

**STAATLICHE
UNIVERSITÄT
JEREWAN**

NEUE SPRACHLICHE REALITÄT UND GLOBALE MEHRSPRACHIGKEIT

**PERSPEKTIVEN AUS FORSCHUNG
UND PRAXIS**

ԵՐԵՎԱՆԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

**ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՆՈՐ ԻՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ
ԳԼՈՒԲԱԼ ԲԱԶՄԱԼԵԶՎՈՒԹՅՈՒՆ.**

**ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՊՐԱԿՏԻԿԱՅԻ
ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐ**

ԵՊՀ ԳԻՏԱԿԱՆ ՀՈԴՎԱԾՆԵՐԻ ԺՈՂՈՎԱԾՈՒՄ
ԵԼՀ ֆակուլտետի
գերմանական բանասիրության ամբիոնի
կազմակերպած երկու միջազգային գիտաժողովների
նյութեր.

«Նոր մարտահրավերներ և նոր լեզվական
իրականություն» (27.–28.04.2023) և
«Գլոբալ բազմալեզվություն. գերմաներենի դերը
միջմշակութային համատեքստում» (4.–5.11.2024)

Երևան
ԵՊՀ հրատարակչություն
2025

ՀՏԴ 811.11(082)

ԳՄԴ 81.43գ43

Լ 304

Zum Druck empfohlen vom Wissenschaftlichen Rat der Fakultät für
europäische Sprachen und Kommunikation der Staatlichen Universität
Jerewan

Երաշխավորված է տպագրության ԵՊՀ
ԵԼՀ գիտխորհրդի կողմից

Redaktionsrat:

Rezensent und Chefredakteur Prof. Dr. W. Krieger,

Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen

Rezensentinnen: Dr. G. Savoyan, SUJ, Dr. N. Shachilvyan, SUJ

Խմբագրական խորհուրդ.

գլխավոր խմբագիր և գրախոս՝ դոկտոր պրոֆեսոր Վ. Քրիգեր,

Լյուդվիգսհաֆենի, տնտեսագիտության և հասարակության

համալսարան:

Գրախոսներ՝ Բ.Գ.Թ. դոցենտ Գ.Սավոյան, Բ.Գ.Թ. դոցենտ Ն.Շաչիլյան

Լ 304 Neue sprachliche Realität und globale Mehrsprachigketi: Perspektiven aus
Forschung und Praxis. Sammelband der wissenschaftlichen Beiträge der
Staatlichen Universität Jerewan: Materialien der internationalen
Konferenzen „Neue Herausforderungen und neue sprachliche Realität“
(27.–28.04.2023) und „Globale Mehrsprachigkeit: Die Rolle der
deutschen Sprache im interkulturellen Kontext“ (04.–05.11.2024). –
Jerewan, YSU Verlag, 2025, 215 S.

Die Beiträge im Sammelband nähern sich den Fragen der deutschen Sprache,
Literatur, Kultur und Didaktik aus unterschiedlichen Perspektiven im internationalen
und interkulturellen Kontext. Ihr zentrales Anliegen besteht darin, einen
interdisziplinären regionalen Dialog zwischen der deutschen Sprache, Literatur,
Gesellschaft und Politik zu schaffen, aktuelle Bildungsherausforderungen vor dem
Hintergrund globaler Entwicklungen zu reflektieren sowie die Rolle eines
kulturorientierten Deutschunterrichts in Zeiten von Diversität und Identitätspolitik,
einschließlich der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse, zu thematisieren.

ՀՏԴ 811.11(082)

ԳՄԴ 81.43գ43

ISBN 978-5-8084-2744-0

<https://doi.org/10.46991/YSUPH/9785808427440>

© YSU Press, 2025

STAATLICHE UNIVERSITÄT JEREWAN

**NEUE SPRACHLICHE REALITÄT UND
GLOBALE MEHRSPRACHIGKEIT**

**PERSPEKTIVEN AUS FORSCHUNG
UND PRAXIS**

Sammelband der wissenschaftlichen Beiträge der
Staatlichen Universität Jerewan:

Materialien der beiden vom Lehrstuhl für Deutsche
Philologie der Fakultät für Europäische Sprachen und
Literatur organisierten internationalen Konferenzen
„Neue Herausforderungen und neue sprachliche Realität“
(27.–28.04.2023) und

„Globale Mehrsprachigkeit: Die Rolle der deutschen
Sprache im interkulturellen Kontext“ (04.–05.11.2024).

**Jerewan
Verlag der Universität Jerewan
2025**



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
---------	---

I Deutsche Sprache in Armenien

<i>Gayane Savoyan</i> Deutsch an der Staatlichen Universität Jerewan. Realität und Ausblick	17
<i>Meri Navarsadyan</i> Die Zukunft der deutschen Sprache in Armenien: Chancen, Entwicklungen und internationale Kooperationen	25
<i>Hans-Joachim Solms</i> Interkulturelle Germanistik. Alter Wein in neuen Schläuchen?.....	39
<i>Cornelia Horn</i> Armenische Literatur in deutscher Übersetzung: Annäherungen an eine Bestandsaufnahme und Anfragen an Perspektiven für die Zukunft	55

II DaF in den östlichen europäischen Ländern

<i>Galina Corman</i> Geschichte und Kultur der multiethnischen moldauisch-ukrainischen Region an der nördlichen Schwarzmeerküste. Interkulturelle Beziehungen der Bessarabiendeutschen 1918–1940	81
<i>Yelena Etaryan</i> Die Frage nach der kulturwissenschaftlichen Ausrichtung heutiger Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache	89
<i>Paulus Adelsgruber</i> Muttersprachen/n und Fremdsprache/n in der Republik Moldau. Eine Umfrage unter Studenten der Pädagogischen Universität Chişinău im Jahr 2019	97

<i>Hasmik Ghazaryan</i>	
Begriffsbestimmung der Schlüsselkompetenzen in den Stellen-	
anzeigen im Vergleich zur russischen und armenischen	
Terminologie	109

<i>Almut Hille</i>	
Global Citizenship Education im Unterricht Deutsch als	
Fremdsprache	123

<i>Cristina Grossu-Chiriac</i>	
Identitätskrise im Kontext der Globalisierung, der Mehrsprachigkeit	
und der Migration	133

<i>Benjamin Speth</i>	
Stand und Herausforderungen des DaF-Lernens im Schulbereich	
in Armenien	145

III Fremdsprachendidaktik und Psycholinguistik

<i>Anna Soghomonyan</i>	
Die Wahrnehmung der Zahl aus neurolinguistischer Perspektive ...	155

<i>Wolfgang Krieger</i>	
Selbstorganisiertes und kooperatives Lernen im Hochschulstudium	
und im Fremdsprachenunterricht	165

<i>Armine Lederer</i>	
Zur Konkurrenz der infiniten Verbformen im DAZ-Unterricht	177

<i>Yeranuhi Gevorgyan</i>	
Flipped Classroom und Perusall. Eine innovative Methode für	
kollaboratives Lernen	193

<i>Vahram Soghomonyan</i>	
Anpassung von Lehrwerken der deutschen Sprache an die neuen	
kompetenzorientierten Bildungsstandards von Armenien	199

Verzeichnis der Autor:innen	207
-----------------------------------	-----

Vorwort

In der globalisierten und multikulturellen Welt verändern sich ständig Inhalte, Ziele und Herausforderungen der Sprachforschungsperspektiven sowie des Fremdsprachenlernens und -unterrichtens. Im Vergleich zu den Lerninhalten des Deutschen in den 90er-Jahren mit dem Schwerpunkt auf Linguistik unterscheiden sich die heutigen Inhaltsbestandteile wesentlich und die Lehrstühle für Germanistik – jedenfalls im postsowjetischen Gebiet – stehen vor neuen Herausforderungen der Marktkonkurrenz mit anderen Sprachen.

Der vorliegende Sammelband vereint Beiträge von zwei Internationalen Konferenzen „*Neue Herausforderungen und neue sprachliche Realität*“ (27.–28. April 2023) sowie „*Globale Mehrsprachigkeit: die Rolle der deutschen Sprache im interkulturellen Kontext*“ (4.–5. November 2024), die vom Lehrstuhl für Deutsche Philologie der Staatlichen Universität Jerewan initiiert wurden. Die beiden Konferenzen befassten sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit Fragen der deutschen Sprache, Literatur, Kultur und Didaktik im internationalen und interkulturellen Kontext. Sie hatten das Ziel, sowohl eine interdisziplinäre regionale Verbindung zwischen Sprache, Literatur, Gesellschaft und Politik herzustellen und die aktuellen Bildungsprobleme der Gegenwart aus der Perspektive neuer Herausforderungen in der globalen Welt als auch die Fragen der Vermittlung kulturbezogenen Unterrichts in Zeiten der Diversität und Identitätspolitik und landeskundliche Informationen zu behandeln. Dabei gab es nicht nur aktuelle Debatten über das traditionelle, sondern auch das innovative Unterrichten, was höchst relevant für interkulturelle Wertevermittlung ist. Der rege internationale Austausch mit armenischen, deutschen, moldauischen, österreichischen und georgischen KollegInnen erbrachte zahlreiche neue Ideen und

innovative Impulse, die zur Förderung eines höheren Bildungsniveaus beitragen und zudem auch eine regionale Vernetzung in den kaukasischen Ländern gewährleisten können. Die Vorträge ließen dem Nachdenken freien Raum hinsichtlich der Frage, welche Prioritäten wir als Deutschlehrende haben und welche Mechanismen und Strategien eingesetzt werden müssen, um die Vermittlung des Deutschen philologisch, aber auch interdisziplinär attraktiver und konkurrenzfähiger zu machen. Die sprachliche Realität heute ist eindeutig mehrsprachig und Interkulturalität ist eine wichtige Voraussetzung, um eine zukunftsfähige und nachhaltige Bildungsentwicklung zu schaffen.

Der *erste Themenkomplex* dieses Buches „Deutsche Sprache in Armenien“ ist der Zukunft der deutschen Sprache in Armenien und im internationalen Austausch gewidmet. Die Beiträge „Deutsch an der Staatlichen Universität Jerewan. Realität und Ausblick“ von Gayane Savoyan und „Zukunft der deutschen Sprache in Armenien und im internationalen Austausch“ von Meri Navasardyan beleuchten die aktuellen Tendenzen und Herausforderungen der Sprachförderung im Bildungs- und Hochschulsystem. Sie zeigen, dass Deutsch im armenischen Bildungssystem eine wichtige Rolle als Fremd- und Kultursprache spielt und zugleich ein bedeutendes Instrument des wissenschaftlichen und kulturellen Dialogs bleibt.

Der Beitrag von Prof. Dr. Hans-Joachim Solms „Interkulturelle Germanistik. Alter Wein in neuen Schläuchen?“ geht auf die äußerst wichtige Frage ein, wie die rasche Entwicklung der Disziplin die Ziele und den Inhalt der philologischen Germanistik beeinflusst. Der Autor weist nach, dass Philologie weiterhin bedeutungsvoll ist. Ihr Wert liegt in der praxisorientierten Förderung der Kommunikationsfähigkeit und der Analyse von kulturellen Besonderheiten. „Nationalphilologien“ seien „Philologien der Kulturkreise“, da Kulturen als vernetzt

und offen verstanden werden müssen. So könnte dieser neue Ansatz helfen, die oft als überholt geltende Philologie neu zu beleben.

Im zweiten Themenkomplex „DaF in den östlichen europäischen Ländern“, der die interkulturelle Germanistik in den Mittelpunkt stellt, werden vielfältige Beziehungen zwischen Sprache, Kultur und Literatur untersucht.

Die Überlegungen von Prof. Dr. Cornelia Horn über „Armenische Literatur in deutscher Übersetzung: Annäherungen an eine Bestandsaufnahme und Anfragen an Perspektiven für die Zukunft“ verdeutlichen, dass Mehrsprachigkeit nicht nur eine kommunikative Fähigkeit, sondern auch eine kulturelle Ressource darstellt. Durch die Analyse literarischer und kultureller Phänomene aus interkultureller Perspektive wird gezeigt, wie sich deutsche und armenische, aber auch europäische und außereuropäische Kulturräume gegenseitig bereichern.

Der Beitrag von Prof. Dr. Galina Corman „Geschichte und Kultur der multiethnischen moldauisch-ukrainischen Region an der nördlichen Schwarzmeerküste. Interkulturelle Beziehungen der Bessarabiendeutschen 1918–1940“ behandelt Ergebnisse eines Forschungsprojektes zur Interkulturalität der Bessarabiendeutschen in Moldau. Der Beitrag verschafft auch einen Überblick darüber, welche Strategien benötigt werden, um durch unterschiedliche Pilotprojekte auch kleine Sprachen in die Gesellschaft integrieren zu können.

Die Forschung von Dr. Yelena Etaryan nimmt die kulturwissenschaftliche Ausrichtung heutiger Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache in den Blick. Der Aufsatz untersucht die enge Verbindung zwischen Literatur und Kultur in der heutigen Zeit und stützt sich dabei auf theoretische Ansätze von Hans Barkowski als Plädoyer für eine interkulturelle Literaturwissenschaft, für interkulturelles Lernen und kulturelle Bildung.

Der Beitrag des ÖAD-Lektors in Chişinău Paulus Adelsgruber „Muttersprache/n und Fremdsprache/n in der Republik Moldau: Eine Umfrage unter Studenten der Pädagogischen Universität Chişinău im Jahr 2019“ widmet sich dem Thema der Mehrsprachigkeit im Kontext der Berufschancen.

Hazmik Ghazaryan befasst sich in ihrem Beitrag anhand von Stellenanzeigen der FAZ mit der Bedeutung von Schlüsselkompetenzen, wobei die unterschiedlichen Begriffe zu Schlüsselkompetenzen profiliert und ausdifferenziert werden. Zudem analysiert sie die verwendeten Termini hinsichtlich ihrer semantischen Merkmale und vergleicht sie kontrastiv mit den entsprechenden russischen und armenischen Begriffen.

Prof. Dr. Almut Hille verdeutlicht, dass sprachliches, kulturelles und literarisch-ästhetisches Lernen im DaF-Unterricht zunehmend als globales Lernen verstanden werden. Der Beitrag verknüpft dieses Konzept mit Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education. Ferner werden Konsequenzen dieser Bildungskonzepte für den Unterricht aufgezeigt sowie erste Ideen für passende Lehr- und Lernmaterialien vorgestellt.

Dr. Cristina Grossu-Chiriac problematisiert im Beitrag „Identitätskrise im Kontext der Globalisierung, der Mehrsprachigkeit und der Migration“ Identitätsbegriffe in einer globalisierten, migrationsgeprägten Welt. Am Beispiel von Marina Frenks Roman „Ewig her und gar nicht wahr“ (2020) wird gezeigt, wie Identitätssuche und Identitätskrisen in der deutschen Gegenwartsliteratur dargestellt werden.

Der Beitrag von Benjamin Speth bietet einen Überblick über den Stand des schulischen DaF-Unterrichts in Armenien im Jahr 2024. Auf der Grundlage von Erfahrungen aus dem PASCH-Programm, offiziellen Statistiken und Beispielen aus Schulen werden positive Entwicklungen wie steigende Lernendenzahlen mit erhöhter Prüfungs-

beteiligung aufgezeigt. Gleichzeitig macht der Text auf zentrale Herausforderungen aufmerksam, darunter Lehrkräftemangel, begrenzte Unterrichtszeit und der Bedarf an einer Reform der Prüfungskultur.

Der dritte Themenblock „Fremdsprachendidaktik und Psycholinguistik“ befasst sich mit Deutsch als Fremdsprache (DaF) und den Zukunftsperspektiven des Faches. Im Mittelpunkt stehen Fragen der Qualität und Nachhaltigkeit des DaF-Unterrichts in Schulen und Hochschulen. Anna Soghomonyan zeigt in ihrem Beitrag „Die Wahrnehmung der Zahl aus neurolinguistischer Perspektive“, wie der Numerus zwischen abstrakten grammatischen Kategorien und konkreter Mengenwahrnehmung vermittelt. Der Artikel verbindet typologische, kognitive und neurolinguistische Befunde und erklärt, wie Zahlwörter, kulturelle Faktoren und Gehirnprozesse die Verarbeitung von Anzahl und grammatischer Numerusmarkierung beeinflussen.

Prof. em. Dr. Wolfgang Krieger beschreibt die seit den 1980er-Jahren in der westeuropäischen Hochschuldidaktik bestehenden Forderungen nach einer „Neuen Lernkultur“, die selbstständiges und selbstorganisiertes Lernen auf der Basis der lernereigenen Ressourcen stärker betont. Lernende sollen bei der Organisation und Gestaltung ihres Lernprozesses mehr Autonomie erhalten und anstelle rein reproduktiver Lernformen eigene Strategien zur Erarbeitung der Lerninhalte nutzen lernen. Der Artikel erläutert die Grundlagen des selbstorganisierten Lernens im Studium und zeigt, wie dieses Konzept in der Fremdsprachendidaktik sinnvoll eingesetzt werden kann.

Im Artikel von Dr. Armine Lederer „Zur Konkurrenz der infiniten Verbformen im DaZ-Unterricht“ wird aus didaktischer Sicht untersucht, wie Infinitive und Partizipien im Deutschen miteinander konkurrieren, besonders im DaZ-Unterricht. Sie vergleicht strukturelle und funktionale Merkmale des Deutschen mit Englisch und Russisch

und stellt typische Lernschwierigkeiten für Lernende mit diesen Sprachhintergründen dar. Durch kontrastive Analysen und Beispiele wird gezeigt, dass die Kombination von Grammatik- und Übersetzungsmethoden hilfreich ist, um sprachliche Bewusstheit zu stärken und den Erwerb komplexer Strukturen zu unterstützen.

Yeranuhi Gevorgyan behandelt im Beitrag „Flipped Classroom und Perusall. Eine innovative Methode für kollaboratives Lernen“ den Einsatz der Plattform Perusall im Flipped Classroom anhand einer Übung mit dem Text „Gespenster“. Es wird gezeigt, wie Studierende durch das digitale Annotieren und Diskutieren Texte selbstständig erarbeiten und dadurch analytisches Denken, autonomes Lernen und Zusammenarbeit gefördert werden. Zudem werden Chancen und Herausforderungen dieses asynchronen Lernansatzes im Hochschulkontext beleuchtet.

Der Beitrag von Dr. Vahram Soghomonyan „Die Zusammenarbeit der Arbeitsgruppe für Deutschunterricht der Bildungsstiftung ‚Partizipative Schule‘, des Lehrstuhls für Deutsche Philologie der Staatlichen Universität Jerewan und des Sprachlernzentrums Jerewan mit dem Ernst Klett Sprachen Verlag“ beschreibt die Anpassung deutscher Lehrwerke an die neuen kompetenzorientierten Bildungsstandards Armeniens, die in den Jahren 2023 bis 2026 eingeführt werden. Anhand der acht Schlüsselkompetenzen entwickelte die Bildungsstiftung „Partizipative Schule“ gemeinsam mit Fachkräften der Staatlichen Universität Jerewan und dem Sprachlernzentrum Jerewan acht angepasste Klett-Lehrwerke, deren Ziel es ist, einen Beitrag zur Unterstützung der Anwendung der Kriterien des GER an den armenischen Schulen zu leisten.

Der vorliegende Sammelband dokumentiert beispielhaft die Vielfalt, Interdisziplinarität und Dynamik der germanistischen Forschung im osteuropäischen und kaukasischen Raum. Er verdeutlicht, dass die

Germanistik als wissenschaftliche Disziplin weit über nationale Grenzen hinauswirkt und in engem Austausch mit anderen Sprach- und Kulturwissenschaften steht. Die hier versammelten Artikel leisten einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Sprache als kulturellem und gesellschaftlichem Phänomen und zur Förderung von Mehrsprachigkeit, interkultureller Kompetenz und wissenschaftlicher Vernetzung in einer globalisierten Welt. Die Germanistik wird heute nicht nur als ein Fach verstanden, das Sprache und Literatur vermittelt, sondern als ein dynamisches Forschungsfeld, das Fragen der Identität, Mehrsprachigkeit, Kommunikation und kulturellen Interaktion integriert.

Danksagung

Als Initiatorin und Organisatorin dieser Konferenzen und der Zusammenstellung dieses Bandes möchte ich allen, die zum Gelingen dieses Projekts beigetragen haben, meinen aufrichtigen Dank aussprechen.

Mein besonderer Dank gilt der Staatlichen Universität Jerewan, die alle Initiativen und Ideen des Lehrstuhls für deutsche Philologie stets mit großem Vertrauen und finanzieller Unterstützung begleitet hat. Ohne dieses kontinuierliche Engagement wären die Durchführung der Konferenz und die Herausgabe dieses Sammelbandes in dieser Form nicht möglich gewesen.

Ein herzlicher Dank geht ebenso an den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), an die Deutsche Botschaft in Jerewan und an den Deutschen Wirtschaftsverband (DWV) in Armenien für ihre wertvolle Förderung und die stetige Unterstützung germanistischer Projekte in Armenien. Ihre Beiträge leisten einen wesentlichen Anteil an der Stärkung der akademischen und kulturellen Zusammenarbeit zwischen Armenien und Deutschland.

Mein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Wolfgang Krieger, der mit großem Engagement, Geduld und wissenschaftlicher Präzision die Redaktion dieses Sammelbandes übernommen und die Beiträge mit fachlicher Sorgfalt begleitet hat.

Des Weiteren danke ich allen Teilnehmenden der Konferenz, deren wertvolle Beiträge, Ideen und Perspektiven diesen Sammelband bereichert und zu einem lebendigen Spiegel aktueller germanistischer Forschung und interkultureller Begegnung gemacht haben.

Schließlich gelten meine tiefe Anerkennung und mein aufrichtiger Dank allen Mitwirkenden an diesem Projekt.

Jerewan, den 15.11.2025

Dr. Gayane Savoyan, Lehrstuhlleiterin für Deutsche Philologie,
Staatliche Universität Jerewan

I

Deutsche Sprache in Armenien

Deutsch an der Staatlichen Universität Jerewan

Realität und Ausblick

German at Yerevan State University

Reality and Perspectives

Gayane Savoyan

Abstract

Der Artikel bietet einen Überblick über die Entwicklung der deutschen Sprache an der Staatlichen Universität Jerewan seit ihrer Gründung im Jahr 1919. Dabei werden die Etablierung und die verschiedenen Entwicklungsphasen der germanistischen Studiengänge nachgezeichnet, die sich entsprechend der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Nachfrage fortlaufend neuen Herausforderungen stellen müssen. Diese Programme sind reformbedürftig, da sie sich in ständiger Konkurrenz zu anderen modernen Fremdsprachen wie Englisch, Französisch, Spanisch sowie auch zu regional bedeutenden Sprachen wie Persisch, Arabisch und Türkisch befinden.

Trotz dieser Konkurrenz behauptet sich Deutsch weiterhin als eine wichtige Bildungs- und Kultursprache, deren Förderung an der Universität sowohl wissenschaftlich als auch institutionell kontinuierlich weiterentwickelt wird.

Schlüsselwörter: die deutsche Sprache, Mehrsprachigkeit, Konkurrenz, Germanistik, Armenien

— — —

The article provides an overview of the development of the German language at Yerevan State University since its foundation in 1919. It traces the establishment and various stages of development of the German studies programmes, which, in response to social and educational demands, constantly face new challenges. These programmes are in need of reform, as they are in ongoing competition with other modern foreign languages such as English, French, and Spanish, as well as with regionally significant languages like Persian, Arabic, and Turkish. Despite this competition, German continues to assert itself as an important language of education and culture, whose promotion at the university is being continuously advanced both academically and institutionally.

Keywords: German language, multilingualism, competition, German studies, Armenia

Wer kämpft, kann verlieren.
Wer nicht kämpft, hat schon verloren.

B. Brecht

Fremdsprachenkenntnisse zählen zu den zentralen Voraussetzungen wissenschaftlich-technischer Entwicklung. Englisch fungiert weltweit als Lingua Franca und ist in nahezu allen Lebensbereichen unverzichtbar. Dennoch gewinnen weitere Sprachen angesichts globaler Vernetzung zunehmend an Bedeutung. In hochentwickelten Staaten wird Mehrsprachigkeit gezielt gefördert, da sie als wesentliche Kompetenz für langfristige berufliche Perspektiven gilt. Die Europäische Kommission definiert Mehrsprachigkeit in ihrer Strategie von 2008 als kulturellen Reichtum, gesellschaftliches und ökonomisches Potenzial sowie zentrales Bildungsziel. Dieses Verständnis zeigt sich in den Curricula der Mitgliedsstaaten, die ein breites und differenziertes Fremdsprachenangebot institutionell verankern.

Außerhalb Europas stehen die „kleinen“ Sprachen wie Deutsch, Französisch, Spanisch oder Italienisch in Bildungsinstitutionen von Entwicklungs- und Schwellenländern im Wettbewerb um ihre Relevanz. Dazu verstärkt die wachsende Präsenz orientalischer Sprachen wie Chinesisch, Koreanisch oder Arabisch den Druck auf ihre Position im internationalen Bildungsmarkt. Deutsch wird stereotypisch als komplizierte Sprache wahrgenommen. Trotzdem wird Deutsch in mehreren Regionen Armeniens wie Schirak, Gegharkunik, Ararat und Aragatsohn in der schulischen Bildung als Pflichtfach unterrichtet.

Seit der Gründung der Staatlichen Universität Jerewan 1919 hat Deutsch neben Englisch und Französisch eine besondere Bedeutung

zunächst als Fachsprache. Ab 1935 wurde Deutsch als Hauptfach¹ in den germanistischen Studiengängen etabliert, mit Schwerpunkt auf Sprachpraxis und wissenschaftlicher Forschung, hatte jedoch zugleich eine mehrfunktionale Rolle. Wichtige Fachbereiche waren daneben Literatur-, Sprach- und Translationswissenschaft. Die Abteilung für Deutsch war zudem für die Lehrerbildung verantwortlich.

Die offizielle Aufnahme diplomatischer Kontakte zwischen Armenien und Deutschland nach dem Austritt Armeniens aus der Sowjetunion 1991 eröffnete neue Möglichkeiten für bilaterale Beziehungen. Sie führte in Armenien zu verstärktem Interesse an deutscher Sprache, Literatur und Kultur. 1991 wurde die Fakultät für Romanische und Germanische Philologie gegründet, die sich schnell national und international als führend im Bereich der Fremdsprachenphilologien etablierte. Unter Leitung von Dr. Alina Tonoyan knüpfte der Lehrstuhl für deutsche Philologie bereits in den frühen 1990er-Jahren erste Kontakte zu deutschen Hochschulen. Die Einladung des ersten DAAD-Lektors Thomas Blumenrath markierte den Beginn eines intensiven akademischen Austauschs zwischen Armenien und Deutschland. Das zentrale Ziel des Lehrstuhls war die Ausbildung von Germanist:innen mit fundierten philologischen Kenntnissen für Tätigkeiten in Übersetzung, Dolmetschen und Lehre. Die Curricula fokussierten zunächst auf allgemeinsprachliche Kompetenzen. Die erfolgreiche Entwicklung führte zur Erweiterung des Studienangebots um einen Studiengang in Translationswissenschaft. Zwischen 1991 und

¹ DaF wird in diesem Beitrag im Sinne der Definition von Krumm als Fach verstanden, das alle unterrichtspraktischen und wissenschaftlichen Aktivitäten umfasst, die sich mit der deutschen Sprache und der Kultur der deutschsprachigen Länder unter dem Aspekt des Lehrens und Lernens von Nichtmuttersprachigen außerhalb des deutschen Sprachraums beschäftigen. Vgl. Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremdsprache. In: Barkowski, H./Krumm, H. J. (Hrsg.)(2010). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke, S. 47–48.

2010 schlossen etwa 1.200 Studierende ihr Germanistikstudium in Jerewan ab und übernahmen wichtige Positionen in internationalen Organisationen, Unternehmen und Ministerien. Von 2006 bis 2018 wurden neben den Germanistikstudierenden auch Dolmetscher:innen ausgebildet (insgesamt jährlich für beide Richtungen 40-50 AbsolventInnen). Jedoch erfolgte zwischen 2010 und 2017 ein Rückgang der Bewerber:innen, bis dahin, dass der Studiengang „Dolmetschen“ schließlich keine eigentlichen Studierenden mehr hatte.

Die Curricula, die die postsowjetische Germanistik betrafen², waren nicht im Stande, neue Herausforderungen zu meistern. Eine Neuorientierung hin zu interkultureller Kommunikation und Mehrsprachigkeit wurde notwendig, um Studierende zu kulturverstehender und bikulturell-kommunikativer Kompetenz zu befähigen. Daher wurde die „Fakultät für romanische und germanische Philologie“ der Staatlichen Universität Jerewan 2018 in „Fakultät für europäische Sprachen und Kommunikation“ umbenannt. Curriculare Ziele fokussierten nun stärker auf interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten, während zuvor nur grundlegendes Kulturwissen vermittelt worden war. Seitdem bietet der Lehrstuhl für deutsche Philologie einen bilingualen Bachelorstudiengang (Deutsch-Englisch) an, der durch parallele Kurse in beiden Sprachen und eine alternative Aufnahmeprüfung den Zugang erleichtert. Studierende erreichen bis zum vierten Studienjahr das B2-Niveau, denn „[...] individuelle Mehrsprachigkeit gilt als zentrale Voraussetzung für Erfolg im Berufsleben und die Teilhabe an der gesellschaftlichen Entwicklung

² Feld-Knapp, Ilona (2012): Deutsch als Fremdsprache: Von der Sprachlehre zur wissenschaftlichen Disziplin. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex/Eötvös Collegium, S. 17–52.

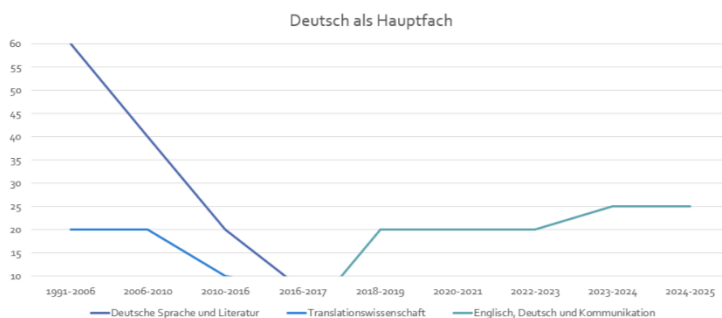
und wird über zahlreiche Projekte und Bildungsprogramme gefördert“³.

Durch ständiges Monitoring der Studiengänge wurde ab 2023 ein neues Programm eingesetzt, wobei der neue DaF-Studiengang weiterentwickelt wurde, um aktuelle Marktanforderungen zu erfüllen. Ab dem achten Semester erwerben Studierende nun Übersetzungskenntnisse, um den Herausforderungen der deutschen Sprache im mehrsprachigen Kontext gerecht zu werden. Individuelle Mehrsprachigkeit gilt dabei als Schlüssel für beruflichen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe. Seit 2024 ermöglicht die Universität mit mobilen „Fenstern“ von 12 Kreditpunkten ebenfalls interdisziplinäre Studien, die Sprache mit Wirtschaft, Jura, Politologie oder Soziologie verbinden.

In der folgenden Grafik werden die Entwicklungsveränderungen der Studentenzahl von 1991 bis 2025 veranschaulicht. Dabei sind drei Studiengänge dargestellt: „Deutsche Sprache und Literatur“, „Translationswissenschaft“ und „Englisch, Deutsch und Kommunikation“, jeweils mit einer eigenen Farblinie. Von 1991 bis 2005 liegt die Studierendenzahl in „Deutsche Sprache und Literatur“ stabil bei etwa 60 Personen. Während die Zahlen von 1991 bis 2006 unverändert bleiben (hier muss betont werden, dass die Konkurrenz unter den Bewerber:innen sehr groß war – 1:10), gehen die Zahlen in den folgenden Jahren (2006 bis 2016) stark zurück, was eventuell unter anderem mit Migration und mit der rasanten Entwicklung der IT-Technologien und der Entstehung neuer innovativer Berufe zusammenhängen könnte, die attraktiver und gewinnbringender als Philologie schienen. Ab 2005 erfolgte ein drastischer Rückgang: Zwischen 2005 und 2010 sank die Zahl schrittweise auf etwa 40

3 Engel, Dana/Barrett, Joannan/Platzgummer, Verena/Zanas, Lorenzo (2020): Sprachenrepertoires und Mehrsprachigkeitskompetenzen im Sprachendorf aktivieren. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), S. 1082.

Studierende. Von 2010 bis 2017 nahm die Zahl weiterhin stark ab, bis der Studiengang 2018 schließlich keine eingeschriebenen Studierenden mehr hatte. Der Studiengang „Translationswissenschaft“ startete um 2006 mit etwa 20 Studierenden und zeigte zunächst eine stabile Entwicklung. Ab 2014 begann jedoch ein Rückgang der Studienbewerber:innen, der 2018 in einem vollständigen Auslaufen des Studiengangs resultierte. Der neue Studiengang „Englisch, Deutsch und Kommunikation“ deutete darauf hin, dass die Universität ihr Angebot an die veränderten Bedürfnisse und Interessen der Studierenden angepasst hatte.

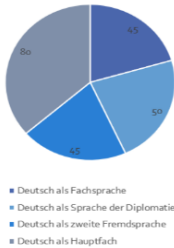


Grafik 1.

Zurzeit ist Deutsch an der Staatlichen Universität Jerewan in folgender Weise vertreten: 1. als Hauptfach im philologischen und interkulturellen Kontext an der Fakultät für europäische Sprachen und Kommunikation; 2. als Sprache der Diplomatie an der Fakultät für internationale Beziehungen; 3. als Fachsprache an anderen Fakultäten; 4. als Fremdsprache, die vom DAAD-Lektorat gebührenfrei angeboten wird. Deutsch steht nun in starker Konkurrenz mit Englisch, Französisch, Spanisch sowie Persisch und Türkisch. In Diagramm 1 sind die Zahlen der Deutschlernenden zwischen 2022 und 2025 dargestellt:

DEUTSCH AN DER UNIVERSITÄT

Deutsch an der Universität 2022-2023



Deutsch an der Universität 2023-2025

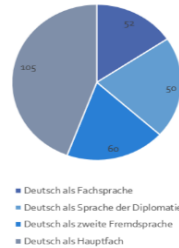


Diagramm 1.

