologische Perspektive	(scheinbare) Qualität	Gute versus schlechte Materialien
	(angestrebte) Wirkung	Politische Interessen Gesellschaftliche Interessen

Abb.1: Systematik zur Unterscheidung von Lehr- und Lernmedien für das Fremdsprachenlehren und -lernen nach Würffel (2021: 291)

Regel gezielt für spezifische Zielgruppen ausgewählt oder entwickelt, während Lehrbücher häufig einen allgemeineren Anspruch verfolgen. Funk (2016: 445) definiert Lehr- und Lernmedien als sämtliche Texte, Materialien und Medien, die von Lehrenden und Lernenden zur Unterstützung von Sprachlernprozessen eingesetzt werden. Dabei unterscheidet er zwischen den durch Lehrkräfte selbst erstellten Materialien und extern bereitgestellten, didaktisierten oder nicht didaktisierten Materialien. Darüber hinaus wird zwischen Materialien für den Unterricht und solchen für außerschulische Lernkontexte unterschieden; diese werden wiederum in Printmedien, digital verfügbare Materialien sowie Internetangebote systematisiert. *Zusatzmaterialien* werden in dieser Systematik jedoch nicht explizit berücksichtigt. Zudem führt er eine Unterscheidung zwischen einem Kern- und einem Peripheriebereich ein, die weiterhin als relevant angesehen wird. Würffel (2021: 291) greift diese Entwicklungen auf, bündelt die unterschiedlichen Begrifflichkeiten und legt eine zusammenfassende Systematisierung in Form einer tabellarischen Übersicht vor: Würffel (2021: 291) bezeichnet die Tabelle selbst als „einen ersten Versuch, ein heuristisches Werkzeug zu erstellen", die einerseits eine zentrale Systematisierung ermöglicht und andererseits die in der Forschungsliteratur verwendeten Begriffe umfassend aufgreift. Im weitesten Sinne umfasst dieser Ansatz alle Lehr- und Lernmedien, die Lehrende ergänzend zum Lehrwerk einsetzen, um den Unterricht zu erweitern, zu differenzieren oder zu individualisieren.

2.3 Zusatzmaterialien

Rösler und Würffel (2020: 65) differenzieren *Zusatzmaterialien* anhand verschiedener Kriterien: Sie können entweder unter didaktischen Gesichtspunkten entwickelt worden sein oder einen direkten Bezug zu einem bestimmten Lehrwerk aufweisen. Darüber hinaus wird berücksichtigt, von wem die Materialien produziert wurden (von Verlagen, einzelnen Lehrkräften oder Institutionen), ob sie veröffentlicht sind oder nicht, welche sprachlichen Phänomene sie behandeln und welche Funktion sie im Unterricht übernehmen.

Im Folgenden wird eine Abbildung zu Zusatzmaterialien nach Rösler und Würffel (siehe Abb. 2) vorgestellt, die die Beziehungen zwischen Zusatzmaterialien im Hinblick auf Lehrwerk, Publikationsort, Produktion und Gegenstand veranschaulicht: Rösler und Würffel (2020: 65–66) betonen, dass Zusatzmaterialien über einen langen Zeitraum hinweg vor allem von Verlagen bereitgestellt und überwiegend in gedruckter Form angeboten wurden. Gegenwärtig stellt sich die Situation jedoch deutlich differenzierter dar: Durch die Entwicklung und Verbreitung digitaler Medien haben sich sowohl die Formate als auch die Produktionsprozesse grundlegend verändert. Lehrkräfte sind inzwischen zuneh-

mend in der Lage, digitale Zusatzmaterialien selbst zu erstellen, anzupassen und flexibel im Unterricht einzusetzen. Diese Materialien liegen jedoch nicht immer in didaktisch aufbereiteter Form vor. In solchen Fällen ist eine nachträgliche Didaktisierung durch die Lehrkraft erforderlich, beispielsweise durch Kürzung, sprachliche Vereinfachung, die Vorentlastung von Wortschatz oder die Hervorhebung zentraler Textstellen.



Abb.2: Zusatzmaterialien nach Rösler und Würffel (2020: 65)

2.4 Subjektive Sichtweise

Die Untersuchung der Wirkungen von Lehrwerken auf den Unterrichtsprozess kann an Erkenntnisse aus anderen Fächern sowie aus den Erkenntnissen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts anschließen. Historisch betrachtet dominierten Lehrmaterialien den Unterricht bis in die 1980er Jahre zu einem Anteil von etwa 80%. Erst ab den 1990er Jahren rückten stärker kognitions- und handlungsorientierte Perspektiven in den Fokus der Forschung, wodurch Lehrende zunehmend nicht mehr nur als Objekte, sondern als Erkenntnissubjekte in den Forschungsprozess integriert wurden (vgl. Müller-Hartmann und Schocker 2011). Krumm (2007: 399) definiert *subjektive Theorien* als ein Geflecht aus Überzeugungen, Meinungen und verallgemeinertem Erfahrungswissen, das das Unterrichtshandeln von Lehrkräften maßgeblich prägt. Der Unterrichtsalltag erfordert von Lehrenden, eigene Handlungsmaximen zu entwickeln, um die Komplexität des Unterrichtsgeschehens zu strukturieren und mögliche Spannungen zwischen theoretischer Ausbildung und praktischer Umsetzung zu bewältigen. Jede Handlung von Lernenden und Lehrenden wird demnach von subjektiven Theorien oder subjektiven Kriterien beeinflusst, die sich in *kognitive* und *affektive Dimensionen* unterteilen lassen.

Die *kognitive Dimension* wird als ein durch objektive und wissenschaftliche Theorien geprägtes Konstrukt verstanden, das die Kognitionen von Welt- und Selbstsicht umfasst, komplex aufgebaut ist und zumindest implizit eine Argumentationsstruktur aufweist. Sie dient zudem der Erklärung bereits vorhandener Handlungen und der Erstellung von Prognosen (Groeben und Schlee 1988: 152). Die genannte Dimension der subjektiven Sichtweise auf Lehrwerke umfasst neben deklarativem und prozeduralem Wissen zudem selbstbezogene Kognitionen. Der Terminus bezeichnet das aufgabenbezogene Verständnis von Lehrkräften im Umgang mit Lehrwerken. Untersucht werden die Einschätzungen der Lehrkräfte hinsichtlich der bearbeiteten sowie der als bedeutsam erachteten Aufgaben.

Die *affektiven Faktoren* werden den personalen Faktoren zugeordnet, die, im Gegensatz zu kognitiven Dimensionen, sowohl kurz- als auch langfristigen Veränderungen unterliegen. Reusser und Pauli (2014: 644) klassifizieren sie unter dem Begriff *teacher beliefs* als berufsbezogene Überzeugungen, d. h. als mentale Zustände, in denen Personen bestimmte Aussagen oder Voraussetzungen subjektiv für richtig halten. Riemer (2020: 157) betont, dass hinsichtlich der Begriffe affektive Faktoren, Affekt, Emotion und Gefühl kein einheitliches Begriffsverständnis vorliegt und unklar bleibt, welche Konstrukte jeweils darunter zu fassen sind. Sie beschreibt die signifikante Rolle affektiver Faktoren beim Sprachenlernen, da sie einen wesentlichen Beitrag zur Erklärung intra- und interindividueller Unterschiede leisten können. Zusammen mit weiteren Einflussgrößen bestimmen Faktoren wie Motivation, Einstellungen oder Ängste, mit welcher Geschwindigkeit und in welchem Ausmaß eine Sprache erfolgreich erworben wird.

3 Durchführung der Studie

Die durchgeführte Studie verfolgte das Ziel, die subjektiven Einstellungen von Lehrkräften und Lernenden im Hinblick auf den Wechsel und die Auswahl von Unterrichtsmaterialien im DaF/DaZ-Fremdsprachenunterricht zu untersuchen. Das Erkenntnisinteresse dieser Studie richtet sich konkret auf:

1) die subjektiven Einstellungen von Lehrkräften im Hinblick auf den Einsatz von Lehrwerken sowie lehrwerkunabhängigen Zusatzmaterialien,
2) die subjektive Einstellung der Lernenden hinsichtlich des verwendeten Lehrwerks und der lehrwerkunabhängigen, von den Lehrkräften im Unterricht eingesetzten Materialien im Hinblick auf die Lernmotivation.

Dabei wird der wechselseitige Einfluss der beiden Gruppen aufeinander in den Mittelpunkt gestellt. Das Ziel besteht darin, Impulse für eine verbesserte didaktische Praxis im Umgang mit Lehrwerken und ergänzenden Materialien im DaF-/

DaZ-Unterricht zu geben und den Versuch zu unternehmen, die Forschungslücke in diesem Bereich zu schließen. Zudem sollen gegebenenfalls Hinweise für Verlage hinsichtlich der Verwendung von Lehrwerken durch Lehrkräfte und Lernende erarbeitet werden.

Ausgehend von diesem Forschungsdesiderat und der bestehenden Forschungslücke ergeben sich für die vorliegende Studie folgende Forschungsfragen:

Forschungsfrage 1: Welche subjektiven Einstellungen haben Lehrkräfte im DaF/DaZ-Unterricht in Bezug auf die Arbeit mit Lehrwerken und den Einsatz von lehrwerkunabhängigen Zusatzmaterialien?

Forschungsfrage 2: Wie empfinden und bewerten Lernende den Lehrmaterialwechsel und den Einsatz von Zusatzmaterialien im Unterricht?

Zur Erforschung dieser Fragestellungen wurde eine empirische Untersuchung im Rahmen eines Sommersprachkurses am Studienkolleg Sachsen in Leipzig durchgeführt. Die Studie kombinierte folgende quantitative und qualitative Datenerhebungsmethoden:

- **Unterrichtsbeobachtungen** (n = 10 = 20 Unterrichtseinheiten), die mithilfe strukturierter Hospitationsbögen dokumentiert wurden,
- **qualitative Interviews mit Lehrkräften** (n = 4), die im Anschluss an Unterrichtshospitationen durchgeführt wurden,
- **quantitative Befragungen** in Form der Fragebögen mit einer Stichprobe von Kursteilnehmenden (n = 19).

Die Erhebungsmethoden sind aufeinander aufgebaut und stehen in einem wechselseitigen Bezug zueinander. Die Hospitationen dienten als Impuls und stellten einen Input für die Fragen für die Interviews mit den Lehrkräften sowie für die Fragebögen für die Teilnehmenden dar. Die Studie wurde mit vier unterschiedlichen Lehrkräften[4] und zwei Gruppen von Kursteilnehmer:innen[5], die die Lehrkräfte selbst unterrichten, durchgeführt. Die unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen der Lehrkräfte ermöglichten eine Betrachtung des Themas sowohl aus der Perspektive von Berufseinsteiger:innen als auch aus jener erfahrener Lehrkräfte.

Die qualitative Analyse wurde in Anlehnung an Kuckartz (2018) als Inhaltsanalyse durchgeführt und mithilfe von MAXQDA[6] kodiert. Kodiert wurden sowohl

---

[4] Zwei Lehrkräfte verfügen über eine 20-jährige Unterrichtserfahrung, während zwei weitere sich am Ende ihres Studiums befinden oder dieses kürzlich abgeschlossen haben.

[5] Die Kursteilnehmer:innen waren zum Zeitpunkt der Untersuchung Studierende und kamen aus unterschiedlichen Ländern. Sie kamen im Rahmen des Erasmus-Programms nach Deutschland und hatten vor Beginn des Semesters einen Sommerkurs besucht, in dem sie vor allem Deutsch gelernt hatten.

[6] MAXQDA ist eine Software zur computergestützten qualitativen Datenanalyse, die insbesondere bei der Kodierung und Auswertung von Text-, Audio- und Bilddaten verwendet wird.

die Interviews mit den Lehrkräften als auch die Fragebögen der Kursteilnehmer:innen. Die thematischen Kategorien wurden sowohl deduktiv, orientiert an Korell (2024: 185), als auch induktiv direkt aus dem Material entwickelt. Sie stehen in enger Beziehung zu den Forschungsfragen und wurden anhand der Dimensionen des Hospitationsbogens sowie auf Basis von Begriffen aus der Literatur zu Subjektivität, *teacher beliefs* nach Reusser und Pauli (2014: 644) und Gefühlen nach Rymarczyk (2020: 189) gebildet. Die Fragebogenergebnisse der Kursteilnehmer:innen wurden mithilfe statistischer Verfahren ausgewertet. Die Analyse erfolgte teilweise im Rahmen einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse sowie teilweise mittels statistischer Auswertung, die über die Online-Plattform *survio.com*[7] durchgeführt wurde.

4 Ergebnisse

Die Studie liefert folgende Ergebnisse:

4.1 Lehrwerke im DaF/DaZ- Unterricht

Die Interviews[8] zeigen, dass sich die Lehrkräfte intensiv mit dem Einsatz von Lehrwerken auseinandergesetzt haben. Die Entscheidung, ein bestimmtes Lehrwerk zu verwenden oder abzulehnen, hängt häufig mit den eigenen Lernerfahrungen zusammen. Eine Lehrerin erzählt, dass sie Methoden meidet, die ihr selbst beim Sprachenlernen nicht geholfen haben. Das sind die Gefühle, die in Form von Sympathie oder Antipathie gegenüber dem jeweiligen Einstellungsobjekt vorkommen, also nach Reusser und Pauli (2014: 644) *teacher beliefs*, die als subjektiv wahrgenommen werden. Die Lehrkräfte betonen, dass sie ihre Lernenden gut kennen und den Unterricht weitgehend intuitiv planen. Dabei orientieren sie sich an bewährten Prinzipien, wie beispielsweise, dass es „[…] so eine kleine, unausgesprochene Regel im Unterricht gibt, dass man ein Lehrbuch zu 80% im Unterricht einsetzen soll. Okay, 20% Zusatzmaterialien. Ich weiß nicht, wer mir das gesagt hat, aber ich folge irgendwie unbewusst dieser Regel“ (Lehrerin 3, Pos. 190). Eine Lehrerin konnte die Herkunft dieser Einstellung nicht bestimmen, jedoch historisch dominierte diese Aussage bis in die 1980er Jahre (Müller-Hartmann und Schocker 2011). Möglicherweise hat die Lehrerin diese Aussage gehört oder gelesen und ihre Einstellung darauf aufgebaut. Die Einstellungen werden meist früh erworben und durch biografische Erfahrungen geprägt. Daher bleiben Aussagen, wie die Lehrkräfte selbst

[7] Letzter Zugriff: 04.05.2026.

[8] Die Interviewleitfäden befinden sich im Anhang.

berichten, im Gedächtnis und werden häufig durch Erfahrungen, etwa durch Behauptungen anderer Personen, beeinflusst. Die Einstellungen sind relativ stabil, selbst wenn sie in Widerspruch zur Realität und zu wissenschaftlichen Forschungsergebnissen stehen. Also sie bilden sogenannte eigene Wirklichkeit. Der Einsatz authentischer Materialien wird von vielen als wirkungsvoller als didaktisierte Texte eingeschätzt (vgl. McGrath 2016; Korell 2024): „Also, von meinem Fremdsprachenstudium ist mir ein Satz unvergessen: dass authentisches Material immer besser ist als das beste Lehrbuch und auch als das selbst erstellte Arbeitsblatt“ (Lehrkraft 4, Pos. 42). Diese Präferenz begründen einige mit eigenen positiven Lernerfahrungen, etwa dem früheren Einsatz von Liedern oder mit tradierten Empfehlungen aus ihrer Ausbildung: „Mit den Liedern, mit den französischen Chansons, wirklich, das hat mir so einen Zugang gegeben. Ein wichtiger Teil der französischen Kultur. Fand ich toll.“ (Lehrkraft 4, Pos. 32). Das Lehrbuch benutzen sie aus ähnlichen Gründen, die beispielsweise McGrath (2016) in seiner Publikation beschreibt. In Anlehnung an die von Kahl (2000: 125–128) formulierten zehn Thesen vertreten auch die Lernenden die Auffassung, dass Sprachunterricht ohne Lehrwerke kaum umsetzbar ist. Zudem betonen sie, dass Lehrwerke Orientierung und Sicherheit bieten.

Im Vergleich zu den Lehrkräften nannten die Lernenden[9] andere Vor- und Nachteile eines Lehrbuchs. Zu den am häufigsten genannten Vorteilen zählen die Aufgabenformate (78,9%), gefolgt von den Inhalten und Themen (57,9%) sowie der Verständlichkeit (36,8%). Auch das Layout bzw. das Design wird von 26,3% der Befragten positiv hervorgehoben. Als Nachteile werden hingegen vor allem die Grammatikdarstellung (15,8%) sowie das Layout (15,8%) genannt. Darüber hinaus kritisieren 10,6% der Befragten die Sprache, während 5,6% die Inhalte als veraltet bewerten. Veraltete Inhalte stellen einen gemeinsamen Kritikpunkt beider Gruppen dar. Eine Lehrerin betont außerdem, dass die Inhalte nicht authentisch und stark didaktisiert sind. Nichtsdestotrotz konzentrieren sich die Lernenden subjektiv auf die einfachere Planung und darauf, dass sie einem klaren Plan im Lehrbuch folgen können. Sie legen außerdem Wert auf den Inhalt und das Layout. Beide Seiten stimmen jedoch darin überein, dass die Arbeit ausschließlich mit dem Lehrbuch als nicht interessant empfunden werden kann. Darüber hinaus sind sich beide Gruppen einig, dass der Einsatz von Zusatzmaterialien den Unterricht abwechslungsreicher, dynamischer und interessanter macht. Dies ist einer von mehreren Gründen, warum Lehrkräfte Zusatzmaterialien einsetzen. Auch die Lernenden teilen in diesem Punkt eine vergleichbare Einschätzung. Die Lehrkräfte ergänzen jedoch, dass sie dadurch die Lücken des Lehrbuchs füllen und den Lernprozess der Lernenden verbessern möchten.

[9] Die Leitfäden der Fragebögen befinden sich im Anhang.

4.2 Zusatzmaterialien

Wenn die Lehrkräfte das Lehrbuch ergänzen möchten, suchen sie unterschiedliche Zusatzmaterialien, die diese Lücken füllen können. Die Gründe dafür sind nicht anders als bei Ausführungen von Wipperfürth und Will (2019: 191–212) und Korell (2024: 90): Veraltete Inhalte, eine unzureichend fundierte inhaltliche Ausarbeitung sowie ein nicht adäquates Anforderungsniveau des Lehrwerks. Mehrere Lehrkräfte beschreiben das Lehrwerk als *langweilig* oder *zu anspruchsvoll* und greifen daher ergänzend auf andere Materialien zurück, um den Unterricht abwechslungsreicher und didaktisch sinnvoller zu gestalten. Dementsprechend lassen sich folgende subjektive Kategorien mit Ankerbeispielen aus Interviews auflisten:

- **Spaßfaktor:** „Ich habe Sprache so nicht gelernt, aber hätte mir Spaß gemacht“ (Lehrerin 2, Pos. 45).
- **Gefühle:** „Da nehme ich das im Unterricht auch, so ist es schöner als einfach das Buch zu öffnen“ (Lehrerin 2, Pos. 47).
- **Motivation:** „Also sowohl für die Motivation als auch zu meinem Lernprozess“ (Lehrerin 1, Pos. 66).
- **Selbsterfahrung als Lernende:r:** „Wie gesagt, dieser eine Satz meines alten Professors, der da gesagt hat, authentische Materialien sind immer besser als alles andere“ (Lehrerin 4, Pos. 94).
- **Berufserfahrung:** „Als es von meiner Vorgesetzten hospitiert wurde, wurde ich auch dafür gelobt für diesen Einsatz und habe mich gefreut, weil ich das auch ziemlich gerne mache“ (Lehrerin 1, Pos. 60).

sowie *unausgesprochene Regeln*, die im Gedächtnis der Lehrkräfte verankert sind.

4.3 Lehrerfahrung

Da die Lehrkräfte über unterschiedliche Lehrerfahrungen und Berufsbiografien verfügen, spiegeln sich diese Unterschiede auch in ihren Antworten wider. Zwei der befragten Lehrkräfte haben das Studium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beendet, sprechen Deutsch nicht als L1-Sprecherinnen und bringen daher eine andere Perspektive als Lehrkräfte mit Deutsch als Erstsprache ein. In ihren Aussagen wird deutlich, dass sie den Lernprozess häufig mit ihren eigenen Erfahrungen als Sprachlernende vergleichen. Auch die Berufserfahrung spielt eine wichtige Rolle: Lehrkräfte mit längerer Unterrichtspraxis beziehen sich häufiger auf ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen und greifen auf Vorgehensweise zurück, die sich in früheren Kursen bewährt haben.

4.4 Motivation

Die Teilnehmer:innen des Kurses verfügen überwiegend über eine beruflich orientierte Lernmotivation, die sich in den Antworten des Fragebogens widerspiegelt. Viele planen später nach Deutschland umzuziehen und dort beispielsweise ein Praktikum zu absolvieren oder sich dauerhaft niederzulassen. Bei einer Person spielen jedoch die zwischenmenschlichen Beziehungen eine entscheidende Rolle. Daher ist es ihnen wichtig, die deutsche Sprache erfolgreich zu erlernen. Dabei spielen die personalen Faktoren wie Lernorientierungen, wahrgenommene Relevanz und Aufmerksamkeit eine entscheidende Rolle im Motivationsprozess beim Fremdsprachenlernen. Sie beeinflussen maßgeblich den Lernprozess. Jedoch führen sie nicht zwangsläufig zu motiviertem Verhalten. Vielmehr muss eine bestimmte motivationale Schwelle erreicht werden, damit das Handeln ausgelöst wird (Caspari 2010: 168). Die Motivation spiegelt sich auch in ihrem Bewusstsein für den Spracherwerb wider. Die Teilnehmer:innen zeigen eine ausgeprägte affektive Haltung gegenüber dem Lehrwerk und den eingesetzten Zusatzmaterialien. Sie reflektieren die Themen in der Regel und können begründen, warum sie bestimmte Zusatzmaterialien gerne oder weniger gerne verwenden. Häufig beziehen sie sich dabei auf das Layout und den Inhalt des Lehrbuchs.

4.5 Der Wechsel zwischen Lehrwerk und lehrwerkunabhängigen Zusatzmaterialien

Sowohl Lehrkräfte als auch Lernende empfinden den Wechsel und die Variation von Lehrmaterialien als notwendig. Sie betonen jedoch zugleich die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Übergangs zwischen Lehrbuch und Zusatzmaterialien:

> Also im Idealfall sollte es wirklich so eine Ergänzung sein und kein abrupter Wechsel, sondern dass man wirklich das Gefühl hat: An dieser Stelle passt jetzt noch etwas, um mehr zu erklären, zu üben oder zu veranschaulichen. Ich bemühe mich, es so einzusetzen, dass man es nicht als Bruch empfindet, sondern eher als Ergänzung oder auch Entlastung (Lehrkraft 4, Pos. 72).

Beide Gruppen stimmen darin überein, dass das Lehrwerk eine grundlegende Basis für den Unterricht darstellt, während Zusatzmaterialien ergänzend eingesetzt werden sollten. Hinsichtlich der Planung des Materialeinsatzes herrscht ebenfalls weitgehend Übereinstimmung: Es wird von beiden Seiten die Bedeutung eines geplanten Einsatzes der Zusatzmaterialien und des Materialwechsels betont. Die Lehrkräfte erwähnen jedoch, dass sie Materialien gelegentlich auch spontan einsetzen, abhängig vom Verlauf des Unterrichts und den aktuellen Bedürfnissen der Lernenden: „Es gab schon mal die Situation, wo ich sehr spontan, während

meine Studierenden eine schriftliche Aufgabe erledigt haben, dass ich da schnell die Karten mit Wörtern gebastelt habe, weil ich dachte ja, hier kannst du dieses Wortspiel machen“ (Lehrerin 1, Pos. 74). Diese Flexibilität wird als wichtiger Bestandteil eines lernorientierten Unterrichts verstanden. Nur ein Teilnehmender stellte fest, dass die Lehrkräfte Zusatzmaterialien auch spontan im Unterricht einsetzten, nachdem er selbst nach anderem als dem im Unterricht verwendeten Material gefragt hatte.

4.6 Die Wirkung der eingesetzten Materialien

In Bezug auf die Wirksamkeit einzelner Vorgehensweisen und Materialien zeigen sich unterschiedliche Rückmeldungen. Aktivitäten, die von Lehrkräften als besonders gelungen oder motivierend eingeschätzt wurden, wie beispielsweise bestimmte Spiele[10], die in anderen Gruppen gut funktioniert hatten, wurden von den Lernenden teilweise als wenig ansprechend oder sogar als unangenehm empfunden. Zwei Lernende haben berichtet, dass sie sich bei solchen Spielen unwohl fühlen, weil sie schüchtern sind und sich schämen, vor der Gruppe zu sprechen. Im Gegensatz dazu wünschen sich die anderen Lernenden Gamifizierung und viele Aufgaben, die sich auf Grammatik konzentrieren. Obwohl der Einsatz von Zusatzmaterialien im Unterricht insgesamt positiv bewertet wurde, wurde ein Spiel eher kritisch gesehen. Die Lehrerin, die das Spiel „Berufe raten“[11] eingeführt hat, erklärte jedoch, dass sie selbst auf diese Weise gerne andere Sprachen lernen würde. Sie hat das Spiel bereits mehrfach durchgeführt und die Lernenden haben mit Begeisterung daran teilgenommen: „[…] im Wissenschaftlerkurs gemacht und das ausprobiert, um verschiedene Profile im Kurs zu erfragen und über das eigene Profil nachzudenken sie machen das mit Begeisterung und seitdem übertrage ich oft in andere Kurse“ (Lehrerin 2, Pos. 53–54).

Aus diesem Grund überträgt sie das Spiel nun auch auf andere Kurse. Den Einsatz von Präsentationen im Hintergrund empfanden beide Gruppen als übersichtlich, ebenso wie die Aufgabe, bei der die Lernenden eine Party organisieren mussten. Daraus lässt sich schließen, dass sich die Tendenzen und Erwartungen, mit denen Lehrkräfte in den Unterricht kommen, nicht immer im tatsächlichen Unterrichtsgeschehen widerspiegeln. Börner u.a. (2011: 31) stellen eine entscheidende Frage bei der Konzeption und dem Einsatz digitaler Lehr- und Lernmedien in den Vordergrund, ob das jeweilige Material oder computerbereicherte

---

[10] Berufe oder Vokabeln raten (Pantomime).

[11] Bei dem Spiel bekommen die Studierenden Berufe zugeteilt, die sie pantomimisch darstellen sollen. Die anderen sollen erraten, um welchen Beruf es sich handelt.

Lernszenario tatsächlich gegenüber anderen klassischen Formaten, Materialien und Übungen einen didaktischen Mehrwert besitzt und besondere Potenziale eröffnet. Diese entscheidende Frage könnte auch bei der Wahl der jeweiligen Zusatzmaterialien eine relevante Rolle spielen.

Viele Lernende (73,7%) neigen dazu, den Unterricht eher traditionell zu gestalten, da sie selbst in dieser Form gelernt haben und mit alternativen Vorgehensweisen kaum vertraut sind. Darüber hinaus wurden auch affektiv-emotionale Komponenten, wie etwa der Spaß am Unterricht, genannt, wobei diese individuell unterschiedlich interpretiert werden. Klippel (2010: 186–189) zeigt, dass diejenigen, die selbst gerne spielen, auch die Spiele im Unterricht einsetzen. Dies wurde in der Studie bewiesen. Diese Unterschiede lassen sich jedoch häufig durch individuelle Persönlichkeitsmerkmale und Lernpräferenzen erklären. Zwei Lehrkräfte gaben an, bevorzugt jene Vorgehensweisen oder Spiele einzusetzen, die ihnen selbst beim Sprachenlernen Freude bereitet haben. Dabei wird jedoch deutlich, dass sich Lerngewohnheiten und Interessen über Generationen hinweg verändern. Daher ist es wichtig, die Lernenden aktiv in den Gestaltungsprozess des Unterrichts einzubeziehen und regelmäßig zu erfragen, welche Aktivitäten sie als hilfreich oder motivierend empfinden. Wie Klippel (2010: 186–189) betont, wirken die Spiele nicht immer auf alle Teilnehmer:innen gleich. Manche gaben an, dass sie sich während des Spiels aufgeregt fühlen und diese Vorgehensweise nicht hilfreich sei. Dementsprechend ist es wichtig, die Motivation und die Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden zu berücksichtigen.

Insgesamt zeigt sich eine affektive Sichtweise, die sich sprachlich auf unterschiedliche Weise realisieren lässt, wie beispielsweise durch Darstellungen, Beschreibungen, Bewertungen, Behauptungen, aber auch Aufforderungen, Wünsche, Empfehlungen, Zielsetzungen, Erklärungen und Beispiele. All diese Formen finden sich auch in den Antworten wieder, sodass sie sich als berufliches Selbstverständnis der Lehrkräfte zeigen, das zugleich als komplexe subjektive Theorie verstanden werden kann. Die Entscheidungen der Lehrkräfte sind von persönlichen Erfahrungen, Emotionen und Intuition geprägt. Die Lehrkräfte achten sowohl auf die emotionalen Reaktionen der Lernenden als auch auf ihre eigenen Gefühle im Unterrichtskontext. Diese stabilen subjektiven Theorien erweisen sich als resistent gegenüber Veränderungen durch Ausbildung oder Weiterbildung, da sie auf persönlichen Erfahrungen beruhen. Daraus lässt sich ableiten, dass der Unterricht von subjektiven Einstellungen (auch unbewusst) beeinflusst wird. Fraglich bleibt jedoch, ob die Lehrkräfte sich ihrer eigenen subjektiven Einstellungen bewusst sind und inwiefern sie diese kritisch reflektieren.

5 Abschließende Bemerkungen

Die Ergebnisse zeigen, dass Lehrkräfte und Lernende unterschiedliche Perspektiven auf Lehrwerke und Zusatzmaterialien einnehmen. Diese Perspektiven werden stark von Emotionen, persönlichen Erfahrungen und berufsbezogenen Faktoren beeinflusst. Die Studie betont daher die Relevanz, dass Lehrkräfte ihre eigene Haltung zu den eingesetzten Materialien reflektieren und sie auch transparent mit den Lernenden kommunizieren. Ebenso wichtig ist es, auf die Subjektivität beider Gruppen einzugehen und in einen Dialog darüber zu treten, welche Materialien für einen bestimmten Kurs geeignet und zielgruppenorientiert sind. Der Lehrerberuf ist zwar durch eine hohe Komplexität gekennzeichnet, jedoch ist es nicht immer möglich, auf sämtliche individuellen Lernbedürfnisse einzugehen. Dennoch könnte eine derartige Reflexion zu Beginn eines Kurses dazu beitragen, dass beide Seiten den Unterricht bewusster gestalten. Ein kontinuierlicher Austausch, mit Kolleg:innen, Psycholog:innen oder im Rahmen von Workshops, kann Lehrkräfte dabei unterstützen, über die eigene Unterrichtspraxis zu reflektieren und festgefahrene subjektive Sichtweisen zu hinterfragen.

Eine Schlüsselbedingung des erfolgreichen Lernens ist eine kritische und kontinuierliche Kontrolle des eigenen Handelns im Unterricht. Diese sollte idealerweise im Austausch mit Kolleg:innen und auf Basis auch informell erhobener Unterrichtsdaten erfolgen. Der Lehrerberuf erfordert daher ständige Weiterbildung, die über reines Sprachwissen hinausgeht. Kenntnisse über kulturelle, soziale und generationelle Unterschiede spielen ebenso eine zentrale Rolle. Zudem beeinflussen strukturelle und institutionelle Faktoren die Unterrichtsgestaltung oft erheblich.

Die Studie unternimmt den Versuch, die subjektiven Perspektiven der Lehrkräfte und Kursteilnehmer:innen zu integrieren und miteinander zu vergleichen. Sie kann als Impuls und Ausgangspunkt für weitere Forschung in diesem Bereich dienen. Beide Gruppen, sowohl Lehrkräfte als auch Lernende, spielen eine zentrale Rolle im Unterrichtsgeschehen, deshalb ist es notwendig, ihre Sichtweisen ernst zu nehmen und auf ihre Subjektivität zu reagieren. Dies gilt nicht nur für Lehrkräfte, sondern auch für Verlage, die Lehrwerke konzipieren, sowie für Institutionen, die Fortbildungen und Workshops anbieten. Besonders interessant wäre es, zukünftige Forschung auf die Phase des Lehrmaterialwechsels zu fokussieren, um empirische Daten in diesem Bereich zu erweitern.

Abschließend plädiert die Studie dafür, Lehrwerkforschung und subjektive Einstellungen stärker miteinander zu verknüpfen, um besser zu verstehen, wie beide Bereiche zusammenwirken und wie sie gemeinsam zur Steigerung des Lernerfolgs beitragen können. Dies erscheint essenziell für die Weiterentwick-

lung und Optimierung eines lehrwerkbasierten Unterrichts im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Literatur

Börner, Otfried / Edelhoff, Christoph / Rebel, Karlheinz / Schmidt, Torben / Schröder, Konrad (2011): *Funktion und Profil von Lehrwerken in der Epoche von Standards und Kompetenzen*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 40 (2), 31–48.

Caspari, Daniela (2010): *Motivation*. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik.* Stuttgart, 168–173.

Elsner, Daniela (2016): „Lehrwerke". In: Burwitz-Melzer, Eva / Melhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl Richard / Krum, Hans Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 6. Aufl. Tübingen, 441–445.

Funk, Hermann (2016): *Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick*. In: Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen, 435–441.

Groeben, Norbert / Schlee, Diethelm (1988): *Wissenschaftliche Methoden und theoretische Vorentscheidungen*. In: Groeben, Norbert u. a. (Hg.): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen, 11–24.

Kahl, Detlef (2000): *Zehn Thesen zum Umgang mit dem Lehrwerk*. In: Fery, Renate / Raddatz, Volker (Hg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt a. M., 125–128.

Kast, Bernd (1990): *Lehrwerkanalyse.* In: Handbuch für Spracharbeit. Ismaning, 3.

Klippel, Friederike (2010): „Activities und Sprachlernspiele". In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze, 186–189.

Korell, Julia L. (2024): *Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen.

Krumm, Hans-Jürgen (2007): *Lehrwerke – Grundlagen des Lehrwerksunterrichts*. In: Bausch, Karl-Richard u. a. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl. Tübingen, 399–410.

Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim.

Leupold, Eynar (2006): *Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: Ein viel diskutiertes Medium*. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M., 2.

McGrath, Ian (2013): *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory.* London.

McGrath, Ian (2016): *Materials evaluation and design for language teaching*. 2. Aufl. Edinburgh.

Müller-Hartmann, Andreas / Schocker, von Ditfurth, Marita (2011): *Task-supported language learning.* Paderborn.

Reusser, Kurt / Pauli, Christine (2014): „Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern". In: Terhart, Ewald / Bennewitz, Hedda / Rothland, Martin (Hg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* 2. Aufl. Münster, 642–661.

Riemer, Claudia (2020): *Was Fremdsprachenlerner:innen bewegt*. In: Burwitz-Melzer, Eva / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hg.): *Affektiv-emotionale Dimensionen bei Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen*. Tübingen, 157–172.

Rösler, Dietmar / Würffel, Nicola (2020): *Deutsch lehren lernen*. Stuttgart, 65–66.

Rückl, Michaela (2017): *Brauchen wir mehrsprachigkeitsdidaktische Lehrwerke für den Unterricht von Italienisch und Spanisch in der Sekundarstufe II?* In: Fäcke, Chrisitane / Mehlmauer-Larcher, Barbara (Hg.): *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt a. Main, 248.

Rymarczyk, Jutta (2020): *Phonics.* In: *Sunshine – Handreichungen für den Unterricht 3, Englisch ab Klasse 3*. Berlin, 189.

Schlee, Joachim (1988): *Wissenschaftliche Methoden und theoretische Vorentscheidungen*. In: Groeben, Norbert u. a. (Hg.): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen, 11–24.

Wipperfürth, Manuela / Will, Leo (2019): *Wann entscheiden sich Englischlehrkräfte gegen die Arbeit mit dem Lehrbuch? Eine explorative Studie*. In: Ruisz, Dorottya / Rauschert, Petra / Thaler, Engelbert (Hg.): *Living Language Teaching: Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht. Studies in English Language Teaching*, Bd. 7. Tübingen, S. 191–212.

Würffel, Nicola (2021): „Lehr- und Lernmedien". In: Altmayer, Klaus / Biebighäuser, Kathrin / Haberzettl, Stefanie / Heine, Antje (Hg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart, 282–301.

ANHANG

Anhang 1: Interviewleitfaden für Lehrkräfte

Die Interviews wurden in vier Blöcke unterteilt, wobei jeder Block einen unterschiedlichen Schwerpunkt verfolgte:

Allgemeine Informationen: Studium und Berufserfahrung.

Einführung, Umgang mit Lehrwerken und Fremdsprachen: Erleben der Lehrkräfte beim Fremdsprachenunterricht mit oder ohne Lehrwerk, Erfahrungen mit Zusatzmaterialien. Subjektive Kriterien spielen eine Rolle: Materialien, mit denen Lehrkräfte selbst gern gelernt haben, werden eher eingesetzt, solche, mit denen sie ungern gearbeitet haben, eher nicht.

Hospitation: spezifische Fragen zu den hospitierten Stunden und zum Lehrmaterialwechsel. Für jede Lehrkraft individuell, um die eingesetzten Zusatzmaterialien und die subjektiven Kriterien zu erfassen.

Abschluss: Wünsche und Vorschläge der Lehrkräfte zu Lehrwerken und Zusatzmaterialien

Anhang 2: Fragebögen für Kursteilnehmer:innen, Leitfaden

Die Fragebögen wurden in vier Blöcke gegliedert:

Allgemeine Angaben (z. B. Alter, Herkunft, Studiengang, Gründe für das Erlernen der deutschen Sprache, bisherige Dauer des Deutschlernens, weitere Fremdsprachen)

Lehrwerk und Zusatzmaterialien (z. B. Zufriedenheit mit dem aktuellen Lehrwerk, positive und negative Aspekte, Erfahrungen mit Lehrwerken in anderen Sprachen, bevorzugte und weniger bevorzugte Zusatzmaterialien wie Arbeitsblätter, Videos, Vokabellisten, Quiz, Podcasts, Apps, Häufigkeit des Wechsels vom Lehrwerk zu Zusatzmaterialien, Einschätzung der Nützlichkeit von Zusatzmaterialien). Dieser Block zielt auf die subjektiven Kriterien und Entscheidungsprozesse der Studierenden ab. Teilweise wurden Antwortmöglichkeiten vorgegeben, um das Ausfüllen zu erleichtern.

Rückblick auf den Unterricht. Hier wurden kursindividuelle Fragen zu den im Unterricht eingesetzten Materialien gestellt. Zusätzlich erhielten beide Gruppen die allgemeine Frage: *„Wechselt die Lehrkraft die Unterrichtsmaterialien eher spontan oder erfolgt der Wechsel geplant? Bitte begründen Sie Ihre Einschätzung.*" Diese Frage stand in direktem Bezug zum Forschungsschwerpunkt.