Deutsch ist an der SUJ somit in vielfältigen Kontexten präsent und steht vor ähnlichen Herausforderungen wie in anderen internationalen Germanistikprogrammen, wie sie von Lutz Götze, Peter Suchsland und Hans-Jürgen Krumm beschrieben werden.⁴

Ausblick

Die Etablierung des Deutschen als Tertiärsprache in Armenien erfordert nicht nur methodische Anpassungen, sondern auch eine kritische Reflexion über Inhalte und die Rolle der deutschen Sprache im Bildungssystem. Die Förderung von Mehrsprachigkeit und interkultu-

⁴ Götze, Lutz/Suchsland, Peter (1996/1999): „Deutsch als Fremdsprache“ (Heft 2/1996 – Heft 1-2/1999); Krumm, Hans-Jürgen (2010): Deutsch als Fremdsprache. In: Barkowski, H./Krumm, H. J. (Hrsg.)(2010). Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: A. Francke, S. 47–48; Henrici, Gert/Koreik, Uwe (Hrsg.)(1994): Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du? Zwei Jahrzehnte der Debatte über die Konstituierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Hohengehren: Schneider.

reller Kompetenz bleibt ein zentrales Ziel, um Studierende auf die Anforderungen einer globalisierten Welt vorzubereiten. Für den Lehrstuhl für Germanistik ergeben sich zentrale Herausforderungen: Lehrinhalte, Curricula und Methodik müssen kontinuierlich reformiert werden, um die deutsche Sprache marktfähiger zu machen und Studierende besser auf berufliche Anforderungen vorzubereiten – insbesondere durch interdisziplinäre Zugänge. Angesichts wachsender Ansprüche an Bildungsqualität in Wirtschaft, Kultur und Gesellschaft gewinnt der internationale Austausch, insbesondere im Rahmen regionaler Partnerschaften im Kaukasus, an Bedeutung. Bildungsreformen sind daher unverzichtbar.

Die Zukunft der deutschen Sprache in Armenien

Chancen, Entwicklungen und internationale Kooperationen

The Future of German Language in Armenia

Prospects, Developments and International Cooperation

Meri Navasardyan

Abstract

Der Beitrag untersucht die Stellung und Zukunftsperspektiven der deutschen Sprache in Armenien im Kontext von Mehrsprachigkeit, europäischer Sprachpolitik und internationaler Bildungskooperation. Unter Einbezug institutioneller Daten (DAAD, ZfA, PASCH, Goethe-Institut) und eigener Beobachtungen werden (1) Struktur und Reichweite des Deutschunterrichts dargestellt, (2) aktuelle Fortschritte in Lehrwerkentwicklung, Curricula und Prüfungswesen analysiert sowie (3) zentrale Herausforderungen wie Lehrkräftemangel, begrenzte Lernzeit, Ressourcenfragen und Prüfungskultur diskutiert. Abschließend werden strategische Empfehlungen für eine nachhaltige Stärkung des Deutschen als Bildungs- und Wissenschaftssprache formuliert.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Armenien, PASCH, ZfA, Goethe-Institut, DAAD, Mehrsprachigkeit, GER, Sprachpolitik, Prüfungskultur

This article examines the status and prospects of German in Armenia at the intersection of multilingualism, European language policy and international educational cooperation. Based on programme data from DAAD, ZfA, PASCH and the Goethe-Institut, as well as sectoral observations, the study describes (1) the structure and reach of German language education in Armenia, (2) recent progress in textbooks, curricula and assessment, and (3) systemic challenges such as teacher shortages, limited instruction time, resource gaps and examination culture. The article concludes with recommendations for strengthening German as a language of education and science in Armenia.

Keywords: German as a Foreign Language (GFL), Armenia, multilingualism, PASCH, ZfA, Goethe-Institut, DAAD, CEFR, language policy, assessment

1. Einleitung

Die Zukunft der deutschen Sprache in Armenien steht im Spannungsfeld zwischen globaler Mehrsprachigkeit, europäischer Bildungspolitik und nationalen Transformationsprozessen im Bildungswesen. Während Englisch längst zur dominanten Kommunikationssprache in Wirtschaft, Technologie und Wissenschaft geworden ist, behauptet Deutsch in Armenien eine stabile Position als Bildungs-, Kultur- und Wissenschaftssprache. Sie ist zugleich Ausdruck europäischer Orientierung und akademischer Anschlussfähigkeit.

Der vorliegende Beitrag untersucht den aktuellen Status, die Herausforderungen und die Perspektiven des Deutschen als Fremdsprache (DaF) in Armenien. Dabei werden institutionelle Strukturen (PASCH, ZfA, DAAD, Goethe-Institut), bildungspolitische Entwicklungen sowie empirische Beobachtungen aus dem schulischen und hochschulischen Bereich herangezogen. Ziel ist eine analytische Bestandsaufnahme, die den Beitrag des Deutschen zur Mehrsprachigkeit und internationalen Kooperation systematisch beleuchtet und Handlungsempfehlungen für eine nachhaltige Förderung formuliert.

Die methodische Grundlage bilden qualitative Auswertungen von Programmdaten (Goethe-Institut, DAAD, ZfA), offizielle Angaben des armenischen Bildungsministeriums sowie Sekundärliteratur zur europäischen Sprachpolitik und Sprachförderung. Damit verbindet der Beitrag theoretische Reflexion mit einer empirisch fundierten Situationsanalyse.

2. Theoretischer Rahmen: Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik und GER

2.1 Mehrsprachigkeit als bildungspolitisches Leitmotiv

Seit dem Barcelona-Beschluss des Europäischen Rates (2002) gilt das Ziel „Muttersprache + zwei weitere Sprachen“ als zentrale bildungspolitische Leitlinie Europas.¹ Mehrsprachigkeit wird darin nicht nur als individuelle Kompetenz, sondern als gesellschaftliche Ressource verstanden, die kognitive, kulturelle und ökonomische Vorteile mit sich bringt. In diesem Rahmen wird die Förderung sogenannter weiterer Sprachen, darunter Deutsch, in nicht deutschsprachigen Ländern explizit unterstützt.

Für Armenien, das sich zunehmend in europäische Bildungsräume integriert, eröffnet diese Sprachpolitik neue Möglichkeiten. Der Deutschunterricht fungiert hier als Medium europäischer Wertevermittlung, als Brücke zu Bildungs- und Wissenschaftskooperationen und als Ausdruck kultureller Vielfalt.

2.2 Sprachpolitik und internationale Bildungskooperation

Sprachförderung im Ausland ist Bestandteil der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Träger wie das Goethe-Institut, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) verbinden Sprachförderung mit internationaler Bildungskooperation und Wissenschaftsdiplomatie.²

¹ Vgl. Europäische Kommission (2002): Promoting Multilingualism and Language Learning. Brüssel.

² Vgl. Auswärtiges Amt (2023): Strategie der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik 2023–2027. Berlin.

Das PASCH-Programm („Schulen: Partner der Zukunft“) umfasst weltweit über 2.000 Schulen, darunter elf in Armenien.³ Es schafft ein Netzwerk, das Schüler:innen, Lehrkräfte und Institutionen in einen langfristigen Austausch über Sprache, Kultur und Bildung bringt. Die Förderung von Zertifikatsprüfungen (Fit in Deutsch 1/2, DSD I/II), Fortbildungen (z.B. Goethe-DLL-Module) und Schulprojekten trägt dazu bei, Deutsch in armenischen Bildungseinrichtungen sichtbar zu machen und strukturell zu verankern.

2.3 Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) als Standard

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) bildet den theoretischen und methodischen Rahmen für modernen Fremdsprachenunterricht.⁴ Er definiert Kompetenzen, Deskriptoren und Zielniveaus (A1–C2) und fördert damit Vergleichbarkeit und Transparenz.

Die Companion Volume (2020) erweitert das Konzept um die Dimension Mediation und stärkt aufgabenorientierte Prüfungsformate.⁵

In Armenien orientieren sich neue Lehrpläne und Prüfungen zunehmend am GER. Damit wird eine europäische Vergleichbarkeit erreicht, die besonders im Hinblick auf Zertifikatsprüfungen und Studienzulassungen (B1/B2/C1) von Bedeutung ist. Gleichzeitig bildet der GER eine Grundlage für die Fortbildung armenischer DaF-Lehrkräfte, die ihre Unterrichtspraxis auf kompetenzorientierte Lernziele ausrichten.

³ Vgl. Goethe-Institut (2024): PASCH – Schulen weltweit. München.

⁴ Vgl. Europarat (2001): Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Straßburg.

⁵ Vgl. Europarat (2020): CEFR Companion Volume. Straßburg.

3. Historischer Kontext: Deutsch in Armenien

Die deutsche Sprache hat in Armenien eine lange kulturelle und wissenschaftliche Tradition. Bereits im 19. Jahrhundert wurden Werke von Goethe, Schiller, Kant und Hegel ins Armenische übersetzt und beeinflussten die nationale Bildungselite. Während der Sowjetzeit galt Deutsch – neben Russisch und Englisch – als zentrale Fremdsprache, insbesondere in natur- und geisteswissenschaftlichen Fakultäten.

Nach der Unabhängigkeit Armeniens (1991) wandelte sich das Sprachgefüge: Englisch gewann als globale Kommunikationssprache an Bedeutung, während Deutsch seine Rolle als Bildungs- und Wissenschaftssprache in bestimmten Segmenten beibehielt. Heute wird Deutsch in Armenien sowohl als zweite als auch als dritte Fremdsprache unterrichtet – mit wachsender Relevanz durch Stipendienprogramme, Hochschulkooperationen und wirtschaftliche Kontakte zu Deutschland.

4. Strukturen und Reichweite des Deutschunterrichts in Armenien

4.1 Schulischer Bereich

Der schulische Deutschunterricht in Armenien ist eng mit internationalen Bildungsnetzwerken verflochten, insbesondere mit der PASCH-Initiative, dem Goethe-Institut und der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA). Laut dem Auswärtigen Amt sind derzeit elf armenische Schulen Teil des PASCH-Netzwerks, davon acht DSD-Schulen und drei Goethe-Fit-Schulen.⁶ Diese Schulen bieten ihren Lernenden eine strukturierte Ausbildung nach europäischen Standards und ermöglichen den Erwerb anerkannter Sprachzertifikate (DSD I/II, Fit in Deutsch 1/2).

⁶ Vgl. Auswärtiges Amt (2024): Germany and Armenia – Bilateral Relations. Berlin.

Darüber hinaus unterrichten etwa 225 Schulen im Land Deutsch als Fremdsprache – in der Regel als zweite oder dritte Fremdsprache. Nach Angaben des Bildungsministeriums lernen rund 43.000 Schülerinnen und Schüler Deutsch.⁷ Diese Zahl belegt eine stabile, leicht steigende Tendenz, auch wenn die Lernzeit in den meisten Schulen auf zwei Wochenstunden begrenzt bleibt.

Ein entscheidender Faktor für die Qualitätssicherung ist die fortlaufende Beratung der Schulen durch die ZfA-Fachberatung, die Unterrichtsbeobachtungen, Schulentwicklungsprojekte und Goethe Institut-Fortbildungen organisiert.⁸ Die PASCH-Schulen gelten als „Leuchttürme“ der deutschen Bildungszusammenarbeit im Land, da sie Innovationen (z.B. neue Lehrwerke, Prüfungsformate, Projektlernen) in das breitere Schulsystem transferieren.

4.2 Hochschulischer Bereich

An den armenischen Hochschulen spielt Deutsch vor allem als Wissenschafts- und Berufssprache eine wachsende Rolle. Rund fünfzig Partnerschaften zwischen armenischen und deutschen Hochschulen – gefördert durch den DAAD – ermöglichen Studierendenaustausch, gemeinsame Forschungsprojekte und Doppelabschlüsse.⁹ Besonders relevant sind die Programme *Ostpartnerschaften* und *Hochschuldialog mit Südkaukasus und Zentralasien*, die den institutionellen Austausch stärken.¹⁰

Das Deutsche als Fach- und Wissenschaftssprache ist vor allem in den Philologien, in den Sozialwissenschaften und zunehmend auch in

⁷ Vgl. Bildungsministerium Armenien (2024): Statistik Deutsch als Fremdsprache 2023/24. Jerewan.

⁸ Vgl. ZfA (2023): Auslandsschulwesen weltweit – Strukturen und Zahlen. Bonn.

⁹ Vgl. DAAD (2024): Eastern Partnerships – Programme Profile. Bonn.

¹⁰ Vgl. DAAD (2023): Hochschuldialog Südkaukasus. Bonn.

den Ingenieur- und Wirtschaftsfächern präsent. Viele Hochschulen, darunter die Staatliche Universität Jerewan und die Brusov-Universität, integrieren Deutschmodule in ihre Studiengänge oder bieten separate DaF-Studienprogramme an.¹¹ Gleichzeitig nutzen immer mehr Studierende den Deutschunterricht als Sprungbrett für ein Studium in Deutschland. Zwischen 2015 und 2023 stieg die Zahl armenischer Studierender an deutschen Hochschulen um rund 40 %, was den Bedarf an qualifizierter Sprachausbildung im Heimatland weiter erhöht.¹²

4.3 Kulturelle und wirtschaftliche Kooperationen

Die Förderung der deutschen Sprache ist zunehmend auch mit wirtschaftlicher Zusammenarbeit verknüpft. Der Deutsche Wirtschaftsverband Armenien (DWV) und deutsche Unternehmen im Land (z.B. Siemens Energy, SAP, JetBrains) schaffen neue Anwendungsfelder für Deutsch im beruflichen Kontext.¹³ Sprachkenntnisse gelten hier als Schlüsselqualifikation für Praktika, Weiterbildung und Beschäftigung in bilateralen Projekten.

Darüber hinaus unterstützt das Goethe-Institut mit Sprachkursen, Kulturveranstaltungen und Lehrerfortbildungen die gesellschaftliche Sichtbarkeit der deutschen Sprache. Mit über eine Million weltweit abgelegten Prüfungen im Jahr 2024 ist das Goethe-Institut der wichtigste Zertifizierungsanbieter für DaF weltweit – auch für

¹¹ Vgl. Brusov State University (2024): Annual Academic Report 2024. Yerevan.

¹² Vgl. Statistisches Bundesamt (2024): Internationale Studierende in Deutschland 2023. Wiesbaden.

¹³ Vgl. Deutscher Wirtschaftsverband Armenien (DWV)(2024): Jahresbericht 2024. Jerewan.

armenische Lernende, die sich auf Studium oder Migration vorbereiten.¹⁴

5. Fortschritte in Lehrwerken, Curricula und Professionalisierung

In den letzten Jahren wurden im armenischen Bildungssystem deutliche Fortschritte bei der Modernisierung des DaF-Unterrichts erzielt. Lehrpläne, Lehrwerke und Prüfungsformate wurden an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) angepasst, wodurch eine stärkere Kompetenzorientierung und Transparenz erreicht wurde.¹⁵

5.1 Lehrwerke und Curricula

Neue Lehrwerke wie *Wo ist Paula?*, *Wir neu*, *Aspekte junior*, *Klasse!* oder *Die neue Linie 1*, *Kontext* usw. werden zunehmend an Schulen, Hochschulen und Sprachzentren eingesetzt. Diese Lehrwerke fördern kommunikative Fertigkeiten, authentische Sprachverwendung und selbstständiges Lernen. Durch ihre GER-Kompatibilität bieten sie eine bessere Anschlussfähigkeit an internationale Prüfungen und Bildungswege.

Zudem wurden nationale Lehrpläne überarbeitet, um Lernziele, Anforderungsbereiche und Prüfungsstandards klarer zu definieren. Dadurch entsteht eine neue Kohärenz zwischen Unterricht, Prüfung und Zertifizierung.¹⁶

¹⁴ Goethe-Institut (2024): German Exams A1–C2: Facts & Figures 2024. München.

¹⁵ Vgl. Savoyan, G.; Navasardyan, M. (2025): Lehrwerksmodernisierung im DaF-Unterricht in Armenien. Yerevan State University; Working Paper.

¹⁶ Vgl. Bildungsministerium Armenien (2023): Lehrplan Fremdsprachenreform 2023. Jerewan.

5.2 Lehrerbildung und Fortbildungsnetzwerke

Parallel zu diesen Entwicklungen wurden neue Strukturen für die Fortbildung von Deutschlehrkräften geschaffen. Die ZfA und das Goethe-Institut bieten regelmäßig Präsenz- und Online-Trainings an, die sich auf digitale Didaktik, Prüfungsformate, Methodik und neue Lehrwerke konzentrieren. Besonders das Programm *DLL – Deutsch Lehren Lernen* des Goethe-Instituts hat in Armenien zu einer Professionalisierung der Lehrenden geführt.¹⁷

Darüber hinaus wurden regionale Austauschforen und Fachkonferenzen etabliert (z.B. Tage der deutschen Sprache, GI-Fortbildungsreihe, DAAD-Fachkonferenzen, PASCH-Regionalkonferenzen), die den Diskurs über Unterrichtsqualität und innovative Methoden fördern.

6. Herausforderungen und Handlungsfelder

Trotz der positiven Entwicklungen bestehen nach wie vor strukturelle Probleme, die die nachhaltige Entwicklung des Deutschunterrichts in Armenien beeinträchtigen.

6.1 Lehrkräftemangel und ungleiche Verteilung

Ein gravierendes Problem ist der Mangel an qualifizierten Deutschlehrkräften, insbesondere außerhalb der Hauptstadt Jerewan. Viele Absolvent:innen germanistischer Studiengänge wechseln in besser bezahlte Branchen, wodurch die Schulen in den Regionen unterbesetzt bleiben. Diese Entwicklung führt zu einer ungleichen Qualität des DaF-Unterrichts im Land.

¹⁷ Vgl. Goethe-Institut (2024): Deutsch Lehren Lernen (DLL) – Länderberichte 2024. München.

6.2 Begrenzte Lernzeit und Prüfungslogik

Die geringe Wochenstundenzahl (meist zwei UE) macht ambitionierte Lernziele wie B1 oder B2 innerhalb der Schulzeit kaum erreichbar. In vielen Schulen bleibt das Niveau A2 das realistisch erreichbare Ziel. Fakultative Zusatzstunden werden selten genutzt¹⁸.

Zudem ist die armenische Prüfungskultur stark auf Reproduktion und Lückentexte ausgerichtet. Kompetenzorientierte Formate – insbesondere für Schreiben, Sprechen und Mediation – sind noch nicht flächendeckend eingeführt.¹⁹

6.3 Ressourcen und Digitalisierung

Die ungleiche technische Ausstattung der Schulen behindert den Einsatz digitaler Lernformen. Während einige Schulen interaktive Whiteboards und Lernplattformen nutzen, fehlen anderen grundlegende Ressourcen. Dennoch zeigen Projekte mit *allango*, *Padlet* usw., dass digitale Didaktik im DaF-Unterricht zunehmend Einzug hält.

7. Perspektiven und Strategien für die zukünftige Entwicklung

Die Zukunft der deutschen Sprache in Armenien hängt maßgeblich davon ab, wie strukturelle Defizite adressiert und gleichzeitig vorhandene Potenziale ausgebaut werden. Deutsch fungiert zunehmend nicht nur als klassische Fremdsprache, sondern als *Brückensprache* zwischen Armenien und europäischen Bildungs-, Forschungs- und Wirtschaftsstrukturen. Daraus ergeben sich mehrere strategische Handlungsfelder.

¹⁸ Vgl. Bildungsministerium Armenien (2024): Rahmenbedingungen Fremdsprachenunterricht.

¹⁹ Europarat (2020): CEFR Companion Volume (2020).

7.1 Systematische Stärkung des Frühen Fremdsprachenlernens

Die internationale Forschung zum Spracherwerb belegt, dass ein früher Beginn der Fremdsprachenbildung langfristig höhere Kompetenzniveaus ermöglicht.²⁰ In Armenien wird Deutsch häufig erst ab der 5. oder 10. Klasse eingeführt, was die Erreichbarkeit höherer GER-Niveaus (B1/B2) einschränkt. Eine strukturelle Reform, die Deutsch häufiger als zweite statt dritte Fremdsprache verankert, könnte Lernzeit erweitern und Durchhaltequoten erhöhen.

Ein Pilotprojekt an mehreren PASCH- und Fit-Schulen zeigt, dass bei früheren Einstiegsklassen (ab 3. Klasse) signifikant höhere Lernergebnisse erreicht wurden.²¹ Eine Ausweitung solcher Modellversuche wäre ein zentraler Hebel für langfristige Wirksamkeit.

7.2 Professionalisierung und Ausbau der Lehrkräftepipeline

Der Lehrkräftemangel kann nur durch eine breit angelegte Strukturstrategie adressiert werden. Dazu gehören:

- *Reform der germanistischen Studiengänge* (Praxissemester, Didaktikanteile, digitale Kompetenzen);
- *Teaching-Assistant-Programme* in Kooperation mit dem DAAD;
- *Stipendienprogramme für DaF-Studierende*, insbesondere für Regionen außerhalb Jerewans;
- *Anreizsysteme (finanziell/karrierebezogen)* für Lehrkräfte in peripheren Landesteilen.

²⁰ Vgl. Singleton, D. (2014): *Age and the Second Language Acquisition*. Routledge.

²¹ Vgl. Goethe-Institut Armenien (2023): *Bericht zur Frühen Deutschförderung*.

Diese Maßnahmen entsprechen internationalen „Teacher Pipeline Models“, wie sie unter anderem in Polen, Georgien oder Litauen.²² zur Stabilisierung seltener Unterrichtsfächer genutzt werden.

7.3 Digitalisierung und formative Unterrichtskultur

Digitale Didaktik bietet großes Potenzial zur Individualisierung und Aktivierung von Lernprozessen. Armenische Schulen nutzen bereits vereinzelt Plattformen wie *allango*, *Padlet*, *Quizlet*, sowie digitale Whiteboards.

Empfehlenswert ist der Aufbau einer *formativ ausgerichteten digitalen Assessmentkultur*, insbesondere auf Basis der GER-Deskriptoren für Schreiben, Sprechen und Mediation. Die Companion Volume des GER betont die Rolle von Lernerautonomie, Aufgabenformaten und reflektierenden Lernprozessen.²³

Zudem können digitale Tools unterrichtliche Engpässe kompensieren, insbesondere in Schulen mit unzureichenden Lehrkräftekapazitäten.

7.4 Ausbau der PASCH-Wirkung in die Breite

Während PASCH-Schulen hervorragende Strukturen bieten, ist deren Zahl begrenzt. Eine nachhaltige Strategie sollte Elemente des PASCH-Programms – Fachberatung, Fortbildungsstrukturen, Materialpool, Projekte – auch Nicht-PASCH-Schulen zugänglich machen.

Empfehlungen:

- Regionale Schulcluster („PASCH-Region-Hubs“)
- Multiplikatorensysteme im Sinne der Goethe-DLL-Philosophie
- Offene Materialpools und „Best-Practice-Repositoryen“

²² Vgl. OECD (2021): Supporting Teacher Careers in Small Language Contexts. Paris.

²³ Vgl. Europarat: CEFR Companion Volume, 2020.

Ein solches Modell wurde bereits erfolgreich in der Mongolei und in Südosteuropa implementiert.²⁴

7.5 Verknüpfung mit Wirtschaft und Berufsbildung

Ein bedeutendes Zukunftsfeld ist die Kooperation zwischen deutschem und armenischem Wirtschaftssektor. Der Deutsche Wirtschaftsverband Armenien (DWV) organisiert Delegationen, Matchmaking-Events, Berufsorientierungstage und Firmenbesuche.

Deutschkenntnisse sind in Branchen wie

- IT und KI
- Ingenieurwesen
- Tourismus & Hospitality
- Medizin und Pflege
- erneuerbare Energien

ein klarer Wettbewerbsvorteil. Es empfiehlt sich daher der Aufbau von berufsbezogenen Deutschmodulen (DaF/DaZ-Beruf).

7.6 Kommunikationsstrategie: Deutsch als Brückensprache Europas

Deutsch sollte kommunikativ nicht als Konkurrenz zu Englisch verstanden werden, sondern als Ergänzung, als Zugang zu:

- wissenschaftlichen Netzwerken,
- Hochschulmobilität,
- beruflichen und wirtschaftlichen Kooperationen,
- kultureller Bildung.

Eine stärkere Kommunikation dieses Mehrwerts gegenüber Eltern, Schulen und Entscheidungsträgern ist notwendig.

²⁴ Vgl. PASCH-Regionalbericht Osteuropa/Zentralasien, 2022.

8. Fazit

Die Zukunft der deutschen Sprache in Armenien ist vielversprechend, aber nicht selbstverständlich. Sie hängt von einem Zusammenspiel struktureller, institutioneller und politischer Faktoren ab. Während PASCH, ZfA, DAAD und das Goethe-Institut stabile institutionelle Anker bilden, müssen nationale Reformprozesse – Lehrkräftebildung, Lernzeiten, Prüfungsformate, Digitalisierung – handlungsorientiert weiterentwickelt werden.

Deutsch besitzt in Armenien das Potenzial einer europäischen Brückensprache, die Zugang zu Bildung, Wissenschaft, Kultur und Wirtschaft eröffnet.

Damit dieses Potenzial realisiert werden kann, braucht es:

- eine strategische Lehrkräfteentwicklung,
- eine frühere und intensivere Integration von Deutsch in den Unterricht,
- eine GER-basierte Prüfungskultur,
- regionale Ausweitung der PASCH-Wirkung,
- digitale Innovationen
- und eine klare bildungspolitische Kommunikation.

Unter diesen Bedingungen kann Deutsch im armenischen Bildungssystem nicht nur erhalten, sondern gestärkt und nachhaltig verankert werden – als Teil eines europäischen Bildungs- und Wissenschaftsraums, zu dem Armenien zunehmend enge Verbindungen pflegt.

Interkulturelle Germanistik

Alter Wein in neuen Schläuchen?

Intercultural German Studies

Old Wine in New Bottles?

Hans-Joachim Solms

Abstract

Im Verlauf ihrer Fachgeschichte hat sich die Germanistik von einer ehemals rein philologischen Disziplin in zahlreiche Subdisziplinen ausdifferenziert. Dabei ist insbesondere in den letzten Jahrzehnten sehr deutlich, dass sich das einst als ‚philologisch‘ identifizierende Selbstverständnis zugunsten einer als ‚interkulturelle Kommunikation‘ bezeichneten Orientierung aufgegeben wurde. Hier ist jedoch fraglich, ob es sich tatsächlich um eine vom Gegenstand und/oder theoretisch wie methodisch bestimmte Fortentwicklung und also um eine nur folgerichtige Überwindung einer obsolet gewordenen Philologie handelt, oder – so fragt der Essay eher rhetorisch – ob die Entwicklung nurmehr eine Umetikettierung darstellt.

Schlüsselwörter: Fachgeschichte, Philologie, interkulturelle Kommunikation

— — —

In the course of its history, German studies have evolved from a purely philological discipline into numerous sub-disciplines. In recent decades in particular, it has become very clear that the self-image once identified as “philological” has been abandoned in favour of an orientation described as “intercultural communication”. However, it is questionable whether this is actually a development determined by the subject matter and/or theory and methodology, and thus a logical overcoming of a philology that has become obsolete, or – as the essay asks rather rhetorically – whether the development is merely a relabelling.

Keywords: History of the discipline, philology, intercultural communication

Diesem kleinen und eher essayistischen Beitrag sei eine Vorbemerkung vorangestellt: Denn der Beitrag fällt aus dem Rahmen. Schon der Titel könnte als Provokation empfunden werden, da doch die Innovation der Disziplin, die wir extensional durch Nennung und Diskussion ganz unterschiedlicher Gegenstände zu füllen und damit auch zu konturieren versuchen, mit einem Fragezeichen versehen ist. Tatsächlich jedoch soll der Beitrag im Sinne des *advocatus diaboli* zur grundsätzlichen Diskussion der Disziplin anregen, soll uns, die wir die Akteure innerhalb der Disziplin sind, zu einer Selbstreflexion scheinbar gesicherter Standpunkte auffordern. Damit versteht sich dieser kleine Essay in erster Linie als ein Diskussionsbeitrag, der geeignet ist, eine intensionale und damit auch eine unverwechselbare Bestimmung der Disziplin zu leisten.

Dieser Diskussionsbeitrag¹ ist in mehrfacher Hinsicht biographisch grundiert und formuliert somit einen durchweg subjektiven Standpunkt. Der Ausgangspunkt dabei ist die Erfahrung und akademische Praxis desjenigen, der schon sein akademisches Studium als ein philologisches Studium erfahren und seine schließliche akademische Tätigkeit zu Beginn der 80er Jahre des vergangenen Jahrhunderts ganz selbstverständlich – und zwar unhinterfragt selbstverständlich – als germanistischer Philologe aufgenommen hat, der seine erste Professur dann auch mit dem expliziten Hinweis der berufenden Universität erhalten hat, dass die Berufung dem Ziel diene, zur philologischen Fundamentierung des Faches ‚Deutsch‘ beizutragen. Im Zusammenhang der grundsätzlichen und seit Anbeginn einer akademischen Germanistik bestehenden disziplinären Komplementarität von Anwen-

¹ Einige der hier vorgetragenen Argumente und Formulierungen finden sich bereits in Solms, Hans-Joachim/Weinert, Jörn (2020): *Philologie – Nationalphilologie. Eine Einleitung*. In: Dies. (Hrsg.): *Deutsche Philologie? Nationalphilologie heute. Zeitschrift für deutsche Philologie*, Sonderheft zum Band 139. Berlin, S. 1–8.

dungs- und zwingend vorausliegender Grundlagenorientierung war somit das philologische Grundverständnis der Germanistik zumindest biographisch gänzlich unstrittig. Nach mehreren Jahrzehnten universitärer Lehr- und Forschungstätigkeit muss nun jedoch festgestellt werden, dass diese seinerzeit als so selbstverständlich erfahrene philologische Orientierung der Germanistik zunehmend obsolet und auch in der öffentlichen Wahrnehmung zunehmend verdrängt ist. Und zwar insbesondere zurückgedrängt zugunsten einer bestimmten Anwendungsorientierung in Richtung einer so bezeichneten ‚interkulturellen Kommunikation‘. Bei dieser, so die Wahrnehmung, rücken die Forschungs- und Lehrgegenstände, mit denen wir es in der Philologie zu tun haben, nämlich die deutsche Sprache und die deutsche Literatur² in ihren gegenwärtigen wie historischen Zusammenhängen, zunehmend in den Hintergrund. Stärker noch als an den Universitäten Deutschlands und des deutschsprachigen Raumes fällt die Veränderung des Faches innerhalb weiter Teile der sogenannten ‚Auslandsgermanistik‘ auf. Auch hier ist aufgrund eigener Erfahrung festzustellen, dass der für die eigene Forschungsarbeit so selbstverständliche und häufige Rückgriff auf die großartigen philologischen Arbeiten von Kolleginnen und Kollegen eben dieser ‚Auslandsgermanistik‘ heute deshalb eher selten geworden ist, weil es diese Art von Arbeiten schlichtweg nurmehr seltener oder gar nicht mehr gibt. Und also erweist die jahrzehntelange Erfahrung des akademischen Austauschs mit vielen ‚Auslandsgermanistiken‘, dass sich die akademische Lehre dort inzwischen oft auf den Bereich ‘Deutsch als Fremdsprache’ sowie die schon so benannte ‚Interkulturelle Kommunikation‘ und damit auf das verengt hat, was man die primär praxisbezogene Vermittlung von Kommunikationsfähigkeit‘ nennen kann.

² Wenn hier und an anderer Stelle von ‚deutscher Sprache und Literatur‘ die Rede ist, dann meint das die Summe aller nationalen Varietäten des Deutschen. Das ‚deutschländische‘ Deutsch stellt somit nur eine der verschiedenen Varietäten des Deutschen dar.

An dieser Stelle ist selbstkritisch zu fragen, ob diese auf subjektiver Wahrnehmung beruhende Zustandsbeschreibung überhaupt so stimmt. Das ist durchaus die Frage danach, ob diese Wahrnehmung letztlich dann doch nur einer larmoyanten ‚Früher-war-alles-besser-Perspektive‘ des inzwischen alt gewordenen Betrachters entspringt? Und also ist – sollte die Zustandsbeschreibung denn doch zutreffen – weitergehend zu fragen, ob es sich letztlich nicht um eine dem Gegenstand adäquate und den historischen Bedingungen zudem notwendige Fortentwicklung der Disziplin handelt, um eine Fortentwicklung, die eine frühere und nun eben obsolet gewordene Orientierung nurmehr notwendig ablöst? Denn für eine Geisteswissenschaft ist evident, dass ihr Historizität wesenseigentümlich ist, dass sie also immer geschichtlich bedingt ist, dass es also die selbstverständliche und selbstreflexive Aufgabe der Germanistik ist, sich stets neu als eine gesellschaftliche Institution zu begreifen: Sie ist nämlich, so sagte es der Skandinavist Uwe Ebel³ einmal, zum „Zwecke der Befriedigung gesellschaftlicher Bedürfnisse“ geschaffen. Und daraus folgt völlig selbstverständlich, dass sich bei veränderten gesellschaftlichen Bedürfnissen auch die Aufgaben der Germanistik innerhalb des Kanons der akademischen Disziplinen ändern.

Zuerst zur Stimmigkeit oder Unstimmigkeit der knappen Zustandsbeschreibung: Einen ersten Hinweis liefern Daten zur Berufsbezeichnung der im Fach tätigen Akteure seit den späten 1940er Jahren. Eine gute Recherchemöglichkeit für eine solche Abfrage lieferte das DWDS, das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache,⁴ das noch bis 3/2024 einen Zugriff auf das Archiv der Wochenzeitschrift DIE ZEIT

³ Ebel, Uwe (2004): Nationalphilologie und Avantgarde. Zur Historisierung der Germanistik, S. 2, Internet: <http://www.uwe-ebel.eu/germanistik.html>

⁴ Internet: <https://www.dwds.de/>

erlaubte;⁵ da DIE ZEIT sehr oft auch geisteswissenschaftliche Themen diskutiert, scheint sie für eine Abfrage gut geeignet. Gefragt wurde nach dem Vorkommen der entsprechenden Berufsbezeichnungen ‚Philologe‘ oder ‚Germanist‘ oder ‚Linguist‘ oder ‚Literaturwissenschaftler‘. Im Archiv fanden sich für die Erscheinungsjahre 1946 und 2018 insgesamt 4952 Nennungen. Dabei zeigt sich, dass die Berufsbezeichnung ‚Philologe‘ im ersten Jahrzehnt zwischen 1946 und 1955 mit ca. 52 % dominiert, dass sie im letzten Jahrzehnt bis 2018 jedoch auf nurmehr ca. 10 % absinkt. Zu dieser Beobachtung passt nun eine zweite Beobachtung: Es geht um die Angaben, die die Fachkolleginnen und -kollegen der Germanistik in ihren Biogrammen im sogenannten ‚Germanistenverzeichnis‘ zu sich machen. So geben nur 20 Kolleginnen und Kollegen als ihr ‚Forschungsgebiet‘ bzw. ihr ‚besonderes Forschungsgebiete‘ das Stichwort ‚Philologie‘ an, wohingegen sich das Stichwort ‚Interkulturelle Kommunikation‘ bei 642 Kolleginnen und Kollegen findet.⁶ Vor dem Hintergrund einer solchen Beobachtung verwundert es kaum, dass die Germanistik dann auch bei ihrer Selbstbezeichnung innerhalb des Fächerkanons der Universität auf den Begriff der ‚Philologie‘ zunehmend verzichtet hat: Einen Hinweis dazu bietet der sogenannte ‚Fachinformationsdienst Germanistik im Netz‘.⁷ Ihm gemäß gibt es im deutschsprachigen Raum nurmehr fünf universitäre germanistische Institute von insgesamt 79, die in ihrer Selbstbezeichnung das Wort ‚Philologie‘ verwenden.⁸

⁵ Das ZEIT-Korpus wurde als Teil des Zeitungskorpus am 4.3.2024 abgeschaltet, siehe: <https://www.dwds.de/d/korpora/public>; letzter Abruf 27.10.2025.

⁶ Vgl. https://www.germanistenverzeichnis.phil.uni-erlangen.de/cgi-bin/gvz_ausgabe_int.pl; bei der Abfrage für das Sonderheft waren es noch 24 zu 306.

⁷ Vgl. <https://www.germanistik-im-netz.de/informieren/institutionen/hochschul institute/>, die Daten erfassen jedoch nur den Zeitraum 2006-2009

⁸ Dies sind derzeit (Wintersemester 2025/26): FU Berlin (Institut für Deutsche und Niederländische Philologie), LMU München (Institut für

Dabei zeigt ein Blick in die jüngere Vergangenheit, dass dies vor gut 30 Jahren noch durchaus anders war, dass seitdem entsprechende Umbenennungen stattgefunden haben, so u.a. an der Universität Stuttgart oder auch an der HU Berlin.

Stärker als in den deutschsprachigen Ländern zeigt sich die Entwicklung innerhalb der Auslandsgermanistik. So geben weltweit nur vier Kollegen und Kolleginnen hinsichtlich ihres Lehrgebietes den Bereich ‚Philologie‘ an, bei der ‚Interkulturellen Kommunikation‘ sind es 38; ähnlich sind die Verhältnisse für die Ausweisung des jeweiligen ‚Forschungsgebietes‘ bzw. ‚besonderen Forschungsgebietes‘: Hier lauten die Zahlen für ‚Philologie‘ 24, für ‚Interkulturelle Kommunikation‘ 621.⁹ Die Verhältnisse der institutionellen Selbstbezeichnung sind nur schwer recherchierbar, ein aber wohl bezeichnendes Beispiel liefert die YSU selbst: Auch hier hat es eine entsprechende Umbenennung der die Germanistik einschließenden Fakultät gegeben. So wurde die 1991 nach der armenischen Unabhängigkeit als Faculty of Romance and Germanic Philology gegründete Fakultät 2019 umbenannt in Faculty of European Languages and Communication. Der einschlägige Lehrstuhl firmiert aber weiterhin als Chair of German Philology.¹⁰

Es ist evident, darauf zu verweisen, dass die Germanistik als eine geisteswissenschaftliche Disziplin einem steten Wandel unterworfen ist; und entsprechend zeigt sich ja in der Fachgeschichte der Germa-

deutsche Philologie), Greifswald (Institut für deutsche Philologie), Würzburg (Institut für deutsche Philologie), Marburg (innerhalb des Fachbereichs ‘Germanistik und Kulturwissenschaften’ nur das ‘Institut Deutsche Philologie des Mittelalters’ neben u.a. dem ‘Institut für Neuere deutsche Literatur’). In Österreich sowie auch der Schweiz findet sich keine als ‘Philologie’ etikettierte Germanistik.

⁹ Vgl. https://www.germanistenverzeichnis.phil.uni-erlangen.de/cgi-bin/gvz_ausgabe_int.pl; letzter Abruf 30.10.2025

¹⁰ Vgl. <https://www.ysu.am/en/faculty/68>; letzter Abruf 30.10.2025

nistik sehr eindrücklich, wie sehr sie sich disziplinar zunehmend ausdifferenziert hat, u.a. durch das Fach ‚Deutsch als Fremdsprache‘ (DaF), das erst in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts als eine eigenständige (Sub)Disziplin etabliert wurde.¹¹ Die Frage aber bleibt, ob dieser fachdisziplinären Ausdifferenzierung zwangsläufig auch eine Veränderung des Selbstverständnisses des gesamten Faches folgen muss und ob und inwieweit eine philologische Orientierung zwangsläufig nurmehr randständig ist. Auf den ersten Blick scheint dies vielleicht eine nur akademische Frage zu sein, tatsächlich aber zeigt sich die Frage einer Konkurrenz oder zumindest Kookurrenz von Philologie und Interkultureller Kommunikation im universitären Alltag sehr oft als ein regelrechter Kulturkampf, bei dem es natürlich auch um Ressourcen geht. Für eine sachliche Diskussion scheint es nötig, sich noch einmal des spezifischen Anliegens und des spezifischen Vorgehens einer Philologie zu vergewissern. Ein solcher Versuch rechtfertigt sich durch den (wiederum subjektiven) Eindruck, dass das Wissen darum, was *Philologie* ist und was sie leistet, selbst innerhalb des akademischen Betriebes verloren gegangen zu sein scheint.

Gemäß der gängigen und populären Definition des DUDEN-Wörterbuchs wird *Philologie* ganz allgemein als „Wissenschaft, die sich mit der Erforschung von Texten in einer bestimmten Sprache beschäftigt; Sprach- und Literaturwissenschaft“ bezeichnet.¹² Statt dieser relativ offenen Bestimmung hilft die entsprechende und ebenfalls populäre Beschreibung in der letzten Buchauflage der großen Brockhaus-Enzyklopädie von 2013 weiter. Hier wird im Rückgriff auf

¹¹ 1968 wurde an der Universität Leipzig der (welt)weit erste Lehrstuhl eingerichtet, erster Lehrstuhlinhaber wurde Gerhard Helbig (<https://www.philol.uni-leipzig.de/herder-institut/institut/ueber-uns/geschichte>; letzter Abruf 30.10.2025)

¹² Internet: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Philologie>; letzter Abruf 30.10.2025

das seit dem 19. Jahrhundert entwickelte Konzept in ein ‚engeres‘ und ein ‚weiteres‘ Verständnis von Philologie unterschieden: Dabei ist eine ‚Philologie im engeren Sinne‘ auf die „Deutung von Texten“ bezogen, die ‚Philologie im weiteren Sinn‘ auf „die wissenschaftliche Erforschung der geistigen Entwicklung und Eigenart eines Volkes oder einer Kultur aufgrund seiner Sprache und Literatur“¹³. Sehr wichtig ist, dass im Sinne dieser Definition als das ‚weitere‘ und letztlich umfassendere Erkenntnisziel nicht die „Deutung“ und d.h. als das letzte Ziel nicht das ‚Verstehen‘ der einzelnen Texte benannt ist: Vielmehr stellt die Beschäftigung mit Texten oder auch mit syntaktischen Konstruktionen, mit Wortformen etc. letztlich nur ein Mittel dar, um einen übergeordneten Zweck zu erfüllen und dieser eigentliche Zweck liegt in der Einsicht und in der „Deutung“ und d.h. in dem Verstehen der ‚Kultur eines Volkes‘, so die definierenden Bestimmungen. Und also werden ‚Sprache‘ und ‚Literatur‘ als nurmehr vermittelnde Objekte verstanden, über die der Zugang zur ‚Kultur eines Volkes‘ möglich gemacht werden soll. Unabhängig davon, dass sich insbesondere vor dem Hintergrund der jüngeren gesellschaftlichen Diskurse in Deutschland eine unreflektierte Verwendung des Begriffes ‚Volk‘ verbietet, zeigt sich hier gleichwohl ein als grundlegend angenommener Zusammenhang; ein Zusammenhang, den im 18. Jh. schon Johann Gottfried Herder angesprochen hatte. Herder empfahl, ganz konkret der Veränderung von Worten nachzuspüren, um über diese hinausgehend die Völker kennenzulernen.¹⁴ Das bei Herder noch

¹³ Brockhaus: Die BROCKHAUS Enzyklopädie Digital. Digitale Version der 21. Auflage, mit umfangreichen Zusätzen. F.A. Brockhaus/wissenmedia, Gütersloh/München, 2013. Internet: <https://brockhaus.de/ecs/enzy/article/philologie> (der letzte Zugriff erfolgte vor Einrichtung der ‚Bezahlschranke‘)

¹⁴ Auf bestimmte ‚Fahnenwörter‘ bezogen empfahl Herder, der „Metamorphose genau nachzuspüren, die im Griechischen die Worte: ανηρ, ανθρωπος, αγαθος, καλος, φιλοκαλος, καλοκαγαθος, κακος, επιχειραγαθος; im Lateinischen: vir, homo, bonus und melior und optimus, honestus,

auf ein gesamtes ‚Volk‘ und den Unterschied zwischen den Völkern bezogene Erkenntnisinteresse wird dann späterhin im Übergang zum 20. Jahrhundert bei dem klassischen Philologen Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff auf jedwedes Individuum erweitert: „die spezifisch philologische aufgabe“, so schreibt er, liegt „in dem erfassen einer fremden individualität. es gilt sich in eine fremde seele zu versenken, sei es die eines einzelnen, sei es die eines volkes“¹⁵. Doch selbst die daraus fließende Erkenntnis ist dann letztlich noch nicht der wirkliche Endzweck der ‚philologischen Aufgabe‘, ist also die Einsicht in die fremde Individualität kein Selbstzweck, sondern Grundlage für ein daraus fließendes Verhalten, und das meint, dass sie Grundlage für eine entsprechend fundierte gesellschaftliche oder auch individuelle Praxis wird: Theorie nicht der Theorie, sondern der Praxis wegen. Denn aus dem Kennenlernen der Völker, so schrieb schon Herder, fließe ein Nutzen für einen auf Verstehen gründenden Umgang; und die von Wilamowitz-Moellendorff explizit als ein ‚Eintauchen in das Fremde‘ bezeichnete Arbeit des Philologen diene dazu, dieses ‚Fremde‘ verstehbar zu machen und d.h., dem Fremden gegenüber ein Verständnis zu entwickeln. Es handelt sich, so wird deutlich, um ein zutiefst humanes und letztlich der Aufklärung verpflichtetes Fachverständnis.

Literatur – und hier greife ich bezüglich der benannten Gegenstände der Philologie, nämlich der Sprache und Literatur, die Literatur heraus – Literatur, das machen alle diese begrifflichen Bestimmungen deutlich, ist im Selbstverständnis der Philologe mehr als nur ein auf

pulcher und liberalis, strenuus und dergleichen Nationalnamen erlitten haben, die die Ehre oder Schande ihres Zeitalters waren, und sich mit demselben änderten – So lernt man Völker kennen, und nuzzen" (von Herder, Johann Gottfried (1767): Ueber die neuere Deutsche Litteratur, Bd. 2. Riga, S. 296).

¹⁵ Von Wilamowitz-Moellendorff, Ulrich (1889): Einleitung in die attische Tragödie. Berlin (Euripides – Heraklit erklärt, Bd. 1), S. 256f.

ein individuelles Leseerlebnis hin bezogenes Kulturgut, Literatur ist Quelle für weit über den jeweiligen Einzeltext hinausgehende Erkenntnisse. Als Zeuge für diese Einsicht sei – fachfremd – einer der bedeutendsten deutschen Soziologen des 20. Jahrhunderts bemüht, der 1993 in Berkeley verstorbene deutsche Soziologen Leo Löwenthal. Löwenthal ging es in seinen Forschungen nicht um den Zugang zu einer räumlich fremden Kultur, sondern vielmehr zu einer zeitlich vergangenen und insofern ebenfalls fremden Kultur. Ihn beschäftigte die Frage, wie ein Zugang zum Wissen um die Welt vor unserer Zeit möglich ist, welchen Zugang man ganz besonders zum Denken und Fühlen der Menschen haben kann und d.h., welchen Zugang man zu jenem Bereich des menschlichen Lebens haben kann, der mit Augen und Ohren und d.h. durch sinnliche Perzeption gar nicht erfahren werden kann. Löwenthal, der neben Herbert Marcuse, Max Horkheimer und Theodor W. Adorno einer der Begründer der sogenannten ‚Frankfurter Schule‘ und ‚Kritischen Theorie‘ gewesen war, hatte als seinen idealen Untersuchungsgegenstand die Literatur erkannt. Weil er sie als einen Reflex auf die inneren wie äußeren Erfahrungen des Menschen beschrieb, war Literatur ihm wie kein anderes Medium dazu geeignet, etwas über die gesellschaftliche Dimension in der Privatsphäre des Menschen vergangener Zeiten zu erfahren; für den Soziologen Löwenthal war klar, dass die Literatur als Forschungsgegenstand weit über die Literaturwissenschaft und ihre Forschungsinteressen hinaus besonders geeignet ist, Einsichten in das Denken und Fühlen von Menschen früherer Zeiten und d.h. ganz generell: in das Fühlen und Denken von Menschen anderer Räume zu erlangen. Diese Einsicht Löwenthals ist dem Alltagsbewusstsein durchaus selbstverständlich. Wie selbstverständlich diese Einsicht zum allgemeinen Welt- und Erfahrungswissen gehört, illustriert wiederum impressionistisch eine subjektive Erfahrung: So hat der Schweizer Botschafter

in Armenien, Lukas Rosenkranz, als Beitrag zu einer ‚lebendigen Landeskunde‘ kürzlich¹⁶ an der Brusov-Universität den Roman ‚Schweizerspiegel‘ von Meinrad Inglin¹⁷ vorgestellt. Dies folgte der von Rosenkranz auch formulierten Einsicht, dass man in diesem schweizer Epos sehr genau erfahren könne, wie die Schweizer einer bestimmten Zeit des vorigen Jahrhunderts ‚tickten‘, so die Worte des Diplomaten. Und eben diese Formulierung, dass man in einem konkreten Stück Literatur erfahre, ‚wie jemand, wie ein Land, wie ein Volk tickt‘, sie findet man in der professionellen Literaturkritik zuhauf. So schreibt z.B. Peter Richter in seiner Kritik zum 2019 erschienenen Roman ‚Weiß‘ des amerikanischen Autors Bret Easton Ellis in der Süddeutschen Zeitung (26.4.2019): „Wer wissen will, wie Amerika tickt, soll das lesen“.¹⁸

Nun sind gemäß auch der an den Beginn gestellten Ausgangsdefinition von ‚Philologie‘ allein ihre Untersuchungsgegenstände ‚Sprache‘ und insbesondere die ‚Literatur‘ angesprochen, auf deren Grundlage die erhofften Erkenntnisse gewonnen werden sollen. Zieht man aber neben dieser Ausgangsdefinition von *Philologie* die über diese hinausgehende und schon in der sechsten Buchauflage von Meyers Großem Universalwörterbuch gegebene Definition hinzu, dann erweitert sich der Untersuchungsgegenstand wesentlich. Hier wird nämlich definiert, dass sich die ‚Kultur eines Volkes‘ nicht nur in seiner Sprache und Literatur, sondern darüber hinaus auch „im Staats-, Privat- und Religionsleben, endlich in der Kunst“¹⁹ offenbart und also

¹⁶ Im Herbst 2022.

¹⁷ Inglin, Meinrad (1938): *Schweizerspiegel*. Leipzig.

¹⁸ <https://www.perlentaucher.de/buch/bret-easton-ellis/weiss.html>; letzter Abruf 30.10.2025

¹⁹ Meyers Großes Konversationslexikon (6. Auflage, 1905–1909; Bd. 15, S. 790), digitalisierte Fassung im Wörterbuchnetz des Trier Center for Digital Humanities, Version 01/21: <https://www.woerterbuchnetz.de/Meyers>; letzter Abruf 31.10.2025

wird dann auch der Untersuchungsgegenstand der Philologie entsprechend erweitert: Philologie erweist sich somit schon in ihrem Grundverständnis als nicht nur eine Sprach- und Literaturwissenschaft, sie erweist sich in ihrem Grundverständnis als eine umfassende Kulturwissenschaft. Diese Einsicht, das wird deutlich, ist schon dem frühen 20. Jahrhundert eigen, sie hat ihre Stimmigkeit bis heute nicht verloren.

Versucht man nun eine Zusammenschau der gegebenen Definitionen der ‚Philologie im engeren wie auch im weiteren Sinne‘, dann darf festgehalten werden: Philologie ist erstens eine hermeneutische Disziplin, der es um das ‚Verstehen‘ zweitens einer umfassend bestimmten Kultur geht, wobei aber – zugegebener Weise – der Schwerpunkt drittens in der Analyse von Texten und d.h. in den Objektivationen von Sprache und Literatur liegt. Über diese drei Bestimmungen hinaus gilt mit Verweis u.a. auf Herder oder Wilamowitz-Moellendorf schließlich als vierte und letztlich lebensweltlich-populäre Bestimmung, dass Philologie „vor allem dem praktischen Leben dienen“ soll. Hier nun schließt sich der Kreis zu der vorab zitierten Einschätzung Uwe Ebels, dass die Germanistik zum Zwecke der Befriedigung gesellschaftlicher Bedürfnisse geschaffen ist. Dass hierzu zweifellos auch die Befähigung zum interkulturellen Dialog gehört, ist bereits auch mit Blick auf Herder oder v. Wilamowitz-Moellendorf völlig evident: Dies, wenn Herder auf das Kennenlernen der Völker zielt, oder wenn v. Wilamowitz-Moellendorf die Arbeit des Philologen als ein „Eintauchen in das Fremde“ bezeichnet, ein Eintauchen mit dem Ziel, dieses ‚Fremde‘ verstehbar zu machen und d.h., dem Fremden gegenüber ein Verständnis zu entwickeln. Evident ist jedoch auch, dass es hierzu eines vertieften Wissens und eines umfassenden Verständnisses von Sprache und Literatur bedarf, welches in einem entsprechenden Studium als positiv bestimmbares und entsprechend auch überprüfbares Wissen erworben werden muss. Und dies

geht über den Erwerb der sogenannten ‚interkulturellen Kompetenz‘ weit hinaus.

Mit diesem Hinweis auf das in einem Studium zu erwerbende Wissen sei der Blick von der Philologie weg und auf die sogenannte ‚Interkulturelle Kommunikation‘ gerichtet, bei der so viele Germanisten ihren Forschungsschwerpunkt sehen (s.o.). Hier stellt sich die Frage, auf was Anderes – gemessen an der Philologie – die ‚Interkulturelle Kommunikation‘ denn zielt, was grundstürzendes Anderes sie – gemessen an der Philologie – leisten will, wo das Spezifische liegt und inwiefern sie möglicherweise durch Anwendung anderer Methoden das eventuell doch identische Ziel erreichen will. Nur exemplarisch sei in diesem Zusammenhang die Beschreibung des gleichnamigen Master-Studiengangs an der LMU München zitiert.²⁰ Ziel des Studiums sei es, „die *Verständigung* zwischen Vertretern verschiedener Kulturen [zu ermöglichen], um eine konstruktive Zusammenarbeit zu gewährleisten.“ Was – die letztlich nur rhetorische Frage drängt sich auf – was daran ist neu, was ist anders? Deutlich ist zumindest, dass es nicht nur um die Ermöglichung von Verständigung geht, sondern diese vielmehr von vorneherein utilitaristisch gedacht ist: Die Verständigung zielt auf Zusammenarbeit. Da Zusammenarbeit immer einen Willen zu einer solchen voraussetzt, zudem voraussetzt, dass es ein der Lösung harrendes Problem gibt, dessen Lösung zudem als gemeinsames Interesse bestimmt werden kann, bietet sich hier immerhin ein Hinweis für einen über das philologische Interesse hinausgehenden Aspekt. Einen weiteren Hinweis liefert die von Hamid Reza Youseffi gegebene Definition des zentralen Begriffs der ‚Interkulturalität‘. Seine Bestimmung als eine „Theorie und Praxis, die sich mit dem historischen und gegenwärtigen Verhältnis aller Kulturen und der Menschen als ihrer Träger auf der Grundlage ihrer völligen Gleich-

²⁰ Vgl. <https://www.studycheck.de/studium/interkulturelle-kommunikation/lmu-muenchen-9754>; letzter Abruf 31.10.2025

wertigkeit beschäftigt“²¹ ist nur hinsichtlich ihres letzten Teils wesentlich und d.h. spezifisch. Denn hier wird expliziert, was der Philologie nur inhärent ist: Die Betonung der Gleichwertigkeit aller Kulturen und der sie tragenden Menschen formuliert einen emanzipatorischen Anspruch, der allerdings der Wissenschaft selbstverständlich sein sollte. Und hier schließt sich und erweitert sich der Kreis zugleich: Wenn zu Beginn Uwe Ebel mit den Worten zitiert ist, dass die Germanistik stets und immer der Gesellschaft nutzen müsse, dann ließe sich diese Aussage sehr grundsätzlich erweitern, insofern Wissenschaft und die aus ihr fließende Praxis der Menschheit nutzen müsse. Dieser Anspruch gilt selbstverständlich auch für die Philologie, so wie Gegenstand und methodische Strenge der Philologie dem diffusen Bereich der sogenannten ‚Interkulturellen Kommunikation‘ anempfohlen sei. Eine solche Empfehlung fließt wieder einmal ganz impressionistisch aus der subjektiven Erfahrung sowie zugleich aber auch aus der jedem Hochschullehrer selbstverständlichen Verantwortung für die nachwachsende Generation: In zahllosen Prüfungs- oder Auswahl-situationen der vergangenen Jahre, in denen Absolventen und Absolventinnen der verschiedenen Disziplinen nebeneinander zu beurteilen waren, fiel immer und immer wieder auf, dass Absolventen und Absolventinnen des Studienfaches ‚Interkulturelle Kommunikation‘ kaum in der Lage waren, das Spezifische ihrer Disziplin inhaltlich, theoretisch oder methodisch zu erklären. Und dies lag nicht an den hochmotivierten jungen Menschen selbst.

Zum Schluss: Nach wie vor und ungeschmälert gilt das keinesfalls obsolet gewordene Potential der Philologie. Dieses liegt darin, dass die beschriebene Entwicklung hin zu einer primär praxisbezogenen Vermittlung von Kommunikationsfähigkeit erreicht wird über die

²¹ Yousefi, Hamid Reza (2010): Interkulturalität und Geschichte. Perspektiven für eine globale Philosophie. Hamburg, zit. nach <https://wikipedia.org/wiki/Interkulturalit>; letzter Abruf 31.10.2025

philologische Ermittlung entsprechender Charakteristika einzelner Kulturkreise. Ganz bewusst ist dabei der Begriff ‚Volk‘ durch den Begriff ‚Kulturkreis‘ ersetzt, verstanden nicht als statische Größe, sondern in seiner Eingebundenheit in das Netz aller ‚Kulturkreise‘ und somit als offen. Den Gedanken des ‚Kulturkreises‘ aufnehmend wäre es dann nur folgerichtig, statt von ‚Nationalphilologien‘ von ‚Philologien der Kulturkreise‘ zu sprechen. Bezogen auf den Titel dieses kleinen Diskussionsbeitrages ist überdenkenswert, dass dieser „neue Schlauch“ vielleicht helfen würde, sich auch wieder dem obsolet gedachten Konzept der Philologie anzunähern.

Armenische Literatur in deutscher Übersetzung

Annäherungen an eine Bestandsaufnahme und Anfragen an
Perspektiven für die Zukunft

Armenian Literature in German Translation

Approaches to an Inventory and Questions for Future
Perspectives

Cornelia Horn

Abstract

Der Beitrag analysiert die komplexen Herausforderungen und Chancen, die sich für kleinere Philologien wie die Armenistik/Armenologie und die Germanistik angesichts globaler Entwicklungen und veränderter sprachlicher Realitäten ergeben. Es wird deutlich, dass der verstärkte Gebrauch der englischen Sprache im Wissenschaftsbetrieb zu einem Rückgang der Bedeutung nationaler und kleiner Sprachen führt. Dies betrifft Fächer wie die Germanistik, die mit sinkenden Studierendenzahlen zu kämpfen haben, ebenso wie die Fachbereiche der Armenistik/Armenologie oder der Georgistik/Kaukasiologie, wenigstens im europäischen Kontext.

Ein Lösungsansatz besteht in einer verstärkten Kooperation zwischen kleineren Sprach- und Literaturfächern, zum Beispiel durch gemeinsame Übersetzungsprojekte und gezieltes Marketing für die jeweiligen Literaturschätze. Am Beispiel der Wissenschaft vom Christlichen Orient wird deutlich, dass Forschung und Lehre auf vielfältige Sprachkenntnisse und hochwertige Übersetzungen angewiesen sind. Die aktuelle Lage der Übersetzung armenischer Literatur ins Deutsche offenbart Defizite: Übersetzungen erfolgen häufig indirekt über die Sprachen von Drittländern wie Russland oder heute vermehrt durch das Englische, wodurch inhaltliche Verluste auftreten können. Während ältere Übersetzungen vor allem historiographische und lyrische Werke erschließen, fehlen moderne Prosatexte und Werke von armenischen Autorinnen immer noch weitgehend. Die Bereitstellung gut ausgewählter Übersetzungen kann als ein zentrales Instrument für die kulturelle Vermittlung, die Steigerung des Interesses an den Ausgangssprachen und die Erschließung neuer Arbeitsfelder betrachtet werden. Gleichzeitig sollte Diversität in der Werkauswahl (z.B. die Repräsentation verschiedener Genres und Geschlechter) stärker berücksich-

sichtigt werden. Digitale Initiativen wie der Aufbau von Online-Bibliographien können wesentliche Perspektiven für die anstehende Arbeit liefern. Die Förderung der Übersetzungsarbeit zwischen der armenischen und deutschen Literatur ist ein wichtiger Schlüssel zur Intensivierung der kulturellen und wissenschaftlichen Beziehungen sowie zur nachhaltigen Erweiterung des beiderseitigen Verständnisses.

Schlüsselwörter: Armenologie, Übersetzungsarbeit, kulturelle Vermittlung, gemeinsame Übersetzungsprojekte

— — —

This article analyzes the complex challenges and opportunities facing smaller philologies such as Armenian Studies and German Studies in light of global developments and changing linguistic realities. It emerges rather clearly that the increased use of English in academia is leading to a decline in the importance of national and smaller languages. This affects subjects such as German Studies, which are struggling with declining student enrolment numbers, as well as the departments of Armenian Studies/Armenology or Georgian Studies/Caucasus Studies, at least in the European context.

One possible solution is to strengthen the cooperation between smaller language and literature departments, for example through joint translation projects and targeted marketing of the respective literary treasures. The example of Christian Oriental Studies clearly shows that research and teaching depend on diverse language skills and high-quality translations. The current situation regarding the translation of Armenian literature into German reveals shortcomings: translations are often done indirectly via the languages of third countries such as Russia or, increasingly today, via English, which can result in a loss of content. While older translations mainly cover historiographical and lyrical works, modern prose texts and works by Armenian female authors are still largely missing.

The provision of well-selected translations can be seen as a key tool for cultural mediation, increasing interest in the source languages, and opening up new or improved fields for work and employment. At the same time, greater consideration should be given to diversity in the selection of works (e.g., the representation of different genres and genders). Digital initiatives such as the creation of online bibliographies can provide important perspectives for the task ahead. Promoting translation work between Armenian literature and German literature is an important key to intensifying cultural and scientific relations and to the sustainable expansion of mutual understanding.

Keywords: Armenology, translation work, cultural mediation, joint translation projects

Wenn man sich der Frage nach den Herausforderungen im Bildungssystem und den damit zusammenhängenden neuen sprachlichen Realitäten stellt, hat man es mit einem recht komplexen Phänomen zu tun. Von Interesse für alle, die dabei auch den Blick auf die Anforderungen an den Umgang mit der deutschen Sprache richten, betreffen die Problemstellungen auch, aber sicher nicht nur, die Herausforderung, die sich durch ein scheinbar schwindendes Interesse an der deutschen Sprache und Literatur als Studienfach ergibt. Geringer werdende Einschreibungen ins Fach Germanistik oder damit zusammenhängende Studiengänge und damit auch geringer werdende Studierendenzahlen sind nur einige der Faktoren, mit dem sich Germanisten, aber auch andere Geisteswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen beschäftigen sollten. Die Frage nach der Relevanz der deutschen Sprache im universitären Wissenschaftsbetrieb stellt sich dabei auch aus einer noch weiter ausgreifenden Perspektive. In einigen Wissensbereichen besteht mittlerweile an deutschen Universitäten schon fast ein Rechtfertigungsdruck, wenn wissenschaftliche Beiträge nicht zugunsten eines vermeintlichen globalen Zugangs zu gewonnenen Einsichten und der Möglichkeit eines umfänglichen Wirkens schon gleich von Anfang an in englischer Sprache formuliert, im Unterricht vorgestellt oder veröffentlicht werden. Es ist ein weithin anzutreffender, immer nachhaltiger wahrgenommener und intensiver werdender Druck, nicht in der eigenen Fachsprache Deutsch, sondern in englischer Sprache zu kommunizieren. Diesem Druck sind viele ausgesetzt, nicht nur die Germanistik. Auch zahlenmäßig und geographisch weniger weit verbreitete Sprachen wie das Armenische und Georgische und die diese repräsentierenden Fächer müssen sich sicherlich neben dem Deutschen dieser Herausforderung stellen. Wenigstens eine mögliche positive und produktive Strategie zum Umgang mit dieser

akuten Problemlage, die hier wenigstens in Ansätzen skizziert werden soll, ist es, nicht konfrontativ, sondern taktisch geschickt durch ein gemeinsames Ziehen am gleichen Strang vorzugehen. Um effektiv das Interesse an kleineren oder auch relativ kleinen Sprachen und Literaturen zu stärken — wenn man die Größe einer Sprache und Literatur lediglich an der Zahl der aktiven Sprechenden misst —, sollten sich die kleineren, universitär eher rückläufig oder weniger stark vertretenen Sprachen gegenseitig stärken. Dies könnte beispielsweise durch eine verstärkte Zusammenarbeit im Bereich der zu leistenden Texterschließungsarbeit durch Übersetzungen und daran angeschlossen im vernetzten Marketing geschehen. Der gemeinsame Wettbewerb um das Interesse des Lesepublikums oder der Studierenden für die literarischen Schätze, die auch die relativ kleinen Literaturen und Sprachen zu bieten haben, könnte alle Seiten stärken.

Wenn man sich geschichtliche Entwicklungen der Zusammenarbeit zwischen dem Deutschen und Armenischen im Bereich der Literaturerschließung durch Übersetzung betrachtet, zeigt sich, dass bereits ein gewisses Fundament vorliegt, auf das weiter aufgebaut werden könnte. Es scheint im Besonderen, dass es möglich ist, zur Belebung und Verstärkung der multilateralen Kontakte der insgesamt weniger gut bedienten Sprach- und Literaturgruppen, im Besonderen im Bereich der deutsch-armenischen Beziehungen, Wege zur Zusammenarbeit zu finden. Die Germanistik und die Wissenschaft vom Christlichen Orient könnten sicher gut gemeinsam aktiv werden. Um einen konkreten Blickwinkel für eine solche Zusammenarbeit vorzustellen, soll im Folgenden kurz auf dieses Fach der Wissenschaft vom Christlichen Orient eingegangen werden.¹

¹ Einen fundierten und gleichzeitig knappen Einblick in die Wissenschaft vom Christlichen Orient als universitärem Fach liefert der mehrteilige Artikel C. Detlef G. Müller (†), Pjotr O. Scholz, Manfred Kropp und Julius Abfalg (†): „Wissenschaft vom Christlichen Orient“. In: Kleines Lexikon

Für die Beantwortung der Fragen der Wissenschaft vom Christlichen Orient ist Wissen aus verschiedensten Fachbereichen notwendig. Wichtig sind vor allem die christlich-orientalischen Philologien, besonders die der syrischen, christlich-aramäischen, christlich-arabischen, koptischen, äthiopischen, georgischen und vor allem auch der armenischen Sprachen, jeweils mit einem ausgeprägten Blick auf die unterschiedlichen historischen Sprachstufen von der Antike bis in die Neuzeit und jeweils auf dem Hintergrund des Griechischen, Lateinischen und Hebräischen. Eine Vielzahl von Sprachkenntnissen und Einblicken in die entsprechenden Literaturen ist unbedingt notwendig, um die Bibel und verschiedene christliche Quellentexte aus unterschiedlichen Epochen genau lesen und verstehen zu können. Darüber hinaus ist das Fach auf ein Expertenwissen im Methodenkanon der historischen und philologischen Fächer angewiesen. Weiterhin kommt noch hinzu, dass die relevante wissenschaftliche Literatur in ziemlich allen europäischen Sprachen publiziert wird, und natürlich auch in den modernen Standardsprachen der jeweiligen Länder und Regionen, in denen orientalische Christen, zu deren Gemeinschaft Armenier und Armenierinnen sich aktiv und mit Nachdruck zugehörig fühlen, in der globalen Welt zu Hause sind. Dies schließt auf jeden Fall den weiteren Kaukasusraum und damit wiederum deutlich Armenien und auch Georgien an vorderer Stelle mit ein. Um gut und richtig arbeiten zu können, brauchen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Bereich des Christlichen Orients, einschließlich armenischer Theologen, Historiker oder Literaturwissenschaftler, daher Zugang zu einer ausgeprägt starken multilingualen Wirklichkeit. Ein wichtiges Ziel der Ausbildung im Fach der Wissenschaft vom Christlichen Orient ist der Erwerb guter, verlässlicher Kenntnisse in mehreren der relevanten

des Christlichen Orients. 2. Aufl. des Kleinen Wörterbuchs des Christlichen Orients. Hrsg. v. Hubert Kaufhold. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2007, S. 501–520.

Originalsprachen und Literaturen, sowie Grundverständnisse in zahlreichen weiteren klassischen und modernen europäischen Sprachen, um das jeweils für einen Untersuchungsgegenstand notwendige Wissen kompetent erschließen zu können. Dabei ist es fast selbstverständlich, dass die Arbeit immer wieder auch darauf angewiesen ist, mit Quellenmaterial in gelungenen Übersetzungen zu arbeiten. In diesem Punkt wäre somit bereits hier eine Verstärkung der Zusammenarbeit zwischen armenischen und deutschen, oder auch georgischen, armenischen und deutschen Partnern sehr hilfreich und von großem Interesse.

Es ist für die Wissenschaft vom Christlichen Orient wichtig, Studierende in Deutschland an die Kenntnisse zu Armenien und zu Georgien heranzuführen, um die heranwachsende Generation der Intellektuellen und wissenschaftlich Tätigen, aber auch wichtige gesellschaftliche Akteure und Entscheidungsgestaltende auch auf diesem Wege zur Beschäftigung mit Fragen, die Armenien und den weiteren Kaukasus betreffen, zu motivieren. Sicher ist es ein weiteres Ziel, diese Personen vielleicht auch dazu anzuregen, selbst und aus eigenem Antrieb armenische und vielleicht auch georgische Sprachkenntnisse zu erwerben, um sich selbstständig und wissenschaftlich vertieft dieser Region zuwenden zu können. Doch für viele ist der Weg zu einer eigenständigen aktiven und effektiven Beherrschung der armenischen Sprache schwierig. Somit ist ein erleichterter Einstieg durch bereits übersetzte Quellen als Zugang zum Lebens- und Denkraum Armenien auf jeden Fall sinnvoll und zielführend. Dabei ist es aus der Perspektive der deutsch-armenischen Beziehungen wichtig, einen guten Zugang zu Quellen aus Armenien und Georgien sowie zu wissenschaftlichen Veröffentlichungen aus diesen Ländern in deutscher Übersetzung zu haben. Für einen Erstzugang zum Material reicht es sicherlich für manche aus, sich auf englische Übersetzungen zu stützen, von denen es bereits ein größeres Volumen an Texten gibt.