Abschluss. In diesem Block hatten die Studierenden die Möglichkeit, Wünsche und Verbesserungsvorschläge in Bezug auf Lehrwerk und Zusatzmaterialien zu äußern.

UNIWERSYTET OPOLSKI OPOLE 2026

Gabriela RYKALOVÁ (Opava)
ORCID: 0000-0002-7378-1026

Aktuelle Fragen und Herausforderungen der europäischen Germanistik im Spiegel der Rahmenthemen germanistischer Tagungen (2016–2026)

Zusammenfassung: Die europäische Germanistik befindet sich in einer Phase sichtbarer Transformation. Der Beitrag nimmt die wissenschaftlichen germanistischen Tagungen der letzten zehn Jahre in den Blick und analysiert zentrale institutionelle, thematische und methodische Verschiebungen innerhalb germanistischer Forschungskulturen in Europa. Ziel der Untersuchung ist es, auf der Grundlage einer qualitativen Inhaltsanalyse von Rahmenthemen der Tagungen, Tagungsprogrammen, Call for Papers, Sektionstiteln und Panelbeschreibungen zentrale Entwicklungslinien der europäischen Germanistik in den letzten zehn Jahren herauszuarbeiten. Die Tagungskultur wird dabei als eine Art Spiegel wissenschaftlicher Entwicklungen verstanden, der sichtbar macht, welche Themen, Methoden und Perspektiven innerhalb der Disziplin besondere Aufmerksamkeit verdienen und welche Herausforderungen sich für ihre zukünftige Entwicklung zeigen.

Schlüsselwörter: Europäische Germanistik, Wissenschaftliche Tagungskultur, Forschung, Tendenzen, Perspektive, Wandel

Aktualne zagadnienia i wyzwania europejskiej germanistyki w świetle tematów przewodnich konferencji germanistycznych (2016–2026)

Streszczenie: Europejska germanistyka przechodzi obecnie widoczną transformację. Niniejszy artykuł skupia się na konferencjach naukowych poświęconych germanistyce, które odbyły się w ciągu ostatnich dziesięciu lat, i analizuje kluczowe zmiany instytucjonalne, tematyczne oraz metodologiczne zachodzące w kulturze badawczej germanistyki w Europie. Celem badania jest wyodrębnienie głównych kierunków rozwoju europejskiej germanistyki w ostatniej dekadzie na podstawie jakościowej analizy treści głównych tematów konferencji, programów konferencyjnych, zaproszeń do nadsyłania referatów, tytułów sekcji i opisów paneli. Kultura konferencyjna jest tu rozumiana jako swego rodzaju zwierciadło zmian naukowych, które pokazuje, jakie tematy, metody i perspektywy w ramach tej dyscypliny zasługują na szczególną uwagę oraz jakie wyzwania pojawiają się w kontekście jej przyszłego rozwoju.

Słowa kluczowe: europejska germanistyka, kultura konferencji naukowych, badania naukowe, tendencje, perspektywy, przemiany

Current issues and challenges in European German studies as reflected in the thematic frameworks of German studies conferences (2016–2026)

Abstract: European German studies are undergoing a period of visible transformation. This article examines academic conferences on German studies held over the past ten years and analyses key institutional, thematic and methodological priorities within German studies research in Europe. The aim of the study is to identify key developments in European German studies over the last decade based on a qualitative content analysis of conference titles, conference programs, calls for papers, section titles and panel descriptions. Conference culture is understood as a kind of mirror of academic developments, revealing which topics, methods and perspectives within the discipline deserve special attention and which challenges are emerging for its future development.

Key words: European German Studies, Academic conference culture, Research, Trends, Perspectives, Change

1 Einleitend

Die europäische Germanistik befindet sich seit Beginn des 21. Jahrhunderts in einem Prozess intensiver Transformation (vgl. z. B. Roloff 2020 und Brunner / Diewald / Hansen / Kopf / Wöllstein 2026). Veränderungen im europäischen Hochschulraum, die zunehmende Internationalisierung der Wissenschaft, die Digitalisierung der Geisteswissenschaften sowie Themen, wie Mehrsprachigkeit, Migration und kulturelle Identität führen zu zahlreichen Diskussionen über die inhaltliche Ausrichtung, methodische Weiterentwicklung, sprachliche Praxis und gesellschaftliche Bedeutung der Germanistik im 21. Jahrhundert. Hand in Hand mit der Transformation der Germanistik geht die Beobachtung, dass sich im Kontext der politischen, ökonomischen und kulturellen Entwicklungen in Europa auch die Rolle der deutschen Sprache gewandelt hat (vgl. Rykalová 2025: 168).

Um aktuelle Fragen und Herausforderungen der europäischen Germanistik zu identifizieren, bietet sich eine Perspektive an, die nicht ausschließlich auf publizierte Forschungsergebnisse blickt, sondern auch auf die Orte und Formen wissenschaftlicher Kommunikation selbst Bezug nimmt. Neben wissenschaftlichen Publikationen spielen dabei insbesondere internationale Tagungen eine zentrale Rolle. Sie gehören – neben Fachzeitschriften und Monografien – zu den wichtigsten Formaten, in denen Forschungsthemen präsentiert, diskutiert und weiterentwickelt werden. Wissenschaftliche Konferenzen[1] dienen dabei nicht nur der Präsentation von Forschungsergebnissen, sondern auch der Diskussion neuer Fragestellungen. Wie z. B. Knorr-Cetina (1984), Bonfadelli / Fähnrich / Lüthje / Milde / Rhomberg / Schäfer (2017) und Spenst / Gronau (2022) hervorheben, wird wissenschaftliches Wissen in Vorträgen, Diskussionen und informellen Interaktionen auf Tagungen erzeugt. (Internationale) Tagungen sind Orte, an denen neue Themen sichtbar werden, gleichzeitig fungieren sie als Plattformen für die Präsentation disziplinärer Prioritäten. Auch im Kontext der

[1] Im Beitrag werden die Bezeichnungen ‚Tagung' und ‚Konferenz' als Synonyme ohne Bedeutungsunterschied verwendet.

europäischen Germanistik besitzen Tagungen eine besondere Bedeutung. Da das Fach in vielen europäischen Ländern außerhalb des deutschsprachigen Raums institutionalisiert ist, ist es in besonderem Maße auf internationale Kooperation und wissenschaftlichen Austausch angewiesen. Internationale Tagungen schaffen hier einen Raum für Begegnung zwischen unterschiedlichen wissenschaftlichen Traditionen, institutionellen Rahmenbedingungen und methodischen Ansätzen.

Der vorliegende Beitrag geht von der Annahme aus, dass die in den Jahren 2016 bis 2026 organisierten Tagungen der europäischen Germanistik ein besonders geeignetes Material darstellen, um aktuelle Fragen und Herausforderungen der Disziplin sichtbar zu machen. Besonders informativ sind dabei die Rahmenthemen der Tagungen, die Struktur und thematische Schwerpunkte einzelner Sektionen. Diese Elemente können als Indikatoren für wissenschaftliche Trends oder neue methodische Orientierungen verstanden werden.

2 Ziele und Methoden

Ziel des Beitrags ist es, zentrale Entwicklungslinien der europäischen Germanistik im letzten Jahrzehnt herauszuarbeiten. Im Zentrum des Interesses stehen folgende Forschungsfragen:

- Welche Themen beschäftigen die europäische Germanistik besonders stark?
- Welche Forschungsrichtungen zeichnen sich ab?

Als Textkorpus werden Rahmenthemen der Tagungen, Tagungsprogramme, Call for Papers, Sektionstitel und Panelbeschreibungen 80 ausgewählter internationaler germanistischer Tagungen analysiert. Die Auswahl der in das Untersuchungskorpus aufgenommenen Tagungen erfolgte anhand folgender Kriterien: Berücksichtigt wurden ausschließlich wissenschaftliche Tagungen mit germanistischem Schwerpunkt, deren Programme und Rahmenthemen auf öffentlich zugänglichen Webseiten dokumentiert sind; das nächste Kriterium war der Zeitraum 2016–2026, wobei zwischen Tagungen der In- und Auslandsgermanistik nicht unterschieden wird. Das Untersuchungskorpus erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern orientiert sich an der Verfügbarkeit einschlägiger digital zugänglicher Materialien.

Berücksichtigt werden insbesondere:

- internationale germanistische Kongresse,
- regionale und europäische Germanistentagungen,
- thematische Fachkonferenzen mit germanistischem Schwerpunkt,
- Tagungen germanistischer Verbände.

Die Auswertung umfasst mehrere Schritte:

1. Erfassung der thematischen Schwerpunkte der Tagungen

2. Kategorisierung der Themenfelder nach Sektionen
3. Beschreibung aktuell diskutierter wissenschaftlicher Themen

3 Tagungen und Kongresse

Tagungen können hinsichtlich ihrer Organisation und ihres zeitlichen Rahmens in unterschiedliche Typen unterteilt werden. Ein wesentliches Unterscheidungskriterium stellt dabei ihre Periodizität dar. Während einige Tagungen regelmäßig stattfinden und in festen zeitlichen Abständen organisiert werden, werden andere als einmalige Veranstaltungen konzipiert, die einem bestimmten Anlass oder einem spezifischen Forschungsthema im Rahmen eines Forschungsprojektes gewidmet sind.

3.1 Regelmäßig / wiederholend stattfindende Tagungen

Zu den regelmäßig stattfindenden Tagungen zählen Veranstaltungsformate, die in festgelegten zeitlichen Intervallen organisiert werden und der kontinuierlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit zentralen Fragestellungen des Faches dienen.

3.1.1 Jahrestagungen der Institute und Gesellschaften

- **Jahrestagung des IDS –** Organisiert vom Leibniz-Institut für Deutsche Sprache; findet jedes Jahr in Mannheim statt. Themen: *Deutsch im europäischen Sprachraum. Stand und Perspektiven* (2026); *Deutsch im Wandel* (2025); *Gesprochenes Deutsch: Struktur, Variation, Interaktion* (2024); *Deutsch in Europa: Sprachpolitisch, grammatisch, methodisch* (2020); *Deutsch in sozialen Medien* (2019).
- **Internationaler Germanistenkongress (IVG)** – Organisiert von der Internationalen Vereinigung für Germanistik; findet alle fünf Jahre statt und gilt als zentrale weltweite Tagung der Germanistik, z. B. Graz (2025), Thema: *Sprache und Literatur in Krisenzeiten – Herausforderungen, Aufgaben und Chancen der internationalen Germanistik*; Palermo (2020), Thema: *Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven*.
- **Jahrestagung der DGfS** – Organisiert von der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, z. B. Trier (2026), Thema: *Tracing Patterns – Sprachlichen Mustern auf der Spur*; Mainz (2025), Thema: *Vielfalt und Wandel*; Bochum (2024), Thema: *Sprache und Einstellung*; Köln (2023), Thema: *Sprachliche Kreativität und Routine*.
- **IDT – Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer** – Organisiert im Auftrag des Internationalen Deutschlehrerinnen- und

Deutschlehrerverbands e. V. (IDV), z. B. Lübeck (2025), Wien (2022), Freiburg (2017).

- **Jahrestagung der GGSG** – Organisiert von der Gesellschaft für germanistische Sprachgeschichte, z. B. Essen (2026), Thema: *Verfestigungen und Routinen: Muster, Konstruktionen, Gattungen*; Hamburg (2025), Thema: *Sprachenvielfalt im Wandel der Zeit: Historische Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt*; Düsseldorf (2024), Thema: *Historische Grammatik(en).*
- **GAL-Jahrestagung** – organisiert von der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL e.V.), z. B. Lüneburg (2026), Hildesheim (2025), Dresden (2024).
- **Jahrestagung der Hebbel-Gesellschaft** – organisiert von der Hebbel-Gesellschaft e.V., jährlich. Themen z. B.: *„Es gibt einen Unterschied zwischen Unsterblichen und noch nicht Gestorbenen". Überlegungen zu der Rezeption Friedrich Hebbels*; *Über Schauspielmusiken zu den Dramen Hebbels*; *Nachdenken über das Wesen der Dramatik im Kontext der anbrechenden Moderne – Zur Dramentheorie Friedrich Hebbels.* Die Jubiläums-Jahrestagung zum 100. Geburtstag der Hebbel-Gesellschaft – Wesselburen, 2026.

3.1.2 Tagungen der Germanistenverbände

z. B. (siehe auch eine Übersicht unter URL 1):

- **Deutscher Germanistenverband – Deutscher Germanistentag** – organisiert von beiden Teilverbänden des DGV gemeinsam veranstaltet; findet etwa alle drei Jahre statt und ist eines der wichtigsten Treffen der Germanistik im deutschsprachigen Raum, z. B.: Braunschweig (2025), Thema: *Dialog*; Paderborn (2022), Thema: *Mehrdeutigkeit*; Saarbrücken (2019), Thema: *Zeit*; Bayreuth (2016), Thema: *ERZÄHLEN in all seinen Facetten*.
- **Internationale Vereinigung für Germanistik (IVG)** z. B. Graz (2025), Thema: *Sprache und Literatur in Krisenzeiten – Herausforderungen, Aufgaben und Chancen der internationalen Germanistik*; Palermo (2020), Thema: *Wege der Germanistik in transkulturellen Perspektiven.*
- **Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik (GIG) –** organisiert Tagungen in unregelmäßiger Abfolge, wie Bangkok (2026), Thema: *Diversität – Divergenz – Dialog: Germanistik im Kontext von Global Citizenship und Wissenschaftsdiplomatie*; Seoul (2024), Thema: *Krisen als Impulse für die Germanistik? Überlegungen, Untersuchungen, Reflexionen*; Utrecht (2023), Thema: *Jenseits der Deiche. Konflikte der Abgrenzung*; Zadar (2022), Thema: *Interkulturelle Räume. Historische Routen und Passagen der Gegenwart unter besonderer Berücksichtigung des Mittelmeerraums*; Germersheim (2019), Thema: *Übersetzen-Vermitteln-Repräsentieren*; Oui-

dah/Benin (2018), Thema: *Die Welt und Afrika – Neue Wege interkultureller Sprach- und Literaturforschung*; Flensburg (2017), Thema: *Europa im Übergang: Interkulturelle Transferprozesse – Internationale Deutungshorizonte*; Ústí/Prag (2016), Thema: *Vielfältige Konzepte – Konzepte der Vielfalt: Interkulturalität(en) weltweit*.

- **Schweizerische Akademische Gesellschaft für Germanistik:** z. B. Bern (2026), Thema: *Germanistik und Schule*; Lausanne (2025), Thema: *Auslandsgermanistik – Fremdsprachengermanistik – Mehrsprachengermanistik: Marginalität als Chance für unser Fach?*; Freiburg (2024), Thema: *Ludische Textualität: Spiele als Gegenstand der Germanistik*; Basel (2023), Thema: *Schreiben mit KI in der Literatur und im Alltag*.
- **Wolfram von Eschenbach-Gesellschaft e.V.**: z. B. Düsseldorf (2026), Thema: *Wolframs von Eschenbach Willehalm in seinen literarischen, kulturellen und medialen Kontexten*; Göttingen (2024), Thema: *Von A bis Z. Zur Partikularisierung, Systematisierung und Vernetzung von Wissen in mittelalterlichen (deutschsprachigen) Texten*.
- **Germanistenverband der Tschechischen Republik**: z. B. Ústí nad Labem (2026), Thema: *(Kreuz)Wege der Germanistik*; Hradec Králové (2024), Thema: *Deutsch im interdisziplinären Gefüge*; Ostrava (2022), Thema: *Form und Funktion*; Plzeň (2018), Thema: *Experimentierräume: Herausforderungen und Tendenzen*.

3.1.3 Tagungen germanistischer Institute

z. B.:

- *Linguistische Treffen in Wrocław* (Wrocław);
- *Tage der angewandten Linguistik* (Wrocław);
- *LPPL Linguistische Pragmatik Pilsen / Liberec* (Westböhmische Universität Plzeň / Technische Universität in Liberec);
- *Grenzen überschreiten: Sprach-, literatur- und kulturübergreifende Perspektiven. Deutsche Sprache in interkulturellen Kontexten und mehrsprachigen Regionen Mitteleuropas* (Universität Opole / Schlesische Universität Opava);
- *Germanistische Werkstatt* (Universität Opole);
- *Europäische Kulturbeziehungen im Weimarer Dreieck. Konstellationen – Meilensteine – Zäsuren – Perspektiven* (Pädagogische Hochschule Freiburg / Université Paul-Valéry Montpellier / Uniwersytet Wrocławski / Université Toulouse-Jean Jaurès / Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa).

3.2 Einmalige Tagungen zu bestimmten Forschungsthemen

z. B.:

- *Was prägt die deutsche Sprache?* (Julius-Maximilians-Universität Würzburg, 2026);
- *Internationale Finnische Germanistiktagung, Thema „Herausforderungen an die Germanistik im 21. Jahrhundert“* (University of Jyväskylä, 2025);
- *Social Grammar. Zur Sozialität grammatischer Muster* (Ludwig-Maximilians-Universität München, 2025);
- *Form und Funktion* (Universität Ostrava, 2022);
- *Mediävistik mannigfach, minutiös, mitteleuropäisch – modern* (Masaryk-Universität Brno, 2019);
- *Zentrum und Peripherie* (Schlesische Universität Opava, 2016).

4 Aktuelle wissenschaftliche Fragestellungen

Wie bereits angedeutet, fungieren Tagungen als zentrale Plattformen für die Präsentation disziplinärer Entwicklungen sowie aktueller wissenschaftlicher Fragestellungen. Um gegenwärtige Fragen und Herausforderungen der europäischen Germanistik zu identifizieren, lohnt sich daher ein genauer Blick auf die auf wissenschaftlichen Konferenzen gesetzten thematischen Akzente. Dabei lassen sich mehrere zentrale Schwerpunkte beobachten, die sowohl traditionelle Forschungsfelder weiterführen als auch neue Perspektiven eröffnen und damit die aktuelle Ausrichtung der germanistischen Forschung im europäischen Kontext widerspiegeln.

4.1 Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Interkulturalität

Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt und Interkulturalität bilden dominierende Themenfelder der europäischen Germanistik. Mitteleuropa zeichnet sich durch eine lange Tradition der Mehrsprachigkeit aus, die tief in ihrer Geschichte, Kultur und Gesellschaft verwurzelt ist. Diese sprachliche Vielfalt ist nicht nur ein Ausdruck des kulturellen Reichtums, sondern auch eine Quelle komplexer Interaktionen zwischen Sprachen, Kulturen und Identitäten. Viele Tagungstitel enthalten direkt Begriffe wie: ‚Interkulturelle Dialoge‘, ‚Interkultureller Kontext‘, ‚Kulturbeziehungen‘, ‚Mehrsprachigkeit‘ u. a., wie z. B.:

- *Literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik II* (Frankfurt, 2026);
- *Grenzen überschreiten: Sprach-, literatur- und kulturübergreifende Perspektiven. Deutsche Sprache in interkulturellen Kontexten und mehrsprachigen Regionen Mitteleuropas II* (Opava, 2025);

- *Mehrsprachlichkeit und sprachliche Minderheiten in einem globalen Kontext – 10. Tagung des internationalen Konsortiums „Mehrsprachigkeit als Chance“* (Davos, 2025);
- *Grenzen überschreiten: Sprach-, literatur- und kulturübergreifende Perspektiven. Deutsche Sprache in interkulturellen Kontexten und mehrsprachigen Regionen Mitteleuropas I* (Opole, 2024);
- *Grenzüberschreitende Literatur(en) in einer polyphonen Welt: Mehrsprachigkeit als Quelle der literarischen Kreativität* (Bremen, 2024);
- *Mehrsprachigkeit als Chance – Sprachen und Sprachenbildung im gesellschaftlichen Wandel* (Nysa/Neisse, 2023);
- *Europäische Kulturbeziehungen im Weimarer Dreieck* (Freiburg, 2023);
- *Deutsch im interlingualen und interkulturellen Vergleich* (Budapest, 2021);
- *Online-Diskurse im interkulturellen Gefüge. Wissenstransfer, Öffentlichkeiten, Textsorten* (Wrocław, 2017);
- *Vielfältige Konzepte – Konzepte der Vielfalt: Interkulturalität(en) weltweit* (Praha, 2016);
- *Franz Kafka im interkulturellen Kontext* (Praha, 2016).