Letztlich brauchen jedoch deutsch-sprachige Studierende und an der armenischen Kultur Interessierte deutsche Übersetzungen. Gut zugängliche deutsche Übersetzungen armenischer Bücher und Artikel sind auch für eine verbesserte Kenntnis zu Armenien und dem weiteren Kaukasus in größeren Kreisen der deutschen Bevölkerung sehr nützlich, besonders wenn man bestrebt ist, die deutsch-armenischen Beziehungen zu intensivieren und breiter aufzustellen. Es gibt noch viele Menschen in Deutschland, die von Armenien vielleicht nur zum Thema des Genozids und der jüngeren kriegesischen Auseinandersetzungen um Artsakh gehört, die jedoch keine Vorstellung von der reichen Kulturwelt, geschweige denn vom literarischen Erbe Armeniens und seiner weit zurückreichenden Wurzeln haben.

Aus dieser vielschichtigen Herausforderungslage heraus stellt sich die Frage, wie es denn konkret mit deutschen Übersetzungen armenischer Literatur aussieht. Für die Datensammlung zur Behandlung dieses Themenkomplexes dienten in der Erforschung die Bibliothekskataloge der Martin-Luther-Universität in Halle, die es möglich machen, einen Einblick für ein konkretes Bundesland zu gewinnen, dem die Beziehungen mit Armenien auch von der deutschen, nationalen politischen Seite her explizit zur Aufgabe gemacht sind.² Des Weiteren konnten für die Forschungsarbeit die Kataloge der Staats-

² Im Dezember 1995 schlossen die Bundesrepublik Deutschland und die Republik Armenien ein Kulturabkommen. Seit Februar 1996 nehmen die Staatskanzlei und das Ministerium für Kultur des Landes Sachsen-Anhalt im Auftrag der Kultusministerkonferenz die Vertretung aller deutschen Bundesländer im Rahmen dieses Abkommens mit Armenien wahr. Im August 1998 unterzeichneten Sachsen-Anhalt und Armenien ein Memorandum, das die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit regelt und die Bereiche der Kultur, Bildung und Wissenschaft als Bereiche der Kooperation definiert. Für diese Informationen siehe Internet <https://europa.sachsen-anhalt.de/internationales/weitere-kooperations-regionen-und-partnerlaender/armenien> [zuletzt besucht am 17. November 2025].

bibliotheken in Berlin und München konsultiert werden, da hier jeweils im Norden und Süden Deutschlands die größten, staatlich unterstützten und allen interessierten Personen zugänglichen Sammelstellen wichtiger Literatur in den Blick genommen werden können.³ Darüber hinaus bieten auch die Bestände der Deutschen Nationalbibliothek, die sich in besonderer Weise um alle Veröffentlichungen in deutscher Sprache bemüht, hilfreiche Einblicke.⁴ Die gefundenen Datensätze waren umfangreicher als erwartet. Daher ist die Auswertung, die hier vorgelegt wird, eher exemplarisch als abschließend. Auch die vorzulegenden Ergebnisse sind noch vorläufiger Natur. Doch auch solche bislang immer noch erst anfänglichen Resultate liefern bereits ein interessantes Bild.

Die frühesten Übersetzungen armenischer Bücher und Quellen ins Deutsche gehen mindestens bis zu den Anfängen des neunzehnten Jahrhunderts zurück. Im Jahr 1814 beispielsweise wurde in Weimar im Band 50 der Bibliothek der neuesten und wichtigsten Reisebeschreibungen zur Erweiterung der Erdkunde eine Übersetzung der “Nachrichten über den Thrazischen Bosphorus oder die Straße von Constantinopel” des Gowkas Ingigian (Inčicean), eines Mitglieds der Akademie der Insel des Heiligen Lazarus zu Venedig, also eines Mitglieds der katholisch-armenischen, religiösen Kongregation der Mechitharisten veröffentlicht.⁵ Interessant ist, dass diese Schrift zuerst

³ Der Katalog der Staatsbibliothek zu Berlin kann unter www.stabikat.de [zuletzt besucht am 17. November 2025] eingesehen werden. Der Katalog der Staatsbibliothek zu München findet sich unter dem Link https://opacplus.bsb-muenchen.de/discovery/search?vid=49BVB_BSB:VU1 [zuletzt besucht am 17. November 2025].

⁴ Der Katalog der Deutschen Nationalbibliothek kann online unter dem Link <https://portal.dnb.de/opac/showShortList#top> [zuletzt besucht am 17. November 2025] erreicht werden.

⁵ [Gowkas] Ingigian und Karl Ludwig Adanson (1841): Nachrichten über den Thrazischen Bosphorus oder die Straße von Constantinopel (Orig. Bibliothek der neuesten und wichtigsten Reisebeschreibungen zur

von François Martin aus dem Armenischen ins Französische übersetzt und auf dieser Ebene von einem Herrn Cirkbied, Professor des Armenischen, korrigiert worden und erst dann in einem weiteren zweiten Übersetzungsschritt von Karl Ludwig Adanson, der als sogenannter „Französischer Canzler zu Constantinopel“ agierte, aus dem Französischen ins Deutsche übersetzt worden war. Den Zugang für moderne Leser erschwert es leider auch ein wenig, dass der Text in Frakturschrift abgedruckt wurde. Bei dieser möglicherweise ersten Übersetzung aus dem Armenischen ins Deutsche zeigt sich bereits ein Phänomen, das auch sonst mehrfach sichtbar wird. An sich ist eine direkte Übersetzung aus dem Armenischen ins Deutsche der wünschenswerte Weg des Vorgehens, sodass nicht durch mehrere, sich überlagernde Übersetzungsvorgänge der Sinn eines vorliegenden Originals unnötig versteilt wird. Es scheint aber schon in der Vergangenheit bereits sehr häufig so gewesen zu sein, dass genau solche Umwege im Übersetzungsvorgang eingeschlagen wurden oder auch eingeschlagen werden mussten. Besonders auffällig ist, dass im Laufe der Entwicklungsgeschichte der Übersetzungen armenischer Texte ins Deutsche Übersetzungen zuerst aus dem Armenischen ins Russische und dann aus dem Russischen ins Deutsche erfolgt sind, und zum Teil auch noch heute auf diesem Wege realisiert werden. Als Beispiele könnte man hierzu auf sehr alte Übersetzungen und auch auf ganz neue hinweisen. So veröffentlichte Johann Heinrich Busse in Halle im Verlag Hemmerde und Schwetschke im Jahre 1821 bereits ein Werk des Artemij Araratskij. Diese Arbeit trägt den etwas volleren und genaueren Titel „Artemius von Wagarschapat am Gebirge Ararat: Leidensgeschichte seiner Jugend, seiner Entweichung, sein Zug mit der russischen Armee nach Persien und zurück nach Rußland.“⁶ Diese

Erweiterung der Erdkunde 50, Teil 1; Weimar: Verlag des Landes-Industrie-Comptoirs, 1814). Hildesheim: Georg-Olms 1994-1998).

⁶ Busse, Johann Heinrich (1821) (Hrsg): Artemius von Wagarschapat am Gebirge Ararat: Leidensgeschichte seiner Jugend, seine Entweichung, sein

Schrift hatte der Verfasser selbst aus dem Armenischen ins Russische übertragen. Busse wiederum übertrug diese russische Übersetzung dann im Nachgang ins Deutsche und ergänzte sie durch eine Einleitung über Geographie, Geschichte, Religion und Literatur Armeniens. Wir sehen hier somit weiterhin, dass zwar gewisse Sachkenntnisse zu Armenien bei deutschen Intellektuellen vorhanden waren, nicht jedoch die für eine genaue und vertiefte Arbeit notwendigen Sprachkenntnisse im Armenischen. Man musste sich auf die weiter verbreiteten Kenntnisse der russischen Sprache stützen, diese quasi als Hilfsbrücken benutzen, um sich nicht nur allgemeiner an die Inhalte armenischer Werke anzunähern, sondern um genaue Kenntnisse dieser zu erlangen.

Auch in der unmittelbareren Moderne ist dieses Phänomen des sich auf die Vermittlung einer Zwischensprache Verlassen Müssens zu beobachten. Hier möchte ich kurz auf zwei Anthologien lyrischer Werke eingehen. Im Jahre 1983 gab Lewon Mkrttschjan (Levon Mkrtč'yan) eine illustrierte Sammlung deutscher Nachdichtungen armenischer Lyrik unter dem Titel *Die Berge beweinen die Nacht meines Leides: klassische armenische Dichtung* im Verlag Rütten & Loening in Berlin heraus.⁷ Bei dieser Sammlung armenischer Dichtung erfolgten die Übersetzungen durch Horst Lothar Teweleit zum Teil aus dem Russischen und zu einem weiteren Teil aus dem Armenischen. Doch sogar das Nachwort des armenischen Herausgebers

Zug mit der russischen Armee nach Persien und zurück [sic] nach Rußland. Aus dem Russischen übersetzt vom Verfasser. Aus dem Russischen begleitet mit einer Einleitung über Geographie, Geschichte, Religion und Litteratur von Armenien. Halle: In Commission bei Hemmerde und Schwetschke.

⁷ Mkrttschjan, Lewon (Hrsg.)(1983): *Die Berge beweinen die Nacht meines Leidens: Klassische armenische Dichtung*. Nachdichtung von Annemarie Bostroem. Übersetzungen von Hort Lothar Teweleit. Berlin: Rütten und Loening.,

stammte ursprünglich aus dem Russischen. Des Weiteren wurde der Text nach erfolgter Übersetzung, von Annemarie Bostroem einer dichterischen Nachbearbeitung unterzogen. Es ist an diesem Projekt und dieser Gedichtausgabe die doppelte oder mehrfache Interdisziplinarität und Interkulturalität auffallend. Einerseits wurden nicht nur Dichtungen, sondern auch gleichzeitig bildhafte Illustrationen armenischer Kultur vermittelt. Eine deutsche Künstlerin, Gabriele Hirsch, zeichnete nämlich zur ansprechenden Gestaltung des Bandes mehrere Abbildungen nach, die ihren Ursprung in Bildern aus armenischen Handschriften haben, die im armenischen Handschrifteninstitut, dem Matenadaran, aufbewahrt werden. Gleichzeitig ist es so, dass offensichtlich die armenischen Herausgeber, die die Texte auswählten und durch ein Nachwort begleiteten, selbst bilingual agierten. Das heißt, was als armenischer Kulturraum verstanden wird oder wurde, auch im Bereich der Literaturschaffung, entstammt fast selbstverständlich dem armenischen und dem russischen Sprachraum. Somit ist Bilingualität, zumindest in diesem Projekt, bereits ein internes, armenisches kulturelles Phänomen. Auch fällt an diesem Projekt noch zusätzlich die Tatsache auf, dass der übersetzte Text weiterhin einer Nachdichtung im Deutschen unterzogen wurde, dass also auch im Bereich des literarischen Ausdrucks die Notwendigkeit eines weiteren bilingualen oder mehrfach lingualen Eingreifens gesehen wurde. Ein Anerkennen dieser Realitäten erleichtert es sicher, multilinguale Zugänge zu Textinhalten sowohl in der Lehre im armenischen und deutschen Universitätskontext als auch als ein Ziel der Ausbildung in der Sprach- und Literaturdidaktik in Studiengängen, die der Heranbildung von Übersetzern und Dolmetschern dienen, zu fördern. Doch es soll noch ein zweites Beispiel angeführt werden. Dieses Beispiel, aus mehreren, die zu nennen geeignet wären, ist eine erst in jüngerer Zeit im Jahre 2021 erschienene Anthologie, die Bettina Wöhrmann herausgab. Unter dem Titel *Mit den Augen von Morgen: armenische Lyrik der Gegenwart. Eine Anthologie* veröffentlichte Wöhrmann ein sehr umfangreiches

und weithin repräsentatives Buch moderner armenischer Dichtung als Band 166 der Pop-Verlag-Lyrikreihe, der gleichzeitig Band 32 der Kaukasischen Bibliothek ist.⁸ Der Pop Verlag ist in Ludwigsburg, nördlich von Stuttgart, beheimatet. Wenn man sich das Programm dieser Kaukasischen Bibliothek des Verlags betrachtet, fällt auf, dass aus den bislang 34 erschienen Bänden nur drei Bände auch Übersetzungen aus dem Armenischen ins Deutsche enthalten. In einem dieser Bände stellen die armenischen Beiträge nur eine Stimme unter vielen aus dem Kaukasus dar.⁹ Zwei Bände konzentrieren sich ausschließlich auf Übersetzungen aus dem Armenischen.¹⁰ Darüber hinaus gehören diese drei Bände zu den jüngsten Veröffentlichungen, die in der Reihe erschienen sind. Andere Bände enthalten sehr häufig deutsche Übersetzungen georgischer und zum Teil auch aserbajdschanischer Dichtungen, zum Teil auch von Prosaerzählungen aus diesen Gebieten. Diese Beobachtungen belegen, dass im Vergleich mit anderssprachiger Literatur aus dem weiteren Kaukasusraum die armenische Literatur in deutscher Übersetzung weiterhin scheinbar noch am geringsten repräsentiert ist. Woran genau das liegt, wäre separat noch genauer zu analysieren.

Eine Stärkung der armenisch-deutschen Beziehungen kann unter anderem dadurch erfolgen, dass die Menschen beider Länder öfter,

⁸ Wöhrmann, Bettina (Hrsg.) (2021): Mit den Augen von Morgen: Armenische Lyrik der Gegenwart. Eine Anthologie (Die Pop-Verlag-Lyrikreihe 166, Kaukasische Bibliothek 32). Ludwigsburg: Pop.

⁹ Beiträge zur armenischen Literatur von Topchyan, Anahit, Hasmik Warosjan und Mari Barseghjan-Chandshjan finden sich in Chotiwarj-Jünger, Steffi (Hrsg. und Übersetzerin, unter anderen) (2025): Stimmen vom Berg der Sprachen. Kaukasische Frauen erzählen (Reihe Epik 146, Kaukasische Bibliothek 34); Ludwigsburg: Pop 2025.

¹⁰ Neben dem von Bettina Wöhrmann herausgegebenen Band siehe weiterhin Aramazd, Sevak (2021): Armen. Roman, aus dem Armenischen übersetzt von Levon Sargsyan (Kaukasische Bibliothek 27, Reihe Epik 118), Ludwigsburg: Pop.

besser und mehr voneinander und übereinander erfahren. Dazu gibt es sicher viele Möglichkeiten. Hierbei mögen intellektuell Interessierte der Wahrscheinlichkeit zustimmen, dass ein sehr guter Weg zu einem solchen verbesserten gegenseitigen Kennenlernen über die Kenntnis von und Vertiefung in die literarischen Werke des jeweiligen Gegenübers geht. Für den Umfang dessen, was an deutscher Literatur ins Armenische übersetzt wurde, habe ich bislang weder statistische und qualitative Untersuchungen unternommen. Man könnte jedoch als Ansatzpunkte beispielsweise bereits auf Untersuchungen von Herrn Dr. Vahram Sghomonyan zur Rolle der Übersetzungsarbeit aus dem Deutschen als Mittel für die politische Bildung verweisen.¹¹ Was umgekehrt jedoch die Menge an armenischer Literatur in deutscher Übersetzung anbelangt, sieht es bislang immer noch eher spärlich aus. Es ist noch nicht viel aus dem Armenischen ins Deutsche übersetzt worden. Besonders zu beobachten ist, dass sehr wenige Werke erzählender Literatur aus dem Armenischen ins Deutsche übertragen wurden. Es mag gut sein, dass dies gerade für das jüngere deutschsprachige Publikum eine Barriere für eine Bereitschaft, sich für Armenien zu interessieren, darstellt. Angesichts moderner kultureller Tendenzen, die sowieso in eine Richtung weisen, dass das Lesen als Kulturpraxis weiterhin stark rückläufig ist, mag dies ein Hindernis sein, das die junge Leserschaft aus eigenem Antrieb nicht leicht überwinden wird.

Nun ist es nicht so, dass keine narrativen armenischen Werke ins Deutsche übersetzt worden sind. Es gibt einen wahrscheinlich durch die Interessen der akademischen Wissenschaften bedingten Ausnahmereich, auf den ich mit einigen Beispielen eingehen möchte.

¹¹ Sghomonyan, Vahram (2023): „Deutsche Sprache und Übersetzungsarbeit als Mittel für politische Bildung“. Vortrag gehalten auf der vom Lehrstuhl für deutsche Philologie der Fakultät für europäische Sprachen und Kommunikation organisierten Internationalen Konferenz „Neue Herausforderungen im Bildungssystem und neue sprachliche Realität“ (Jerewan, Armenien, 27. –28. April 2023).

Bekanntermaßen hat sich die armenische Literatur vergangener Jahrhunderte, und zwar von der Spätantike an durchs Mittelalter hindurch, unter anderem dadurch hervorgetan, dass sehr viele historiographische Werke verfasst wurden. In der Tat gibt es einen sehr beachtlichen Umfang von Werken, die als Titel häufig einfach die Bezeichnung “Geschichte Armeniens” oder “Geschichte der Armenier” tragen. In internationalen wissenschaftlichen Kreisen sind bei der Beschäftigung mit armenischer Geschichte die Übersetzungen zahlreicher dieser Geschichtswerke ins Englische bekannt, besonders durch die vielen Veröffentlichungen von Robert Thomson, des früheren Professors für Armenische Studien an der Universität Oxford, der dort bis zum Jahr 2001 wirkte.¹² Kaum bekannt, auch nicht in deutschen wissenschaftlichen Kreisen, ist jedoch, dass im späten 19. und frühen 20. Jahrhundert bereits recht viele deutsche Übersetzungen armenischer Geschichtswerke erschienen waren. Die relativ lange Liste an deutschen Übersetzungen armenischer Historiker mag in der Tat überraschen. Es liegt eine sehr dichte deutsche Bearbeitung und Übertragung von einigen Kerntexten armenischer Geschichtsschreibung mit großer Bedeutung für die Frage der externen Vermittlung von Inhalten, die für die armenische Identität und Selbstdarstellung absolut zentral sind vor. Es lässt sich aber auch feststellen, dass zum Teil Werke mehrmals übersetzt wurden, statt dass die Energien darauf verwendet wurden, mehrere wichtige Werke jeweils wenigstens einmal zu übersetzen.

¹² Lediglich auf drei Beispiele zu dieser Thematik sei hier zur Illustration verwiesen: Thomson, Robert W. (herausgegeben und übersetzt) (1976): *Agathangelos. History of the Armenians*. Albany: State University of New York Press; Thomson, Robert W. (1991): *The History of Łazar P‘arpec‘i (Occasional Papers and Proceedings 4)*, Atlanta, Georgia: Scholars Press; und Thomson, Robert W. (2006): *Moses Khorenats‘i. History of the Armenians. Revised Edition. Translation and Commentary on the Literary Sources*. Ann Arbor: Caravan Books.

Deutlich lässt sich an der zu beobachtenden Übersetzungsbewegung historischer armenischer Quellschriften ins Deutsche feststellen, dass die Mechitharisten eine treibende Kraft waren, dass die Zeit im späten 19. und ganz frühen 20. Jahrhundert als Blütezeit dieser Übersetzungsleistungen anzusehen ist, und dass mehrere der relevanten Veröffentlichungen gewissermaßen als Auftaktpublikationen von Reihen erschienen, die mit hoher Wahrscheinlichkeit zahlreiche weitere derartige Bände vorgesehen hatten, die dann aber nicht alle realisiert wurden oder nicht realisiert werden konnten. Zum Teil sind diese deutschen Übersetzungen armenischer historiographischer Quellen immer noch eine brauchbare Grundlage für die akademische Arbeit an den entsprechenden armenischen Geschichtsschreibern. Relevant für die Wissenschaft vom Christlichen Orient ist ein paralleles Phänomen, nämlich das der Übertragung theologischer Werke aus dem Bereich der Literatur der Kirchenväter aus dem Armenischen ins Deutsche. Auch hier wurde eine doch beachtliche Untermenge an armenischen Werken bereits früh ins Deutsche übersetzt. Zu nennen wären, hier nur in zusammenfassender Form, Bände der Reihe Bibliothek der Kirchenväter und Bände der Bibliothek der alten armenischen Literatur in deutscher Übersetzung.¹³ Auf weitere Details muss hier nicht gleich eingegangen werden. Wenn man dies täte, stellte man

¹³ Weber, Simon (Herausgeber und Übersetzer) (1927): *Ausgewählte Schriften der armenischen Kirchenväter. Band 1: Eznik, Koriun, Hatschachapatum. Aus dem Armenischen übersetzt. (Bibliothek der Kirchenväter 57).* München: Kösel & Pustet; Weber, Simon (Übersetzer)(1927): *Ausgewählte Schriften der armenischen Kirchenväter. Band 2: Mambre Verzanogh, Johannes Mandakuni, Elische. Aus dem Armenischen übers. (Bibliothek der Kirchenväter 58).* München: Kösel & Pustet; und Schmid, Johann Michael (Übersetzer)(1900): *Des Wardapet Eznik von Kolb Wider die Sekten. Aus dem Armenischen übers. und mit Einleitung, Inhalts-Übersicht und Anmerkungen versehen (Bibliothek der alten armenischen Literatur in deutscher Übersetzung 1);* Wien: Verlag der Mechitharisten-Congregation.

jedoch fest, dass es auch noch große Lücken in diesen Literaturbereichen gibt.

Es gibt verschiedene Wege, auf denen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im deutschsprachigen Bereich in den letzten zwei bis drei Jahrzehnten am Schließen dieser Lücken gearbeitet haben. Doch sind die relativ wenigen Versuche, die in neuerer Zeit unternommen wurden, nicht unproblematisch. Bei den umfangreicheren Ansätzen, religiöse Hymnik ins Deutsche zu übertragen, ist zu beobachten, dass die Übersetzungsarbeit eher zögerlich vorgeht und sehr stark auf grammatische Bedenken im Umgang mit der armenischen Sprache ausgerichtet ist. Das Ziel solcher Bemühungen scheint es zu sein, durch eine strikt wörtliche Übersetzung dem deutschen Lesepublikum einen Geschmack für die Raffinesse der armenischen Sprache und Artikulation in der relevanten Dichtung zu vermitteln. Doch führt die angewandte Hyperliteralität dazu, dass hierbei deutsche Übersetzungen entstehen, die selbst für ein muttersprachlich kompetentes deutsches Publikum nur schwer verständlich, ja zum Teil auch einfach unverständlich sind. Auch scheint es der Fall zu sein, dass die Betonung der Übertragung religiöser Literatur stark durch bestimmte wissenschaftliche Forschungsfragen bedingt ist, statt nach Überlegungen der Repräsentativität vorzugehen. In gewissem Maße scheint dies auch bei der noch starken Fokussierung auf Quellen aus dem historischen Kontext des Genozids an den Armeniern der Fall zu sein. Ob hier an der Lebenswirklichkeit und Interessenlage einerseits der deutschen Leserinnen und Leser und andererseits der armenischen Kulturtragenden vorbeiübersetzt wird, könnte und sollte wohl auch ausführlicher diskutiert werden. Eine solche Frage ist vielleicht nicht unwichtig.

Der Bestand an armenischer Dichtung, die sich in deutscher Sprache lesen lässt, scheint mindestens drei- bis viermal umfangreicher zu sein als der an erzählenden Werken. Natürlich ist es durchaus ange-

bracht, sich mit Dichtung auch im Bereich des Übersetzens zu beschäftigen, wenn sich die Seele des Volkes, dem man sich annähern möchte, gerne und vielleicht auch mit besonderer Vorliebe in der dichterischen Sprache Ausdruck verschafft. Und für die Kommunikation ins Deutsche hinein mag man beim Volk der Dichter und Denker, als welches sich die Deutschen zumindest in der Vergangenheit einmal verstanden haben, auch bei manchen durchaus auf offene Ohren treffen, wenn man Dichterisches in der Übersetzungsarbeit betont. Doch es gilt zu überlegen, ob die Wege der Dichtung zwar gehaltvoll und hochwertig, aber auch einsam und letztlich doch eher einer kleineren Gruppe von Interessierten vorbehalten sind. Weder Jugendliche in der breiteren Gesellschaft noch Studierende an den Universitäten scheinen sich mit Nachdruck und gezielt der Dichtung zuzuwenden, wenn sie Einblicke in die Kultur und Gedankenwelt anderer Menschen einschließlich derer aus anderen Kulturkreisen gewinnen möchten. Der Eindruck, dass Erzählungen, also Prosatexte, viel beliebter sind und häufiger gelesen werden, wäre sicher erst noch quantitativ zu belegen. Doch er koloriert immer wieder den Eindruck, den man sich an Bildungseinrichtungen verschaffen kann. Mit dieser Beobachtung sollte darauf hingewiesen werden, dass der große Teil der letztlich eigentlich wenigen Literatur, die in deutscher Übersetzung aus dem Armenischen vorliegt, aus Dichtung besteht, die als solche nicht leicht eine umfangreiche Wirkung auf weitere Kreise in Deutschland auszuüben scheint. Wenn man das auch durchaus bedauerlich finden mag, hilft es wenig, sich der Realität zu verschließen, dass Übersetzungsarbeit sowohl auf die Ursprungsliteratur wie auch besonders auf das Rezeptionspublikum achten muss und soll. Ein Schritt, vielleicht sogar ein notwendiger Schritt, wenn man sich neuen Herausforderungen und Realitäten stellen will, wäre es also, die armenische Literatur stärker auf erzählende Prosawerke hin zu untersuchen und verstärkt Übersetzungen solcher Werke ins Deutsche zu schaffen.

An dieser Stelle ist ein weiterer Blick in die Geschichte der armenisch-deutschen Übersetzungsleistungen sinnvoll. Ein erster Schritt auf dem Weg der Übersetzungen von unterhaltenden Prosawerken aus dem Armenischen ins Deutsche scheint auch schon Ende des 19. Jahrhunderts unternommen worden zu sein. Arthur Leist übertrug als zeitgenössisches Werk *Drei Erzählungen. Von Raphael Patkanian* im Jahre 1886 ins Deutsche. Interessanterweise war auch diese Veröffentlichung anscheinend programmatischer Natur, da der Band als erster Band der neuen Reihe Armenische Bibliothek im Friedrich Verlag in Leipzig erschien.¹⁴ Aus der Übersetzungsarbeit von Agnes Finck-Gjantschezian erschien dann im Jahr 1909 eine deutsche Übersetzung der *Armenischen Erzählungen* des Autors Awetis Aharonean. Diese deutsche Übertragung wurde zwischenzeitlich im Jahr 2015 in Berlin nochmals neu aufgelegt.¹⁵ In der Tat lässt sich beobachten, dass einige armenische Bücher oder Werke ganz bedeutender armenischer Schriftsteller bereits mehrmals gedruckt, bzw. sogar mehrmals ins Deutsche übersetzt worden sind. Hier ist Hovhannes Tumanyan besonders zu erwähnen, der von 1869-1923 gelebt hatte und in der armenischen Literaturgeschichte große Berühmtheit erlangte. Auszüge aus seinen Gedichten sind verständlicher Weise in zwei von drei deutschsprachigen Anthologien armenischer Werke aufgenommen worden, die bislang im Rahmen der für diese Untersuchung unternommenen Recherchen eingesehen werden konnten. Zwei dieser Anthologien widmen sich der Lyrik. Eine dieser beiden ist der Band von Arthur Leist, *Armenische Dichter*, der 1898 in Dresden und

¹⁴ Leist, Arthur (Übersetzer)(1886): *Drei Erzählungen. Von Raphael Patkanian*. Aus dem Armenischen übersetzt (Armenische Bibliothek 1); Leipzig: W. Friedrich.

¹⁵ Finck-Gjantschezian, Agnes (Übersetzerin)(1909): *Armenische Erzählungen. Awetis Aharonean*. Aus dem Armenischen (Reclams Universal-Bibliothek 5107). Leipzig: Philipp Reclam Jun.; neu aufgelegt von Bedros Dikiciyan (Berlin: kein Verlag angegeben, 2015).

Leipzig und dann nochmals in erweiterter Auflage im Jahr 1912 in Berlin und Leipzig erschien.¹⁶ Eine zweite Anthologie liegt in der gesammelten Präsentation „Armenischer Lieder und Gedichte“ in einem breiter angelegten Informationsband zu *Armenien* vor, den Paul Rohrbach im Jahr 1919 in Stuttgart veröffentlichte.¹⁷ Eine dritte Anthologie ist Prosaschriften gewidmet. Eine Auswahl aus Hovhannes Tumanyans erzählenden Werken erschien somit Mitte des 20. Jahrhunderts in J. Chatschatrjanz' *Armenische Novellen*, einem Werk, das 1949 in Berlin gedruckt wurde.¹⁸ Wenn auch eine Aktualisierung der Präsentation armenischer Werke in deutscher Übersetzung in Anthologien angesagt ist, da alle vorhandenen derartigen Werke mittlerweile schon über 70 bzw. über 100 Jahre alt sind, ist dennoch immerhin festzuhalten, dass ein geraffter Zugang zu armenischer Literatur in deutscher Übersetzung in Auszügen möglich ist. Für Lehrzwecke, besonders für eine erste Einführung in ausgewählte Literatur, sind solche Bände durchaus oder wenigstens prinzipiell geeignet. Die Beliebtheit des Werkes des Schriftstellers Hovhannes Tumanyan spielt sich auch im Bereich der deutschen Übersetzungen darin wider, dass

¹⁶ Leist, Arthur (1912): *Armenische Dichter* (Orig: Dresden und Leipzig: E. Pierson's Verlag, 1898); und erw. Auflage. Berlin und Leipzig: Wigand.

¹⁷ „Armenische Lieder und Gedichte“, nach armenischer Auswahl aus dem Russischen übertragen von Siegfried von Vegesack. In: *Armenien. Beiträge zur armenischen Landes- und Volkskunde*, herausgegeben auf Veranlassung der Deutsch-Armenischen Gesellschaft von Paul Rohrbach (Stuttgart: Verlag von J. Engelhorn's Nachfolg., 1919), S. 116–134. Für Gedichte Tumanjans, siehe Seite 128. Gedichte Tumanyans erschienen auch an anderen Stellen in deutschsprachigen Publikationen. Siehe zum Beispiel Howhannes Thumanjan, *Das Taubenkloster. Essays, Poeme, Gedichte und Verslegenden*, Prosa, hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Elke Erb, ins Deutsche übertragen von Friedemann Berger und anderen (Berlin: Verlag Volk und Welt, 1972).

¹⁸ „Armenische Novellen“, gesammelt von J. S. Chatschatrjanz, aus dem Russischen übertragen von Ena von Baer, bearb. von Walther Bergsträßer. Berlin: Verlag Kultur und Fortschritt, 1949.

seine Märchen bereits mehrmals ins Deutsche übersetzt wurden, jüngst auch durch die Arbeit von André Höhn, der eine Zeitlang am Lehrstuhl für die Wissenschaft vom Christlichen Orient an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg als Wissenschaftlicher Mitarbeiter tätig gewesen war.¹⁹

Es ist relevant, hier nochmals auf die vorausgehende Beobachtung der bereits bestehenden, inhärent bilingualen oder sogar multilingualen Natur armenischer Realitäten einzugehen. Wie bereits angemerkt wurde, ist es ein durchaus akutes Problem beziehungsweise eine Aufgabe, der man sich stellen sollte, gut ausgebildete, kompetente Nachwuchsübersetzer oder Nachwuchsdolmetscherinnen auf dem armenischen Arbeitsmarkt zu finden, die die Sprachkombination Armenisch-Deutsch kompetent und effektiv bedienen können. Aus vielleicht sogar zum Teil verwandten Gründen ist die Situation in Deutschland natürlich noch viel schwieriger. Trotz knapper Ressourcen, auch eingeschränkter Personalressourcen, könnte man an unterschiedliche Lösungswege denken, um ein Projekt der verstärkten und intensivierten Bereitstellung gut ausgewählter Übersetzungen aus dem Armenischen ins Deutsche voranzubringen. Ein gangbarer Weg könnte es vielleicht sein, analog zum Umweg übers Russische, der in der Vergangenheit ja schon häufig beschritten worden ist, nun vielleicht aus der zahlenmäßig viel umfangreicheren Übersetzungsarbeit literarischer armenischer Werke ins Englische auch in einem mehrsprachig fähigen Übersetzerteam armenische Werke aus dem Engli-

¹⁹ Tumanyan, Hovhannes (2023): Erzählungen, aus dem Armenischen. In das Deutsche übersetzt von André Höhn. Halle [Saale]: André Höhn.. Siehe auch Tumanjan, Howhannes (2002): Armenische Märchen. Herausgegeben von Henrik Igitjan. Übers. aus dem Armenischen von Gerayer Koutcharian. Jerevan: Tigran u..a.; und Tumanjan, Howhannes (2019): Armenische Märchen. Ins Deutsche übers. von Agapi Mkrtchian und Helmuth R. Malonek, mit Illustrationen von Schülerinnen und Schülern aus Armenien und Deutschland. Stolzalpe: Wolfsgang Hager.

schen ins Deutsche zu übertragen und so das zugängliche Volumen an übersetzten Texten im Deutschen zielstrebig und effektiv zu vergrößern. Hierbei könnte eine kompetente Zusammenarbeit zwischen deutschen und armenischen Übersetzern und Übersetzerinnen über den gemeinsamen Umweg über das Englische, der beiden Seiten vielleicht leichter fallen würde, wenigstens potentiell schneller und effektiver produzieren.

Eine solche Dreieckskonstellation hat, zumindest im Bereich der Motivation zur Übersetzung, vielleicht im Hintergrund gestanden, als das mittlerweile recht weithin bekannte Buch des neueren armenischen Autors Grigor Shashikyan, das den Titel *Jesus' Katze* trägt, wohl zuerst ins Englische und dann in einem unabhängigen schweizerischen Verlag und aus der Zusammenarbeit zweier Übersetzerinnen, von denen die eine, Wiebke Zollmann, deutsche Muttersprachlerin und die andere, Anahit Avagyan, armenische Muttersprachlerin ist, übersetzt worden ist.²⁰ Dieses Buch bedient die deutsch-armenischen Beziehungen zumindest indirekt, da die nur lose miteinander verbundenen Erzählungen sich vorrangig in den Straßen Jerewans abspielen, im späteren Teil des Buches aber auch gelegentlich nach Deutschland führen. Das Buch handelt nicht von den Schönen und Mächtigen, erzählt nicht Geschichten von Königen und Helden, sondern lässt die Leserinnen und Leser einen Blick auf Bereiche der armenischen Gesellschaft werfen, die man oft zwar sieht, aber lieber übersieht: Einsame, Obdachlose, Verletzte und Verwirrte. Der breite und weite Rand der Gesellschaft kommt in den Blick, der, so gewinnt man den Eindruck, eigentlich nicht den Rand, sondern vielleicht eher die große Mehrheit ausmacht. Das Buch erzählt, was eigentlich gar nicht so unüblich ist, von Menschen in Grenzbereichen und auch besonders

²⁰ Grig[or Shashikyan] (2021): *Jesus' Katze. Geschichten von den Strassen Jerewans*. Übersetzt von Wiebke Zollmann und Anahit Avagyan. Remetschwil: Kolchis Belletristik.

von Menschen, die am Leben leiden und dies am liebsten verlassen würden, da das Leiden am Leben zu unerträglich scheint. Manche geben auf, andere schaffen es weiterzumachen. Es ist eine schwierige, und auch eine verständliche, allgemeinmenschliche Botschaft. Im Rückblick auf die historischen Erfahrungen der Armenierinnen und Armenier ist diese vom Rand der Gesellschaft her erzählte Story jedoch auch und gerade eine Geschichte, die glaubhaft typisch für Armenien ist. Von daher macht das Buch *Jesus' Katze* einen aufrichtigen Eindruck.