Es zeigt sich außerdem, dass Germanistik heute stark kulturwissenschaftlich orientiert ist. Literatur und Sprache werden nicht isoliert untersucht, die Germanistik nähert sich damit Cultural Studies.

Zu erwähnen sind auch interdisziplinäre Tagungen zu Themen mit Schlesienbezug, die regelmäßig stattfinden. Aktuell sind es z. B.

- *Schlesien-Kolloquium 2026* (Görlitz, 2026);
- *SKWS-Jahrestagung 2026* (Würzburg, 2026).

4.2 Variation, Dynamik, Sprachwandel

Eine weitere deutlich erkennbare Entwicklungslinie stellt die Thematisierung von Variation, Dynamik und Sprachwandel dar. Sprachvariation und Sprachwandel bleiben ein klassisches, aber weiterhin dynamisches Forschungsfeld innerhalb der Linguistik. Sprachliche Innovationen sind zentrale Motoren des Sprachwandels und reflektieren die Anpassungsfähigkeit von Sprachen an sich wandelnde gesellschaftliche, technologische und kulturelle Bedingungen. „Vor diesem Hintergrund gibt die Tagung einen Überblick über aktuelle deskriptive, theoretische und methodische Erkenntnisse aus dem Bereich der Sprachwandelforschung und einen Ausblick auf ihre Potenziale“ (URL 2).

Sie manifestieren sich in neuen Wörtern, Bedeutungen, grammatischen Strukturen oder Kommunikationsmustern. Dies wird beispielsweise in folgenden Titeln der Tagungen sichtbar:

- *Deutsch im Wandel* (Mannheim, 2025);
- *Wortschätze. Dynamik, Muster, Komplexität* (Mannheim, 2017).

Eine spezifische thematische Linie betrifft darüber hinaus die Frage nach sprachlicher Norm und Standardisierung, wie sie etwa in folgendem Titel sichtbar wird:

- *Orthographie in Wissenschaft und Gesellschaft. Schriftsystem – Norm – Schreibgebrauch* (Mannheim, 2023).

Dieser Themenbereich verweist auf ein anhaltendes Interesse der germanistischen Sprachwissenschaft an der Spannung zwischen sprachlicher Norm und tatsächlichem Sprachgebrauch.

4.3 Neue Kommunikationsformen, Digitalisierung

Das analysierte Material verweist zudem auf eine Erweiterung der traditionellen Untersuchungsgegenstände der Linguistik hin zu neuen Kommunikationsformen und medialen Kontexten. Dies zeigt sich besonders in den Themen:

- *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv, multimodal, vielfältig* (Mannheim, 2019);
- *Online-Diskurse im interkulturellen Gefüge. Wissenstransfer, Öffentlichkeiten, Textsorten* (Wrocław, 2017).

Diese Titel verdeutlichen, dass die gegenwärtige germanistische Sprachwissenschaft auf die Digitalisierung der Kommunikation sowie auf die Entstehung neuer Textformen reagiert.

4.4 Künstliche Intelligenz

Organisiert werden auch Tagungen, die sich mit dem Zusammenspiel von Sprache und künstlicher Intelligenz beschäftigen, z. B.

- *Sprache & KI* (Klagenfurt, 2026);
- *Sprache und KI* (Heidelberg, 2025);
- *Schreiben mit KI in der Literatur und im Alltag* (Basel, 2023).

4.5 Sprachdidaktik, Methodik DaF / DaZ

Ein sehr großer Teil der Tagungen betrifft Sprachdidaktik und Sprachvermittlung und betont die bedeutende Rolle von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) in Europa. Die Globalisierung und die tiefgreifenden gesellschaftlichen, technologischen und kulturellen Veränderungen des 21. Jahrhunderts stellen die Fremdsprachendidaktik vor neue Herausforderungen. Die Tagungen tragen eher

traditionelle Titel, die innovativen Herangehensweisen spiegeln sich in Bezeichnungen von Sektionen wider (siehe unten).

- *Rund um Deutsch als Fremdsprache III* (Rzeszów, 2025);
- *27. Grazer Tagung Deutsch als Fremd-/Zweitsprache und Sprachdidaktik* (Graz, 2025);
- *Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer* (Wien, 2022);
- *Internationalisierung der Lehrerbildung und internationale Lehrermigration/ Internationalisation of Teacher Education and International Teacher Migration* (virtuell, 2020).

4.6 Empirische Methoden, korpusgestützte Forschung

Ein auffälliges Merkmal bei der Untersuchung der Tagungsschwerpunkte ist die starke Orientierung an empirischen Methoden sowie an eine datenbasierte korpusgestützte Forschung. Dieser Trend zeigt sich insbesondere in den folgenden Titeln:

- *Korpora in der germanistischen Sprachwissenschaft. Mündlich, schriftlich, multimedial* (Mannheim, 2022);
- *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch* (Mannheim, 2018);
- *Grammatische Variation. Empirische Zugänge und theoretische Modellierung* (Mannheim, 2016).

4.7 Traditionelle linguistische und literaturwissenschaftliche Forschung

Neben kulturwissenschaftlichen Themen existiert weiterhin die traditionelle linguistische und literaturwissenschaftliche Forschung. Zu den typischen Bereichen gehören Pragmatik, Phraseologie, Fachsprachen- und Textsortenforschung, wobei die linguistische Germanistik stark funktional-, pragmatisch- und anwendungsorientiert ist, z. B.:

- *Fachkommunikation im Wandel III* (Ostrava, 2024);
- *Fachsprachliche Perspektiven der linguistischen Forschung* (Wrocław, 2023);
- *Deutsche Phraseologie und Parömiologie im Kontakt und Kontrast* (Wrocław, 2019).

Literaturbezogene Tagungen zeigen zwei parallele Tendenzen: klassische philologische Forschung und neue literaturwissenschaftliche Ansätze mit Themen wie

Literatur und gesellschaftlicher Wandel oder Erinnerungskultur und historische Narrative, Ökokritik und Naturtexte u. a.

- *Zwischen den Zeiten: Literatur um 1800 und ihre Spuren bis in die Gegenwart* (Stuttgart, 2025);
- *Zur Geschichte von Textsorten Formen konzeptueller und medialer Oralität vs. Literalität im historischen Text* (Zielona Gora, 2025);
- *Schreiben mit KI in der Literatur und im Alltag* (Freiburg, 2024).

4.8 Selbstreflexion der Germanistik als wissenschaftliche Disziplin

Schließlich zeigt sich eine zunehmende Selbstreflexion der Germanistik als wissenschaftliche Disziplin, etwa in Diskussionen über Internationalisierung, gesellschaftliche Relevanz, institutionelle Rahmenbedingungen und vor allem seine Zukunft. „Die Germanistik als geisteswissenschaftliche Disziplin hat sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend geöffnet, um in interdisziplinären und praxisnahen Kontexten gesellschaftliche Relevanz zu entfalten." (URL 2).

- *Kontinuität und Wandel in der Germanistik: Themen – Diskurse – Dynamiken* (Zadar, 2026);
- *Auslandsgermanistik – Fremdsprachengermanistik – Mehrsprachengermanistik: Marginalität als Chance für unser Fach?* (Lausanne, 2025);
- *Quo vadis, germanistische Linguistik? – Aktuelle Fragestellungen und Forschungsfelder* (Wrocław, 2025).

Dies dokumentiert auch folgendes Zitat aus dem CfP einer internationalen Tagung: „*Quo vadis, germanistische Linguistik?* – Diese Frage stellen sich heutzutage Wissenschaftler:innen weltweit, die im Bereich der Linguistik tätig sind. Neue Forschungsfelder und Fragestellungen, der immer größere Einfluss der digitalen Welt auf die Entwicklung der Sprache führen zu neuen Herangehensweisen an das Sprachliche und eröffnen neue Forschungsperspektiven" (URL 3).

5 Die in Sektionen fokussierten Themen

Überdachende Themen, die sich in Bezeichnungen der einzelnen Sektionen zeigen, sind u. a.: *Wandel und Zukunft der Germanistik*, *Digitalisierung*, *künstliche Intelligenz*, *Migration*, *Mehrsprachigkeit*, *Ökologie und Nachhaltigkeit*, *soziale Netzwerke* u. a. Diese Themen resonieren in allen Sektionen und begleiten die ganze Tagung. Im Folgenden werden die in Tagungssektionen fokussierten Themen anhand von ausgewählten Sektionenbezeichnungen vorgestellt und beschrieben.

5.1 Migration und Mehrsprachigkeit

Beispiele für Sektionenbeschreibungen:

a) in der Literaturwissenschaft: *Kulturelle Verflechtungen: Migration, Mehrsprachigkeit, Hybridisierung und der Mittelmeerraum als kultureller Imaginations-, Austausch- und Konfliktraum* (URL 5); *Migration und Transkulturalität in der Literatur* (URL 8); *Mehrsprachigkeit und Inspiration* (URL 10); *Identität und Mehrsprachigkeit* (URL 10);
b) in der Linguistik: *Einfluss von migrationsgesellschaftlichen Kontexten und kultureller Hybridisierung auf die germanistische Linguistik* (URL 5); *sprachliche Konflikte und Missverständnisse* (URL 5); *Sprachliche Spezifika des Deutschen in einem mehrsprachigen Raum* (URL 8); *Mehrsprachiges Wissen in diskursiven Praktiken der Wissenschaft* (URL 13);

a) in der Translatologie: *Dolmetschen im interkulturellen Kontext* (URL 5); *(Rück-) Übersetzung von Migrationsliteratur* (URL 5); *Selbstübersetzung als Kunst* (URL 10);
b) in der Methodik/Didaktik: *Mehrsprachigkeit als Ressource: Konzepte für eine inklusive Didaktik im deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht* (URL 5); *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit in der Didaktik* (URL 6); *Literarische Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik II* (URL 11); *Mehrsprachigkeit, plurikulturelle Identitäten und Digitalisierung* (URL 14).

Die Übersicht zum Themenfeld ‚Migration und Mehrsprachigkeit' zeigt mehrere wissenschaftliche Fragestellungen, die in der aktuellen germanistischen Forschung besonders relevant sind. In der Literaturwissenschaft steht vor allem die Frage im Mittelpunkt, wie Migration und kulturelle Mobilität traditionelle Vorstellungen von Identität, Zugehörigkeit und nationaler Literatur verändern. In der Linguistik richtet sich das Interesse vor allem auf Sprachkontakt und Entstehung neuer Varietäten, ein weiterer aktueller Schwerpunkt liegt auf sprachlichen Konflikten und Missverständnissen in migrationsgeprägten Gesellschaften, etwa im Zusammenhang mit unterschiedlichen Normvorstellungen oder Diskriminierung durch Sprache. Auch in der Translatologie gewinnt Migration als Forschungsfeld stark an Bedeutung. Besonders aktuell ist die Frage, wie literarische Texte übersetzt werden können, die selbst mehrsprachig sind oder stark von kulturellen Übergängen geprägt werden. Übersetzerinnen und Übersetzer stehen vor der Herausforderung, sprachliche Vielfalt, kulturelle Anspielungen und hybride Ausdrucksformen im Zieltext sichtbar zu machen, ohne sie zu vereinheitlichen. In diesem Zusammenhang wird auch die Rolle von Neu- und Rückübersetzungen diskutiert. In der Methodik und Didaktik schließlich steht die Frage im Vordergrund, wie Mehrsprachigkeit im Unterricht nicht als Problem, sondern als Ressource genutzt werden kann. In migrationsgeprägten Klassen treffen Lernen-

de mit sehr unterschiedlichen Sprachbiografien aufeinander, sodass traditionelle monolinguale Unterrichtskonzepte an ihre Grenzen stoßen. Aktuell sind vor allem Fragen, wie die Fremdsprachendidaktik auf gesellschaftliche Herausforderungen wie Migration und Inklusion reagiert und welche Rolle sie bei der Förderung von Sprachkompetenzen als Schlüsselqualifikation spielt.

5.2 Ökologie und Nachhaltigkeit

Beispiele für Sektionenbeschreibungen:

a) in der Literaturwissenschaft: *Ökologische Ästhetiken und Ecocriticism: Welche Rolle spielen literarische Texte bei der Verhandlung von Naturverhältnissen, Nachhaltigkeit und Umweltbewusstsein?* (URL 5); *Die Krise in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur: Krankheit, Klimawandel, Krieg und andere Kalamitäten* (URL 13);
b) in der Methodik/Didaktik: *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Deutschunterricht: Sprache, Umwelt und Gesellschaft verbinden* (URL 5).

In der Literaturwissenschaft steht insbesondere die Frage im Mittelpunkt, welche Rolle literarische Texte bei der Auseinandersetzung mit Natur, Umwelt und Nachhaltigkeit spielen. Im Rahmen des Ecocriticism und der Forschung zu ökologischen Ästhetiken wird untersucht, wie Literatur das Verhältnis zwischen Mensch und Natur darstellt und welche Vorstellungen von Umwelt, Verantwortung und Zukunft in literarischen Texten sichtbar werden. Themen wie Klimawandel, Krankheit, Krieg, technologische Risiken werden häufig miteinander verknüpft und als Ausdruck einer umfassenden Gegenwartskrise dargestellt. Die Forschung fragt in diesem Zusammenhang, inwiefern Literatur als kritisches Medium gesellschaftlicher Selbstreflexion fungiert. In der Methodik und Didaktik richtet sich das Interesse vor allem auf die Frage, wie ökologische Themen im Deutschunterricht aufgegriffen und mit sprachlichem Lernen verbunden werden können. Besonders relevant ist in diesem Zusammenhang ein integrativer Unterricht, der ökologische Themen mit gesellschaftlichen, kulturellen und sprachlichen Aspekten verbindet und damit zu einem umfassenden Verständnis von nachhaltiger Entwicklung beiträgt.

5.3 Multimedialität

Beispiele für Sektionenbeschreibungen:

a) in der Literaturwissenschaft: *Digitale Textformen, Medienüberschreitungen und neue narrative Formate* (URL 5); *Neues Lesen oder Lesen in der Krise? Die Digitalisierung der literarischen Lesekultur* (URL 13);

b) in der Linguistik: *Kommunikation in sozialen Netzwerken, Sprache und Bild in gedruckten, audiovisuellen und digitalen Texten* (URL 5);
c) *Digitale und hybride Lernformate als neue Wege des Sprachenlernens* (URL 6); *Currikulare Herausforderungen durch Digitalisierung* (URL 14).

Im Themenfeld ‚Multimedialität' richten sich aktuelle wissenschaftliche Fragestellungen vor allem auf die Veränderungen von Literatur, Sprache und Kommunikation im Kontext der Digitalisierung. Sowohl in der Literaturwissenschaft als auch in der Linguistik wird untersucht, wie sich durch neue Medienformen die Produktion, Verbreitung und Rezeption von Texten verändert. In der Literaturwissenschaft wird untersucht, ob digitale Medien das literarische Lesen verdrängen oder ob sie neue Möglichkeiten der literarischen Rezeption und Produktion eröffnen. Die Forschung interessiert sich daher für die Zukunft des Buches, für die Rolle digitaler Plattformen im Literaturbetrieb. In der Linguistik konzentriert sich die aktuelle Forschung auf neue Kommunikationsformen, die durch soziale Netzwerke, digitale Plattformen und audiovisuelle Medien entstehen. Digitale Plattformen fungieren somit als Katalysatoren für Sprachwandel und machen sichtbar, wie eng Sprache mit medialen und gesellschaftlichen Entwicklungen verbunden ist. Gleichzeitig wird diskutiert, wie sich Normvorstellungen von Sprache unter den Bedingungen digitaler Kommunikation verändern und welche Rolle Faktoren wie Geschwindigkeit, Öffentlichkeit und Interaktivität dabei spielen.

5.4 Künstliche Intelligenz

Beispiele für Sektionenbeschreibungen:

a) in der Linguistik: *Sprache im Zeitalter künstlicher Intelligenz* (URL 5); *Einsatz von KI in linguistischer Forschung und Analyse* (URL 15); *Stil, Register und Variation in KI-Texten* (URL 15);
b) in der Translatologie: *KI-gestützte Übersetzungstools: Leistungsfähigkeit, Vorteile und Herausforderungen* (URL 5); *Auswirkungen der KI-Entwicklung auf die Translatologie aus verschiedenen Perspektiven* (URL 8); *Die Rolle des Menschen im Übersetzungsprozess* (URL 8); *Die Zukunft der Translatologie im Zusammenhang mit der schnellen Entwicklung der künstlichen Intelligenz* (URL 8); *Übersetzungswissenschaft und KI: Herausforderungen, Terminologie und innovative Ansätze* (URL 7);
c) in der Literaturwissenschaft: *Literarizität und Ästhetik KI-generierter Texte* (URL 15);
d) in der Methodik/Didaktik: *Künstliche Intelligenz, Gamification und immersive Lernwelten im DaF-Unterricht* (URL 5); *KI in der Aus- und*

Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften (URL 9); *KI im schulischen Fremdsprachenunterricht* (URL 9).

Die rasante Entwicklung KI-gestützter Technologien verändert den Umgang mit Sprache, Textproduktion, Übersetzung und Lernen grundlegend. In der Literaturwissenschaft richtet sich das Interesse vor allem auf die Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von künstlicher Intelligenz im Umgang mit literarischen Texten. Besonders aktuell ist die Diskussion über KI-gestützte Übersetzung und ihre Eignung für literarische oder poetische Werke. KI-gestützte Übersetzungstools haben die Praxis des Übersetzens stark verändert und werfen grundlegende Fragen nach der Zukunft des Berufs sowie nach der Rolle menschlicher Übersetzerinnen und Übersetzer auf. Aktuelle Studien untersuchen, in welchen Bereichen automatische Systeme menschliche Arbeit ersetzen können und wo weiterhin kreative, kulturelle und interpretative Kompetenzen erforderlich sind. Gleichzeitig wird diskutiert, ob sich Normen und Vorstellungen von sprachlicher Korrektheit verändern, wenn maschinell erzeugte Texte alltäglich werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Untersuchung der Interaktion zwischen Mensch und Maschine, etwa in Dialogsystemen. Im Unterricht für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache eröffnen KI-basierte Anwendungen neue Möglichkeiten, etwa durch adaptive Lernprogramme, automatisches Feedback oder spielerische und immersive Lernumgebungen. Gamification und virtuelle Lernwelten können dazu beitragen, Motivation und Individualisierung im Unterricht zu erhöhen.