Trotz der Aktualität des Werkes, trotz der neuen Stimme des Autors, wirft das Werk, das nun auch einem deutschsprachigen Publikum zugänglich ist, allerdings auch nochmal ein sehr deutliches Schlaglicht auf eine weitere Herausforderung. Im Buch geht es eigentlich fast nur um männliche Gestalten. Der Autor ist ein Mann. Die Übersetzerinnen sind Frauen. Doch die Literatur, die übertragen wird, gibt mindestens der Hälfte der armenischen Bevölkerung keinen Platz und keine Stimme. Nimmt man etwas genauer Einblick in verschiedene Literaturgeschichten Armeniens, zeigt es sich, dass es zahlenmäßig sicher weniger, aber doch durchaus auch armenische Autorinnen gegeben hat. Bislang gibt es nur sehr, sehr vereinzelt deutsche Übersetzungen von Werken armenischer Autorinnen.²¹ Ohne Zweifel ist dies als mindestens eine weitere Herausforderung anzusehen, der sich einerseits die Produktion armenischer Literatur und andererseits die Realität der Übersetzungsarbeit stellen sollte und muss.²²

²¹ Siehe zum Beispiel Yesayan, Zabel (2023): *Meine Seele im Exil: Novelle*. Übersetzt ins Deutsche von Christina Tremmel-Turan und Tevfik Turan, mit einem Essay von Mehmet Fatih Uslu. Engelschoff: Verlag auf dem Ruffel.

²² Im Rahmen eines Forschungsprojekts zur Produktion von Kurzgeschichten von Frauen und über Frauen in der armenischen Frühmoderne arbeiten Armenuhi Muradyan und Cornelia Horn an der Erstellung und

Zum Abschluss sollte man wenigstens einige Punkte betonen, um aufzuzeigen, wie aus einem sich den vorliegenden Herausforderungen Stellen für alle Parteien Gutes erwachsen kann. Mir scheint, dass die Arbeit an der Produktion deutscher Übersetzungen armenischer Werke eine Schlüsselaufgabe für die Stärkung der armenisch-deutschen Beziehungen ist. Für das Fach der Wissenschaft vom Christlichen Orient und für anstehende Bemühungen, armenische Kultur einem deutschsprachigen Publikum effektiver zu vermitteln, wäre Übersetzungen weiterhin und in einem viel intensiver betriebenen Maße ein hervorragendes Instrument. Sich einer solchen Aufgabe zu widmen hätte gleichzeitig einen wirtschaftlichen Effekt, indem für Übersetzer und Übersetzerinnen mit dieser Tätigkeit Optionen am Arbeitsmarkt entstehen und wachsen könnten. Wenn diese vielleicht auch nicht als alleiniges wirtschaftliches Standbein ausreichen mögen, könnten sie jedoch sicher als zusätzliches wirken. Möglicherweise würden durch ein solches Erschließen von zukunftsfähigen Optionen der effektiven Anwendung erworbener Fähigkeiten und erreichten Wissens aus einem Sprach- und Literaturstudium auch wieder neue und stärkere Impulse gesetzt, die zu neuen Entscheidungen für das Aufnehmen eines deutschen Sprachstudiums führen könnten. Umgekehrt wäre es zu erhoffen, dass auch deutschsprachige Studierende auf diesem Wege leichter an die Lebens-, Erlebnis-, Denk- und auch Glaubenswelten in Armenien herangeführt werden könnten oder sich diesen Welten auch leichter und bereitwilliger öffnen würden. Das Interesse am Erlernen der armenischen Sprache käme dann bei einigen auch sicher mit größerem Nachdruck und größerer Faszination in einer zweiten Phase.

Die bislang angestellten Untersuchungen der relevanten Bibliographie stellen lediglich erste Schritte dar. Die bislang erzielten Informationsfunde zu den armenisch-deutschen Beziehungen im

Übersetzung eines Korpus relevanten Materials, das in absehbarer Zeit veröffentlicht wird.

Bereich des möglichen Literaturzugangs werden über kurz oder lang auch auf dem aktuell noch im Aufbau befindlichen Webportal zum Christlichen Orient in der entstehenden elektronischen Bibliographie bereitzustellen sein. Dieses Digital Humanities Projekt könnte in weiteren Komponenten des Portals, die noch in Planung befindlich sind, sicher auch ein guter Ort für elektronische Publikationen relevanter Übersetzungsbeiträge sein. Einer Sache jedoch darf und muss man sich bereits jetzt schon sicher sein. Es wird bei den weiteren Bemühungen ein wichtiges und grundlegendes Anliegen sein, Eliten und breitere Schichten, Frauen und Männer, Dichter und Prosaerzähler, Augenzeugen des Genozids, wie auch Liebeslyriker mit spirituellen Tendenzen zu Worte kommen zu lassen, sodass durch die Übersetzungen, die angeregt und unterstützt werden sollen, Begegnungen zwischen armenischen und deutschen Leserinnen und Lesern untereinander und mit Schreibenden und Dichtenden auf möglichst repräsentativen, breiten und weiten Fronten leichter und umfangreicher als es bislang geschehen konnte möglich werden.

II

DaF in den östlichen europäischen Ländern

**Geschichte und Kultur der multiethnischen
moldauisch-ukrainischen Region an der nördlichen
Schwarzmeerküste. Interkulturelle Beziehungen der
Bessarabiendeutschen 1918–1940**

Ein Pilotprojekt zur Didaktisierung von schriftlichen und
mündlichen Quellen, durchgeführt in der Republik Moldau
in 2020

**History and culture of the multiethnic Moldovan-
Ukrainian region along the northern Black Sea coast.
Intercultural Relations of the Bessarabian Germans
1918–1940**

A Pilot Project for the Didacticization of Written and Oral
Sources, conducted in the Republic of Moldova in 2020

Galina Corman

Abstract

Der vorliegende Beitrag stellt ein internationales deutsch-ukrainisch-moldauisches Kooperationsprojekt vor, das im Pandemiejahr 2020 realisiert wurde. Das Hauptziel des Vorhabens war es, die in der Ukraine, Republik Moldau sowie in Armenien stark nachgefragte Fremdsprache Deutsch durch wissenschaftliche Inhalte und Forschungsperspektiven anzureichern. Die Forscherinnen und Forscher verfolgten drei Ziele: Zum einen widmeten sie sich der Erforschung der Interkulturalität der Deutschen, die im Zeitraum von 1814 bis 1940 in Bessarabien – dem Gebiet der heutigen Republik Moldau – lebten. Zum anderen entwickelten sie ein didaktisches Konzept zur Integration dieser Forschungsergebnisse in die Curricula moldauischer und ukrainischer Hochschulen. Zugleich einte alle Projektteilnehmenden das übergeordnete Ziel, das Interesse an der Erforschung der Geschichte und Kultur der heutigen multiethnischen moldauisch-ukrainischen Region an der nördlichen Schwarzmeerküste zu fördern.

Schlüsselwörter: Bessarabiendeutsche; Interdisziplinarität; Interkulturalität; Landeskunde; Didaktisierung; Verflechtung, Presse, Reise- und Erinnerungsliteratur

This contribution presents an international German-Ukrainian-Moldovan cooperation project that was carried out in the pandemic year 2020. The main objective of the initiative was to enrich the German language highly sought after in Ukraine, the Republic of Moldova, and Armenia with academic content and research perspectives. The researchers pursued several goals: On the one hand, they focused on studying the interculturality of the Germans who lived in Bessarabia now part of the Republic of Moldova between 1814 and 1940. On the other hand, they developed a didactic concept aimed at integrating these research findings into the curricula of Moldovan and Ukrainian universities. At the same time, all project participants shared the overarching aim of fostering interest in the study of the history and culture of the present-day multiethnic Moldovan-Ukrainian region along the northern Black Sea coast.

Keywords: Bessarabian Germans; interdisciplinarity; interculturality; regional studies; entanglement; press; travel and memory literature; didactic approaches

Das Projekt fand in der Republik Moldau im Zeitraum vom April bis Dezember 2020 statt. Es wurde vom Forschungszentrum „Deutsch in Mittel-, Ost- und Südosteuropa“ (DiMOS) an der Universität Regensburg, Deutschland im Rahmen des übergeordneten Projekts „Deutsch in der Ukraine II“ organisiert und durch die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien finanziell unterstützt.

Das Pilotprojekt verfolgte vorerst zwei zentrale Ziele: die Erforschung der Interkulturalität der Bessarabiendeutschen und die Entwicklung eines didaktischen Konzepts unter Berücksichtigung der aktuellen pädagogischen Praxis an Hochschulen in der Republik Moldau und der Ukraine. Dabei bildete Interdisziplinarität das Grundprinzip des Projekts und wurde durch die unterschiedlichen fachlichen Hintergründe der Beteiligten gewährleistet. Am Projekt beteiligten

sich vier in Chişinău (Republik Moldau) ansässige Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler: der Historiker *Paulus Adelsgruber* (OeAD-Lektor, Projektleiter, Staatliche Universität Moldau (USM), Fakultät für Philologie, sowie Staatliche Pädagogische Ion Creangă-Universität (UPSC), Fakultät für Fremdsprachen und Literaturen); der Politikwissenschaftler *Josef Sallanz* (DAAD-Lektor, UPSC, Fakultät für Fremdsprachen und Literatur); die Literaturwissenschaftlerin *Cristina Grossu-Chiriac* (USM, Fakultät für Philologie) sowie die Historikerin *Galina Corman* (USM, Fakultät für Geschichte und Philosophie). Zudem wirkte eine Wissenschaftlerin aus Ismajil (Ukraine) mit: die Linguistin *Natalija Holovina* (Staatliche Universität für Geisteswissenschaften Ismajil, Fakultät für Fremdsprachen). Als externe Expertin war die Historikerin *Mariana Hausleitner* (Berlin, Deutschland) am Projekt beteiligt. Darüber hinaus leistete *Vladimir Andronachi* (Chişinău), ein Kenner der ehemaligen bessarabiendeutschen Dörfer, einen schriftlichen Beitrag. Die Endergebnisse des Projekts wurden in einem Sammelband an der Universität Regensburg veröffentlicht.¹

Eine zentrale Quelle für die Erforschung der Interkulturalität stellten sowohl die Presse der Bessarabiendeutschen als auch Interviews mit heutigen Bewohnerinnen und Bewohnern jener Dörfer (bzw. der umliegenden Ortschaften) dar, in denen einst deutsche Siedler lebten. Besonders aufschlussreich waren Gespräche mit Personen jener Generation, die Erinnerungen an die früheren deutschen Nachbarn aus erster oder zweiter Hand bewahren. Trotz der pandemiebedingten Einschränkungen gelang es den Projektteilnehmenden,

¹ Philipp, H./Stangl, Th./Wellner, J. (Hrsg.) (2021): Deutsch in der Ukraine. Geschichte, Gegenwart und zukünftige Potentiale. Regensburg: Universitätsbibliothek Regensburg (Forschungen zur deutschen Sprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa – FzDiMOS, Bd. 10). Der Band ist auch als pdf-Version online verfügbar:
https://epub.uni-regensburg.de/44883/1/FZ%20Dimos-Band%2010_Online-Version.pdf

Interviews durchzuführen. Diese fanden in der heutigen Ukraine in den Ortschaften Chilia, Serpnewe und Tarutino (N. Holovina) sowie in der Republik Moldau in den Dörfern Marienfeld, Jalpugen und Albota (G. Corman und P. Adelsgruber) statt. Darüber hinaus wurden Interviews mit Angehörigen der bessarabiendeutschen Gemeinschaft in Stuttgart durchgeführt (P. Adelsgruber).

Unter Einbeziehung historischer, politikwissenschaftlicher, linguistischer und literaturwissenschaftlicher Perspektiven wurde im Rahmen des Projekts die Zivilisation und Kultur der Bessarabiendeutschen interdisziplinär erforscht. Dabei wurden die aus dem deutschsprachigen Raum nach Bessarabien eingewanderten Deutschen als integraler Bestandteil der deutschen Kultur und Zivilisation betrachtet.² Im Verlauf der Projektarbeit wurde deutlich, dass insbesondere der linguistische Zugang ein großes Potenzial für die Erforschung der bessarabiendeutschen Texte bietet, etwa in Form historischer Zeitschriften und Erinnerungsliteratur. Dieses Potenzial zeigte sich nicht nur im wissenschaftlichen Kontext, sondern auch im didaktischen Bereich, insbesondere im Hochschulunterricht an Fakultäten für deutsche Philologie und Übersetzungswissenschaft.³

² Holovina, N. (2021): Erinnerung an interkulturelle Kontakte in Interviews in ehemaligen deutschen Siedlungen Südbessarabiens. In: Philipp/Stangl/Wellner (Hrsg.): *Deutsch in der Ukraine*, S. 476–492; Grossu-Chiriac, C. (2021): Darstellung von Interkulturalität in Periodika der Bessarabiendeutschen zwischen 1918–1940. In: Philipp/Stangl/Wellner (Hrsg.): *Deutsch in der Ukraine*, S. 492–504.

³ Holovina, N. (2021): Authentische Texte der Bessarabiendeutschen im Seminar „Sprachliche Aspekte der Geschichte der deutschen Kolonien in Bessarabien (1814–1940)“. In: Philipp/Stangl/Wellner (Hrsg.): *Deutsch in der Ukraine*, S. 535–545. Grossu-Chiriac, C. (2001): Didaktisierung von bessarabiendeutschen Quellen für den Universitätsunterricht. *Deutsche Literatur: Goethe-Rezeption in Periodika der Bessarabiendeutschen*. In: Philipp/Stangl/Wellner (Hrsg.) (2001): *Deutsch in der Ukraine*, S. 553–561.

Aber auch die Frage der Interkulturalität, also der Beziehungen zwischen den Ethnien, erwies sich als ein in hohem Maße pädagogisch anschlussfähiges Feld. Diese Fragestellungen wurden quellenbasiert untersucht, wobei den Ergebnissen nach, die Deutschen weitgehend harmonisch mit den benachbarten Ethnien wie Bulgaren, Ukrainern, Russen (darunter auch Lipowaner), Gagausen und Moldauern zusammenlebten und pflegten kulturelle sowie wirtschaftliche Beziehungen.⁴ Generell für den gesamten Zeitraum von 1814 bis 1940 wurde die herausragende Rolle der Bessarabiendeutschen, neben der jüdischen Bevölkerung, für die wirtschaftliche Entwicklung Bessarabiens festgestellt.⁵ Diese Tatsache führte insbesondere im Bereich der Arbeitsverhältnisse zu einem intensiven interkulturellen Austausch. Einerseits übernahmen die Bessarabiendeutschen von den Bulgaren Anbaumethoden für den fruchtbaren schwarzen Boden Bessarabiens. Andererseits lernten die russischen und bulgarischen Knechte sowie Gesellen von deutschen Handwerksarbeiten. Der Nachweis einer intensiven interkulturellen Kommunikation zwischen den verschiedenen Ethnien in der multiethnischen Region Südbessarabiens regt zu einer kritischen Neubewertung bestehender historiographischer Positionen an. Dies betrifft insbesondere die von Ute Schmidt vertretene These einer „Parallelität der Kulturen“ in den kommunikativen Interaktionen der bessarabischen Gesellschaft des 19. und 20. Jahrhunderts.⁶

⁴ Vgl. Adelsgruber, P. (2021): Erinnerungen an Interethnik. Interviews mit Bessara-biendeutschen anno 2020. In: Philipp/Stangl/Wellner (Hrsg.): Deutsch in der Ukraine, S. 452–474.

⁵ Vgl. Schmid, Ute (2005): Bessarabien. Deutsche Siedlungen am Schwarzen Meer. 3. Aufl. Potsdam 2023, S. 157–195; Hausleitner, Mariana: Deutsche und Juden in Bessarabien 1814–1941. Zur Minderheitenpolitik Russlands und Großrumäniens. München, S. 29–38.

⁶ Vgl. Ute Schmidt: Die Deutschen aus Bessarabien: Eine Minderheit aus Südosteuropa (1814 bis heute). Köln 2004, S. 78–80.

Neben Fragen der kulturellen Entwicklung und Interkulturalität der Deutschen innerhalb Bessarabiens wurde auch die Frage nach der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Deutschen als Einwohner Bessarabiens, zuerst Teil des Russischen Imperiums (1814-1918) und dann später des rumänischen Nationalstaates (1918-1940), in den Blick genommen. Als wirtschaftlich und kulturell besonders erfolgreiche Bevölkerungsgruppe zogen die Bessarabiendeutschen ein erhebliches Maß an Aufmerksamkeit seitens russischer Beobachter auf sich. Infolge dessen entwickelten sich während der zaristischen Zeit innerhalb der russischen Reiseliteratur spezifische, vorgefasste positive wie auch negative Vorstellungen über die Bessarabiendeutschen.⁷ Dabei stellt die Auseinandersetzung mit der Genese von Stereotypen und vor allem von Vorurteilen über die Bessarabiendeutschen einen zentralen didaktischen Baustein im Unterricht dar.⁸ Von besonderem Interesse sind andererseits die Strategien, die die Bessarabiendeutschen während der rumänischen Zeit entwickelten, um sich den neuen politischen und kulturellen Herausforderungen, insbesondere dem Rumänisierungsprozess, zu stellen und sich entsprechend zu positionieren.⁹

Bei der Erforschung der Interkulturalität der Deutschen kam noch einmal die Multiethnizität der ukrainisch-moldauischen Region zum Vorschein. Zwar leben heute in der Republik Moldau keine Bessarabiendeutsche mehr, jedoch bleibt ihr südlicher Teil, sowie der südwestliche Teil der ukrainischen Oblast Odessa nach wie vor durch

⁷ Corman, G. (2021): Das Bild der Bessarabiendeutschen in der russischen Reiseliteratur des 19. Jahrhunderts. In: Philipp/Stangl/Wellner (Hrsg.): Deutsch in der Ukraine, S. 516–529.

⁸ Corman, G. (2021): „Das Bild der Bessarabiendeutschen in der Reiseliteratur des 19. Jahrhunderts“ an der Moldauischen Staatlichen Universität. In: Philipp/Stangl/Wellner (Hrsg.): Deutsch in der Ukraine, S. 545–553.

⁹ Hausleitner, M. (2021): Die Rumänisierung in Bessarabien und die Folgen für die deutsche Minderheit 1918–1940. In: Philipp/Stangl/Wellner (Hrsg.): Deutsch in der Ukraine, S. 440–451.

eine multiethnische Bevölkerungsstruktur gekennzeichnet. Das Projekt fokussierte sich auch darauf, das Interesse an der Erforschung anderer Bevölkerungsgruppen wie Ukrainer, Gagausen, Bulgaren, Moldauer sowie Russen, einschließlich der altgläubigen Lipowaner, zu fördern. Ein Weg, dieses Ziel zu erreichen, besteht in der Auseinandersetzung mit der Erinnerungsliteratur der Bessarabiendeutschen sowie in der Durchführung von Exkursionen in die ehemaligen deutschen Siedlungsgebiete und weiteren begleitenden Aktivitäten.¹⁰ Darüber hinaus ist auch die Einbeziehung dieser Themen im Unterricht von großer Relevanz und Bedeutung.¹¹

Sowohl die wissenschaftliche als auch die didaktische Perspektive im Blick behaltend, einte alle Projektteilnehmenden das übergeordnete Ziel, Impulse für die Auseinandersetzung mit dem weitgehend in Vergessenheit geratenen Erbe der Bessarabiendeutschen in beiden Ländern zu geben und auf diese Weise das Interesse an der Erforschung der Geschichte und Kultur der heutigen multiethnischen moldauisch-ukrainischen Region an der nördlichen Schwarzmeerküste zu fördern – insbesondere weil die Ergebnisse weiterer Untersuchungen wertvolle Erkenntnisse für die heutige Zeit liefern könnten. Zum Beispiel im Kontext der aktuellen Herausforderungen des Globalisie-

¹⁰ Sallanz, J. (2021): Auf bessarabiendeutscher Spurensuche. Erinnerungsliteratur im Deutschunterricht in der Republik Moldau. In: Philipp/Stangl/Wellner (Hrsg.): Deutsch in der Ukraine, S. 504–515.

¹¹ Sallanz, J. (2021): Bessarabiendeutsche Erinnerungsliteratur als Thema im Masterstudiengang „Didaktik und Kommunikationsstrategien der deutschen Sprache“ an der Staatlichen Pädagogischen Ion-Creangă-Universität Chişinău. In: Philipp/Stangl/Wellner (Hrsg.): Deutsch in der Ukraine, S. 561–578; Adelsgruber, P./Andronachi, V. (2021): Blicke von außen und Blicke auf das eigene Fremde: Aktuelle Reiseberichte und andere Quellen zu den Bessarabiendeutschen im Landeskundeseminar, Zivilisation der deutschsprachigen Länder (USM) und die Erfahrungen eines moldauischen Reiseführers mit bessarabiendeutschen Gruppen. In: Philipp/Stangl/Wellner (Hrsg.): Deutsch in der Ukraine, S. 573–587.

rungsprozesses wäre eine vertiefte Erforschung der sozialen Mechanismen, die damals ein weitgehend friedliches und von gegenseitiger Akzeptanz geprägtes Zusammenleben ermöglichten, von großer Bedeutung. Nicht zuletzt könnten die Erfahrungen der Bessarabiendeutschen als Bewohner einer Region, die wiederholt zum geopolitischen Spielball der Großmächte wurde, von großem Nutzen sein im Hinblick auf aktuelle Fragen von Migration und Integration in Europa. Vor diesem Hintergrund behalten solchen Projekte weiterhin ihre hohe Relevanz und Bedeutung, nicht nur für die Wissenschaft, sondern auch für gesellschaftliche Diskurse.

Die Frage nach der kulturwissenschaftlichen Ausrichtung heutiger Literaturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache

The Question of the Cultural Studies Orientation of Contemporary Literature Studies in the Subject of German as a Foreign Language

Yelena Etaryan

Abstract

Unser Beitrag widmet sich der Frage einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung des Faches Germanistik, vor allem in Bezug auf die Konkurrenz anderer Fächer. Der Aufsatz befasst sich mit der Verbindung zwischen Literatur und Kultur, auf die es in den heutigen Zeiten ankommt. Als theoretische Grundlage unserer Untersuchung dienen die literatur- und kulturwissenschaftlichen Studien von Wolfgang Iser, Alois Wierlacher, Peter Berger, Thomas Luckmann, Hans-Georg Gadamer, Claus Altmayer, Hans-Jürgen Krumm und Jan Assmann. Im Mittelpunkt unseres Artikels steht das Kulturkonzept von Hans Kellner, das besonders für die Forschung sowie für den Fremdsprachenunterricht und das Fremdsprachenlernen von großer Bedeutung ist. Der vorliegende Beitrag versteht sich als Plädoyer für die interkulturelle Literaturwissenschaft, interkulturelles Lernen und kulturelle Bildung.

Schlüsselwörter: Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft, interkulturelle Literatur, interkulturelles Lernen.

Our contribution is devoted to the question of a cultural studies focus in German studies, especially in relation to competition from other subjects. The essay deals with the connection between literature and culture, which is crucial in today's world. The theoretical basis for our investigation is provided by the literary and cultural studies of Wolfgang Iser, Alois Wierlacher, Peter Berger, Thomas Luckmann, Hans-Georg-Gadamer, Claus Altmayer, Hans-Jürgen Krumm, and Jan Assmann. Our article focuses on Hans Kellner's concept of culture, which is particularly important for research, foreign language teaching and foreign language learning. This

article is intended as a plea for intercultural literary studies, intercultural learning and cultural education.

Keywords: Literary studies, cultural studies, intercultural literature, intercultural learning.

Die Frage einer kulturwissenschaftlichen Ausrichtung des Faches Germanistik ist nach wie vor aktuell. In Bezug auf die Konkurrenz anderer Fächer, z.B. der Medienwissenschaften, taucht die legitime Frage nach dem Output eines Germanistikstudiums auf, der Germanistik – verstanden als Wissenschaft von deutscher Sprache und Literatur. Es ist offensichtlich, dass die heutige Germanistik sich stärker auf neue Themen und Bereiche auszurichten hat. Dabei sollten Sprache und Literatur als Werkzeuge verstanden werden, mit denen man die vielfältigen Aspekte der Realität erschließen und interpretieren kann. Der Stil des Umgangs mit der Welt, verstanden als kulturelle Praxis, hat sich entscheidend gewandelt; die weltweite Begegnung von Kulturen und Individuen ist mindestens tendenziell zum Alltag geworden. Wolfgang Welsch hat in die fachwissenschaftliche Diskussion den Begriff der „Transkulturalität“ eingebracht, gründend auf der Überlegung, dass die Vorstellung geschlossener kultureller Räume mehr und mehr fiktiv wird und die einzelnen Nationalstaaten intern durch die Pluralisierung möglicher Identitäten gekennzeichnet sind.¹ Das Konzept der Transkulturalität ist deshalb so interessant, weil es die Vorstellung von einzelnen, in sich geschlossenen Kulturen infrage stellt. Es versucht, die globale Vernetzung und die regionalen Eigenheiten von Kulturen gleichzeitig zu berücksichtigen. Das bedeutet jedoch nicht, und auch nicht nach dem Verständnis von Wolfgang Welsch, dass Transkulturalität die Existenz von relativ eigenständigen

¹ Welsch, W. (2000): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, S. 327–351, hier S. 335.

Kulturen, selbst innerhalb pluraler Gesellschaften, verneint. Sicher ist, dass die Art und Weise, wie kulturelle Symbole verbreitet werden, zunehmend globaler wird, was vor allem durch neue Kommunikationstechnologien vorangetrieben wird. Trotzdem sind die Formen, in denen diese Symbole geschaffen und aufgenommen werden, weiterhin sehr unterschiedlich. Dies wirft die Frage auf, wie wir die immer vielfältiger werdenden Erscheinungsformen von Literatur angemessen berücksichtigen können. In der Literatur spielen sich „Bewusstwerdungsakte einer Gesellschaft“² ab, Literatur erbringe einen Einblick in „die sedimentierten Bewusstseinsinhalte einer Kultur“³. Im Prozess des Erschließens und Verstehens kultureller Erscheinungen wirkt sowohl die Entstehungskultur auf den literarischen Text als auch der Text in die Kultur des Lesers. Eine kulturwissenschaftlich orientierte Literaturwissenschaft muss also, über die Vermittlung von Wissen im Sinne grundsprachengermanistischer Fragestellungen hinaus, über die Analyse der literarischen Texte Einblicke in das „Zeitgespräch der Gesellschaft“⁴ und damit Wissen im Sinne einer Kulturlehre mit dem Lehrziel ‚Kulturmündigkeit‘ ermöglichen. ‚Kulturmündigkeit‘ verstehen wir mit Berger/Luckmann als Teilhabe an einem Wissensvorrat, die erst die „Ortsbestimmung“ des Individuums in der Gesellschaft und seine entsprechende ‚Behandlung‘ ermöglicht.“⁵ Gemeinsam mit Ruth Eßer hat Hans Barkowski versucht, in die vielschichtige Diskussion über Kultur ein Angebot einzubringen. Er entwickelte dafür ein universelles und abstraktes Kulturkonzept, das besonders für die

² Wierlacher, A. (1980): Deutsche Literatur als fremdkulturelle Literatur. Zu Gegenstand, Textauswahl und Fragestellung einer Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache. In: Ders. (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie, 2 Bde., Bd. 1, München, S. 147–166, hier S. 157.

³ Ebd.

⁴ Ebd.

⁵ Berger, P./Luckmann, Th. (1994): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M., S. 43.

Forschung sowie für den Fremdsprachenunterricht und das Fremdsprachenlernen nützlich ist: „Kultur ist die begriffliche Abstraktion für das Gesamt der Eingriffe der Menschen in ihre Mitwelt zu Zwecken der Befriedigung ihrer materiellen und ideellen Bedürfnisse.“⁶ Er beschreibt Kultur also als eine ganz eigene Art und Weise, mit der Welt umzugehen, die sich von anderen Herangehensweisen abhebt. Barkowski weist an gleicher Stelle darauf hin, „dass in der Interaktion sich begegnender Kulturen natürlich keineswegs in erster Linie ein Nebeneinander je für sich interagierender kultureller Muster, von ständigen Missverständnissen, critical incidents oder sonstigen Inkompatibilitäten zu beachten ist, sondern neue Formen des Lehrens und Lernens entwickelt werden, die sich durch eine eigene, nicht mit ihren kulturellen Herkunftsmustern übereinstimmende Qualität auszeichnen.“⁷ Dieses Kulturverständnis steht im Einklang mit einer Literaturwissenschaft, die die vielfältigen und komplexen Aspekte des Kulturbegriffs in ihre Methoden integriert: „Interkulturelle Literaturwissenschaft gab und gibt es dort, wo Literaturwissenschaftler bei ihrer Arbeit Kulturunterschiede bedenken und über Kulturgrenzen hinausdenken.“⁸ Indem Barkowski – unter anderem gestützt auf Jürgen Bolten⁹ – darauf hinweist, dass bei der Begegnung unterschiedlicher Lebenswelten ständig neue „Interkulturen“ entstehen, versteht er Kultur als etwas Dynamisches, das sich in einem

⁶ Barkowski, H./Eßer, R. (2005): Wie buchstabiert man K-U-L-T-U-R? Überlegungen zu einem Kulturbegriff für Anliegen der Sprachlehr- und -lernforschung, In: Duxa, Susanne/Hu, Adelheid/Schenck, Barbara (Hrsg.): Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag. Tübingen, S. 87–99, hier S. 89.

⁷ Ebd., S. 96.

⁸ Mecklenburg, N. (2003): Interkulturelle Literaturwissenschaft, In: Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea, Handbuch interkulturelle Germanistik. Stuttgart/Weimar, S. 433–439, hier S. 433.

⁹ Bolten, J. (2003): Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung, vgl. S. 18.

„Dritten“ oder einer Art Zwischenraum bildet. Damit greift sein Kulturverständnis grundlegende Fragen der wissenschaftlichen Hermeneutik und der Vermittlung von Literatur auf. Dieser Zwischenraum, den Gadamer als den „eigentlichen Ort der Hermeneutik“¹⁰ bezeichnet hat, ist laut Wierlacher auch der wahre Ort der Interkulturalität – also jener „third culture“, die bei Kulturbeggnungen neu entsteht und nicht einfach einer der ursprünglichen Kulturen zugeordnet werden kann¹¹.

Im Hinblick auf die Interpretation von Texten bedeutet dies, dass Leserinnen und Leser einem Text nie völlig unvoreingenommen begegnen. Stattdessen bringen sie bereits bestimmte Erwartungen oder Sinnentwürfe mit, die im Verlauf der Lektüre überprüft, angepasst und weiterentwickelt werden müssen. Verstehen ist somit ein offener, niemals vollständig abschließbarer Prozess, da sowohl die Zeit, in der gelesen wird, als auch die individuellen Voraussetzungen der Lesenden jeweils eigene Vorannahmen mitbringen. Diese beeinflussen immer wieder neu, wie ein und derselbe Text verstanden wird. Nach Gadamer steht jeder Sinnentwurf, den man an einen Text heranträgt, „immer bereits unter dem Einfluss der Wirkungsgeschichte“¹² – also jener historischen Schicht von Deutungen und Rezeptionen, die jeder neuen Interpretation vorausgeht und sie mitprägt. Die Interpretation literarischer Texte bildet den Kernbereich der literaturwissenschaftli-

¹⁰ Gadamer, H.-G. (1972): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 3. erweiterte Aufl. Tübingen, S. 279.

¹¹ Vgl. Wierlacher, A. (2000): Interkulturalität. Zur Konzeptualisierung eines Rahmenbegriffs interkultureller Kommunikation aus der Sicht Interkultureller Germanistik. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 26, S. 263–287, hier S. 278.

¹² Gadamer, H.-G., a.a.O., S. 284. Der Begriff der Wirkungsgeschichte wurde von Hans-Georg Gadamer in seinem Werk „Wahrheit und Methode“ als eine tragende Kategorie des Hermeneutik-Konzepts eingeführt. Jeder Lektüre oder Interpretation gehen andere Lektüren und Interpretationen voraus, die ihrerseits historisch gebunden sind.

chen Arbeit und Lehre. Auch im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache spielt sie eine zentrale Rolle. Hier geht es nicht nur um sprachdidaktische Aspekte wie den Vergleich von Sprachen und Kulturen zur Verbesserung des Sprachunterrichts, sondern auch um die Vermittlung der Kultur des Ziellandes. Dabei werden kulturelle Unterschiede in verschiedenen Bereichen – etwa Geschichte, Literatur, Kunst, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft – aufgezeigt und diskutiert.

Es wurde oft genug dargelegt (unter anderem von Altmayer¹³ und Krumm¹⁴, dass die traditionelle binnengermanistische Literaturwissenschaft keine passenden Antworten auf die aktuellen Fragen des Faches hat. Das liegt daran, dass Phänomene der Literatur oft nur aus der Perspektive ihrer eigenen Kultur betrachtet werden. Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte sich in der Literaturwissenschaft ein Ansatz durch, der den Fokus auf die präzise Analyse literarischer Texte legte – darunter insbesondere der *New Criticism* und die *werkimmanente Methode*. Dabei rückte der literarische Text selbst ins Zentrum des Interesses, nicht jedoch der Autor, der Entstehungskontext oder die Interpretation seiner Bedeutung. In der von Emil Staiger geprägten werkimmanenten Interpretation galt das Prinzip: „beschreiben statt erklären“¹⁵. Die Analyse richtete sich ausschließlich auf die sprachlichen Ausdrucksmittel des Dichters, „auf das Wort des Dichters selbst, das Wort als der Anfang und das Ende seiner Wissenschaft, die stark

¹³ Altmayer, C. (1977): Gibt es eine Literaturwissenschaft des Faches Deutsch als Fremdsprache? Ein Beitrag zur Strukturdebatte. In: *Deutsch als Fremdsprache* 34 (4), S. 198–203.

¹⁴ Krumm, H.-J. (1994): Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20, S. 13–36.

¹⁵ Staiger, E. (1972): Von der Aufgabe und den Gegenständen der Literaturwissenschaft, In: Zmegac, Victor (Hrsg.): *Methoden der deutschen Literaturwissenschaft. Eine Dokumentation*. Frankfurt a.M., S. 120–130, hier S. 124.

genug ist, in sich selbst zu ruhen.“¹⁶ Eine literaturwissenschaftliche Herangehensweise im Fach Deutsch als Fremdsprache erfordert dagegen, dass literarische Werke im Zusammenhang mit ihren historischen, sozialen und kulturellen Bedingungen betrachtet werden, um ein tieferes Textverständnis zu ermöglichen. Gleichzeitig spielt die persönliche Perspektive der Lesenden eine zentrale Rolle – einschließlich ihres Weltwissens, ihrer sozialen und historischen Prägungen sowie ihrer individuellen Wertvorstellungen.