5.5 Innovation, Wandel und Kontinuität der Germanistik

Beispiele für Sektionenbeschreibungen:

a) in der Literaturwissenschaft: *Zukunftsthemen der Germanistik: Welche Themen und Forschungsfelder gewinnen künftig an Bedeutung – etwa im Kontext von Digitalisierung, künstlicher Intelligenz, Nachhaltigkeit, sozialen Ungleichheiten und Exzellenz; Identität und Diversität, Globalisierung und Eta[t]ismus?* (URL 5);
b) in der Linguistik: *Entstehungsprozesse und Verbreitungsmechanismen sprachlicher Innovationen im Spannungsfeld von Tradition und Wandel* (URL 8);
c) in der Methodik/Didaktik: *Anforderungen an zukünftige Aus- und Fortbildungsformate* (URL 5); *„Germanistik für die Zukunft“: curriculare Entwicklungen der DaF-Lehramtsausbildung* (URL 5); *Innovative Ansätze und Methoden* (URL 8); *Zukünftige Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik, die zu erwarten sind, und wie diese dazu beitragen können, Lernende auf die sprachlichen und kulturellen Anforderungen des 21. Jahrhunderts vorzubereiten* (URL 8); *Digitale und hybride Lernformate als neue Wege*

des Sprachenlernens (URL 6); *Fremdsprachendidaktik in der Reaktion auf die Globalisierung und soziale, politische und kulturelle Veränderungen im 21. Jahrhundert* (URL 8);

d) in der Translatologie: *Ausblick auf mögliche zukünftige Entwicklungen in der Translatologie* (URL 8).

Im Themenfeld ‚Innovation, Wandel und Kontinuität der Germanistik' stehen gegenwärtig vor allem Fragen nach der zukünftigen Ausrichtung des Fachs im Mittelpunkt. Die Germanistik befindet sich in einem Spannungsfeld zwischen traditionellen Forschungsansätzen und neuen gesellschaftlichen, technologischen und kulturellen Herausforderungen. In der Linguistik stehen sprachliche Innovationen im Zentrum der aktuellen Diskussion. Sprache wird dabei als dynamisches System verstanden, das sich ständig verändert und an neue kommunikative Bedürfnisse anpasst. Die Forschung untersucht, wie neue Wörter, Ausdrucksweisen und Kommunikationsformen entstehen und wie sie sich in der Gesellschaft verbreiten. Unter dem Leitgedanken „Germanistik für die Zukunft" werden curriculare Entwicklungen untersucht, die stärker interdisziplinäre Inhalte, digitale Medien, inklusive Didaktik und praxisorientierte Methoden berücksichtigen. Innovative Ansätze wie projektorientiertes Lernen, digitale Lernplattformen oder kooperative Lernformen sollen dazu beitragen, Unterricht flexibler und lebensnäher zu gestalten.

5.6 Interdisziplinarität

Beispiele für Sektionenbeschreibungen:

a) innerhalb philologischer Disziplinen: *Interdisziplinarität in der Linguistik* (URL 12); *Interdisziplinarität (in) der Literaturwissenschaft* (URL 12); *Interdisziplinarität in der Didaktik DaF* (URL 12); *Interdisziplinarität literaturwissenschaftlicher und -historischer Forschung sowie ihre Verknüpfung mit anderen Disziplinen* (URL 6);

b) mit Wirtschaft: *Aktuelle Schnittstellen zwischen Germanistiken und Wirtschaft, insbesondere in Bereichen wie der Unternehmenskommunikation, sprachlichen und kulturellen Beratung und der Translationswissenschaft* (URL 8); *Analyse der gegenseitigen Erwartungen und Anforderungen: Welche Kompetenzen verlangen Unternehmen von Absolvent:innen der Germanistik, und wie können diese Anforderungen in Studienprogrammen berücksichtigt werden?* (URL 8); *Herausforderungen, die sich aus der Zusammenarbeit ergeben, etwa in Bezug auf unterschiedliche Werte und Zielvorstellungen* (URL 8); *Innovative Modelle und Best-Practice-Beispiele, die zeigen, wie eine nachhaltige und produktive Kooperation zwischen Germanistiken und der wirtschaftlichen Sphäre gestaltet werden kann.*

(URL 8); *Zusammenarbeit der Germanistiken mit der wirtschaftlichen Sphäre – Potenziale, Herausforderungen und Perspektiven* (URL 8).

Interdisziplinarität betrifft dabei sowohl die Zusammenarbeit innerhalb der philologischen Fächer als auch die Öffnung zu außerwissenschaftlichen Bereichen, insbesondere zur Wirtschaft. In der Linguistik zeigt sich Interdisziplinarität vor allem in der Verbindung mit Soziologie, Psychologie, Medienwissenschaft oder Informatik, etwa bei der Erforschung von Sprachgebrauch in sozialen Kontexten, bei der Analyse digitaler Kommunikation oder bei der Entwicklung sprachverarbeitender Technologien. In der Literaturwissenschaft führt Interdisziplinarität zu einer stärkeren Öffnung gegenüber Kulturwissenschaft, Geschichtswissenschaft, Philosophie oder Gender Studies. Literarische Texte werden nicht mehr nur als ästhetische Werke betrachtet, sondern auch als Teil gesellschaftlicher Diskurse über Identität, Macht, Erinnerung oder Globalisierung.

Neben der Zusammenarbeit innerhalb der Philologien gewinnt die Interdisziplinarität mit der Wirtschaft zunehmend an Bedeutung. Germanistische Kompetenzen sind heute in vielen beruflichen Bereichen gefragt, etwa in der Unternehmenskommunikation, im Marketing, in der kulturellen Beratung oder in der Translationswissenschaft. Unternehmen erwarten von Absolventinnen und Absolventen der Germanistik nicht nur sehr gute Sprachkenntnisse, sondern auch Fähigkeiten im Bereich der interkulturellen Kommunikation, der Textproduktion, der Analyse von Diskursen sowie der Vermittlung zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten. Daraus ergibt sich die wissenschaftliche Frage, wie Studienprogramme gestaltet werden müssen, um diese Anforderungen zu berücksichtigen, ohne die philologischen Grundlagen des Fachs zu vernachlässigen. In diesem Zusammenhang wird diskutiert, welche zusätzlichen Kompetenzen – etwa im Bereich der digitalen Kommunikation, des Projektmanagements oder der wirtschaftlichen Grundlagen – in die Ausbildung integriert werden sollten. In diesem Zusammenhang werden auch innovative Modelle und Best-Practice-Beispiele untersucht, etwa praxisorientierte Studiengänge, Kooperationen mit Unternehmen, duale Ausbildungsformate oder gemeinsame Forschungsprojekte, die zeigen, wie eine nachhaltige Verbindung zwischen germanistischer Forschung und beruflicher Praxis möglich ist.

6 Fazit

Aus methodologischer Perspektive stellen Konferenzthemen, Call-for-Papers sowie die Struktur von Konferenzsektionen einen Indikator für disziplinäre Entwicklungen dar, denn sie spiegeln in verdichteter Form jene Themenfelder, Fragestellungen und methodische Zugänge wider, denen innerhalb einer Fachge-

meinschaft besondere Relevanz zugeschrieben wird. Zugleich reagieren Konferenzen in der Regel relativ schnell auf neue Impulse, methodische Innovationen oder gesellschaftliche Herausforderungen, sodass sie frühe Hinweise auf sich abzeichnende Forschungstrends liefern können.

Ein besonders auffälliges Merkmal ist eine **inter- und transkulturelle Perspektive**. Zahlreiche Tagungen thematisieren kulturelle Transferprozesse, Mehrsprachigkeit, sowie literarische und sprachliche Wechselbeziehungen zwischen verschiedenen Kulturräumen. Dies zeigt sich etwa in Themen und Fragestellungen, die deutsch-tschechische, mitteleuropäische oder allgemein europäische Kontexte in den Mittelpunkt stellen. Besonders im mitteleuropäischen Kontext wird deutlich, dass die Erforschung der deutschen Sprache und Literatur häufig in enger Verbindung mit historischen und kulturellen Verflechtungen verschiedener Sprachräume steht. Eng mit dieser Entwicklung verbunden ist eine **deutliche kulturwissenschaftliche Erweiterung des Faches**. Viele der Tagungstitel weisen darauf hin, dass sprachliche und literarische Phänomene zunehmend im Zusammenhang mit gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Fragestellungen analysiert werden. Themen wie Identität, Erinnerung, kulturelles Erbe, Macht, Gewalt oder Diskurse des Hasses verdeutlichen, dass sich die Germanistik verstärkt mit der gesellschaftlichen Funktion von Sprache und Literatur beschäftigt. Diese Entwicklung entspricht der allgemeinen Ausrichtung der Geisteswissenschaften hin zu kulturwissenschaftlichen und diskursanalytischen Ansätzen. Darüber hinaus lassen die Titel eine **ausgeprägte interdisziplinäre Orientierung** erkennen. Mehrere Konferenzen betonen ausdrücklich die Verbindung germanistischer Forschung mit benachbarten Disziplinen wie Soziologie, Medienwissenschaft, Geschichtswissenschaft oder Philosophie. Besonders deutlich wird dies in Themenfeldern wie Online-Diskursen, intermedialen Textformen oder der Untersuchung von Kommunikationsprozessen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten. Neben diesen kulturwissenschaftlichen und interdisziplinären Entwicklungen bleibt jedoch auch die **traditionelle sprachwissenschaftliche Forschung** ein zentraler Bestandteil der Germanistik. Tagungen zu syntaktischen, semantischen oder pragmatischen Fragestellungen, zur Phraseologie oder zur Fachsprachenforschung zeigen, dass klassische linguistische Themen weiterhin intensiv bearbeitet werden. Gleichzeitig ist erkennbar, dass sich auch diese Bereiche methodisch weiterentwickelt haben. Ein weiterer bedeutender Schwerpunkt betrifft die Forschung im Bereich **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache** sowie **die Sprachdidaktik**. Zahlreiche Tagungen widmen sich Fragen des Sprachunterrichts, des Spracherwerbs, der Lehrerbildung oder der internationalen Vermittlung des Deutschen. Die Germanistik fungiert hier nicht nur als philologische Disziplin, sondern zugleich als praxisorientiertes Fach. Innerhalb der literaturwissenschaftlichen Germanistik werden einerseits weiterhin

kanonische Autorinnen und Autoren sowie literarische Epochen untersucht, etwa im Rahmen von Tagungen zu einzelnen Schriftstellern oder zu bestimmten historischen Perioden. Andererseits treten verstärkt neuere Forschungsansätze in den Vordergrund, etwa ökokritische Perspektiven, Untersuchungen zu Gegenwartsliteratur oder Analysen literarischer Diskurse zu Themen wie Körper, Sexualität oder Natur. Dies deutet auf eine methodische Öffnung der Literaturwissenschaft hin, die traditionelle textanalytische Verfahren mit kulturwissenschaftlichen Fragestellungen verbindet.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die untersuchten Tagungstitel eine Germanistik erkennen lassen, die sich in den letzten Jahrzehnten deutlich transformiert hat. Während klassische philologische Themen weiterhin präsent sind, wird das Fach zunehmend durch interkulturelle Perspektiven, kulturwissenschaftliche Fragestellungen, interdisziplinäre Kooperationen sowie durch eine starke Orientierung an Fragen der Sprachvermittlung geprägt. Die Germanistik erscheint damit als international vernetzte und methodisch pluralistische Disziplin, die sprachliche und literarische Phänomene im Kontext umfassender kultureller, gesellschaftlicher und historischer Prozesse untersucht.

*

Dieser Beitrag entstand mit Unterstützung des Projektes der Schlesischen Universität in Opava SGS/3/2026 ‚Současné trendy v analýze a interpretaci textu‘.

Literatur

Bonfadelli, Heinz/Fähnrich, Birte/Lüthje, Corinna/Milde, Jutta /Rhomberg, Markus/Schäfer, Mike S. (Hg.) (2017): *Forschungsfeld Wissenschaftskommunikation*. Wiesbaden.

Brunner, Annelen/Diewald, Gabriele/Hansen, Sandra/Kopf, Kristin/Wöllstein, Angelika (Hg.) (2026): *Deutsch im Wandel. Jahrbuch des Instituts für Deutsche Sprache 2025*. Berlin/Boston.

Fähnrich, Birte/Schäfer, Mike S. (2020): Wissenschaftskommunikation zwischen Gesellschafts-, Wissenschafts- und Medienwandel. In: *Publizistik*, 65, 515–522.

Roloff, Hans-Gert (Hg.) (2020): *Jahrbuch für Internationale Germanistik*. Jahrgang LII – Heft 1. Bern.

Knorr-Cetina, Karin (1984): *The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*. Oxford.

Rykalová, Gabriela (2025): Chancen und Potenzial für die Germanistik in Mitteleuropa im Zusammenhang mit aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes. Über gemeinsame Ziele ohne Grenzen. *Germanistische Werkstatt 14*. Opole, 167–177.

Spenst, Emilia/ Gronau, Steven (2022): Transformationen in der Wissenschaftskommunikation – Online- und Offline-Channel im Wandel. In: Butzer-Strothmann, K. (Hg.) *Integriertes Online- und Offline-Channel-Marketing*. Wiesbaden (https://doi.org/10.1007/978-3-658-38048-9_20).

URL 1: https://ivg-kongress-2025.uni-graz.at/de/weitere-informationen/germanistenverbaende-weltweit/ [Stand: 15.03.2026].

URL 2: https://www.ids-mannheim.de/aktuell/veranstaltungen/tagungen/2025/ [Stand: 15.03.2026].

URL 3: https://conference.unizd.hr/germanistik/ [Stand: 15.03.2026].

URL 4: https://www.ifg.uni.wroc.pl/wydarzenia/quo-vadis-germanistische-linguistik-aktuelle-fragestellungen-und-forschungsfelder-linguistische-treffen-in-wroclaw-x-11-13-09-2025/ [Stand: 15.03.2026].

URL 5: https://conference.unizd.hr/germanistik/call-for-papers/ [Stand: 15.04.2026].

URL 6: https://sites.google.com/view/sgcr2026 [Stand: 15.04.2026].
URL 7: https://www.ifg.uni.wroc.pl/wydarzenia/quo-vadis-germanistische-linguistik-aktuelle-fragestellungen-und-forschungsfelder-linguistische-treffen-in-wroclaw-x-11-13-09-2025/ [Stand: 15.04.2026].
URL 8: http://go.slu.cz/tagung [Stand: 15.04.2026].
URL 9: https://www.ph-ludwigsburg.de/fakultaet-2/institut-fuer-englisch/ki-tagung-ludwigsburg-2026 [Stand: 15.04.2026].
URL 10: https://networks.h-net.org/group/announcements/20014492/cfp-tagung-grenzuberschreitende-literaturen-einer-polyphonen-welt [Stand: 15.04.2026].
URL 11: https://www.kinderundjugendmedien.de/?view=article&id=7532:cfp-literarische-mehrsprachigkeit-und-ihre-didaktik-ii-poetik-aesthetik-didaktik&catid=89 [Stand: 15.04.2026].
URL 12: konferencesgcr.hradec@uhk.cz [Stand: 15.04.2026].
URL 13: https://ivg-kongress-2025.uni-graz.at/de/xv.-ivg-kongress-2025/programm-und-sektionen/ [Stand: 01.05.2026].
URL 14: https://kongress.dgff.de/32-kongress-fuer-fremdsprachendidaktik-der-deutschen-gesellschaft-fuer-fremdsprachenforschung-an-der-universitaet-goettingen/SearchForm?Search=31.+Kongress&action_results=Los&start=10 [Stand: 01.05.2026].
URL15: https://www.avldigital.de/de/vernetzen/fachinformationen/call-for-papers/tagung-sprache-ki-klagenfurt/ [Stand: 01.05.2026].

UNIWERSYTET OPOLSKI OPOLE 2026

Anna ZIELIŃSKA (Warszawa)
ORCID: 0000-0002-0497-4916
Irena PRAWDZIC-JANKOWSKA (Warszawa)
ORCID: 0000-0001-7330-7335

Sprachbiographien im deutsch-polnischen Grenzraum: Piła (Schneidemühl) und Umgebung

Zusammenfassung: In unserem Beitrag präsentieren wir die Ergebnisse unserer Forschungen in einer historischen deutsch-polnischen Grenzregion. Im Mittelpunkt stehen zweisprachige Familien, die seit Generationen in der Stadt Piła (bis 1945 Schneidemühl) und ihrer Umgebung ansässig waren und dort bis heute leben. Das Gebiet gehört heute zur Woiwodschaft Großpolen (Wielkopolskie). Auf der Grundlage von Interviews mit Zeitzeuginnen und Zeitzeugen stellen wir die schwierige Situation der deutschsprachigen Bevölkerung in den Jahren nach dem Zweiten Weltkrieg dar. Dabei konzentrieren wir uns auf die Prozesse des Sprachwechsels vom Deutschen zum Polnischen in den Familien unserer Gewährspersonen. Der Beitrag vermittelt ein Bild der soziolinguistischen Situation in einer historisch zweisprachigen Region Westpolens.

Schlüsselwörter: Sprachbiographien, deutsch-polnisches Grenzgebiet, Sprachwechsel, deutsche Minderheit

Biografie językowe na pograniczu polsko-niemieckim: Piła (Schneidemühl) i okolice

Streszczenie: W naszym artykule przedstawiamy wyniki badań przeprowadzonych w historycznym regionie pogranicza polsko-niemieckiego. W centrum zainteresowania znajdują się rodziny dwujęzyczne, które od pokoleń mieszkały i nadal mieszkają w Pile (do 1945 roku Schneidemühl) oraz jej okolicach. Obszar ten należy obecnie do województwa wielkopolskiego. Na podstawie wywiadów ze świadkami historii przedstawiamy trudną sytuację ludności niemieckojęzycznej w latach po II wojnie światowej. Koncentrujemy się przy tym na procesach zmiany języka z niemieckiego na polski w rodzinach naszych respondentów. Artykuł ukazuje sytuację socjolingwistyczną w historycznie dwujęzycznym regionie zachodniej Polski.

Słowa kluczowe: biografie językowe, pogranicze polsko-niemieckie, zmiana języka, mniejszość niemiecka

Language biographies in the German-Polish border region: Piła (Schneidemühl) and its surroundings

Abstract: In our article we present the results of our research in a historical German-Polish border region. The focus is on bilingual families who have resided in the town of Piła (until 1945 Schneidemühl) and its surroundings for generations and who still live there today. The area is now part of the Wielkopolskie Voivodeship. Based on the interviews with historical witnesses, we present the difficult situation of German speakers in the years after the Second World War. We focus on the processes of language shift from German to Polish in the families of our informants. The article gives a picture of the sociolinguistic situation in a historically bilingual region of western Poland.

Key words: linguistic biographies, German-Polish border region, language shift, German minority

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag präsentiert Untersuchungsergebnisse aus einem historischen deutsch-polnischen Grenzgebiet[1]. Im Fokus stehen zweisprachige Familien, die seit Generationen in Piła (bis 1945 Schneidemühl) und der umliegenden Region leben. Analysiert werden die Entwicklung ihrer Zweisprachigkeit und die Bedeutung, die diese für die Lebensverläufe der Familienmitglieder hat. Methodisch stützt sich die Untersuchung auf das Konzept der Sprachbiografien, das auf qualitativen biografischen Analysen basiert. Eine Sprachbiografie umfasst die Geschichte der Aneignung, Benutzung und des Verlusts von Sprachen im Laufe eines Menschenlebens und beschreibt die verschiedenen Lebensphasen: Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und Alter. Die jeweilige Sprachbiografie wird aus vorher gesammelten Interviews zusammengestellt, in denen die mehrsprachige Person über ihre Erfahrungen mit verschiedenen Sprachen berichtet (vgl. Franceschini/Miecznikowski 2004: XII; Jańczak/ Nekula/ Zielińska 2022: 33–39; Zielińska 2019: 87). Die Untersuchung der Sprachbiografien dient der Aufdeckung sprachlicher Phänomene aus der Perspektive der Sprecher, vor allem ihrer persönlichen Erlebnisse, Emotionen, Wünsche, Bedürfnisse, Ängste und Vorstellungen von Sprache. Die sprachliche Wirklichkeit wird aus einer individuellen Perspektive in der ersten Person beschrieben (Busch 2013: 8–9, 2016: 4–5; vgl. Zielińska 2025: 228).

Bisher haben sich Studien über lokale Varianten des Deutschen in Polen vorwiegend auf Regionen wie Schlesien und Masuren konzentriert (u. a. Danszczyk 2013; Jorroch 2015; Księżyk 2008; Lasatowicz/ Pelka 2011). Es gibt auch eine allgemeine Studie zur deutschen Sprache in Polen (Lasatowicz/Weger 2008). Die Region Piła (bis 1945 Schneidemühl) in der Woiwodschaft Großpolen wurde hingegen noch nicht im Hinblick auf die deutsch-polnische Zweisprachigkeit untersucht, bietet aber aus mehreren Gründen besonders interessantes Material. Es handelt sich um eine historisch gewachsene, zweisprachige Region mit wechselnden Staatsgrenzen. Bis heute leben dort deutschsprachige Einheimische und es gibt sogar eine deutsche Minderheitenorganisation, die 1992 gegründet wurde: *Die Deutsche Sozial-Kulturelle Gesellschaft in Schneidemühl*.

In dieser Region haben wir in den Jahren 2018–2019 insgesamt 13 Personen interviewt, darunter sechs Männer und sieben Frauen. Die älteste Person wurde 1923, die jüngste 1954 geboren (Prawdzic 2021). Alle Interviewten standen in

[1] Der Artikel wurde im Rahmen des Forschungsprojekts ‚Generationsbedingte Differenzierung der Sprache: morphosyntaktische Veränderungen durch deutsch-polnischen Sprachkontakt in der Sprache zweisprachiger Personen' verfasst (im Folgenden als *LangGener* abgekürzt) und aus Mitteln des Nationalen Wissenschaftszentrums (*Narodowe Centrum Nauki*/*National Science Centre*, Poland), Projektnr. 2016/23/G/HS2/04369 finanziert.

Verbindung zur Deutschen Sozial-Kulturellen Gesellschaft in Piła, identifizierten sich auf nationaler Ebene jedoch unterschiedlich. Eine Informantin ordnete sich beispielsweise wie folgt ein[2]:

(1) *Ich wohne doch in, ich wohne doch im, im, im Polen, nicht? Und keiner konnte mi… mich erklären, auch nicht die Polen, auch nicht die Deutschen, wenn ich war in Deutschland da zu Besuch bei Mama, was für eine Volksangehörigkeit bin ich?, jakiej narodowości polskiej czy niemieckiej?*[3] *Konnte mir nicht sagen, keiner nicht, weil ich bin misch… und darum sage ich: jetzt ist gut, dass wir haben Zjednoczoną Europę*[4]*, also ich bin jetzt Europäerin* (IL_PIL).

Den Informanten zufolge gab es in Schneidemühl und Umgebung vielleicht noch 30 bis 50 Sprecher der lokalen deutschen Varietät. Diese Zahl entspricht nicht der Anzahl der Mitglieder der *Deutschen Sozial-Kulturellen Gesellschaft in Schneidemühl*. Einige können kein Deutsch, haben aber eine emotionale Bindung an die deutsche Kultur. In der Praxis hat es sich als unmöglich erwiesen, 20 Personen für die Untersuchung zu finden. Diese Zahl erscheint uns für Schneidemühl und die umliegenden Dörfer zu hoch. Wir haben mit fast allen ansässigen deutschsprachigen Informanten gesprochen, die sich zu einem Interview bereit erklärten. Deshalb sind unsere Aufzeichnungen bereits Zeugnisse einer aussterbenden Varietät des Deutschen (vgl. Zielińska 2026). Die Interviews mit den letzten Sprechern ermöglichen es uns, einen historischen Abriss der soziolinguistischen Situation in der Region zu geben. Dabei ist uns bewusst, dass solche Quellen mit Vorsicht zu behandeln sind (vgl. Jańczak/ Nekula/ Zielińska 2022: 34–35).

2 Historischer Überblick über eine Region mit wechselnden Staatsgrenzen

Zunächst wenden wir uns der Geschichte der Stadt Piła zu, die im 15. Jahrhundert die Stadtrechte erhielt. Nach der ersten Teilung Polens im Jahr 1772 kam sie zum Königreich Preußen. Friedrich II. siedelte dort deutsche Protestanten an, für die im Jahr 1824 eine evangelische Kirche gebaut wurde (Słownik 1880–1914:153). Ab 1848 gehörte Schneidemühl zur Provinz Posen und ab dem 2. August 1919 zum Regierungsbezirk Schneidemühl (Najgrakowski 2008: 78). Nach dem Ersten Weltkrieg wurde die deutsch-polnische Grenze im Klei-

[2] Die Aussagen werden ohne Korrekturen transkribiert und zitiert. Längere Aussagen in Polnisch wurden übersetzt.

[3] Welcher Nationalität bin ich, Polnisch oder Deutsch?

[4] Vereintes Europa.

nen Vertrag von Versailles vom 28. Juni 1919 festgelegt (Łęcki 1988: 39–41). Ein Jahr später steckte die Grenzkommission den Grenzverlauf im Gelände ab.[5]

Die enge Verbundenheit zu der Region, die 1920 durch Staatsgrenzen geteilt wurde, kommt in allen Interviews zum Ausdruck. Dies wird durch zwei Familiengeschichten verdeutlicht. In (2) berichtet der Informant beispielsweise, dass sein Vater in Deutschland und seine Mutter in Polen lebten. Beide waren Deutsche und haben sich während eines Tanzabends in einer nahegelegenen polnischen Ortschaft kennengelernt. In (3) gibt ein anderer Informant an, dass seine Eltern Deutsche waren und in polnischen Ortschaften gelebt haben: der Vater in Więcbork (dt. Vandsburg)[6], die Mutter in Chodzież (dt. Colmar) [7] – und in Schneidemühl heirateten.

(2) *– Mein Vater kommt aus der Gegend von Skórka, das früher Schönfeld hieß. Er stammt aus einer Bauernfamilie. Meine Mutter kommt aus Rzadkow bei Kaczory, das jetzt ein ziemlich großes Dorf ist. Dort in Kaczory gab es Tanzabende. Vater fuhr von Schönfeld durch den Wald mit dem Rad zum Tanz nach Polen, denn von Deutschland fuhr man zum Tanz nach Polen.*

– Das heißt, der Vater wohnte in Deutschland?

– Ja, Skórka gehörte zu Deutschland, und Mutter wohnte auf der polnischen Seite, in Polen. Doch meine Mutter stammt auch aus einer deutschen Familie, denn der Ururgroßvater wurde hier im Westen von Stettin geboren. Von dort stammt mein Urgroßvater, und mein Großvater blieb dann. 1918, als es polnisch wurde, kam er dort mit der ganzen Familie. Als Polen geteilt war, wohnten Polen und Deutsche zusammen. Es war wie im Posener Grenzgebiet. Und sie blieben und gingen nicht weg, aber als der Zweite Weltkrieg begann, wurden sie als Deutsche eingestuft (Übersetzung aus dem Polnischen) (XL_PIL).

(3) *Ich komm direkt aus Schneidemühl, aus der Stadt. Ich bin in Schneidemühl geboren, neunzehnhundertfünfunddreißig. Meine Eltern, die haben … Der Vater stammt von Więcbork, nie wiem jak po niemiecku* [8]*. Więcbork, a mama*

---

[5] https://muzeumsg.strazgraniczna.pl/muz/granica/przebieg-granic/1918-1939/9939,Przebieg-granicy-1918-1939.html, letzter Zugriff am 10.10.2024.

[6] Więcbork (dt. Vandsburg) – Stadt in Polen in der Woiwodschaft Kujawien-Pommern (Kujawsko-Pomorskie), die 1772 im Zuge der Ersten Teilung Polens unter preußische Herrschaft kam. Nach dem Ersten Weltkrieg gehörte sie zu Polen.

[7] Polnischer Name: Chodzież. Nach der Teilung Polens und dem Einverleiben der Stadt in Preußen benutzten die Deutschen den deutschen Namen Chodschesen, Chodziesen. Im 19. Jahrhundert führten sie den neuen deutschen Namen Colmar oder Colmare ein. 1920 befand sich Colmar auf der polnischen Seite der Grenze.

[8] Ich weiß nicht, wie es auf Deutsch ist.

z Chodzieży, z tym że[9] *meine, mein Vater war zuerst in Schneidemühl, und denn hat er die Mutter kennengelernt, und ist sie auch nach Schneidemühl gekommen, und hier haben sie geheiratet, in Schneidemühl* (NH_PIL).

In den Jahren 1922 bis 1938 war Schneidemühl die Hauptstadt der Provinz Grenzmark Posen-Westpreußen. Von 1938 bis 1945 gehörte die Stadt zur Provinz Pommern (vgl. Rutkowska-Krupka 2013: 55–56). Im Jahr 1945 kam die Stadt zu Polen und erhielt ihren ursprünglichen polnischen Namen Piła zurück. In den folgenden Jahren kam es zur massenhaften Aussiedlung. Bleiben durften nur Familien, die ihre polnische Abstammung nachweisen konnten, also polnische Vorfahren hatten. Außerdem war es wichtig, Polnisch zu sprechen (Aussagen 4 und 5).

(4) *– Sie haben den Deutschen sofort befohlen, dass sie auswandern müssen, dass sie ihre Bauernhöfe, ihre Häuser usw. verlassen müssen. Und dass sie auswandern sollen. Wenn sie blieben, dann unter der Bedingung, die polnische Staatsangehörigkeit anzunehmen. Na, aber wenn jemand kein Wort auf Polnisch sprach? Wie konnte er dann hier bleiben? Eigentlich ist hier nur diese Bevölkerung geblieben, die zum Teil polnischer Abstammung war. So wie es zum Beispiel mit mir war. Die Ehe* (meiner Eltern) *war gemischt. Mein Vater hat doch Polnisch gesprochen, oder? Na, dann hat er die polnische Staatsangehörigkeit automatisch angenommen. Die Mutter auch, und sie sind geblieben.*

– Mindestens konnte Ihr Vater Polnisch sprechen.

– Ja, ja. Auch die Bekannten meiner Mutter mussten weg. Und meine Mutter war Deutsche. Deswegen musste sie weg, weil alle Deutsche nach Potulice[10] *geschickt wurden. Aber Mama musste dort nicht hin, sie musste nur arbeiten. Sie war Schneiderin, deswegen musste sie für eine große Familie aus einem Bauernhof, den diese Familie übernommen hat, nähen* (Übersetzung aus dem Polnischen) (IL_PIL).

(5) *Siebenundzwanzigsten Januar fünfundvierzig müssten wir flüchten und so zu Fuß mit die Pferde im großen Schnee. Das war ein schwerer Winter*

---

[9] Więcbork und die Mutter aus Colmar, auch von dort.

[10] Potulice war während des Zweiten Weltkriegs, 1941-45, ein deutsches Lager. – Zunächst war es Umsiedlungslager, zeitweise Außenlager von Stutthof, ab 1942 Zwangsarbeitslager und ab 1943 auch Lager für Jugendliche aus der UdSSR. Im Juni 1945 wurde es Sitz des Pommerschen Arbeitslageramtes. Von Frühjahr 1945 bis April 1949 war es Arbeitslager des NKWD, dann des Amtes für Öffentliche Sicherheit UB. Deutsche, Volksdeutsche und Polen, ca. 6.000 Personen, durchliefen es. Dann wurde dort ein Arbeitszentrum für Polen eingerichtet. Vom 11. April bis 10. August 1949 wurden ca. 26.300 als Deutsche eingestufte Personen aus Potulice nach Deutschland umgesiedelt. Potulice, Encyklopedia PWN: źródło wiarygodnej i rzetelnej wiedzy, letzter Zugriff am 11.10.2024.

schnell, fahren wir bis das dauert no[11] *von Januar bis April ziehen wir bis nach Stralsund zu Fuß und sieben Kinder. Meine Schwester war sieben Jahre die ältere Schwester war vierzehn, ja und die zwei Brüder waren im Krieg, und so kommen wir bis nach* (unverständlicher Name des Ortes) *bei Stralsund und da waren wir bis zum ersten Mai. Am ersten Mai kommen die Russen da durch die ganze Truppen und da war auch viel deutsche Soldaten, die haben sie da alle ergeben, nicht? zu die Gefangenschaft, no das war so viel kommen die Russen. Das kennen wir, Sie kennen das nicht, aber wir haben das schon alles noch im Kopf, die ganze Übergewaltungen*[12] *und diese rabunki*[13] *uns so was. Der Vater hat sich ja, jetzt könnt ja doch Polnisch, da hat er die Offiziersstiefel angezogen, da haben sie ihm gleich umgekippt und alles runtergezogen, alles, und dann haben sie uns alles abgenommen, die Pferde den Wagen und so* […]. *Da hat er* (Vater) *noch ein Sack, wir haben ein Schwein geschlachtet und das hintern den das wir ein bisschen zu Essen hatten, no ja. Dann fahren wir zurück nach Pommern. Pommern wird dort deutsch bleiben, aber das kann man, das nun, kommen wir schon die Grenze durch kommen wir bis nach Neumarkt. Das ist jetzt Stare Czarnowo bei Stettin in Szczecin, no und da kommen wir hin ja, denn kennten wir als Kinder kein Wort Polnisch und das war immer ein Kniff gegen uns und da haben wir viel erlebt, denn kommt auch… Da waren wir bis zum Juni, aber in Juni war es, denn so ja die Kinder kennen nicht Polnisch, ihr musst… Waren wir direkt wieder vertrieben, wieder in nach die Oder, zurück na und das war alles sehr schwer* (FF_PIL).

Die angeschlossenen Territorien wurden polonisiert, was die Beseitigung deutschen Kulturguts bedeutete. In der polnischen Propaganda wurden diese Maßnahmen als Repolonisierung und Entgermanisierung bezeichnet (Świder 2009: 113). Im Frühjahr 1945 zogen neue Bewohner aus anderen Teilen Polens sowie aus den an die Sowjetunion verlorenen östlichen Wojewodschaften nach Piła (Łęcki 1988: 10). Jankowska-Nagórka schreibt:

> Die Lage im Kreis Piła, der zu 70% durch den Krieg zerstört war, war nach der Machtübernahme durch die Polen katastrophal. Keiner der Machthaber im Bezirk und später im Kreis dachte an die deutschen Belange. Zwar wird in einem der Berichte die Zahl der Deutschen erwähnt, die der Bevollmächtigte auf 2.500 schätzt, aber nur im Zusammenhang mit den Wohnungen, die von ihnen zu räumen waren. Aus dem Text des Berichts geht die Sorge des Bevollmächtigten um die Lebensgrundlagen der Bewohner des Kreises hervor. Er erwähnt unter anderem den Zustand der Verkehrsmittel im Kreis. Den Beamten stehe nur… ein Roller zur Verfügung: <Der Zustand des Transportwesens ist immer noch schlecht, wir haben keinen einzigen Lastwagen, der dem Büro des Regierungsbevollmächtigten zur Verfügung steht, der Roller, der beschlagnahmt wurde, ist der Aufgabe nicht gewachsen, da seine Ladekapazität zu gering ist und er

[11] Der Sprecher verwendet die polnische Partikel *no*, um flüssig sprechen zu können. Diese Partikel ist charakteristisch für die polnische Umgangssprache.

[12] Vergewaltigungen.

[13] Raubüberfälle.

immer wieder kaputt geht>. In dem genannten Bericht wird das Wort Polonisierung nur einmal erwähnt, aber im Sinne der Besiedlung neuer Gebiete. Selbst diese Art der Entgermanisierung des Kreises wurde durch die Abwanderung des Büropersonals aus den Kreisgebieten erschwert.[14] (Jankowska-Nagórka 2017: 133–134).

3 Polonisierung der Vor- und Nachnamen

Zur Beseitigung deutschen Kulturguts erließ der polnische Sejm am 10. November 1945 ein Dekret über die Änderung und Festlegung von Vor- und Nachnamen. Im Gegensatz zum Dekret vom 24. Oktober 1919 galt nun auch der nichtpolnische Klang eines Namens als Grund für eine Änderung (Woźniak 2016: 122). Mehrere Forscher betrachten die Namensänderungen nach dem Zweiten Weltkrieg als den wichtigsten Bestandteil der „Entgermanisierung" (Świder 2009: 114; Janicka 2010: 313; Zarębski 2014: 315). Dies diente jedoch nicht dem Wohl des Einzelnen, sondern der Verfälschung der Realität (Zarębski 2014: 316; Choroś 2019: 62). Ziel der Behörden war es, die ethnische Homogenität Polens in den neuen Gebieten nachzuweisen (Zarębski 2014: 324). Laut Świder (2009: 120) wurde den Vornamen eine besondere Bedeutung beigemessen, da sie als das wichtigste Merkmal nationaler Zugehörigkeit angesehen wurden. Im Zuge der Ausstellung von Personalausweisen in den Jahren 1953–1954 erfolgte die Polonisierung von Namen in großem Umfang (Zarębski 2014: 315).

Mit der Problematik der Namensänderung nach dem Zweiten Weltkrieg hat sich der Sprachwissenschaftler Bubak (1982) auseinandergesetzt. Seitdem sind mehrere historische und sprachwissenschaftliche Arbeiten zu diesem Thema entstanden, in denen die Namensänderung nach dem Krieg analysiert wird. Die Forschung interessierte sich vornehmlich für Gebiete und Ortschaften: Pomorze (dt. Pommern) (Belchnerowska 1998; Lica 2007, 2009); Nysa (Bojanowska 2003; Choroś 2019); Gorzów Wielkopolski (Janicka 2010); Śląsk (dt. Schlesien) (Jankowska-Nagórka 2017; Jarczak/Choroś 1993; Linek 1997a, 1997b, 2000); Wrocław (Łobodzińska 1991, 1993); Śląsk Opolski (dt. Oppeln-Schlesien) (Świder 2009). Piła stand bislang kaum im Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen. Während der Feldforschung berichteten die Informanten jedoch, dass auch in der Stadt und ihrer Umgebung deutsche Vor- und Nachnamen polonisiert wurden. Einige von ihnen setzten sich dennoch für die Beibehaltung ihrer deutschen Namen ein:

(6) *Mein Mann, der verstand gut Deutsch, der er war über alles Deutsch, ja, und er hatte auch seinen Namen nicht geändert. Ja, das war gerade, Cy-*

[14] Übersetzung aus dem Polnischen.

rankiewicz[15] *hat geändert. Ich habe die ganzen, ich habe das geschrieben, ich bin nach Colmar gefahren. Das war. Jetzt sind wir. Schneidemühl ist powiat*[16]*, nicht? Aber damals war Colmar, Chodzież. Und ich hab das alles ge…, vor meinem wie wir sind ja Vermählung, wie unsere Vermählung war, vor dem habe ich alles geregelt. Ich habe das alles… Cyrankiewicz hat uns aufge… Und da, da alles haben sie geändert. Ich sag: nein. Ja się nie wstydzę nazwiska, jest i zostanie i wszystko i poprawili. I moja córka też, mój mąż mówił będziesz się nazywać.*[17] *Und es wird* (der deutsche Nachname der Informantin) *und sie haben alles richtig wiedergestellt. Und mein Mann hat unserer Tochter gesagt: du wirst nach der Eheschließung weiter* (der deutsche Nachname der Informantin) *heißen, man soll sich nicht umkrempeln und umändern* (HL_UJS).

4 Verfolgung der Deutschsprachigen

Ziel der so genannten Repolonisierung war es, die deutsche Vergangenheit der Stadt und der gesamten Region auszulöschen. Die Informanten berichten von Aggressionen und Ablehnung gegenüber Deutschsprachigen im öffentlichen Raum in den ersten Jahren nach Kriegsende. Ein Beispiel hierfür ist die Floskel „Hier wird kein Deutsch gesprochen", die eine Interviewpartnerin erwähnt.