Interkulturalität als Lehr- und Lernziel setzt, um im Zusammenhang der Literaturvermittlung zu bleiben, Fremdverstehen als Zielorientierung voraus; Fremdverstehen braucht aber nicht nur Empathie und Ambiguitätstoleranz, sondern auch Fähigkeiten, Fremdheit und Unverständlichkeit von fremdsprachlichen Texten und Äußerungen auf zugrundeliegende andere und unbekannte kognitive Schemata zurückzuführen und begründet Stellung nehmen zu können¹⁷. Interkulturelles Lernen wird dann möglich, wenn es nicht als eine besondere Lernmethode verstanden wird, sondern als Ergebnis konkreter Unterrichtsprozesse – etwa durch die Auseinandersetzung mit Literatur. Entscheidend ist dabei das Lernergebnis: Literatur und andere Inhalte sollen, didaktisch sinnvoll eingesetzt, Veränderungen in der Wahrnehmung und im Denken der Lernenden anstoßen können. Eine zukünftige Literaturwissenschaft sollte sich dieser Aufgabe stellen und ihre Verantwortung für kulturelle Bildung ernst nehmen. Das bedeutet, sie sollte sich kulturwissenschaftlich öffnen und gezielt dazu beitragen, dialogische Kompetenzen und soziale Fähigkeiten bei Lernenden zu fördern. Grundlage dafür ist die Erkenntnis, dass nicht nur literarische Texte, sondern auch kulturelle und gesellschaftliche Prozesse auf Verstehen angewiesen sind. Auf diese Weise könnte sich,

¹⁶ Ebd.

¹⁷ Vgl. Altmayer, C. (2004): Kultur als Hypertext. Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München, S. 70f.

so Assmann, die Literaturwissenschaft auch in internationale kulturtheoretische Diskurse einbringen – Diskurse, in denen Verstehen nicht nur als passiver Akt des Rezipierens, sondern auch als aktiver, identitätsstiftender Produktionsprozess verstanden wird, der wesentlich zur Bildung kultureller Identität beiträgt.¹⁸

¹⁸ Assmann, J. (1999): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München, S. 291f.

Muttersprache/n und Fremdsprache/n in der Republik Moldau

Eine Umfrage unter Studenten der Pädagogischen
Universität Chişinău im Jahr 2019¹

Mother Tongue(s) and Foreign Language(s) in the Republic of Moldova

A Survey among Students of the Pedagogical University of
Chişinău in 2019

Paulus Adelsgruber

Abstract

Der Artikel befasst sich mit den Mutter- und Fremdsprachen in der Republik Moldau. Dieser Gegenstand wird in folgenden drei Themenbereichen betrachtet: 1. Mehrsprachigkeit, Sprechverhalten in Familie und Alltag, Fremdsprachen; 2. Konfliktfelder; 3. Auslandserfahrung und Berufschancen dank Sprachkenntnisse.

Schlüsselwörter: rumänischsprachige und russischsprachige Gruppen, europäischen Gruppen, Förderung des Rumänischunterrichts in Form von Gratiskursen für Erwachsene, Mehrsprachigkeit, Auslandserfahrung, praktische Anwendung von Sprachen, Jobmöglichkeiten für Sprachstudenten.

— — —

The article is about mother and foreign languages in the Republic of Moldova. This subject is addressed in three thematic areas: 1. Multilingual-

¹ Es handelt sich um eine aktualisierte Fassung meines früher erschienen Beitrags: Adelsgruber, P. (2020): Muttersprache/n und Fremdsprache/n in der Republik Moldau: Alltägliche Praxis, Konfliktlinien und individuelle Zukunftsplanung. Ein Problemaufriss, In: Pavlinov I. A. et al. (Hg.): Problemy lingvistiki i metodiki obučenija inostrannym jazykam v svete mežkul'turnoj kommunikacii. Sbornik materialov meždunarodnoj naučnoj-praktičeskoj konferencii (Rybnica, 18.4.2019). Rybnica, S. 8-17.

ism, family and everyday speech, foreign languages; 2. Conflict fields; 3. Foreign experience and career opportunities thanks to language skills.

Key words: Romanian groups, European groups, the promotion of Romanian teaching language and Russian-speaking in the Form of free courses for adults, multilingualism, international experience, practical application of languages, job opportunities for language students

Als ich im Jahr 2002 für ein DaF-Praktikum nach Taschkent (Usbekistan) kam, traf ich auf ein mir bisher unbekanntes Phänomen im Schul- und Universitätswesen: die Teilung der Schüler und Studenten nach ihren Mutter- bzw. Bildungssprachen. So gab es an der Fremdsprachenuniversität Taschkent einerseits die sogenannten *nationalen* Gruppen und andererseits die *europäischen* Gruppen. Während in den ersten vor allem die Studenten mit usbekischer und tadschikischer Muttersprache zusammengefasst wurden, waren es in der europäischen Gruppe die (bildungs-)sprachlich überwiegend russisch sozialisierten Studenten, neben Russen auch Ukrainer und Tataren. Dieser Parallelismus schien allgemein akzeptiert zu sein, wenn dadurch auch eher ein Neben- denn ein Miteinander der Kulturen bekräftigt wurde. Die Kommunikation zwischen den Gruppen erschien mir eher gering zu sein. Das Russische wurde damals auch von der jüngeren Generation in den Städten noch beherrscht, war aber im Allgemeinen am Rückzug.

Im Jahr 2018, als ich als Österreich-Lektor in die Republik Moldau kam, fand ich zu meiner Überraschung eine ähnliche Unterteilung auch hier wieder, und zwar durch eine Teilung in *rumänischsprachige* und *russischsprachige* Gruppen (üblicherweise verkürzt als rumänische und russische Gruppen bezeichnet). Letztere werden von Studenten mit russischer Mutter- oder Bildungssprache besucht, von denen viele einen (teilweisen) russischen, gagausischen, bulgarischen, ukrainischen aber auch moldauischen Familienhintergrund haben.

Sprachenfragen tauchen im politischen Diskurs der Republik Moldau besonders dann auf, wenn politische Entscheidungsprozesse anstehen, wie zum Beispiel ein Wahlkampf. So sehr diese Fragen in diesem Kontext instrumentalisiert werden, so sehr sind sie auch ein Spiegel zum Verständnis der moldauischen Gesellschaft. Dazu möchte meine kleine Studie beitragen.

Die Umfrage. Im ersten Jahr meines Lektorats in Chişinău habe ich mich zu einer Untersuchung der Sprachsituation von Studenten der Ion-Creanga-Universität in Chişinău entschlossen. In der ersten Phase habe ich anhand von Interviews mit sieben Studentinnen und Studenten des Masterkurses (Deutsche Philologie) einen ersten Problemaufriß erarbeitet, der im Folgenden präsentiert wird und zentrale Fragestellungen anreißen soll (die Interviews fanden im April 2019 statt). Es ist festzuhalten, dass es sich aufgrund der geringen Anzahl an Interviews nicht um eine repräsentative Umfrage handelt. Eine weitere detailliertere Untersuchung ist noch ausständig.

Die Rahmenbedingungen. Werfen wir zunächst einen Blick in die Verfassungen der Republik Moldau, der international nicht anerkannten Pridnjestrowischen Moldauischen Republik (PMR) sowie des autonomen Gebiets der Gagausen. Artikel 13 der Verfassung der Republik Moldau aus dem Jahr 1994 legte die „moldauische Sprache, auf Grundlage des lateinischen Alphabets“ als die Staatssprache fest. Erst im Jahr 2023 kam es zur Abänderung dieses Punktes und als Staatssprache ist nun die „rumänische Sprache“ definiert. In der Praxis (und nach einer Entscheidung des moldauischen Verfassungsgerichts) war schon zuvor allgemein von der „rumänischen Sprache“ als Staatssprache die Rede gewesen. Weiters garantiert der Staat in Artikel 13 „Anerkennung und Schutz des Rechts auf Erhalt, Entwicklung und Funktionalität der russischen Sprache und der anderen Sprachen, die im Gebiet des Landes verwendet werden“. In Bezug auf die tatsächliche Ausformung des Sprachgebrauchs wird auf die spezielle Gesetz-

gebung verwiesen.² Artikel 12 der Verfassung der PMR (Fassung von Dezember 2018) nennt das Moldauische, das Russische und das Ukrainische als offizielle, gleichberechtigte Sprachen.³ Das Autonomiestatut der Gagausen (1994) spricht schließlich von den drei Amtssprachen Gagausisch, Moldauisch und Russisch.⁴ Soweit der grobe legale Rahmen staatlicher Sprachpolitik. Die praktische Ausformung dieser Bestimmungen ist eine andere Frage, der wir uns hier nicht umfassend widmen können.

Der Fremdspracherwerb. Zur Frage des Fremdsprachenerwerbs ist der Hinweis auf die Tradition in der Sowjetzeit wichtig. Damals lehrte man an den russischsprachigen Schulen als erste Fremdsprache entweder Englisch oder Deutsch (mit einem deutlichen Übergewicht des Englischen), an den rumänischsprachigen Schulen hingegen fast ausschließlich Französisch. Nachwirkungen dieser Tradition sind bis heute spürbar. Im Schuljahr 2023/24 lernten in den von Chişinău kontrollierten Gebieten etwa 12.500 Schüler Deutsch in der Schule, das waren 3,7 Prozent aller Schüler, die eine Fremdsprache lernten, und damit eine Steigerung um 0,6 Prozentpunkte im Vergleich zum

² Verfassung der Republik Moldau, Artikel 13 von 1994. - Siehe: http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=311496&lang=2&fbclid=IwAR2U4jirkjnjnaV0hvmfdf9OZw2UIP41uIeQEcmN0MOp1cDFfaU_p_ZsVNo. Ferner: <https://www.dw.com/ro/limba-rom%C3%A2n%C4%83-este-oficial-limb%C4%83-de-stat-%C3%AEen-republica-moldova/a-65015935>

³ Verfassung der Pridnjestrowischen Moldauischen Republik, Artikel 12, vom Dez. 2018. – <http://www.vspmr.org/legislation/laws/zakonodateljni-akti-pridnestrovskoy-moldavskoy-respubliki-v-sfere-konstitutsionnogostroya-osnov-pravoporyadka-a-takje-deyatelnosti-organov-gosudarstvennoy-vlasti-i-upravleniya/konstitutsiyapridnestrovskoy-moldavskoyrespubliki.html?fbclid=IwAR2UV7JQgO4NYj5ChutURFyWxc9DFmsb8dmHPGYsQsZcR8N01uE--v9gCYA>

⁴ Troebst, Stefan (2001): Die Autonomieregelung für Gagausien in der Republik Moldova – ein Vorbild zur Regelung ethno-politischer Konflikte? In: *Berliner Osteuropa Info*, Jg. 17 (2001), S. 76–78, hier S. 76.

Jahr 2018/19. Deutsch liegt hinter dem Englischen, Französischen und Russischen damit auf Platz vier. Während das Englische zwischen 2018/19 und 2023/24 weiter an Bedeutung zulegte (von 68 auf 77 Prozent), verlor das Französische als zweitwichtigste Sprache gewisse Anteile (von 34 auf 29 Prozent), ähnliches gilt für das Russische (von 33 auf 25 Prozent), wobei anzunehmen ist, dass es weniger als Fremddenn als Zweitsprache fungiert.⁵

In einem mehrsprachigen Land wie der Moldau ist auch das Erlernen der Zweitsprache ein wichtiger Punkt: Die russische Sprache wird an rumänischsprachigen Schulen nur teilweise und auf Wunsch der Eltern unterrichtet, umgekehrt steht das Rumänische in russischen Schulen über die gesamte Schulzeit am Lehrplan. Allerdings steht es um den Spracherwerb in der Praxis dennoch nicht immer zum Besten. So gibt es unter anderem unter den Gagausen Vorbehalte gegenüber dem Rumänischen, ein Umstand, der von meinem gagausischen Interviewpartner kritisiert wurde. Neben mehr Lernbereitschaft seiner Landsleute fordert er im Gespräch von 2019 auch von der Chişinăuer Regierung Maßnahmen zur Förderung des Rumänischunterrichts, etwa in Form von Gratiskursen für Erwachsene. Einige Jahr später wurde dieser Wunsch erhört und die Regierung lancierte im Jahr 2023 eine Sprachoffensive, die sich an die „nationalen Minderheiten“ des Landes richtete und im Jahr 2025 in die dritte Runde ging.⁶

Die Wurzeln für die anhaltende Schwäche des Rumänischen in bestimmten Regionen sind historisch zu erklären: Das Russische war die Kommunikations- und Bildungssprache der Sowjetunion und sie

⁵ Educația în Republica Moldova = Education in the Republic of Moldova/ Biroul Național de Statistică al Republicii Moldova; colegiul de redacție: Oleg Cara (președinte) [et al.]. – Chişinău [S. n.] 2024, hier S. 43. Internet: https://statistica.gov.md/files/files/Educatia_editia_2024.pdf

⁶ Internet: <https://www.edu.gov.md/ro/content/incepe-treia-editie-programului-national-de-limba-romana>

ermöglichte sowohl den Titularnationen der einzelnen Republiken als auch den Minderheiten Aufstiegschancen. Nach Daten der Volkszählung des Jahres 1989 lebten 2,7 Millionen (ethnische) Moldauer in der Moldauischen Sowjetrepublik und 1,5 Millionen andere Nationalitäten (davon rund 560.000 Russen, 600.000 Ukrainer und 150.000 Gagausen). Die Verteilung des Beherrschens der Zweitsprache illustriert den Stellenwert des Russischen gut: Moldauisch (Rumänisch) wurde demnach nur von 213.000 Personen als Zweitsprache gesprochen, Russisch jedoch von 1,8 Millionen. In Summe beherrschten in der Republik 2,8 Millionen Personen Russisch und 2,9 Millionen Moldauisch. Am einschneidendsten war laut Klaus Bochmann aber: „Der Zusammenhang mit der rumänischen Sprache, Kultur und Geschichte war in großen Teilen der Bevölkerung verlorengegangen.“ Der Bezug zum hochsprachlichen Rumänischen sei vielen nicht klar, das von Russizismen geprägte „Moldauische“ als greifbare Realität liege Teilen der Bevölkerung näher.

Insgesamt ist der Gebrauch des Rumänischen in der heutigen Republik Moldau im Vergleich zum Jahr 1989 jedoch deutlich am Vormarsch. So bezeichneten im Jahr 2004 bereits 76 Prozent der Gesamtbevölkerung die Staatssprache als ihre Muttersprache (1989 waren es 60 Prozent gewesen).⁷ Im Jahr 2014 stieg der Wert auf 80,5 Prozent, wobei 57 Prozent „Moldauisch“ als Muttersprache angaben und 23,5 Prozent „Rumänisch“.⁸

⁷ Bochmann, Klaus (2012): Die Staatssprache – „Moldauisch“ oder „Rumänisch“? In: Bochmann, Klaus/Dumbrava, Vasile et. al. (Hrsg.): Die Republik Moldau. Republica Moldova. Ein Handbuch. Leipzig, S. 609–616, hier S. 612f.

⁸ <https://newsmaker.md/ro/haideti-sa-vorbim-pot-oare-limbile-sa-uneasca-moldova#:~:text=%C3%8En%20ce%20limbi%20se%20vorbe%C8%99te,vorbesc%20anume%20%C3%AEen%20aceste%20limbi>.

Besonders im Bildungsbereich ist das Prestige des Rumänischen seit der Unabhängigkeit rasch gestiegen: Längst schicken auch russischsprachige Familien ihre Kinder auf rumänischsprachige Schulen. Sehr gute Kenntnisse der Sprache sind Voraussetzung im öffentlichen und auch im privaten Sektor. Besuchten im Schuljahr 1991/92 erst 37.000 Russisch-Muttersprachler solche Schulen, so waren es im Schuljahr 1999/2000 beinahe doppelt so viele.⁹

Die Interview-Partner. Bei den sieben Befragten handelte es sich um zwei Männer und fünf Frauen, die an der Staatlichen Pädagogischen Ion-Creanga-Universität den zweijährigen Masterkurs besuchten, der für Absolventen des zumeist vierjährigen Bachelorstudiums zugänglich ist. Fünf der Studenten waren zwischen 22 und 25 Jahre alt, zwei waren 34 bzw. 35 Jahre alt. 6 Studenten lebten mehr oder weniger ständig in Chişinău, eine Studentin in Irland.

Vier Studenten stammten ursprünglich aus der Hauptstadt, drei aus Dörfern in verschiedenen Regionen (einer davon aus Gagausien). Drei der sieben Befragten gaben Rumänisch als Muttersprache an (davon bezeichnet eine Studentin ihre Sprache bewusst als „Moldauisch“), drei weitere Russisch und eine Studentin beide Sprachen. Fünf der Befragten standen bereits selbst im Lehrberuf (Regelschulen und private Sprachschulen).

Ergebnisse

Im Folgenden fasse ich einige Erkenntnisse der Interviews nach drei Themenbereichen zusammen:

⁹ Erfurt, Jürgen: Sprachen und Sprachpolitik. In: Bochmann, Klaus/Dumbrava, Vasile et. al. (Hrsg.): Die Republik Moldau. Republica Moldova. Ein Handbuch. Leipzig 2012, S. 617–628, hier S. 623.

1. Mehrsprachigkeit, Sprechverhalten in Familie und Alltag, Fremdsprachen;
2. Konfliktfelder;
3. Auslandserfahrung und Berufschancen dank Sprachkenntnisse.

1. Mehrsprachigkeit, Sprechverhalten in Familie und Alltag, Fremdsprachen. Einsprachigkeit in einem mehrsprachigen Land?

Sechs von sieben Befragten verwendeten im Chişinăuer Alltag zu 80-90 Prozent *eine* Sprache, sei es Rumänisch *oder* Russisch. Die jeweils andere Sprache wurde nur selten verwendet (siehe weiter unten). Rund fünf bis zehn Prozent des Sprachgebrauchs entfielen im Alltag auf Englisch und Deutsch, bedingt durch Studium und Lehrberuf. Wenn ein Elternteil die rumänische Muttersprache hat und der andere die russische, setzte sich das Russische als Kommunikationssprache in der Familie meist durch.

Eine Ausnahme hinsichtlich der Sprachbenutzung war eine Studentin, die im Alltag das Rumänische und Russische etwa zu gleichen Teilen verwendete. Das betraf auch den Sprachgebrauch im nächsten Umfeld: Mit ihrem Mann sprach sie Russisch, mit ihrem Schwiegervater Rumänisch. Zudem wurde in ihrer Familie auch noch Ukrainisch gesprochen – die Großmutter mütterlicherseits sowie Freunde lebten in der ukrainischen Oblast Vinnica.

Moldauisch vs. Rumänisch. Eine der Befragten bezeichnete ihre Muttersprache dezidiert als „Moldauisch“ und verweist dabei auf eine stark von Russizismen durchsetzte Sprache, die sie in ihren Worten als „verunreinigt, schmutzig“ wahrnahm. Menschen mit geringer Schulbildung aus ihrer Region könnten sich nur sehr mangelhaft sprachlich ausdrücken, das sei die Folge der Russifizierung. Diese Selbstdiagnose hörte man immer wieder in Gesprächen mit Moldauern. Das „Rumänische“ wird von derselben Studentin als „netter, schöner“

beschrieben. Etliche Moldauer, die nach Rumänien reisten, erzählten von sprachlichen Minderwertigkeitsgefühlen gegenüber den Nachbarn.

Fremdsprachen. Das Erlernen von Fremdsprachen wurde von allen Befragten als wichtig eingeschätzt. Viele sprachen von einer Investition in die Zukunft, mehrere betonten auch die emotionale Ebene („Schönheit“ der Sprache etc.). Die Inspiration für das Studium stammte nicht selten von motivierenden Lehrern in der Schule. Eine Studentin hätte hingegen lieber Medizin studiert, scheiterte jedoch an den hohen Studiengebühren.

Dass persönliche Lebensplanung und Spracherwerb eng miteinander verbunden sind, zeigte das Beispiel eines Studenten mit russischer Muttersprache: Er war von einer ausgeprägten Germanophilie geprägt und hätte sogar mit seinen Verwandten am liebsten nur Deutsch gesprochen. Die Emigration war für ihn nur noch eine Frage der Zeit. In der deutschen und österreichischen Kultur und Lebensweise sah er „die innere und die äußere Welt“ in Harmonie, damit meinte er, dass die eigenen Wünsche in einer entsprechend geordneten Umwelt realisiert werden können. Mit der moldauischen Kultur konnte er hingegen ebenso wenig anfangen wie mit seiner eigenen, die er als „russisch“ definierte. Sein Rumänisch sei zwar für seine Bedürfnisse (u.a. im Lehrberuf) ausreichend gewesen, doch beherrsche es zum Beispiel seine Schwester besser – sie sei stärker im Land verwurzelt und denke nicht an Emigration.

2. Konfliktfelder

Der beschriebene Umstand, wonach sowohl Rumänisch- als auch Russischmuttersprachler im Chişinăuer Alltag in der Lage sind, überwiegend *eine* Sprache zu verwenden, hing auch damit zusammen, dass sie vom Gegenüber in den überwiegenden Fällen zumindest passive

Kenntnisse der (eigenen) Sprache erwarten können. Zudem ist eine gewisse sprachliche Flexibilität zu beobachten. So wird etwa oft in jener Sprache geantwortet, in der man angesprochen wird. Das gilt insbesondere für die Rumänisch-Muttersprachler, bei den Russischsprachigen mit Einschränkungen: Bei einem Teil der älteren Generation sind Rumänischkenntnisse bis heute schwach aufgeprägt bzw. beschränken sich auf passive Kenntnisse. Außerdem gibt es mehrere Regionen, in denen Russisch die erste Kommunikationssprache ist, so Gagausien, Transnistrien und der Norden des Landes, wo in einigen Dörfern zudem auch Ukrainisch gesprochen wird (historische ukrainische Minderheit). Weiters spielte das Russische auch in der Stadt Bălți eine wichtige Rolle. Eine rumänischsprachige Interviewpartnerin hatte für gewisse Zeit in dieser Stadt gewohnt und nannte das im Alltag dominierende Russisch als Mitgrund für ihren Wegzug. Die Erfahrung von Rumänischsprachigen, sich sprachlich stärker dem russischsprachigen Gegenüber anpassen zu „müssen“, ist auch in Chișinău anzutreffen. Das löst teils Abwehrreaktionen aus und kann in seltenen Fällen zur Verweigerung der Kommunikation führen. Hier ist zu erwähnen, dass nicht mehr die gesamte Generation der Schulkinder des Russischen mächtig ist.

Die vom Angriff Russlands ausgelöste Fluchtbewegung aus der Ukraine führte kurz- und mittelfristig zu einem Bedeutungsgewinn der russischen Sprache im Alltag. Was paradox erscheinen mag, erklärt sich aus dem Umstand, dass die von den Angriffen besonders betroffenen östlichen und südlichen Gebiete sprachlich stark russisch geprägt waren. Chișinău und andere Städte wurden Durchgangsstation oder Daueraufenthaltort für zehntausende Ukrainer.

Universität. Der Unterricht in separaten (rumänischsprachigen und russischsprachigen) Gruppen an der Universität wurde von den Gesprächspartnern überwiegend als „normal“ empfunden, als Notwendigkeit aufgrund der sprachlichen Situation von Minderhei-

tengruppen. Aufgrund von allgemein sinkenden Studentenzahlen kommt es in der Praxis jedoch verstärkt zur Bildung von gemischten Gruppen. In solchen Gruppen fiel einigen Studenten auf, dass Russisch-Muttersprachler kaum Rumänisch sprechen, was mitunter als mangelndes Interesse oder mangelnde Wertschätzung ausgelegt wird. Dazu ist anzumerken, dass an der Pädagogischen Universität relativ viele Studenten aus Transnistrien studieren, wo Rumänischkenntnisse schwach ausgeprägt sind. Nach den Aussagen eines Studenten habe es früher auch noch getrennte Wohnheime gegeben, das sei mittlerweile nicht mehr üblich.

Als negative Folge der getrennten Gruppen wurde von einer Dolmetsch-Studentin die bestehende Praxis genannt, die Sprachübungen entweder aus dem Russischen oder Rumänischen in die jeweiligen Fremdsprachen abzuhalten. Die „Zweitsprache“ werde dabei völlig ignoriert, was sie als vertane Chance bewertete.

Ein von einem Studenten geschildertes Beispiel eines Konflikts zwischen Studenten und Dozenten drehte sich um eine rumänischsprachigen Englischlehrerin, die des Russischen nicht mächtig war, jedoch in einer russischsprachigen Gruppe unterrichtete: Da etliche der Studenten aus Gagausien und Transnistrien stammten und des Rumänischen nicht mächtig waren, konnten sie dem Unterricht nicht folgen. Eine erste Beschwerde darüber wurde vom Dekanat mit dem Aufruf abgewehrt, dass man sich doch bemühen möge, „das Rumänische zu verstehen“. Die Studenten pochten jedoch auf Unterricht in der Zielsprache (Englisch), was laut Universitätsordnung auch so vorgesehen gewesen sei. Der Lehrerin sei es weitgehend egal gewesen, dass die Studenten ihren Erläuterungen nicht folgen konnten. Der Konflikt habe schließlich mit der Entlassung der Lehrerin geendet.

3. Auslandserfahrung und Berufschancen dank Sprachkenntnisse

Jobmöglichkeiten für Sprachstudenten sind gegeben, an privaten Sprachschulen waren die Verdienstmöglichkeiten (mit rund 100 Lei/60 Minuten im Jahr 2019) höher als an Regelschulen. Um im Job besser bestehen zu können, verstand man durchaus die Notwendigkeit, die Zweitsprache (Russisch oder Rumänisch) zu verbessern: So nahm eine rumänischsprachige Person noch während des Studiums zusätzlich Russischstunden, „um die Grammatik besser zu verstehen“ und später gegenüber Schülern kompetenter zu sein. Ein russischsprachiger Student versuchte aus ähnlichen Motiven seine Rumänischkenntnisse zu verbessern.

Auslandserfahrung bestand beispielsweise durch Kurzbesuche im deutschsprachigen Raum und durch Sommerjobs in der Gastronomie. Die persönliche Lebensplanung hing vor allem bei verheirateten Frauen stark mit der beruflichen und sprachlichen Qualifikation des Ehepartners zusammen. Eine geringe Qualifikation des Partners konnte sich hierbei negativ auf die eigene Mobilität auswirken.

Begriffsbestimmung der Schlüsselkompetenzen in den Stellenanzeigen im Vergleich zur russischen und armenischen Terminologie

Definition of Key Competencies in Job Advertisements Compared to Russian and Armenian Terminology

Hasmik Ghazaryan

Abstract

Im Beitrag werden die nichtfachlichen Kompetenzen in den Stellenanzeigen der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) dargestellt und anhand einer Analyse der Stellenanzeigen soll die Frage nach dem Anforderungsprofil der Unternehmen beantwortet werden.

Da die vorliegende Arbeit eine empirische Untersuchung zur Bedeutung von Schlüsselkompetenzen in den Stellenanzeigen der FAZ bildet, ist eine Differenzierung für eine angemessene Erfassung der Vielfalt der Begriffe notwendig. Die Folge davon ist eine immer differenziertere Feingliederung von Einzelqualifikationen.

Im Rahmen der Anforderungsprofile der Unternehmen werden die Begriffe bezüglich der semantischen Merkmale untersucht und es wird eine kontrastive Analyse durch Gegenüberstellung der russischen und armenischen Termini durchgeführt.

Schlüsselwörter: Kompetenzbegriff, soziale Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen, empirische Analyse, Stellenanzeigen

— — —

This article presents the non-technical competencies listed in the job advertisements of the Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ). An analysis of the job advertisements is intended to answer the question of the companies' requirements profile.

Since this study is an empirical study on the significance of key competencies in the FAZ job advertisements, a differentiation is necessary to adequately capture the diversity of terms. The result is an increasingly sophisticated classification of individual qualifications.

Within the context of the companies' requirement profiles, the terms are examined with regard to their semantic characteristics, and a contrastive analysis is conducted by comparing the Russian and Armenian terms.

Keywords: concept of competence, social competencies, key competencies, empirical analysis, job advertisements

Die schnelle Entwicklung der Arbeitswelt stellt hohe Anforderungen an die Mitarbeiter in Bezug auf ihre Handlungsfähigkeit und Verantwortung. Das bedeutet, dass die Schlüsselkompetenzen in einer Zeit der scharfen Konkurrenz eine andere Gewichtung bekommen und eine wichtige Rolle übernehmen. Trotz des Wandels der Schlüsselkompetenzen und der damit verbundenen stärkeren Bedeutung, die heute sogenannte „soft skills“ erhalten, gibt es erst wenige empirische Untersuchungen, die sich damit beschäftigen.

In einer empirischen Analyse sollen Stellenanzeigen der FAZ auf die Bedeutung überfachlicher Anforderungen (Selbsthilfe-, Sozial-, Handlungs- und -Methodenkompetenzen) hin ausgewertet und überfachliche Qualifikationsanforderungen inhaltsanalytisch untersucht werden. Solche Kompetenzen wie Stabilität, Durchsetzungsvermögen, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit werden in den Vordergrund gerückt.¹

Vor dem skizzierten Hintergrund ist es wichtig, eine Vielfalt von Aufgaben zu beherrschen. Die Ausführung von Aufgaben sowie die Bewältigung von neuen Aufgaben oder Problemen erfolgt im Rahmen sozialer Kontakte und Unternehmenswerte. Wenn wir den Begriff der „sozialen Kompetenz“ verwenden, dann beschreiben wir nicht einfach ein Verhalten oder machen eine Aussage darüber, über welche Fähigkeiten und Fertigkeiten der Bewerber verfügen soll, sondern wir bringen zum Ausdruck, dass es sich um etwas Positives handelt.

¹ Vgl. Handlos, A. (1995): Stellenanzeigen im Wertewandel: Wie Unternehmen um Mitarbeiter werben. München: R. Fischer, S. 27.

Durch sein Verhalten wirkt ein Mensch auf seine unmittelbare Umgebung ein sowie auch auf seinen Arbeitsplatz. Aus diesem Grund kommen in den Stellenanzeigen die Eigenschaftsbezeichnungen mit dem Wort *Verhalten* als Zweitglied sehr oft vor.

Komposita mit dem Wort *-verhalten* als Zweitglied:

1. Führungsverhalten
2. Kommunikationsverhalten
3. Konfliktverhalten
4. Gruppenverhalten
5. Moderationsverhalten
6. Kooperationsverhalten
7. Arbeitsverhalten

Betrachten wir die lexikalische Semantik des Deutschen, Russischen und Armenischen der Begriffe *Kompetenz* und *Fähigkeit*, weil die aufgelisteten Begriffe am meisten in den Stellenanzeigen vorkommen und bedeutsam für die Anforderungsprofile sind. Bevor wir uns mit den obenerwähnten Begriffen beschäftigen, versuchen wir den Begriff *Kompetenz* definitorisch zu erklären.

Definition des Kompetenzbegriffs: Der Kompetenzbegriff wird in den Anforderungen der Unternehmen an die Stellenbewerber immer wichtiger. Obwohl ein großes Interesse seitens Unternehmen und Privatpersonen vorhanden ist, ist der Kompetenzbegriff nicht verbindlich definiert. „Komplexe Phänomene stehen im Umfeld des Kompetenzbegriffs und erschweren eine verbindliche Charakterisierung“.²

Für eine erste Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff bietet sich eine etymologische Begriffsbestimmung an:

² Vgl. Kotrubszik, H. (2008): Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Kompetenzen im beruflichen Kontext. Bachelorarbeit, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften, S. 3.

Der Begriff lässt sich auf das lateinische *competere* zurückführen, das in der Übersetzung „zusammentreffen“, „zutreffen“, „entsprechen“, aber auch „gesetzlich fordern“ heißt. Seit dem 18. Jhd. taucht der Kompetenzbegriff im juristisch-militärischen Sprachgebrauch auf. *Kompetent* heißt in diesem Zusammenhang so viel wie *zuständig*, *fähig* oder *sachverständig*.³

Der unterschiedliche Gebrauch des Kompetenzbegriffes in der Literatur lässt darauf schließen, dass dieser immer auch aufgaben- bzw. tätigkeitsspezifisch betrachtet werden muss, „um den jeweiligen Anforderungen in einer bestimmten Lernsituation zu entsprechen“⁴. Wenn es also um die Anforderungen an die Bewerber geht, bedarf es einer Konkretisierung des Kompetenzbegriffes.

In *lexiko*, einem Online-Wörterbuch zur deutschen Gegenwartssprache des Instituts der Deutschen Sprache, bezeichnet man mit *Kompetenz* „die durch Ausbildung und Erfahrung gewonnene, als herausragend gewertete Fähigkeit einer Person (Gruppe) oder Institution in bestimmten Bereichen“. In Texten der öffentlichen Kommunikation wird *Kompetenz* häufig in der vorgenannten Reihe von Persönlichkeitsmerkmalen genannt, über die Menschen in Politik, Wirtschaft, Bildungswesen und Sport verfügen sollten. Diese *Kompetenz* in den Stellenanzeigen ist also eine persönliche Eigenschaft und wird insbesondere mit folgenden Begriffen synonym verwendet: *Fähigkeit*, *Können* und *Wissen*.

Um eine Tabelle zu einer Stichwortreihe zu erstellen, ist stets zu klären, wie aus den Informationen der verwendeten Wörterbücher ein

³ Vgl. „Kompetenz“, in: Pfeifer, W. et al. (1993): Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, digitalisierte und von Wolfgang Pfeifer überarbeitete Version im Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Kompetenz> (abgerufen am 14.10.2025).