(7) *Wenn ich Muttis Bekannte gesprochen habe, und ich merkte, dass sie kaum Polnisch da łamanym językiem mówi.*[18] *Denn hab ich zu ihr Deutsch gesprochen, ich hab mir gar nichts draus gemacht, wenn sie auch mich manchmal und wenn sie denn gesagt: hier wir… hier wird nicht Deutsch gesprochen. Die, was hier kamen, die kamen doch alle von außerhalb, nicht, ich war doch hier auf, in meinen Stadt, ja, wenn sie sagen, wie ich sprechen soll, nicht. Und je…jetzt, wenn ich so gehe, mit diesen… normal sprechen wir Deutsch auf der Straße, aber jetzt ist nicht, nie ma żadnych uwag*[19]*, no i, hab ich noch nicht getroffen, dass jemand auch – hier wird nicht gesprochen o, Deutsch oder so was, ne das nicht* (IL_PIL).

Mit dieser Aussage verweist sie auf ihre Verwurzelung in der Stadt. Als ehemalige Bewohnerin der Stadt ist sie der Meinung, das Recht zu haben, Deutsch zu

---

[15] Józef Adam Zygmunt Cyrankiewicz – Ministerpräsident von Polen von 1947 bis 1952 und von 1954 bis 1970.

[16] Kreis.

[17] Ich schäme mich nicht für den Namen. So ist es und so wird es bleiben. Und auch meine Tochter, sagte mein Mann, du wirst [bei deinem deutschen Namen] genannt werden.

[18] Sie sprach gebrochen.

[19] Es gibt keine Kommentare.

sprechen. Eine andere Informantin erinnert sich ebenfalls an die Abneigung der neuen Bewohner gegenüber Deutschsprachigen und begründet diese durch die schwierigen Kriegserfahrungen.

(8) – Gab es keine Probleme?

– Eigentlich nicht, ich meine, es gab keine Repressionen deswegen. Nur die Leute haben es nicht toleriert, oder? Und eher diejenigen, die auf der Straße Deutsch gesprochen haben, haben es vermieden, weil nicht alle, aber einige negativ reagiert haben. Das ist unangenehm. Diejenigen, die schlechte Erfahrungen mit Deutschen gemacht haben, vielleicht nicht? (Übersetzung aus dem Polnischen) (NH_PIL).

In den kleinen Dörfern waren die Deutschsprachigen Übergriffen ausgesetzt. Die Informantin aus Teresin (dt. Theresia) befand sich in einer besonders schwierigen Situation, da sie als einzige ehemalige Bewohnerin im Dorf geblieben war. Ihre neuen Nachbarn beschimpften sie als *Niemka*, was sehr negativ gemeint war.

(9) – Gab es viele solche Leute, die hier geblieben sind?

– Ich alleine. Und das ist das Schlimmste. Kein Mensch, aber die diejenigen diejenigen, die hierhin, die vom Osten gekommen sind, die haben verstanden, dass ich nicht Polnisch konnte […] *und waren auch nett zu uns, muss man sagen* […]. *Natürlich haben sie auch ihre Kinder so aufgezogen, dass sie Niemka, Niemka, Niemka, Niemka, Niemka, no und so ging‘s auch meinen Kindern* (EN_TER).

Das Gefühl ständiger Bedrohung setzte die deutschsprachigen Bewohner unter Druck. Die Informanten berichten, dass sie Polnisch rasch und scheinbar „automatisch“ lernten, da sich Kinder schnell anpassen. In der Schule erlernten deutschsprachige Kinder die polnische Sprache gemeinsam mit ihren polnischsprachigen Mitschülern erfolgreich.

(10) – und wie war das? Wie haben Sie Polnisch gelernt?

– no, ich musste doch, ich habe ein paar Worten verstanden, obwohl mit den Kindern zu deutscher Zeit mehr Deutsch wurde, aber in Schule musste ich doch lernen. Sechsundvierzig ging ich zur Schule, doch zur polnische Schule.

– ohne polnische Sprache?

– no, ja ich habe gesagt, lesen, lesen konnte ich, aber, aber ohne die polnische… na die bedeutende polnische na Buchstaben ś ć ź ą ę ł. Aber mit der Zeit hat man hat man das gelernt, aber ich habe gesucht später was sollte ich da. Von Dorf nach Schneidemühl, bin vierundfünfzig in Schneidemühl gelandet (EK_PIL).

Die älteste Informantin, die im Kurs[20] Polnisch gelernt hat, erinnert sich an Schwierigkeiten.

(11) *Ja, und nachdem bin ich denn zweimal in der Woche im Winter zur Stadt gefahren und zwei Stunden Polnisch gelernt. Da war ein Kursus extra für, für Autochton, für die Deutschen, aber extra ein Kursus zweimal in der Woche. Was habe ich verstanden, mit wem habe ich gesprochen, hier hat er jesacht: bitte da ist weg, proszę, da war es wieder weg, wusste ich nicht mehr, dann: dziękuje, no, danke schön, dunk, dziękuje, da habe ich jehört, ist das jetzt danke schön, oder ist das guten Tach no, und so, so habe ich müssen anfangen zu lernen, aber das war bloß im Winter und vier Stunden in der Woche, das war so viel wie gar nich* (EN_TER).

Trotz der Lernschwierigkeiten wurden das Erlernen der polnischen Sprache und die Anpassung an die Umgebung von allen Befragten als unerlässlich angesehen.

5 Sprachwandel in den Familien im geschichtlichen Kontext

Viele Familien waren seit Generationen zweisprachig. So stammte die Familie einer 1937 in Schneidemühl geborenen Informantin väterlicherseits aus Czarnków[21] und mütterlicherseits aus Schneidemühl. Ihre Großmutter aus Czarnków sprach Polnisch und kaum Deutsch. Sie selbst konnte jedoch kein Polnisch.

(12) – und wie haben Sie mit Ihrer Großmutter gesprochen?

– *ich, bis fünfundvierzig sprach ich bloß Deutsch*

– nur?

– *nur Deutsch*

– und mit der Großmutter von der väterlichen Seite?

– *von Papa von Papa*? *na ich habe habe a… auch Deutsch*

– auch Deutsch?

---

[20] Ziel dieser Kurse war die Liquidierung des Analphabetismus im Nachkriegspolen sowie die „Repolonisierung der Autochthonen". Über die Probleme beim Unterricht in den 1945 an Polen angeschlossenen Gebieten, u.a. über die Kurse für Erwachsene schreibt Barbara Techmańska (2011).

[21] Die ersten Erwähnungen von Czarnków stammen aus dem 12. Jahrhundert (Chronik von Gallus Anonymus); die Stadt wird dort als *Carnkou* bezeichnet. Im Jahr 1580 gehörte die Stadt zum Kreis Posen in der Woiwodschaft Posen. Infolge der Teilungen Polens wurde sie zusammen mit ganz Großpolen in die Gebiete Preußens eingegliedert. Nach dem Ersten Weltkrieg kam sie zu Polen.

– sie hat ja auch verstanden, nicht? aber nicht so dass direkt, łamanym głosem, łamanym językiem mówiła, no po niemiecku auf Deutsch łamanym, ale w polskim normalnie mówiła babcia z Czarnkowa[22] (IL_PIL).

Der Vater dieser Informantin war zweisprachig, während ihre Mutter nur Deutsch sprach. In der Familie des Vaters wurde Polnisch gesprochen. Da er jedoch 1899 in Preußen geboren wurde, besuchte er eine deutsche Schule und entwickelte dadurch Zweisprachigkeit.

(13) *– ja so wie Papa sachte*, *er ging denn Schulen, so wie Kinder, wenn sie draußen spielen, denn spielen sie, denn in, in Deutschland spielen sie, sprechen sie Deutsch. In der Schule sprechen sie Deutsch, kam nach Hause, haben sie denn manchmal auch, und dann sachte, Oma, Oma Polnisch soll… sollen sie sprechen, nicht. Darum hat Papa das Polnische normal gelernt nicht? Papa sprach so und so und das war auch unser Glück, wie wir wie die Russen da kamen in Mecklenburg da rein, nicht? Da, da hat Polnisch Papa gleich Polnisch gesprochen angesprochen, nicht?* (IL_PIL)

Dank der Sprachkenntnisse des Vaters konnte die Familie nach 1945 rasch von der deutschen Einsprachigkeit zur deutsch-polnischen Zweisprachigkeit wechseln. Um die Sprache schnell zu erlernen, sprach die Informantin mit ihrem Vater Polnisch, während die Mutter einsprachig blieb und ausschließlich Deutsch sprach.

(14) – und mit dem Vater haben Sie auch Deutsch gesprochen oder ein bisschen Polnisch?

– no, wie ich schon Polnisch kannte, denn habe ich mit Vater Polnisch gesprochen, ja

– also mit dem Vater und mit dem Bruder Polnisch? und mit der Mutter Deutsch die ganze Zeit?

– ja, ja, ja, zu Hause wenn Papa noch lebte dann Papa i… ich sage. Wie wir hier schon kamen, erst musste ich lernen, Polnisch lernen. Na dass vielleicht sechsundvierzig habe ich schon vielleicht normal Polnisch gesprochen nicht? Kinder lernen ja schneller, und, und mit Papa wenn wir raus wenn wo, wo hingingen und diesen dann hatten nur Polnisch gesprochen, nicht? Papa Polnisch und ich Polnisch gesprochen, *weil ich da ja schon kannte.* (IL_PIL)

Auch mit dem älteren Bruder sprach die Informantin Deutsch, da er kein Polnisch gelernt hatte.

---

[22] Sie sprach mit gebrochener Stimme, in gebrochener Sprache, na ja, auf Deutsch in gebrochener Sprache, aber auf Polnisch sprach sie normal, Großmutter aus Czarnków.

(15) – mit Ihrem jüngeren Bruder haben Sie Polnisch gesprochen und mit Ihrem älteren Deutsch?

– *Deutsch, ja*

– er konnte kein Polnisch?

– *nein, der konnte nicht* (IL_PIL)

Sie unterhielt sich mit ihrer Mutter auf Deutsch und half ihr als Dolmetscherin bei der Erledigung behördlicher Angelegenheiten.

(16) *und Mutti bliebte mit mich, mit mich und, und mit meine Bruder alleine. Mutti sprach nicht Polnisch, nicht. Musste auch bisschen lernen, aber Mutti hat nicht viel ler… gelernt Polnisch, weil sie war Schneidemühlerin und wenn jemand zu ihr kam hat s… Steuer bezahlt, aber wenn jemand zu ihr kam, der sprach Deutsch oder hat gedolmetschert oder ich musste dolmetschern* (IL_PIL)

1958 heiratete sie einen deutschsprachigen Mann aus Tuchola[23], einer ehemals preußischen und zweisprachigen Region. Da ihre Mutter kein Polnisch gelernt hatte, suchte sie bewusst einen Mann, der Deutsch sprach, um nicht von den Familiengesprächen ausgeschlossen zu werden.

(17) *– Mein Mann verstand auch Deutsch, nicht? und so wäre nicht Problem aber*

– aha woher er ist?

– Mein Mann? der stammt aus Tuchol z Tucholi koło Chojnic. Sie haben so und so gesprochen, nicht? K… Kaszuby. sein Opa sein, nein, sein sein Vater stammte aus Kaszub. Er hat, er hat, weiß ich nicht, wie kann er denn warum? Er hat doch die deutsche Schule be… auch genommen, diesen erst ging er, glaube ich denn in die polnisch Schule, no wenn er einundzwanzig da ist geboren, denn war schon Tuchola gehörte doch zu Polen, Chojnice, Tuchola.

– und seine Eltern, sprachen sie Deutsch?

– sprachen Deutsch aber sprachen Polnisch normale, nicht? aber Deutsch auch verstanden sie auch, na ja das war doch hier zabór pruski[24]*, no*

– ja

---

[23] Tuchola (deutsch: Tuchel, kaschubisch: Tëchòlô, Tuchòlô) ist eine Stadt in Polen in der Woiwodschaft Kujawien-Pommern. Nach der Ersten Teilung Polens wurde Tuchola im Jahr 1772 an das Königreich Preußen angeschlossen. Nach dem Vertrag von Versailles gehörte die Region Bory Tucholskie, zu der auch Tuchola zählte, zum polnischen Staat. Vom 2. September 1939 bis zum 15. Februar 1945 befand sich die Stadt unter deutscher Besatzung.

[24] Preußen.

- auch in der Preußen da sprachen sie doch a… meistens alle ne? die zwei Sprachen no. Ich habe, ich sage, ich habe immer gesacht: Ich kann doch keinen nicht heiraten, was nicht Deutsch versteht, weil noch Mutti, doch nun diesen habe ich so getroffen (IL_PIL)

Mit der Mutter und dem älteren Bruder sprach sie Deutsch, mit dem Ehemann, den Kindern und dem jüngeren Bruder Polnisch. Den Sprachwechsel empfand sie als selbstverständlich (*automatisch*), wodurch die Familie zweisprachig wurde.

(18) – Wie lange haben Sie Deutsch zu Hause gesprochen? ganze Zeit?

– ganze Zeit, ganze Zeit mit Mutti, mit Mutti haben wir immer

– ja?

– und aber hier zu Hause, wo ich nun ich habe ja achtundfünfzig habe ich jeheiratet nicht? No, dann sprach ich nicht, no da schon automatisch Polnisch und da, und da wenn ich war war in bei der Arbeit. Und alles da hat man Polnisch gesprochen schon, nicht? Bloß zu Hause, wenn ich nach Hause kam, mit die Mutter, nicht, da sprach ich Deutsch, das das schon automatisch zu Mutti habe ich Deutsch gesprochen, zu Bruder habe ich Polnisch gesprochen, das so ich sage, wie kann ich zu Mutti Polnisch sprechen, w… wenn ich weiß, dass sie Schwierig… Schwierigkeiten hat. Auch wenn wir manchmal spazi… ich musste denn, wenn ich mit Mutti wo ging zu einem do urzędu no ten[25] *was erledigen, na da musste ich immer bisschen dolmetschen nicht?* (IL_PIL)

Ihre Mutter lernte Polnisch in speziell für Erwachsene organisierten Kursen. Obwohl sie den Versuch unternahm, Polnisch zu lernen, war sie dabei letztendlich nicht erfolgreich. Im Alter von 71 Jahren emigrierte sie schließlich nach Deutschland.

(19) *– Mutti hatte ein Kursus jemacht im polnische Sprachen hat sie ein Kursus, weil hier mussten ja alle was hier geblieben sind sind, musste sie, ja, nicht? Aber sch… schreiben konnte Mutti Polnisch und alles lesen hin und wenn sie das durchgelesen, aber sprechen war ihr schwer, und sie konnte nicht unterscheiden o bułka bułki tą odmiana tą*[26]

– ja ja die Endungen

– die Endungen konnte nicht und darum m… mit Mutti habe ich immer Deu… bloß Deutsch gesprochen und auch wenn wir hier Bekannten getroffen haben

---

[25] Ins Bürgerbüro, also das.

[26] Brötchen, diese Flexionsvariante.

auf der Straße und was manchmal hörte ich denn: tu się nie mówi po niemiecku[27] (IL_PIL)

(20) – *und einundsiebzig ist denn meine Mutti einundsiebzig wieder nach rausjefahren nicht? Vielleicht wäre Mama gar nicht jefahren, trotzdem sie nicht so richtig Polnisch sprechen. Sie sprach, aber aber wenn sie einkaufen gi… gehen no mąka chleb*[28] *und sowas. Alles das konnte sie schon sprechen, aber normal Unterhalten auf Polnisch ging es nicht, so nicht verstehen hat sie, ne schon zuletzt, no schließlich so viel Jahre, nicht* (IL_PIL)

Im Folgenden wird die sprachliche Biografie einer 1935 in Schneidemühl geborenen Einwohnerin von Piła vorgestellt. Ihre Familie hatte keinen Bezug zur polnischen Sprache. Da ihr Vater als Ingenieur benötigt wurde und deshalb in Piła bleiben musste, blieb auch die Familie nach 1945 dort. Obwohl die Eltern Polnischkurse besuchten, erlernten sie die Sprache nur unzureichend. Die Informantin besuchte als Kind eine polnische Schule, sprach mit ihren Eltern jedoch bis zu deren Tod Anfang der 1970er Jahre weiter Deutsch, auch wenn ihr gelegentlich deutsche Wörter fehlten.

(21) – Aber mit den Eltern mit Ihren Eltern haben Sie Deutsch gesprochen, und wie lange?

– na, na eigentlich so lange wie sie lebten. So wie ich das gesagt habe Deutsch und gemischt so Deutsch, Polnisch, so ganz komisch war das, denn manche Wörter wusste ich nicht auf Deutsch, was was… mehr kompliziert war. Da habe ich denn immer gefragt, ha… habe ich Polnisch gesagt und sag… und denn mit die Hände…Mutti wie sacht man das auf Deutsch? także konsultowałam z mamą jak[29]

– und sie hat auch polnisch gelernt?

– sie, sie, die Eltern sind zum zum Kursus jegangen. Sie waren ein, ich glaube halbes Jahr, ich weiß nicht ganz genau und denn haben sie so nich gu… richt… so gut gesprochen, aber sie konnten sich verständigen, nicht? (NH_PIL)

Nach dem Tod ihrer Eltern hatte die Informantin niemanden mehr, mit dem sie regelmäßig Deutsch sprechen konnte. Sie nutzte die Sprache nur noch bei Besuchen von Verwandten in Deutschland. Da ihr aus Vilnius stammender Mann kein Deutsch sprach, wurde Polnisch ihre einzige Alltagssprache.

---

[27] Hier wird kein Deutsch gesprochen.

[28] Mehl, Brot.

[29] Also habe ich meine Mutter gefragt, wie das Wort auf Deutsch heißt.

(22) – hat ihr Mann nur Polnisch gesprochen?

– nur Polnisch. Meine Schwiegermutter seine Mutter konnte ten lite… litewski tak?[30] *to mój mąż*[31]*, mein Mann stammt aus Wilno*[32], o *und der konnte auch nicht Deutsch* (NH_PIL)

Die Sprachbiografien der auf der polnischen Seite der Grenze Geborenen unterscheiden sich kaum von den zuvor dargestellten. Beispielhaft ist die Sprachbiografie einer 1933 in Ujście[33] geborenen Gesprächspartnerin. Sie bezeichnet sich selbst als polnischstämmig. Ihr Vater stammte aus einer polnischen Familie, war aber deutschsprachig.

(23) *– mein Vater, er hat die polnische Schule in koło, mówiłam, jak tam no, o Jezus, no Szamotuł*[34]

– ja

– no tam mój ojciec jest urodzony. On z polskiej rodziny, no w Międzychodzie mieszkali jego rodzice, no i oni byli Polacy.[35] *Sie waren richtig Pol.., Polen aber die haben alle Deutsch gesprochen.* (GK_UJŚ)

Auch ihre Mutter stammte aus Ujście in Polen. Obwohl sie polnische Wurzeln hatte, sprach ihre Familie Deutsch, was die Informantin durch die Nähe zur Grenze erklärt.

(24) *– Na, ich, ich bin kein Deutsche von meine Familie*

– ja

– wir waren Polen, bloß meine Mutter, meine Eltern haben verstanden Deutsch. Hier die Netze

– aha

– ihr seid gefangen durch die durch den Fluss einen und den anderen

– ja

---

[30] konnte Litauisch.

[31] mein Mann.

[32] Vilnius.

[33] Nach der Ersten Teilung Polens im Jahr 1772 kam die Stadt zu Preußen. Im Jahr 1809 wurde in Ujście die Glashütte Neo Friedrichstahl gegründet und 1920 kam Ujście (Usch) zu Polen und wurde Grenzstadt. Die polnisch-deutsche Grenze bildeten der Fluss Noteć (Netze), der am Rande der Stadt fließt, und weiter der Fluss Gwda (Küddow). Während des Zweiten Weltkriegs stand die Stadt unter deutscher Verwaltung, und seit 1945 gehört sie zu Polen.