⁴ Weinert, F. E. (1999): Konzepte der Kompetenz. Paris: OECD, S. 34.

semantisches Feld zu konstruieren ist, welche Bedeutung also als zentrale Bedeutung, als Nebenbedeutung oder als zu vernachlässigende Bedeutung zu bewerten ist.⁵

Tabelle 1: Semantisches Feld zum Begriff *Kompetenz* in drei Sprachen

Deutsch	Russisch	Armenisch
Kompetenz	Компетенция/ Компетентность	Իրավասութիւն (wörtlich: Berechtigung) Befugnis
Vermögen, Fähigkeit, die Kenntnisse erfolgreich einzusetzen; Tätigkeitsbereich	Фähigkeit/ способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач.	Իրավասութիւն Kompetenzbereich, Zuständigkeits- bereich Aufgabenbereich Befugnis
Befugnis, Vollmacht, Verantwortung Kompetenz- bereich, Aufgabenbereich	Бefugnis/ компетенция, круг полномочий, правомочность, ответственность	Լիազորութիւն (juristisch), Berechtigung zum Gerichtsführen, Rechtzuständigkeit Beschlussfähigkeit

⁵ Vgl. Sandhop, M. (2003): Von «Abend» bis «Zunge»: Lexikalische Semantik des Deutschen, Tschechischen, Englischen und Französischen im Vergleich. Dissertation. Frankfurt/M.: Peter Lang.

persönliche Eigenschaft, in der Personalführung bestimmte Aufgaben und Probleme zu lösen. Anforderungen an die Arbeitnehmer, Qualität	личностная способность специалиста решать определенные профессиональные задачи (управление персоналом).	Իրազեկություն, осведомленность, Informiertheit Adj.իրազեկ kompetent
Zuständigkeit/ Tätigkeitsbereich Zuständigkeit von Behörden oder Gerichten, das Beherrschen dieser Eigenschaft in der beruflichen Tätigkeit	Профессиональная способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении задач профессионального рода деятельности;	Բանիմացություն Wissen գիտելիք/ Kenntnis, Professionalität փորձ/Erfahrung
Wissen, Können auf dem konkurrenzfähigen Niveau, Voraussetzung für Fertigkeiten, z.B. Schlüsselkompetenzen	знание, навык / Область компетенций - совокупность знаний и навыков человека или организации, которые они выполняют на	Կարողություն Können Ունակություն Fertigkeit

Einige Definitionen sind meistens an der äußeren Handlung orientiert, die anderen an den inneren Eigenschaften. Manche Definitionen umfassen solche Komponenten wie Wertsysteme und Beziehungen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass man die Definition der *Kompetenz* im Russischen generell 1.) als Persönlichkeitsmerkmal. und 2.) als Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motivation und Wertorientierungen verstehen kann.⁷

Wenn wir компетенция/Kompetenz als Eigenschaft betrachten, dann definieren wir компетентность/Zuständigkeit als das Verfügen über diese Eigenschaft.

Erstellen wir eine Hierarchie mit Ober- und Unterbegriffen:

Die zentrale Bedeutung des Begriffes *Kompetenz* im Deutschen in Bezug auf Normen und Werte ist „Fähigkeit“ und „Vermögen“ als ein persönlichkeitsbezogenes Merkmal.

Im Gegensatz dazu ist im Armenischen „Befugnis“ oder „Zuständigkeitsbereich“ der Oberbegriff. Das ist ein Unterschied zum Deutschen und Russischen.

Im Russischen geht es um persönliche Eigenschaften. Hier ist also ein übergeordneter Begriff für *Kompetenz* die „Schlüsselkompetenz“. Vor diesem Hintergrund ist der Gebrauch des Kompetenzbegriffes im Russischen und Deutschen fast gleich.⁸

Unterbegriffe für *Kompetenz* im Russischen im Hinblick auf Normen- und Wertbegriffe sind:

- Befugnis, Verantwortung, Kenntnis, Fertigkeit

Unterbegriffe für *Kompetenz* im Armenischen im Hinblick auf Normen- und Wertbegriffe sind:

⁷ Internet: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Компетенция>

⁸ Internet: http://www.owid.de/lexiko_/index.html

- Professionalität, Zuständigkeit bzw. Rechtszuständigkeit, Informiertheit, Wissen, Kenntnis, Erfahrung, Beschlussfähigkeit

Der Kompetenzbegriff besteht also in den drei Sprachen aus den Elementen Wissen, Kenntnissen, Eigenschaften, Fähigkeiten/Fertigkeiten, Motiven und emotionalen Komponenten.

Diese Rahmenbedingungen stellen spezielle Anforderungen an die Personalauswahl und -entwicklung. „Neben entsprechend fachlicher Kompetenz erwarten wir auch persönliche Kompetenz der Mitarbeiter. Einfühlungsvermögen, um auf die Bedürfnisse der Kunden eingehen zu können, Teamfähigkeit und gute Kommunikationseigenschaften sind nur einige Voraussetzungen. Die wichtigste Forderung, die Softlab an die Persönlichkeit eines Mitarbeiters stellt, ist die Bereitschaft und der Wille zum Dienst am Kunden.“⁹

Erstellen wir eine Tabelle zum Begriff *Fähigkeit*. Anhand der Informationen der Wörterbücher konstruieren wir dann ein semantisches Feld, um herauszufinden, welche Bedeutungen also als zentrale Bedeutung, als Nebenbedeutung oder als untergeordnete Bedeutung zu bewerten sind.¹⁰

Tabelle 2: Semantisches Feld zum Begriff *Fähigkeit*

Deutsch	Russisch	Armenisch
Fähigkeit	Способность	Կարողություն
Fähigkeit zu etw. Eigenschaft oder das Talent	способность, свойство, позволяющее кому- то осуществить какое-либо	Կարողություն/ das Fähigsein Kraft, Macht, besondere Eigenschaft, etw.

⁹ Die Presse vom 27.11.1993: „Neue Berufsbilder im EDV-Bereich“.

¹⁰ Vgl. Sandhop, a.a.O., S. 109.

	действие/ Eigenschaft	zu leisten
Vermögen zu etw. Denk-/ Lern- und Leistungs-/ Auffassungs- oder Durchsetzungs- vermögen	Возможность, умение, талант Möglichkeit, Können, Talent	Ունակություն, հոգեկան և մտավոր geistliche/geistige Eigenschaft ընդունակություն / Begabung
Können: Eigenschaft etw. zu können, die den Menschen befähigt, auf einem bestimm- ten Gebiet etwas zu leisten Kompetenz	дар, одаренность, здатки, компетентность / Begabung обладать незаурядными способностями ¹¹	Նյութական միջոց, հարստություն, materielles Mittel, Reichtum, Vermögen
Begabung: erlernte, angeborene Fähigkeiten; die geistigen, schöpferischen, künstlerischen,	навыки и умения Fertigkeiten und Fähigkeiten	Հնարավորությու ն/Möglichkeit հատկություն ¹² Eigenschaft/ persönliche Eigenschaft einer Person

¹¹ Философский словарь. Под редакцией. М. М. Розенталя и П. Ф. Юдина. Москва 1963, с. 225.

¹² Հայոց լեզվի հոմանիշների բառարան: Աշոտ Մուրադի Սուքիասյան: Հայկական ՍՍՀ Գիտությունների Ակադեմիայի Հրատարակչություն, Երևան, 1967, 605 էջ.

technischen Fähigkeiten eines Menschen		
Befähigende geistige, praktische Anlage, das Befähigtsein: Fähigkeit erwerben, nutzen	Личная способность/ persönliche Eigenschaft	

Wenn im Fußball von Langfristigkeit die Rede ist, dann denkt man automatisch an die Nachwuchsbildung, also an die Juniorentrainer. „Es geht um mehr *Kompetenz* und *Professionalität* in unserem Hobby; in der qualifizierten Ausbildung unserer Junionren liegt der Schlüssel für das langfristige Bestehen in der zweiten Liga.“¹³

Dabei gehen die engagierten FWG-Anhänger mit großer Zuversicht an die Sache heran. *Kompetenz* und *Sachverstand* ihrer Kandidaten, darunter Ärzte, Rechtsanwälte, Kaufleute oder Handwerker, sollten bei dieser Wahl entscheidendes Kriterium sein.¹⁴ Als Kernbedeutung wird für das deutsche Stichwort der Begriff *Vermögen* angesetzt, alle weiteren Verwendungsweisen dieses Begriffs sind nicht so stark voneinander zu unterscheiden und sind eng miteinander verbunden. Man kann den Begriff *Fähigkeit* durch den Begriff *Vermögen* ersetzen. Der Begriff der Fähigkeit bezieht folglich die persönlichen, angeborenen, erlernten Fähigkeiten mit ein. Der Begriff der *Fähigkeit* (*karoghutjun*) setzt sich im Armenischen aus folgenden Bedeutungsbestandteilen zusammen: Kraft, Macht, geistige/geistliche

¹³ St. Galler Tageblatt vom 12.08.1999: „Die Kameradschaft ist einmalig“.

¹⁴ Mannheimer Morgen vom 05.05.1999: „Frischer Wind für den Rat.“

Eigenschaft, Vermögen (Reichtum), Begabung, Möglichkeit, persönliche Eigenschaft.¹⁵

Erstellen wir Hierarchien mit Ober- und Unterbegriffen:

a) Übergeordnete Begriffe: Vermögen, Eigenschaft

Im Gegensatz dazu sind im Armenischen im Hinblick auf das untersuchte Thema „Begabung“ und „Eigenschaft“ Oberbegriffe. Die Bedeutung „Vermögen“ wird nur im Sinne von Materiellem gebraucht und ist mit Reichtum verbunden. Das ist ein Unterschied zum Russischen. Die untergeordneten Begriffe für das armenische Stichwort sind: *Können, Macht, Talent*.

Im Russischen geht es um die persönliche Eigenschaft. Also ist der übergeordnete Begriff für Fähigkeit *Eigenschaft*.

b) Unterbegriffe für *Fähigkeit* im Deutschen im Hinblick auf Normen- und Wertbegriffe sind:

- Persönliche Eigenschaften (Leistungsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit)
- Auffassungsvermögen, Durchsetzungsvermögen, Denkfähigkeit und Sprachfähigkeit, etc.
- Talent, Begabung, Können, Kompetenz, Verständnis

Unterbegriffe für *Fähigkeit* im Russischen im Hinblick auf Normen- und Wertbegriffe sind:

- Leistungsfähigkeit,
- Talent,
- Begabung,
- Können,

¹⁵ Արդի հայերենի բացատրական բառարան: Էդուարդ Բագրատի Աղայան: «Հայաստան» Հրատարակչություն, Երևան, 1976, 946 էջ.

- Möglichkeit,
- Fertigkeit

Fähigkeiten sind also erworbene Eigenschaften. Fähigkeit ist mit einem geistigen oder körperlichen Erschaffungsprozess verbunden. Fähigkeit hat mit Möglichkeiten und besonderen Eigenschaften in drei Sprachen zu tun. Im Vergleich zu *Kompetenz* ist *Fähigkeit* ein Bewertungskriterium. *Kompetenz* ist eher eine Verhaltensweise.

Die deutschen, russischen und armenischen Medien nutzen unterschiedliche Verfahren der Wertdarstellung in den Stellenanzeigen. Erst auf der Grundlage der kontrastiven Forschung wird es möglich, die national-kulturell bedingten, unterschiedlichen Anforderungen in Stellenanzeigen festzustellen. In der kontrastiven Untersuchung wurde der Stellenwert der Begriffe in den Stellenanzeigen überprüft.

Global Citizenship Education im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

Global Citizenship Education in German as a Foreign Language Teaching

Almut Hille

Abstract

Ein sprachliches, kulturelles und literarisch-ästhetisches Lernen als globales Lernen wird für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache seit längerem diskutiert. Im folgenden Beitrag wird das Konzept eines globalen Lernens, mit Blick auf den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in Bezug gesetzt zu den Konzepten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und einer Global Citizenship Education. Dargelegt werden ihre Implikationen für den Unterricht und erste Überlegungen zu Lehr- und Lernmaterialien, die diese aufnehmen.¹

Schlüsselwörter: Globales Lernen, Global Citizenship Education, Bildung für nachhaltige Entwicklung

Linguistic, cultural and literary-aesthetic learning as global learning has been discussed for a long time for the teaching of German as a foreign language. In the following article, the concept of global learning, with regard to the teaching of German as a foreign language, is related to the concepts of education for sustainable development and global citizenship education. It sets out its implications for teaching and initial considerations on teaching and learning materials that incorporate them.

Keywords: Global Learning, Global Citizenship Education, Education for Sustainable Development

¹ Der Beitrag ist eine bearbeitete Fassung des Artikels von Hille, A. (2025): Der Fremdsprachenunterricht als Ort einer Global Citizenship Education, der in der *Zeitschrift für Historische Anthropologie Paragrana* (34/2025, 2) erscheint.

Im Jahr 2023 wurde von der Österreichischen UNESCO-Kommission ein Dossier *Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Erkundung* herausgegeben. Die Autor*innen des Dossiers kennzeichnen Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung als „Leitbegriffe“² gegenwärtiger pädagogischer Diskussionen, geprägt von deren transformativem Charakter und Anspruch. Im Folgenden wird die Bedeutung dieser Begriffe bzw. Konzepte für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache ausgelotet und ihre Entwicklung, beginnend mit dem in der fremdsprachendidaktischen Diskussion bislang etablierteren Konzept eines Globalen Lernens, nachgezeichnet.

Das Konzept eines Globalen Lernens wird im angloamerikanischen Raum bereits seit Ende der 1970er Jahre diskutiert – zunächst etwa von Lee Anderson, der in seiner Studie *Schooling and Citizenship in a Global Age: An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education* (1979) bereits die Entstehung einer Global Society analysierte.³ Er suchte elementare Kompetenzen zu umreißen, die zu Voraussetzungen einer Global Citizenship würden, unter anderem Kompetenzen im (kritischen) Umgang mit Texten.

Graham Pike und David Selby entwickelten in ihrer Studie *Global Teacher – Global Learner* (1988) auf der Grundlage eines holistischen Paradigmas Leitziele Globalen Lernens, etwa ein

² Österreichische UNESCO-Kommission (Hg.)(2023): *Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Erkundung*. Von Wintersteiner, W./Glettler, Ch./Grobbaauer, H./Peterlini, H. K./Rauch, F./Steiner, R.. Wien, S. 23.
https://www.unesco.at/fileadmin/user_upload/D_OEUK_Hrsg._2023_Transformative_Bildung_GCED_BNE_Eine_Erkundung_Dossier_des_Fachbeirats.pdf [12.08.2025]

³ Anderson, L. (1979): *Schooling and Citizenship in a Global Age: An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education*. Bloomington: Indiana University.

- Systembewusstsein

Lernende können ein Verständnis der systemischen Beschaffenheit der Welt und die Fähigkeit zu systemischem Denken entwickeln und sich selbst in einer holistischen Konzeption von Welt verorten.

- Perspektivenbewusstsein

Lernende können erkennen, dass ihre eigene Weltsicht keine universelle Gültigkeit besitzt und sie können die Fähigkeit entwickeln, andere Perspektiven aufzunehmen.

- Bewusstsein für den Zustand des Planeten Erde

Lernende können ein Verständnis für globale Lebensbedingungen, Entwicklungen und Trends ausprägen; sie können ein vertieftes Verständnis von Konzepten wie Gerechtigkeit, Menschenrechten und Verantwortung erwerben und dieses zu globalen Entwicklungen in Beziehung setzen; sie können den Zustand des Planeten zukunftsorientiert reflektieren.

- Bewusstsein für das eigene Involviertsein in das System ‚Welt‘ und die Vorbereitung auf das bewusste eigene Handeln in ihm

Lernende können erkennen, dass ihre individuellen und kollektiven Verhaltensweisen Konsequenzen für die globale Gegenwart und Zukunft haben.

- Prozessbewusstsein

Lernende können erkennen, dass Lernen und Persönlichkeitsbildung kontinuierliche ‚Reisen‘ ohne fixiertes oder finales Ziel sind und dass neue Wege, die Welt zu sehen, anregend aber auch riskant bzw. herausfordernd sein können.

In Anlehnung an solche Studien legte das Schweizer Forum *Schule für eine Welt* 1985 erstmals einen Katalog von *Lernzielen für eine Welt* vor und initiierte damit eine Debatte über Globales Lernen auch im

deutschsprachigen Raum. Der Begriff Globales Lernen fungiert hier als Sammelbegriff, unter dem Entwürfe einer so genannten entwicklungspolitischen Bildung, einer Friedenspädagogik, eines ökumenischen Lernens oder einer Menschenrechtserziehung subsumiert werden.⁴ Es ergeben sich Ambivalenzen von Kontext, Gegenstand und Zielsetzung eines globalen Lernens, die auch die ersten fremdsprachendidaktischen Überlegungen zu seiner Integration in den Unterricht prägen.

Diese richten sich zunächst auf den Unterricht Englisch als Fremdsprache, da das Englische als Lingua Franca im Global Village in den Vordergrund rückt. Aber auch der Unterricht Deutsch als Fremdsprache wird in seinen globalen Dimensionen diskutiert.⁵ Deutlich wird, dass eine übergreifende, fast objektive Beschreibung der Welt oder die Zusammenstellung eines Kompendiums globaler Schlüsselthemen, aus denen ein weltweites Kerncurriculum für den Unterricht abgeleitet werden könnte, kaum möglich sind.⁶ Zu spezifisch sind die regionalen und lokalen, auch globalen Perspektiven. Zu

⁴ Vgl. Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, S. 9.

⁵ Vgl. Hille, A. (2014): Literarische Texte im Kontext eines globalen Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik. In: Altmayer, C./Dobstadt, M./Riedner, R./Schier, C. (Hrsg.): Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte – Themen – Forschungsperspektiven. Tübingen: Stauffenburg, S. 13-23. Hille, A. (2013): Eine global und ökologisch orientierte Literatur im Kontext von Bildungsprozessen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Zielsprache Deutsch*, Heft 1/2013, S. 3–15. Hille, A. (2012): Globales Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *DaF-Werkstatt*, Heft „Deutsch global. Wozu heute Deutsch lernen?“ Nr. 17–18/2012, S. 59–70.
https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we04/institut/mitarbeiter/03_Downloads/daf-werkstatt_Globales-Lernen-im-Unterricht-DaF.pdf
[12.08.2025]

⁶ Vgl. auch Seitz, a.a.O., S. 378f.

wirkmächtig sind auch strukturelle Asymmetrien, Machtunterschiede und eine „imperiale Lebensweise“⁷, die kritisch reflektiert, artikuliert und letztendlich verändert werden müssen – individuell und kollektiv in spezifischen Perspektiven.

Das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), der ein globales Lernen häufig subsumiert wird,⁸ wurde 1992 auf der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro begründet. Es entstand parallel zur Agenda 21 mit ihren Leitlinien für eine nachhaltige Entwicklung des Planeten Erde im 21. Jahrhundert als weltweites Bildungsprogramm. In den Folgejahren erfährt es – wie das Konzept eines globalen Lernens auch – immer weitere Ausdifferenzierungen. 2015 wird es in einem UNESCO-Weltaktionsprogramm zur Agenda 2030 verankert. Nachhaltigkeit als solche wird in den Dimensionen Soziales, Ökonomie und Ökologie gefasst, oft visualisiert in einem sogenannten Dreieck der Nachhaltigkeit. Dieses ist auch in Materialien für den Fremdsprachenunterricht bzw. für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften abgebildet, etwa in dem digitalen Fortbildungsangebot des Goethe-Instituts für Lehrkräfte www.dafundbne.de. Die nun definierten 17 Ziele einer nachhaltigen Entwicklung verzeichnen durch die entsprechenden Piktogramme einen immer höheren Bekanntheitsgrad.⁹ Sie werden ebenfalls im Aus- und Fortbildungsangebot zum Selbstlernen www.dafundbne.de bearbeitet; Daniela Müller (2022) wählt sie als Ausgangspunkt einer Lerneinheit, die sich im DaF-Unterricht auf dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) an Universitäten

⁷ Brand, U./Wissen, M. (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom.

⁸ Vgl. Müller, D.(2022): Nachhaltigkeit im Fremdsprachenlernen: Ansätze für den universitären DaF-Unterricht unter der Zielsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In: *Info DaF* 2022, 49(1), S. 93–116, hier S. 98.

⁹ Internet: <https://unric.org/de/17ziele/> [12.08.2025]

und tertiären Bildungseinrichtungen umsetzen lässt.¹⁰ Sie besteht aus kommunikativen Aktivitäten zur kontextuellen Einführung von BNE sowie aus partizipativen Aktivitäten wie Reflectories, die zu einem handlungsorientierten Verhalten in der Fremdsprache anregen sollen.¹¹ Auch im Themenheft *Nachhaltigkeit* der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* (Nr. 68/2023) finden sich Beispiele für den Unterricht. Sie regen teilweise die Lektüren ästhetischer Texte an – eine Dimension, die auch im Konzept einer Global Citizenship Education eine Rolle spielt, ebenso wie in den bereits genannten Publikationen zum globalen Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache von Almut Hille (2012, 2013, 2014).

Etwa zur gleichen Zeit wie das Konzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde von der UNESCO auch das Konzept einer Global Citizenship Education etabliert. Es steht in Bezug zu den 17 Zielen einer nachhaltigen Entwicklung, besonders zum Ziel 4: Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern. Explizit erwähnt wird eine Verbindung zwischen beiden Konzepten in Teilziel 4.7: Bildung für nachhaltige Entwicklung und Weltbürgerschaft: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“.¹²

¹⁰ Erprobt wurden die Aktivitäten mit DaF-Studierenden an der Universität Melbourne/Australien (vgl. Müller, a.a.O., S. 94).

¹¹ Vgl. ebd., S. 101.

¹² Internet: www.unesco.de [12.08.2025]

Das Konzept einer Global Citizenship Education steht aber auch in Verbindung zum Konzept eines globalen Lernens. Es betont dessen Akzentuierung durch den Begriff *citizenship* im Sinne politischer Teilhabe und setzt sich stärker mit Fragen und Konzeptionen von transnationaler politischer Gestaltung (Weltinnenpolitik) und transnationaler Demokratie auseinander.¹³ Das wird auch anhand der Zielsetzungen deutlich, die die UNESCO für eine Global Citizenship Education formuliert:

- encourage learners to analyze real-life issues critically and to identify possible solutions creatively and innovatively
- support learners to revisit assumptions, world views and power relations in mainstream discourses and consider people/groups that are systematically underrepresented/marginalized
- focus on engagement in individual and collective action to bring about desired changes and
- involve multiple stakeholders, including those outside the learning environment, in the community and in wider society.¹⁴

Das Konzept einer Global Citizenship Education könnte als übergreifend, das globale Lernen und eine Bildung für nachhaltige Entwicklung inkorporierend, betrachtet werden. Gleichzeitig bleibt aber auch Global Citizenship Education ein mehrdeutiger und mehrfach kriti-

¹³ Vgl. Wintersteiner, W./Grobbaauer, H./Diendorfer, G./Reitmair-Juárez, S. (2014): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Österreichische UNESCO-Kommission. Wien, S. 32. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf [12.08.2025]

¹⁴ UNESCO: Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century. Paris 2014, S. 16 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729> [12.08.2025]

sierter Begriff,¹⁵ wobei sich die Kritik hauptsächlich auf das (utopische) Konzept einer Global Citizenship, konturiert nach ‚westlichen‘ Maßstäben, bezieht. Denn das ist natürlich die Frage: Was ist das oder was könnte es sein – eine Global Citizenship, eine Weltbürgerschaft und wer definiert sie?

Ein rechtlicher Status kann mit einer Global Citizenship nicht verbunden sein; dieser bleibt weiterhin gebunden an die Nationalstaaten bzw. an supranationale Gebilde wie die Europäische Union. Neben dem rechtlichen Status, verbunden mit den Rechten politischer Partizipation, gehört zum Konzept der (Staats-)Bürgerschaft aber auch ein Gefühl der Zugehörigkeit.¹⁶ Dieses Gefühl mit Blick auf eine Weltgemeinschaft weiter auszuprägen – und mit ihm Ansprüche an den Erhalt unserer Lebensgrundlagen, an globale Gerechtigkeit und das Überwinden von (Neo-)Kolonialismus zu verbinden – kann ein erster Schritt einer Global Citizenship Education sein, der auch zu mehr politischer Teilhabe führen kann. Transnationale Protestbewegungen der letzten Jahre wie Fridays for Future zeigen dies.

In seinem Aufsatz *Global Citizenship Education. Bildung zu einer planetarischen Weltgemeinschaft im Anthropozän* fasst Christoph Wulf, langjährig in der deutschen UNESCO-Kommission tätig, Global Citizenship ebenfalls als eine „weitgehend ideelle Perspektive“¹⁷, die aber notwendig ausgeprägt werden muss. Sie „bezeichnet die Zugehörigkeit zu einer planetarischen Gemeinschaft und impliziert die Berücksichtigung entsprechender Rechte und Pflichten. Danach hat jeder Mensch im Rahmen seiner Möglichkeiten eine Verantwortung für den Planeten. Diese Verantwortung bezieht sich nicht nur auf

¹⁵ Vgl. auch Wintersteiner, W. et al. 2014, a.a.O., S. 10.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 14.

¹⁷ Wulf, Ch. (2021): Global Citizenship Education. Bildung zu einer planetarischen Weltgemeinschaft im Anthropozän. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 97 (2021), S. 463–479, hier S. 466.

andere Menschen, sondern auch auf Tiere und Pflanzen. Erziehung zu einer oder Bildung für eine Weltgemeinschaft stehen im Zentrum eines neuen Menschen- und Weltbildes, das soziale Partizipation und kulturelle Teilhabe umfasst. Es verpflichtet den einzelnen Menschen gegenüber der Weltgemeinschaft und die Weltgemeinschaft gegenüber dem Einzelnen.“¹⁸ Diese Perspektive sieht sich konfrontiert „mit den engen Grenzen staatlicher Interessen und Zwänge“; um so wichtiger ist es, wie auch von der UNESCO formuliert, „das Gefühl einer Zugehörigkeit zu einer großen menschlichen Gemeinschaft“¹⁹ weiter zu entwickeln.

Mit dem Begriff des Gefühls wird auf eine emotionale, affektive Komponente von Bildung angespielt, die in der Gestaltung von Bildungsprozessen Berücksichtigung finden muss. Entsprechend differenziert Christoph Wulf die oben genannten, von der UNESCO definierten grundlegenden Elemente des Konzepts einer Global Citizenship Education weiter aus. Er entwirft als zentrale pädagogische Prinzipien und Perspektiven:

- die Förderung mimetischer Prozesse, in denen Menschen als Vorbilder fungieren, deren Habitus an das Konzept der Weltgemeinschaft gebunden ist
- eine kategoriale Bildung, die die wechselseitige Verschränkung inhaltlicher und formaler Aspekte umfasst
- eine allgemeine Bildung als Grundlage, sich in neue unbekannte Zusammenhänge einzuarbeiten
- die Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen, ihrer Geschichtlichkeit und Kulturalität, an die Bildungsprozesse gebunden sind

¹⁸ Ebd., S. 465.

¹⁹ Ebd., S. 466.

- die Auffassung von Bildung als körperlich-sinnlicher Prozess, in dem eine Auseinandersetzung mit anderen Menschen, mit der Welt und sich selbst erfolgt
- die Auffassung von Bildung als ästhetische Bildung
- die Auffassung von Bildung als performativ, als kulturelle Inszenierung und Aufführung
- eine zeitgemäße Grundbildung und normative Orientierung möglichst vieler Menschen
- eine transkulturelle Bildung in einem ‚dritten Raum‘, der zwischen Kulturen, Menschen und Vorstellungen entsteht und die Wahrnehmung von Differenz, Prozesse der Transgression sowie die Entstehung neuer Formen von ‚Hybridität‘ ermöglichen kann
- die Etablierung einer Netzwerkperspektive, in der Grenzen unterlaufen, Hierarchien und Machtverhältnisse umstrukturiert werden können
- eine kritische Reflexion der Zielsetzungen, Inhalte und möglichen Lernprozesse einer Global Citizenship Education.²⁰

Die Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache nimmt solche Prinzipien und Perspektiven – besonders eine kategoriale Bildung, eine performative und ästhetische Bildung mit Blick auf körperlich-sinnliche Prozesse sowie eine transkulturelle Bildung in Netzwerkperspektiven – seit längerer Zeit auf. Sie können aber sicher noch unterschiedener in Lehr- und Lernmaterialien, in der Unterrichtspraxis sowie in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften umgesetzt und mit den Zielsetzungen einer Global Citizenship Education verbunden werden.

²⁰ Vgl. ebd., S. 473-475.

Identitätskrise im Kontext der Globalisierung, der Mehrsprachigkeit und der Migration

Identity Crisis in the Context of Globalisation, Multilingualism and Migration

Cristina Grossu-Chiriac

Abstract

Identitätsbegriffe und -konzepte werden in der globalisierten Welt häufig verwendet, missbraucht und manchmal instrumentalisiert, da intensive Migration und interkulturelle Kontexte und Vernetzungen das Thema relevant machen. Anhand des Romans „*Ewig her und gar nicht wahr*“ (2020) von Marina Frenk wird exemplarisch untersucht, wie die Suche nach eigener Identität und damit verbundene Krisen in der deutschen Gegenwartsliteratur dargestellt werden. Erzählt wird die Geschichte der Berliner Künstlerin Kira Liberman, die weder im Beruf noch in ihrer Liebesbeziehung Erfüllung findet. Im Mittelpunkt steht ihre Suche nach Identität, Sprache und familiären Wurzeln, einschließlich weltweiter Besuche bei Verwandten. Der Roman deutet auf die Chance einer möglichen Transformation, auf die Entwicklung einer Identität hin.

Schlüsselwörter: Identität, Identitätskrise, Identitätssuche, Migration, Mehrsprachigkeit, Gegenwartsliteratur, Erinnerung, Identitätsgenese

— — —

Concepts such as identity and its variants are frequently used, misused, and sometimes instrumentalized in the globalized world, as intense migration and intercultural contexts and networks make the topic increasingly relevant. Using the novel “*Ewig her und gar nicht wahr* “ (2020) by Marina Frenk as an example, this study examines how the search for personal identity and related crises are depicted in contemporary German literature. The novel tells the story of the Berlin-based artist Kira Liberman, who finds neither professional nor family life fulfillment. At the center is her quest for identity, language, and familial roots, including visits to relatives around the world. The novel points to the possibility of transformation and the development of identity.

Keywords: Identity, identity crisis, search for identity, migration, multilingualism, contemporary literature, memory, identity genesis

Begriffe wie *Identität, Identitätskrise, Identitätskonzepte, Identitätsentwürfe, Identitätskonstruktion, Identitätsentwicklung, Identitätspolitik, Identitätszuschreibungen* usw. werden in gegenwärtigen Diskursen sehr oft benutzt, missbraucht und nicht selten auch instrumentalisiert. Besonders in einer globalisierten Welt, mit intensiver Migration, vielfältigen interkulturellen Kontexten und Vernetzungen scheint das Konzept der Identität eine immer größere Rolle einzunehmen. Dennoch, je mehr darüber diskutiert und geforscht wird, desto polarisierter, umstrittener und komplexer scheint alles, was mit „Identität“ zu tun hat.

Dem Thema der Suche nach der eigenen Identität und der damit verbundene Identitätskrisen in einer globalisierten Welt wird hier anhand einer Fallstudie, eines Romans der deutschen Gegenwartsliteratur nachgegangen. Denn literarische Texte eignen sich besonders gut dafür, Identitätsprozesse anschaulich zu analysieren. Literarische Werke behandeln bedeutende Themen der Gesellschaft, zentrale Fragestellungen, geben tiefe Einblicke in das Erleben, Denken und Fühlen der Menschen, stellen Diagnosen und Fragen und in manchen Fällen können auch mögliche Lösungsansätze aufzeigen. Die Literatur zeigt exemplarisch, was Menschen innerhalb spezifischer kultureller und historischer Kontexte am meisten bewegt.

Die Darstellung der Identitätskrise und der Identitätssuche wird am Beispiel des Romans „ewig her und gar nicht wahr“¹ der jungen deutschen Autorin Marina Frenk (geb. 1986) untersucht. Der Roman, als Debütroman im Jahre 2020 der in Chisinau geborenen Autorin erschienen, wurde von der Kritik positiv aufgenommen. Erzählt wird

¹ Frenk, M. (2020): *Ewig her und gar nicht wahr*. Berlin.

die Geschichte einer jungen Künstlerin aus Berlin – Kira Liberman, die Malkurse gibt, einen kleinen Sohn hat und sich in einer komplexen Beziehung mit einem Journalisten namens Marc befindet. Kira ist auf der Suche nach der eigenen Identität, nach ihrer Sprache, nach den eigenen Wurzeln. Die Protagonistin, auch in Moldau geboren, entstammt einer jüdisch-russischen Familie, die Anfang der 90er Jahre nach Deutschland, „ins bessere Europa“ (21) emigrierte. Als Erwachsene, konfrontiert mit Beziehungsproblemen, Schaffenskrisen, einer Fehlgeburt, Depressionszuständen, Essstörungen, vielfältigen Ängsten, stellt sie sich grundlegende existentielle Fragen, sucht nach Zugehörigkeit, auch nach ihren Verwandten, die überall auf der Welt verstreut leben – in den USA, in Israel, in Osteuropa, in Asien. Kira versucht sich in diesem Prozess selbst zu verstehen und auf diese Weise die zahlreichen inneren Stimmen zur Ruhe zu bringen.

Der Roman, übrigens mitunter als „Diaspora-Roman“² oder als „postmigrantische Gegenwartsliteratur“³ bezeichnet, trägt den seltsamen, künstlich anmutenden Titel „Ewig her und gar nicht wahr“, was der wörtlichen Übersetzung der russischen Redewendung „Это было давно и неправда“ („eto bylo dawno i neprawda“) entspricht. Der Ausdruck verdeutlicht, dass die erzählten Ereignisse zeitlich weit zurückliegen und vermutlich fiktionaler Natur oder stark überhöht dargestellt sind. Andererseits, obwohl die Vergangenheit gleichzeitig in der Erinnerung präsent ist, bleibt sie jedoch sowohl unzugänglich

² Mangold, I. (2020): Verstreut über Raum und Zeit. Marina Frenks Diaspora-Roman „ewig her und gar nicht wahr“. *Die Zeit*, Nr. 12, 01.03.2020. Internet: <https://www.zeit.de/2020/12/ewig-her-und-gar-nicht-wahr-marina-frenk-roman> (15.08.2025).

³ Kilchmann, E. (2023): Übersetzen und Erinnern, Mehrsprachigkeit und Trauma bei Olga Grjasnowa, Jan Himmelfarb, Marina Frenk und Katja Petrowskaja. *Yearbook for European Jewish Literature Studies*, Band 10, Nr. 1, 2023, S. 89-100. Internet: <https://doi.org/10.1515/yejls-2023-0007> (15.08.2025).

als auch der kontinuierlichen Neubewertung und Interpretation unterworfen, was unmittelbar das Thema der komplexen Wechselbeziehung zwischen Erinnerung und Identität reflektiert.

Die Autorin stellt autofiktional und fragmentarisch in mehreren Erzählsträngen das Leben der Protagonistin und ihrer Vorfahren dar. Diese Geschichten thematisieren Fluchtraumata, Heimatlosigkeit, Entwurzelung sowie die Sehnsucht nach Frieden und Geborgenheit. Auf der Suche nach der eigenen Identität bewegt sich die Erzählerin zwischen Orten und Zeiten, zwischen Realität und surrealen Bildern, sogar zwischen Sprachen, was die Komplexität der Identitätsprozesse verdeutlicht.

Struktur des Romans und Erzählstrategie

Der Roman hat als Motto den Vers „Schwerer werden, leichter sein“ (4) aus dem Gedicht „Die Niemandsrose“ von Paul Celan (1920-1970), wodurch dem Text eine nachdenkliche Atmosphäre verliehen wird. Celan, dessen Werk und Leben von ähnlichen sprachlichen und identitären Fragestellungen geprägt war, verleiht dieser Wahl eine zusätzliche intertextuelle Tiefe. Der Roman besteht aus einem Prolog, 36 Kapiteln und einem Epilog.