[34] Nicht weit, sagte ich, nicht weit von Szamotuły (dt. Samter).

[35] Mein Vater wurde dort geboren. Er stammte aus einer polnischen Familie, seine Eltern lebten in Międzychód (dt. Birnbaum), und sie waren Polen.

– *Küddow*[36] *und das ist die Netze. Noteć, rzeka Noteć była granicą*[37] (GK_UJŚ)

Während des Zweiten Weltkriegs besuchte sie eine Schule für polnische Kinder, in der ausschließlich Deutsch gesprochen wurde. Deren Schüler mussten statt zu lernen Kräuter für verwundete deutsche Soldaten sammeln. Nach dieser Schule im Jahr 1945 hat sie kein Polnisch gesprochen (25, 26).

(25) – *Wir haben alle im Kriege Deutsch gesprochen, wir Kinder haben uns g… haben mit, mit den zusammengespielt und alles Deutsch ich hab gar nicht Polnisch verstanden bloß nach dem Kriege.*

– alles Deutsch?

– *ja*

– und der Lehrer war ein Deutscher ja?

– *na das war eine Deutsche*

– eine Deutsche, und in Pausen konnte man… sprach man auch Deutsch oder?

– *ja, wir haben alle Deutsch gesprochen*

– beim Spielen?

– *dann, denn sind wir immer gegangen Kräuter suchen, wir müssten immer die Kräuter sammeln mit die Klasse und denn haben wir die Kräuter getrocknet für die verwundeten Soldaten, das hab ich so im Kopf* (GK_UJŚ)

(26) – *ich hab bloß* (meinen Namen auf Polnisch) *verstanden, hab ich mich untergeschrieben und so*

– aber sprechen?

– *sprechen Deutsch. Deutsch bloß Deutsch*

– und warum nicht Polnisch?

– *na weil weil wir im Kriege waren da wir durften nicht aber wir haben bloß Deutsch gesprochen* (GK_UJŚ)

Ihr ebenfalls in Ujście geborener Ehemann war deutscher Abstammung und besuchte daher während des Krieges eine deutsche Schule. Nach 1945 absolvierte die Informantin eine dreijährige Berufsausbildung und begann im Alter von 17 Jahren in einer Glashütte zu arbeiten. Der Übergang zum Polnischen erfolgte für sie selbstverständlich nach dem Territorialprinzip, demzufolge die Sprache

[36] Dies ist der deutsche Name für den Fluss Gwda, der Grenzfluss war.

[37] Der Fluss Noteć (dt. Netze) war die Grenze.

des jeweiligen Staates gesprochen werden sollte (Piller 2016: 35). Dies zeigt sich im folgenden Zitat:

(27) – *no zu Hause Polnisch mit meine mit meine Tochter immer Polnisch*

– warum?

– *und wenn, no weil weil weil*

– Wollten Sie nicht Deutsch sprechen mit ihrem Mann?

– *ne, a warum sollte ich zu polnische Zeit Deutsch sprechen*? (GK_UJŚ)

(28) – *ja na, das wenn man zu Hause spricht, denn langsam die Werter, denn spricht man wieder Polnisch und das das kam so von alleine immer, wenn man jung ist, dann versteht denn denn kommt das schnell in Kopf, nicht, alles*

– ja

– *dann haben wir Polnisch gesprochen* (GK_UJŚ)

Auch die Repressionen, denen ihr Mann aufgrund seiner deutschen Herkunft bei der Arbeit in der Glashütte ausgesetzt war, trugen zum Sprachwechsel bei.

(29) – *Mit meinem Mann nicht, alles war immer auf Polnisch. Es war so eine kritische Zeit dort, diese fünfziger, sechziger, siebziger Jahre. Es war dieser Kommunismus, es war alles wie dieser Stalin… ja und alles, man musste sehr vorsichtig sein, aber niemand hat mir dort etwas angetan, und nur mein Mann wurde in der Glashütte verfolgt. Er war dort ein guter Arbeiter, er war Graveur, er hat an den Automaten gearbeitet, er hat alles gewusst, aber sie haben ihn immer diesen Schwaben* [genannt]. *Also das war die Einstellung und das hat ihn sehr verletzt.* (Übersetzung aus dem Polnischen) (GK_UJŚ)

In der Nachkriegszeit erschwerte die negative Einstellung gegenüber Deutschen die Weitergabe der deutschen Sprache. Selbst wenn die Informanten ihren Kindern die Sprache vermitteln wollten, lehnten diese das Sprechen häufig ab.

(30) – wollten Sie Ihren Kindern kein Deutsch beibringen?

– *doch, aber der Älteste – der sagt: ja się szwabskiego języka uczyć nie będę*[38] *der, der ja Ältere? no, Anfang, der Ältere, nicht? weil das hier so, so ein Hass war auf die Deutsche anfangs nicht?* (IL_PIL)

In einigen Interviews wird der Wunsch betont, den Enkeln Deutsch zu vermitteln. Neben Englisch gilt Deutsch als europaweit nützlich. Deutschsprachige Großeltern spielen dabei eine wichtige Rolle bei der sprachlichen Förderung ihrer Enkel.

[38] Ich werde die schwäbische Sprache nicht lernen.

(31) – und Sie haben Ihren Söhnen ein bisschen Deutsch beigebracht, oder ist das eher so?

– nein, aber meine Schwiegertochter sagt, ich soll es den Enkeln beibringen. Also habe ich mir ein paar Bücher aus dem Büro dort geholt, um wenigstens ein paar Möglichkeiten zu haben, denn ich kann zwar noch sprechen, aber nicht schreiben. Ich weiß nicht mehr, wann es dieses oder jenes ist. Es ist schon sehr schwierig für mich. Alle meine Kinder, meine Schwiegersöhne, die sprechen alle Englisch.

– Ist es für Sie eine Freude, Ihren Enkelkindern Deutsch beibringen?

– Nein, denn ich fange gerade erst an. Ich habe keine pädagogische Ausbildung.

– ja

– ja, aber ich sehe hier, dass es irgendwo ein Wörterbuch gibt und ich werde dieses Wörterbuch benutzen (Übersetzung aus dem Polnischen) (XL_PIL).

Seit die Region Piła in Polen eingegliedert wurde, hat sich die Bewertung des Deutschen grundlegend gewandelt: Von einer stigmatisierten Feindsprache wurde es zu einer angesehenen Sprache mit hohem Prestige und guten Aufstiegschancen in Europa. Dennoch nimmt die Zahl der Deutschsprachigen ab. Grenzverschiebungen, Sprachwechsel und staatliche Repressionen in der Nachkriegszeit führten zu Ängsten, die eine freie Sprachentwicklung meist verhinderten.

Liste der zitierten Sprecher und Sprecherinnen

EK_PIL, ein Mann, wohnhaft in Piła, Woiwodschaft Großpolen, Kreis Piła; geboren 1934 in Lipia Góra, Kreis Chocież (powiat chocieski), Woiwodschaft Poznań (województwo poznańskie), Polen.

EN_TER, eine Frau, wohnhaft in Teresin, Woiwodschaft Großpolen, Kreis Czarnków – Trzcianka, (powiat czarnkowsko-trzcianecki); geboren 1923 in Theresia, Kreis Czarnikau, Grenzmark Posen-Westpreußen, Deutschland. (heute Teresin, Woiwodschaft Großpolen, Kreis Czarnków – Trzcianka, Polen).

FF_PIL, ein Mann, wohnhaft in Piła, Woiwodschaft Großpolen, Kreis Piła; geboren 1936 in Kitz, Kreis Flatow, Grenzmark Posen-Westpreußen, Deutschland (heute, Woiwodschaft Großpolen, Kreis Złotów, Polen).

IL_PIL, eine Frau, wohnhaft in Piła, Woiwodschaft Großpolen, Kreis Piła; geboren 1937 in Schneidemühl, Grenzmark Posen-Westpreußen, Deutschland (heute Piła, Woiwodschaft Großpolen, Kreis Piła, Polen).

GK_UJS, eine Frau, wohnhaft in Ujście,Woiwodschaft Großpolen, Kreis Piła; geboren 1933 in Ujście, Kreis Chocież (powiat chocieski), Woiwodschaft Poznań (województwo Poznańskie, Polen).

NH_PIL, eine Frau, wohnhaft in Piła, Woiwodschaft Großpolen, Kreis Piła; geboren 1935 in Schneidemühl, Grenzmark Posen-Westpreußen, Deutschland (heute Piła, Woiwodschaft Großpolen, Kreis Piła, Polen).

XL_PIL, ein Mann, wohnhaft in Piła, Woiwodschaft Großpolen, Kreis Piła; geboren 1937 in Schneidemühl, Grenzmark Posen-Westpreußen, Deutschland (heute Piła, Woiwodschaft Großpolen, Kreis Piła, Polen).

Literatur

Belchnerowska, Aleksandra (1998): *Zmiany nazwisk mieszkańców Pomorza Zachodniego w ostatnim pięćdziesięcioleciu XX wieku*. In: Jakus-Borkowa, Ewa/ Nowik, Krystyna (Hg.): *Najnowsze przemiany nazewnicze*. Warszawa, 89–92.

Bojanowska, Grażyna (2003): *Nazwiska mieszkańców Nysy w województwie opolskim (1945–2000)*, Doktorarbeit Uniwersytet Opolski. Opole.

Bubak, Józef (1982): Socjologiczny i prawny aspekt zmiany nazwiska w Polsce. In: *Onomastica* 17, 91–108.

Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien.

Choroś, Monika (2019): *Zmiany imion i nazwisk w latach 1945-1950 na ziemi nyskiej w świetle materiałów archiwalnych*. In: *Śląski Kwartalnik Historyczny Sobótka* 74(2), 61–80. DOI: 10.19195/SKHS.2019.2.61.80.

Danszczyk, Arkadiusz (2013): *Sprachvariationsraum Oberschlesien: Das gegenwärtige Schlesische im Kontakt mit dem Deutschen und Polnischen*. Racibórz.

Franceschini, Rita/ Miecznikowski, Johanna (2004): *Wie bin ich zu meinen verschiedenen Sprachen gekommen? Ein Vorwort*. In: Franceschini, Rita/ Johanna, Miecznikowski (Hg.): *Leben mit mehreren Sprachen. Sprachbiographien / Vivre avec plusieurs langues. Biographies langagières*. Bern–Berlin, VII–XXI.

Jańczak, Barbara Alicja/Nekula, Marek/ Zielińska, Anna (2022): *Sprachbiographische Annotation im deutsch-polnischen Korpus*. In: Hansen, Björn/ Zielińska, Anna (Hg.): *Soziolinguistik trifft Korpuslinguistik. Deutsch-polnische und deutsch-tschechische Zweisprachigkeit*. Heidelberg, 32–51. DOI: 10.33675/2019-82538591.

Janicka, Stanisława (2010): *Zmiany imion i nazwisk u osiedleńców na Ziemiach Odzyskanych w latach 1945-1950 w świetle akt Starostwa Powiatowego Gorzowskiego*. In: *Nadwarciański Rocznik Historyczno-Archiwalny* 17, 313–317.

Jankowska-Nagórka, Anna (2017): *„Deteutonizacja" Dolnego Śląska w latach 1945-1949 jako przykład polityki władz Polski Ludowej wymierzonej przeciwko niemczyźnie*. Doktorarbeit. Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Jarczak, Łucja/ Choroś, Monika (1993): *Zmiany w nazewnictwie miejscowym i osobowym na Śląsku przed i po drugiej wojnie światowej*. In: *Śląsk Opolski* 8/1, 12–21.

Jorroch, Anna (2015): *Die deutsche Sprache der dreisprachigen Altgläubigen in Masuren* (Dissertationen des Instituts für Germanistik der Universität Warschau 6). Warszawa.

Jorroch Anna/ Prawdzic-Jankowska, Irena (2024): *Corpus Linguistics meets Contact Linguistics and Sociolinguistics: multimodal German–Polish digital linguistic corpus*. In: *Corpora* 19/3. DOI: 10.3366/cor.2024.0319.

Księżyk, Felicja (2008): *Die deutsche Sprachinsel Kostenthal: Geschichte und Gegenwart*. Berlin.

Lasatowicz Maria Katarzyna/ Pelka, Daniela (2011): *Sprachbiographien in Oberschlesien*. Berlin.

Lasatowicz, Maria Katarzyna/ Weger, Tobias (2008): *Polen*. In: Eichinger, Ludwig M./ Plewnia, Albrecht/ Riehl, Maria Claudia (Hg.), *Handbuch der deutschen Sprachminderheiten in Mittel- und Osteuropa*. Tübingen, 145–170.

Łęcki, Włodzimierz (1988): *Województwo pilskie. Szkic monograficzny*. Warszawa, Poznań.

Lica, Zenon (2007): *Sposoby polonizacji nazwisk pomorskich genetycznie niemieckich*. In: *Onomastica Slavogermanica* 26, 131–146.

Lica, Zenon (2009): *Sposoby adaptacji nazwisk pomorskich genetycznie niemieckich w polszczyźnie*. Gdańsk.

Linek, Bernard (1997a): *Odniemczanie" województwa śląskiego w latach 1945–1950 (w świetle materiałów wojewódzkich)*. Opole.

Linek, Bernard (1997b): *Polonizacja imion i nazwisk w województwie śląskim (1945–1949) w świetle okólników i rozporządzeń władz wojewódzkich*. In: *Wrocławskie Studia z Historii Najnowszej* 4, 143–168.

Linek, Bernard (2000): *Polityka antyniemiecka na Górnym Śląsku w latach 1945–1950*. Opole.

Łobodzińska, Romana (1991): *Zmiany imion i nazwisk we Wrocławiu w latach 1945-1950 (zarys problematyki)*. In: *Rozprawy Komisji Językowej Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego* 17, 173–178.

Łobodzińska, Romana (1993): *Zmiany imion i nazwisk obcych we Wrocławiu w latach 1945-1956*. In: *Onomastica Slavogermanica* 18, 157–161.

Najgrakowski, Michał (2008): *Miasta Wielkopolski. Od rozbiorów do początku XXI wieku. Podstawowe informacje historyczno-administracyjne*, Warszawa.

Piller, Ingrid (2016): *Linguistic diversity and social justice: An introduction to applied sociolinguistics*. Oxford.

Prawdzic, Irena (2021): *Dwujęzyczność polsko-niemiecka w powiecie pilskim, czarnkowsko-trzcianeckim i złotowskim: zarządzanie językiem w trzech pokoleniach na podstawie reprezentatywnych biografii językowych*. In: *Acta Baltico-Slavica* 45: 1–17, DOI: 10.11649/abs.2550.

Rutkowska-Krupka, Mirosława (2013): *Piła: pięć wieków rozwoju*. Piła.

Słownik (1880–1914): *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*. Warszawa (Band 8). URL: http://dirop.icm.edu.pl/Slownik_geograficzny/Tom_VIII.

Świder, Małgorzata (2009): *Odniemczanie na Opolszczyźnie w latach 1945–1950 na przykładzie zmian nazwisk (streszczenie)*. In: *Biuletyn Polskiej Misji Historycznej* 2009/ 5, 113–127. DOI: 10.12775/BPMH.2009.006.

Techmańska, Barbara (2011): *Młodzież musi wrosnąć w te ziemie. Pionierskie lata budowy polskiego systemu edukacji na ziemiach zachodnich*. In: *Kwartalnik Pamięć i Przyszłość* 13/3, 8–19.

Woźniak, Ewa (2016): *Socjolingwistyczne aspekty zmiany nazwisk w okresie międzywojennym*. In: *Onomastica* LX, 119–135.

Zarębski, Rafał (2014): *Rola czynników ideologicznych i językowo-kulturowych w procesie zmian nazwisk*. In: *Rozprawy Komisji Językowej ŁTN* LX, 313–326.

Zielińska, Anna (2019): *Grenzlandsprache. Untersuchung der Sprachen und Identitäten in der Region Lebus.* Berlin. DOI: 10.3726/b16251.

Zielińska, Anna (2025): *Konzeptualisierung der Zweisprachigkeit in den Sprachbiographien deutsch-polnischer Bilingualer*, In: *Die Welt der Slaven*, 70(2), 224–249. DOI: 10.13173/WS.70.2.224.

Zielińska, Anna (2026): *Der Verlust der deutschen Sprache in Piła (bis 1945 Schneidemühl) und Umgebung in der Woiwodschaft Großpolen*. In: *Studia Neophilologica*. DOI: 10.1080/00393274.2026.2624100.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.	Südböhmische Universität in České Budějovice Jeronýmova 10 371 15 České Budějovice Tschechische Republik E-Mail: andras@pf.jcu.cz
Mgr. Barbora Brožovičová	Ostravská univerzita Philosophische Fakultät Reální 3 701 03 Ostrava-Moravská Ostrava Tschechische Republik E-Mail: Barbora.Brozovicova.s01@osu.cz
RNDr. et PhDr. Jan Fiala, Ph.D.	Südböhmische Universität in České Budějovice Jeronýmova 10 371 15 České Budějovice Tschechische Republik E-Mail: fiala@jcu.cz
PhDr. Jakub Hájek	Schlesische Universität in Opava Philosophisch-Naturwissenschaftliche Fakultät in Opava Masarykova třída 343/37 746 01 Opava Tschechische Republik E-Mail: jakub.hajek@fpf.slu.cz
Prof. PhDr. Věra Höppnerová, DrSc.	Wirtschaftsuniversität in Prag Nám. W.Churchilla 4 130 67 Praha 3 – Žižkov E-Mail: hopp@vse.cz
Dr. Estera Jasita	Akademia Nauk Stosowanych Instytut Języków i Translatoryki ul. Akademicka 1 47-400 Racibórz E-Mail: estera.jasita@akademiarac.edu.pl

Klaudia Kamila Krekora	Uniwersytet Łódzki Wydział Filologiczny Instytut Filologii Germańskiej ul. Pomorska 171/173 90-236 Łódź E-Mail: kaudiakamilakrekora2000@gmail.com
Dr. Irena Prawdzic-Jankowska	Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk ul. Jaracza 1, 00-378 Warszawa E-Mail: irena.prawdzic@ispan.edu.pl
Doc. PhDr. Gabriela Rykalová, Ph.D.	Schlesische Universität in Opava Philosophisch-Naturwissenschaftliche Fakultät in Opava Masarykova třída 343/37 746 01 Opava Tschechische Republik E-Mail: gabriela.rykalova@fpf.slu.cz
Prof. Dr. Dr.h.c. Norbert Richard Wolf	Julius-Maximilians-Universität Institut für deutsche Philologie Am Hubland, D-97074 Würzburg E-Mail: nrwolf@t-online.de
Prof. dr hab. Anna Zielińska	Instytut Slawistyki Polskiej Akademii Nauk ul. Jaracza 1, 00-378 Warszawa E-Mail: anna.zielinska@ispan.edu.pl

REDAKTOR TECHNICZNY
Jolanta Brodziak

KOREKTA
Monika Czok, Kornelia Kansy, Piotr Przybyła, Ryszard Ziaja

SKŁAD I ŁAMANIE
Waldemar Szweda

PROJEKT OKŁADKI
Jolanta Brodziak

Na okładce grafika autorstwa Ireny Jokiel

© Copyright by Uniwersytet Opolski
Opole 2026

e-ISSN 3071-9518
ISSN 1509-2178
ISBN 978-83-8332-159-2

Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, ul. Dmowskiego 7–9, 45-365 Opole.
Nakład 100 egz. Składanie zamówień: 77 401 66 89, e-mail: wydawnictwo@uni.opole.pl.
Druk i oprawa: ABAKUS Oława