Im Prolog berichtet uns die Erzählerin von ihren wegweisenden Erinnerungen an einen Aufenthalt am Schwarzen Meer, als sie 5 Jahre alt war und sich am Strand verlaufen hatte. Sie stellt die Szene dar: „Es wuselte so sehr von anderen kleinen Kindern, das ich mich auf einmal in meiner Badehose und ohne Sonnenhut allein im Sand wiederfand und nicht mehr wusste, woher ich gekommen war und wohin ich jetzt laufen sollte“ (5). Dieses Zitat ist wie eine Vorausdeutung des gesamten Romans und der emotionalen Verfassung der Protagonistin auch später als Erwachsene in Berlin. Die frühkindliche Erinnerung weist auf zentrale Fragestellungen hin, mit denen sich die

Protagonistin auseinandersetzt, wie etwa die Suche nach Identität, nach Zugehörigkeit und nach familiären Bindungen.

Der Erzählfaden ist nicht chronologisch und umfasst eigentlich mehrere geflochtene Erzählstränge, wobei sämtliche Kapitel, außer Nummern auch konkrete Orts- und Zeitangaben enthalten. Dies erleichtert zwar die Zuordnung der Kapitel zu den Erzählfäden, jedoch bietet diese Struktur offensichtlich keine einfache Lektüre des Romans.

Das erste Kapitel und andere nicht aufeinanderfolgende 14 dazu (Kap. 3, 5, 9, 13, 19, 21, 24, 26, 28, 30, 32, 34, 35, 36) haben die tagebuchartige Eintragung „Berlin, Deutschland, jetzt“ und berichten über das aktuelle Leben der Protagonistin, also über Kiras Leben in der Gegenwart in Berlin.

Als zweiter Erzählfaden gilt die Geschichte der Flucht und das Schicksal von Kiras jüdischen Großeltern aus Bessarabien in den 1940er Jahren, abgefasst in 6 Kapiteln. Kiras Vorfahren mussten in die Ukraine fliehen und dann weiter in den Osten, um von den deutschen und rumänischen Faschisten nicht nach Transnistrien abgeschleppt oder getötet zu werden. Kapitel 2 berichtet also über die Ereignisse im Dorf Capresti – „Capresti, Bessarabien, 1941“, Kapitel 10 über „Saporischschja, Ukraine, 1941“, dann folgt die Wiederkehr nach Moldawien im Jahre 1948 („Chisinau, Moldawien, 1948“, Kapitel 18 und Kapitel 22), ein Zwischenkapitel „Irgendwo zwischen Saporischschja und Usbekistan“, 1941 (Kapitel 27) und ein Kapitel über „Chabarowsk, Sowjetunion, 1968“ (Kapitel 31).

Der dritte Erzählfaden (Kapitel 3, 8, 16) berichtet über die Flucht aus Moldawien in den 1990er Jahren – wie die kleine siebenjährige Kira und ihre Eltern mit einem alten Lada das Heimatland verlassen. Die Kapitel tragen als Angaben: „Chisinau, Moldawien, 1993“ oder „Rumänisch-Ungarische Grenze, Karpatenbecken, 1993“ (Kapitel 16),

und schildert die abenteuerliche und gefährliche Emigration nach Deutschland.

Der vierte Erzählfaden berichtet in sieben Kapiteln über Kiras verschiedene Lebensstationen in Deutschland, früher (nicht „jetzt“), also zum Beispiel um 2005 „Köln, Deutschland, 2005“ (Kapitel 7 und 11), „Hiddensee, Deutschland, 2015“ (Kapitel 12), „Berlin, Deutschland, 2007“ (Kapitel 15), „Köln, Deutschland, 2007“ (Kapitel 17), „Bochum, Deutschland, 2019“ (Kapitel 20), „Berlin, Deutschland, 2014“ (Kapitel 23).

Der fünfte Erzählstrang umfasst zwei Kapitel, in denen Kira ihre Familienangehörige in Israel und in den USA besucht: „Haifa, Israel, 2008“ (Kapitel 14) und „New York, USA, 2012“ (Kapitel 25).

Darüber hinaus hat die Autorin ein surreales Kapitel eingefügt, und zwar Kapitel 33, in dem sich alle lebenden und verstorbenen Verwandten in einem imaginären Frachtwaggon versammeln. Das Kapitel hat keine konkrete Orts- und Zeitangabe. Es heißt „In einem Frachtwaggon, irgendwo, irgendwann“. Gerade dieses Kapitel suggeriert die Idee des ständigen Fliehens, des ständigen Unterwegseins der Familienangehörigen, auf der Suche nach einem Ort der Ruhe und Sicherheit. Sie befinden sich auf der Flucht in diesem imaginären Frachtwaggon, ohne Aussicht auf Ankunft. Und dieser Zustand des Nie-Ankommens, des ständigen Unterwegsseins lässt sich als Metapher für die innere Krise der Protagonistin lesen, auf der qualvollen Suche nach Zugehörigkeit, nach einem verlässlichen Bezugsort, nach einem „Zuhause“.

Kiras Suche nach Selbstverortung

Kira gibt sich Mühe, sich selbst in einem Jetzt, in Deutschland einzuordnen. Es gelingt ihr jedoch nicht. Kira erlebt in ihrem Beruf als Malerin keine Erfüllung. Seit langem hat sie nichts ausgestellt, nichts

verkauft, und richtig malen wird qualvoll und das, was rauskommt, scheint ihr völlig unbedeutend und sinnlos. Die Frage nach dem Sinn ihrer Malerei quält sie oft. Genauso wie die Prophezeiung ihres Vaters: „Künstlerin! Obdachlos und schwanger wohl eher!“ (105) oder die Kommentare anderer Verwandten, wie „Kunst ist... auch ein Beruf“ (131) oder „naja, Maler sind auch Menschen“ (90).

Kira erfährt durch ihre Beziehungen zu anderen Menschen ebenfalls keine innere Erfüllung. Zum Beispiel Marc, der Vater ihres Kindes, ist für Gespräche nie da. Er ist emotional abwesend und unzugänglich, einer der „seine Kopfhörer aufsetzt und in seinen Rechner glotzt. Dieses schweigende Loch ist der Mensch, den ich liebe“ (55), „ein tiefer und schweigender Brunnen“ (82) scheint er ihr. Diese Worte verdeutlichen die emotionale Leere und den Mangel an Kommunikation in dieser Beziehung. Sie fühlt sich isoliert und nicht wahrgenommen. An einer anderen Stelle bemerkt Kira sogar: „Ich könnte nach Australien flüchten heute Nacht, es würde ihm nicht auffallen“ (57). In dieser sprachlosen, leeren Beziehung erfährt Kira weder Wohlbefinden noch Sinnhaftigkeit, was ihr Streben nach Selbstverortung und Zugehörigkeit hemmt.

Mit einem jüdischen Vater, einer russischen Mutter, geboren in Moldau, geflohen nach Deutschland, im Jetzt leidend, versucht Kira dann, nach ihren Wurzeln zu suchen – eine Art Selbstdurchforschung durch Familiendurchforschung: „Es zieht mich doch immer wieder in die Fänge meiner Familie“ (158). So entscheidet sie, ihre über die ganze Welt verstreuten Verwandten zu besuchen. Sie kommt nach Israel, in die USA, aber auch nach Moldawien. In den USA gesteht sie sich: „Ich bin so dämlich, denke ich mir. Was suche ich hier? Was soll in Amerika denn anders sein? Wo ist es denn anders, und was soll ich ändern“ (158). Nirgendwo findet sie ein Zuhause, nirgendwo fühlt sie sich eingebunden. So heißt es dann an einer Stelle: „ich entscheide mich sehr bald, nicht noch einmal auszuwandern, weil es hier nichts

zu suchen und nichts zu finden gibt. Das Wesentliche liegt irgendwo anders als in der Geografie, denke ich ...“ (163). Sie versteht, dass die geographischen Veränderungen allein keine emotionale Erfüllung bieten können. Das Gefühl der Zugehörigkeit ist nicht ausschließlich an physische Orte gebunden. Es geht vielmehr um die Suche nach einem inneren Zuhause in einem komplexen, transkulturellen Kontext.

Zudem versucht Kira, sich auch über Sprache zu verorten und zu identifizieren. In ihrem Kopf gibt es mehrere Sprachen zugleich, Erinnerungen auf Deutsch, Russisch, Jiddisch, einzelne Wörter und Wortketten auf Rumänisch. Im Roman gibt es Wörter, Sätze, sogar Lieder, Gedichte in diesen Sprachen. Kira verwendet Ausdrücke und Wörter in den Sprachen, die sich zu bestimmten Zeitpunkten in ihrem Gedächtnis eingeprägt haben. Im Roman findet man Sätze oder ganze Passagen in verschiedenen Sprachen, die die mehrsprachige Erfahrung der Protagonistin und dementsprechend die Komplexität ihrer Identitätskonstruktion verdeutlichen.

Manchmal stößt Kira auf Wörter, die sich nur schwer oder gar nicht ins Deutsche übersetzen lassen, denn die emotionale Färbung kann eine andere Sprache nicht gut genug wiedergeben. Zum Beispiel: „*пошло* – eines der Wörter, die sich nicht wirklich ins Deutsche übersetzen lassen“ (35). Dieses Wort auf Russisch würde allerdings ihre Emotionen und ihre damit zusammenhängenden Bilder am besten zum Ausdruck bringen. Ein anderes Beispiel wäre *сволочи* (swolotchi) – „Diese swolotchi, mein Gott, die bringen mich um“ (110). Die Schwierigkeit, ein deutsches passendes Wort dafür zu finden, gesteht die Protagonistin selbst ein: „Später hatte ich einmal versucht das Wort ‚swolotschi‘ ins Deutsche zu übersetzen. Es gibt einige Wörter, die sich einfach nicht übersetzen lassen. Arschloch oder Penner oder Drecksack drücken nicht einmal annähernd aus, was das Wort ‚swolotschi‘ meint und wie es sich anfühlt“ (112). Es geht in diesen Fällen also nicht um die semantische Bedeutung dieser Wörter, sondern um

ihre emotionale Komponente, um das Gefühlserleben. Und das kann in keiner anderen, zusätzlich von Kira erlernten Sprache adäquat wiedergegeben werden.

Das russische Wort „*Bomböschka*“ wird an mehreren Stellen im Roman in unterschiedlichen Zusammenhängen benutzt. Auch dieses Wort wird in deutscher Transkription wiedergegeben und erscheint gewöhnlich mit dem Sinn „Gefahr“, sei es im Ernst, im Spiel oder auch direkt als „Bombenangriff“. Zum Beispiel: „Raus, alle raus hier, Bomböschka“ (63), „es wurde alles zerstört in Bomböschkas“ (64). Es bestätigt die Präsenz der russischen Sprache in Kiras Bewusstsein und verweist auf die enge Verbindung von Sprache(n), Erinnerung und Identitätskonstruktion.

Da Kira schon im Alter von sieben Jahren Moldawien verlässt, ist die rumänische Sprache am schwächsten ausgeprägt. Wortfetzen, Ausdrücke und Gedichte (z.B. von Paul Celan), die sie nicht mehr versteht, hallen in ihrem Kopf nach. Diese Beispiele zeigen, dass die Sprache und Identität untrennbar miteinander verknüpft bleiben, selbst wenn die aktive Verständigung verloren geht. Das sprachliche Durcheinander, bezeichnet im Roman als „osteuropäische Sprachengewirr“ (90), prägt Kira, ebenso wie es auch ihre Vorfahren geprägt hat.

Gegen Ende des Romans behauptet Kira: „Nicht verstehen ist wie verloren gehen. Ich kenne mein Land nicht, ich spreche meine Sprache nicht. Ich habe keine Nationalität und keine Heimat, weil meine Wurzeln in der Besatzung eines politischen Systems liegen, und Systeme sind erfunden, irgendwann immer vorbei und gar nicht mehr wahr ...“ (216). In einem Rundfunkinterview⁴ erläutert Marina Frenk

⁴ Wüllenkemper, C., Marina Frenk (2020): „ewig her und gar nicht wahr“ – Über Verlust und Neuanfang. Deutschlandfunk. 21.04.2020, <https://www.deutschlandfunk.de/marina-frenk-ewig-her-und-gar-nicht-wahr-ueber-verlust-und-100.html> (15.08.2025).

die Situation ihrer Protagonistin auf diese Weise: „Es ist eigentlich eine Krise von allen Seiten, und dann noch der Versuch, diese Vergangenheit zusammenzukriegen, die sie eigentlich schon losgelassen hat, aber die sie jetzt wieder aufnimmt quasi, um sich selbst zu verstehen, um leben zu können.“ Kira befindet sich also in einer vielschichtigen Identitätskrise. Sie ist von allen Seiten gefordert – durch ihre Vergangenheit, ihre Familiengeschichte und ihre persönlichen Erfahrungen. Sie nähert sich den Erinnerungen erneut, um sich selbst besser zu verstehen und handlungsfähig zu bleiben.

Entwicklung einer neuen Identität

Den Roman könnten wir auch als Geschichte einer Identitätsentwicklung lesen. Aus praktischen Gründen entscheidet sich die Protagonistin, während Reisen immer „German“ zu sagen, sich selbst so zu bezeichnen, um nichts Übriges erklären zu müssen. Dennoch wird im letzten Absatz des letzten Kapitels das rumänische Wort „Transformare“ – Transformation, Verwandlung – erwähnt: „Transformare. Rumänisch. Trans...for...Mare... Ich spreche alle Sprachen und frage die Wale, was das Geheimnis ist. Das Geheimnis ist, dass sich tatsächlich manchmal ein Wal in den Ostsee verirrt“ (231). Das kann als Metapher für das Verirren und die Entwurzelung der Protagonistin gelesen werden. Denn, so wie dieser Wal, lebt Kira in sprachlichen und kulturellen Kontexten, zu denen sie sich nicht vollständig angehörig fühlt. Gleichwohl birgt dieses Bild des Verirrens, mit dem auch der Roman beginnt, nicht nur Orientierungslosigkeit und Verlust, sondern auch eine Möglichkeit der Transformation. Hier liegt die Chance, Neues zu entdecken – neue Räume zu betreten, neue Perspektiven zu gewinnen und eine neue Identität selbstständig zu entwickeln.

Auf der verzweifelten Suche nach der eigenen Identität springt die Erzählerin des Romans „ewig her und gar nicht wahr“ zwischen Orten und Zeiten, zwischen Realität und surrealen Bildern, sogar zwischen

Sprachen, die eine wichtige Rolle für die kulturelle und identitäre Verortung der Person spielen. Der Kulturosoziologe Andreas Reckwitz äußert sich zum Thema *Identität* wie folgt:

„Was Identität zunächst bezeichnet, ist das Selbstverstehen von Individuen. Also, wie sie sich selber verstehen, wie sie sich selber interpretieren, wie sie sich einordnen als XY.“⁵

Es geht also um die eigene Wahrnehmung, schließlich um die Selbstreflexion. Denn eine nationale, kulturelle Identität genügt in unserer globalisierten Gesellschaft nicht mehr und tritt zunehmend seltener auf. Es wird bereits von Mehrfachidentitäten gesprochen – von pluralen Identitäten (Kwame Anthony Appiah), von flüssigen Identitäten (Zygmunt Bauman), von fließenden Identitäten (Stuart Hall) – wobei jedem Menschen selbst überlassen bleibt, wie viele Identitäten er annimmt und lebt.

⁵ Reckwitz A. (2020): Andreas Reckwitz im Gespräch mit Thorsten Jant-schek. *Deutschlandfunk Kultur* vom 08.08.2020. Internet: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/kulturosoziologe-andreas-reckwitz-wie-gesellschaften-sich-100.html> (15.08.2025).

Stand und Herausforderungen des DaF-Lernens im Schulbereich in Armenien

Status and Challenges of GFL Learning in Schools in Armenia

Benjamin Speth

Abstract

Der Beitrag zeigt den aktuellen Stand (2024) und die Herausforderungen des schulischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in Armenien auf. Basierend auf Erfahrungen aus dem PASCH-Programm, offiziellen Statistiken und konkreten Schulbeispielen zeigt der Text positive Entwicklungen im Bereich der Lernendenzahlen und Prüfungsbeteiligung und verweist auf Reformen. Zugleich werden strukturelle Probleme wie Lehrkräftemangel, eingeschränkte Lernzeit und eine notwendige Prüfungskulturreform kritisch beleuchtet.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, Armenien, PASCH, Lehrkräftemangel, Prüfungskultur, Schulbildung, Kompetenzorientierung, Sprachunterricht

— — —

This article examines the current status and key challenges of teaching German as a foreign language (DaF) in Armenian schools. Drawing on insights from the PASCH initiative, official statistics and school-level observations, the study highlights increasing numbers of learners and exam participants. At the same time, it discusses structural issues such as teacher shortages, limited learning time, and the need to reform exam culture.

Keywords: German as a foreign language, Armenia, PASCH, teacher shortage, examination culture, school education, competency orientation, language teaching

1. Einleitung

Die Republik Armenien ist ein Land mit langer Bildungstradition und starkem Interesse an internationaler Orientierung. Der Deutschunterricht an Schulen stellt dabei ein Feld mit Wachstumspotential dar. Die folgenden Ausführungen beruhen auf Beobachtungen und Erfahrungen des Fachschaftsberaters mit Länderkoordination (FSBK) der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) sowie auf offiziellen Angaben des armenischen Bildungsministeriums. Ziel ist eine Bestandsaufnahme des schulischen DaF-Unterrichts unter besonderer Berücksichtigung des PASCH-Programms, gefolgt von einer Aufzählung zentraler Herausforderungen.

2. Der schulische DaF-Unterricht in Zahlen

Im Jahr 2018 zählte das PASCH-Netzwerk in Armenien insgesamt neun Schulen: drei Goethe-Fit-Schulen und sechs DSD-Schulen. Bis 2024 ist die Zahl auf elf gestiegen: drei Goethe-Fit-Schulen und acht DSD-Schulen. Die Zahl der Lernenden im PASCH-Bereich stieg von 2445 (2018) auf 2557 (2024), die Zahl der Prüflinge von 81 auf 123.

Dieser leicht positive Trend lässt sich auch allgemein beobachten: Laut Bildungsministerium bieten aktuell 225 Schulen Deutschunterricht an, rund 43.830 Schülerinnen und Schüler lernen Deutsch (Stand 2023/2024). Im Vergleich zu 2018/2019 ist dies ein Anstieg von ca. 1.600 Lernenden.¹

¹ Angaben des armenischen Bildungsministeriums, Schuljahre 2018/2019 und 2023/2024.

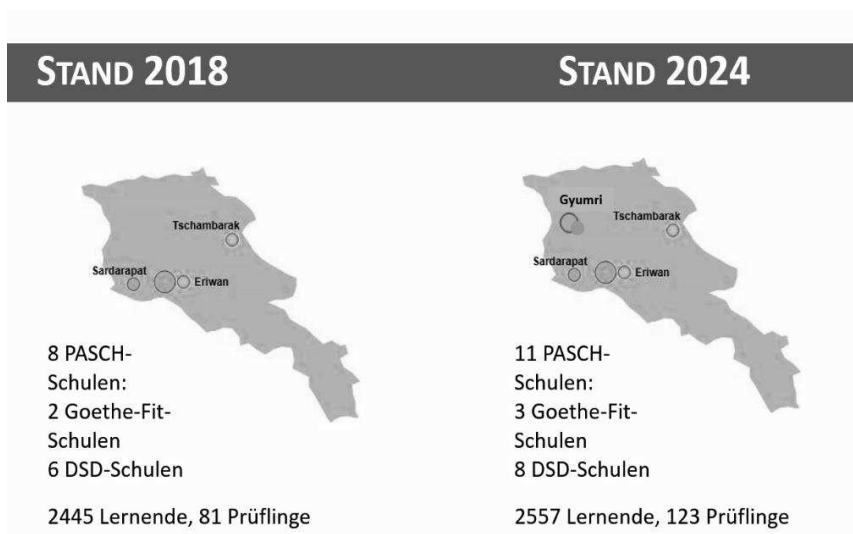


Abb. 1: Entwicklung der PASCH-Schulen 2018–2024

Das Interesse an Deutsch besteht und steigt insgesamt. Meistens fangen die Schülerinnen und Schüler ab der 10. Klasse an Deutsch zu lernen. Die PASCH-Schulen verzeichnen einen steigenden Zulauf, es besteht Interesse an Sprachzertifikaten, die in Deutschland anerkannt sind. Es lässt sich daher vermuten, dass Deutsch Teil einer Karriereplanung ist, die mit dem Eintritt in die Oberschule konkret wird.

3. Fortschritte

Die schrittweise Einführung neuer Lehrwerke für DaF ist ein Erfolg und ermöglicht ein kompetenzorientiertes Lernen. Erfreulich ist, dass es eine Vielfalt an Lehrwerken gibt, die nicht aus armenischer Produktion stammen, sondern auch deutsche Lizenzdrucke umfassen. Dies gibt den Schulen bzw. ihren Deutschfachkonferenzen die Möglichkeit, ein für sie passendes Lehrwerk auszuwählen. Die Lehr-

werke bieten die Grundlage für einen modernen, kompetenzorientierten und korrekten Deutschunterricht. Noch wurden nicht für alle Jahrgänge Lehrwerke freigegeben, aber dies ist eine Frage der Zeit.



Abb. 2: Beispiele neuer Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache

Diese wichtige Maßnahme wird flankiert von einer Umstellung der Lehrpläne für das Fremdsprachenlernen. Daher finden sich nun in den DaF-Lehrplänen transparente Lernziele, Kompetenzorientierung und die Einteilung in drei Anforderungsbereiche (knapp zusammengefasst: Wissen, Anwenden, Beurteilen).

Die Lehrplanumstellung geht mit Fortbildungsmaßnahmen einher: Deutschlehrkräfte wurden und werden on- und offline an die neuen Lehrplananforderungen herangeführt.

ԱՎԱՆ-ԴԱՎԱՆ ԵՎ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ԴԱՍ ԴԱՍԵՐԻ ՀԱՄԱՐԱՆՈՒԹՅՈՒՆ	
ԱՎԱՆ-ԴԱՎԱՆ ԴԱՍ	ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՈՐԴԱՎՈՐ ԴԱՍ
Ուսումնական նյութը ծավալուն է, համալի կարևորն ու ամփարնալը տարբերակված չեն:	Ուսումնական նյութը կառուցված է առանցքային կոնցեպտների և գաղափարների շուրջ:
Ուսումնառության նպատակները ոչ միշտ են չափելի և թափանցիկ:	Ուսումնառության նպատակները չափելի են և թափանցիկ սովորողների համար:
Ենթադրվում է գիտելիքների, հմտությունների ուսուցման մաս:	Գիտելիքներից և հմտություններից զատ՝ կարևորվում է արժեքներն ու վերաբերմունքը:
Կարևորվում է ուսումնական առարկաների անհատ ուսուցումը:	Առարկաների ուսուցման միջոցով զարգացվում են վերաառարկայական հմտություններ:
Առաջիկ կարևորվում է ուսումնական նյութի վերադասարկությունը՝ առանց մտածողության և գործնական հմտությունների ինտեկտուալացման:	Կարևորվում է բովանդակության խորը ըմբռնումը և դրա կապակցումը ամբողջ կյանքի համար անհրաժեշտ հմտությունների հետ:
Հիմնականում օգտագործվում է միավորային գնահատումը: Այն օգտագործվում է սովորողների դասարանում համար:	Ենթադրվում է մեալիթրոլ գնահատման մաս: Գնահատականն օգտագործվում է սովորողների առաջադիմությունը չափելու համար:

* Գաղափարներն ՄԻ, Խաղաղության Ա, Արդարության Վ, և այլք, Մարմնակցումն մշակույթ և կրօն/խոնդիանների վրա էկոնոմիկա ուսուցում:

Abb. 3: Auszug aus: Miskaryan, Julieta: „Վերապատրաստման դասընթաց“ (Vorbereitungskurs), interne Präsentation.

4. Strukturelle Herausforderungen

Trotz positiver Entwicklungen bestehen strukturelle Probleme. Einer der zentralen Herausforderungen ist der Lehrkräftemangel. Pädagogen mit guten Deutschkenntnissen finden in der Regel Arbeit außerhalb des öffentlichen Bildungssektors, die besser bezahlt ist. Insbesondere an den so genannten Basisschulen² (*himnakan dproc*), die Unterricht von der 1. bis zur 9. Klasse anbieten, haben Schwierigkeiten, ausreichend Lehrkräfte für Deutsch zu finden.

² *himnakan dproc* wird auch mit *Hauptschule* übersetzt. In Bezug auf das deutsche Schulsystem müsste man von *Grund- und Hauptschule* sprechen. Aufgrund der oft negativen Konnotation mit dem Begriff *Hauptschule* habe ich mich für den Begriff *Basisschule* entschieden, da im Armenischen dies die Regelschulform ist.

Ein weiteres Problem stellt die begrenzte Lernzeit dar: Deutsch ist in den meisten Schulen die dritte Fremdsprache. Mit im Schnitt zwei Unterrichtseinheiten pro Woche sind ambitionierte Ziele wie B1 bis zur 12. Klasse schwer zu erreichen. Das Niveau A2 ist realistischer.

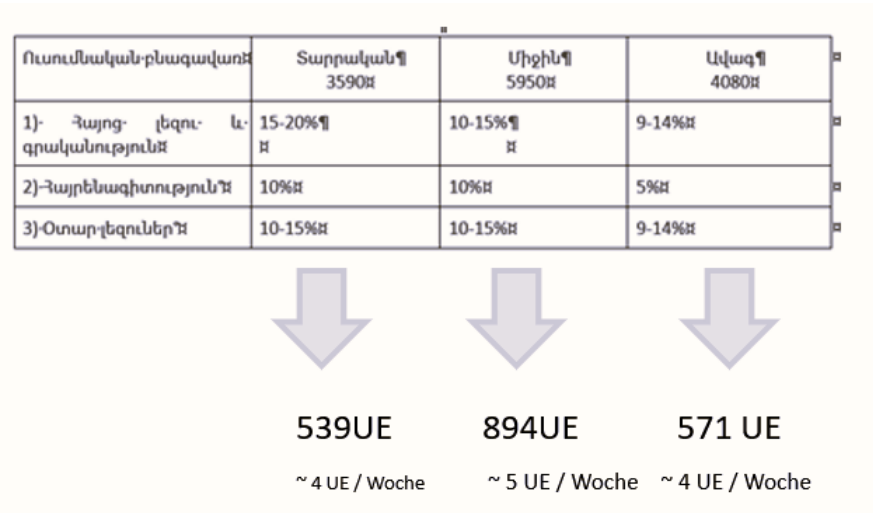


Abb. 4: Auszug aus dem staatlichen Lehrplan (Vgl. ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉ (Staatlicher Lehrplan, S. 15.) mit vom Autor eingefügten Ergänzungen unter der Tabelle.

Schulen können laut armenischem Lehrplan einen bestimmen Anteil der Unterrichtswochenstunden bzw. Unterrichtseinheiten (UE) für Fremdsprachen verwenden (siehe Abb. 4). Die Angaben umfassen die UE für alle Fremdsprachen insgesamt, d.h., entscheidet sich eine Schule, zwei Fremdsprachen anzubieten, dann müssen die UE auf die beiden Sprachen verteilt werden. Bei drei Fremdsprachen reduziert sich der Anteil der UE pro Sprache entsprechend. Es ist jedoch möglich die UE pro Woche zu erhöhen, indem so genannte Fakultative Stunden für eine Fremdsprache verwendet werden. Diese Stunden finden nach der Unterrichtszeit bzw. am Nachmittag statt und sind nicht verpflichtend. Eine Schule kann sich damit ein Profil geben.

Leider wird diese Möglichkeit häufig nicht für Fremdsprachen genutzt.

Die Nachfrage nach Deutsch in den Basisschulen ist nicht unbedingt hoch, zum Teil haben Eltern Bedenken, mit einer dritten Fremdsprache ihr Kind bzw. ihre Kinder zu überlasten. Das Interesse an Deutsch steigt mit dem Eintritt in die Oberschulen. Innerhalb von drei Schuljahren ist allerdings auch mit erweitertem Deutschunterricht (4-5 Wochenstunden) das Erreichen des Sprachniveaus B1 maximal möglich. Jedoch erhoffen sich viele bis zum Niveau C1 zu kommen, um einen direkten Hochschulzugang in Deutschland zu erhalten. Es besteht also eine Lücke zwischen den Zielen der Lernenden und dem tatsächlich Erreichbaren.

Viele Lehrkräfte unterrichten nebenbei Nachhilfeschüler:innen, was zu Interessenkonflikten führen kann. Zeit für Korrekturen, Unterrichtsvorbereitung und Fortbildung fehlt. Dies sind jedoch allgemeine und keine für den Deutschunterricht spezifischen Spannungsfelder.

5. Kompetenzorientierung und Prüfungskultur

Die aktuellen Prüfungsformate sind stark auf reproduktives Wissen ausgerichtet: Multiple-Choice-Aufgaben und Lückentexte dominieren. Mündliche Kommunikationsfähigkeit wird hingegen selten geprüft. Lehrerinnen und Lehrer beklagen Unsicherheiten in der Bewertung freier Leistungen und mangelnde methodische Kenntnisse, insbesondere im Bereich Argumentieren und Beurteilen.

Die Umstellung auf eine kompetenzorientierte Prüfungskultur ist daher dringend geboten, auch um dem Ziel einer handlungsorientierten Sprachvermittlung gerecht zu werden. Doch dies erfordert Schulung, Zeit und Mut zur Umstellung.

6. Fazit und Ausblick

Deutsch ist in Armenien in der Regel dritte Fremdsprache und konkurriert mit Sprachen wie Französisch, Chinesisch und Spanisch. Dennoch ist das Interesse vergleichsweise hoch – besonders in Oberschulen und Colleges. Um dieses Potenzial zu entfalten, müssten die strukturellen Rahmenbedingungen verbessert werden: die Stellung der Lehrkräfte müsste gestärkt und die Bezahlung erhöht werden, vor allem an den Basisschulen und Colleges (Lehrkräfte an Colleges sind oft geringer bezahlt als an Schulen), Lernzeiten erweitert und Prüfungskulturen reformiert werden. Die Etablierung einer neuen Prüfungskultur ist die dritte Säule, die die Umstellung der Lehrpläne und die Einführung der neuen Lehrwerke abrunden würde und ist daher eine bedeutende Maßnahme: wird nicht geprüft, was unterrichtet wird, dann würden die Neuerungen nur wenig bewirken.

Vor allem außerhalb des PASCH-Programms liegt ungenutztes Potenzial, da die Anforderungen an DSD-Schulen von deutscher Seite hoch sind und der Zugang zum Kreis der Goethe-Fit-Schulen begrenzt ist.

III

Fremdsprachendidaktik und Psycholinguistik

Die Wahrnehmung der Zahl aus neurolinguistischer Perspektive

The Perception of Grammatical Number from a Neurolinguistic Perspective

Anna Sghomonyan

Abstract

Der Beitrag situiert den Numerus an der Schnittstelle zwischen der Allgemeinheit begrifflicher Kategorien und der Konkretheit quantifizierbarer Referenten und integriert hierfür typologische, kognitions- und neurolinguistische Perspektiven. Aus einem Überblick über Numeruskategorien (Singular/Plural sowie Dual, Trialis/Paukal) und ihre Implikationsbeziehungen wird abgeleitet, wie Zahlwörter, Klassifikationssysteme und kulturelle Faktoren die mentale Repräsentation von Menge formen. Neurolinguistische Befunde (insbes. intraparietaler Sulcus und präfrontaler Kortex innerhalb des perisylvischen Sprachnetzwerks) sprechen für eine funktionale Trennung zwischen numerischer Größenverarbeitung und morpho-syntaktischer Numerusmarkierung, zugleich aber für deren Interaktion bei der Kongruenzprüfung. Entwicklungsdaten (u-förmiges Lernen, Überregularisierung) sowie Tierstudien zur Numerositätskodierung ergänzen diese Perspektive. Der Beitrag schlägt daraus ein integriertes Rahmenmodell vor, das erklärt, wie Sprachen Anzahl kodieren, wie das Gehirn Zahl und Grammatik koppelt und welche prüfbaren Vorhersagen sich für Erwerb, Variation und Störungen der Sprachverarbeitung ergeben.

Schlüsselwörter: Numerus, Kongruenz, Zahlwörter, intraparietaler Sulcus (IPS), perisylvisches Sprachnetzwerk, Spracherwerb, Neurolinguistik.

- - -

The paper situates grammatical number at the interface between the generality of conceptual categories and the concreteness of quantifiable referents, integrating typological, cognitive, and neurolinguistic perspectives. From a survey of number systems (singular/plural as well as dual, trial/paucal) and their implicational relations, it derives how number words, classifier systems, and cultural factors shape mental representations of quantity. Neurolinguistic evidence – particularly from the intraparietal sulcus and prefrontal cortex within the perisylvian language network – supports a functional distinction

between numerical magnitude processing and morpho-syntactic number marking, while also indicating their interaction during agreement checking. Developmental data (U-shaped learning, overregularization) and animal studies on numerosity coding complement this perspective. On this basis, the paper proposes an integrated framework that explains how languages encode quantity, how the brain couples number and grammar, and what testable predictions follow for acquisition, variation, and language-processing disorders.

Keywords: grammatical number, agreement, numerals, intraparietal sulcus (IPS), perisylvian language network, language acquisition, neurolinguistics.

Zwischen der Allgemeinheit des Begriffs und der Konkretheit der Zahl liegt der Numerus. Er verbindet die semantische Ebene des Lexems mit der numerischen Bestimmung des Referenten und steuert so die grammatische Realisierung von Anzahl. Die Art und Weise, wie Sprachen Numeri kodieren und verwenden, kann stark von kulturellen und kontextuellen Faktoren beeinflusst werden.

Es ist kein Geheimnis, dass Sprache nicht isoliert existiert, sondern mit zahlreichen außersprachlichen Erscheinungen und Prozessen verknüpft und von verschiedenen kognitiven Fähigkeiten abhängig ist. Unser Ziel ist es, den Zusammenhang und das Zusammenwirken von Sprache und Psychologie – insbesondere zwischen Sprachkompetenz und den sie begleitenden psychologischen Prozessen – sowie das Vermögen der Numeruserkennung und -differenzierung zu untersuchen.

Die grammatische Zahl ist in den natürlichen Sprachen weit verbreitet und in unterschiedlichen Sprachfamilien belegt. Zahlensysteme reichen von einer einfachen Alternative Singular–Plural bis zu komplexeren Inventaren. Manche Sprachen verfügen zusätzlich über Dual, Trialis oder Paukal. Der Dual ist in den meisten modernen indogermanischen Sprachen verloren gegangen, bleibt jedoch u.a. im

Slowenischen produktiv; historisch ist er etwa im Altgriechischen belegt.

Der Trialis ist vor allem aus einigen austronesischen Sprachen des Pazifikraums bekannt (klassisch: Lihir; teils wird ein größerer Paukal statt eines echten Trialis angenommen). Der Paukal bezeichnet eine „kleine Menge“ und ist in verschiedenen Sprachen belegt; im Arabischen unterscheidet die Tradition zwischen „paukalem“ und „vielfachem“ Plural, ohne dass damit in der Standardsprache eine eigenständige Numeruskategorie neben Singular–Dual–Plural eingeführt würde, etwa *jam‘ al-qilla* – paukaler Plural (Geringzahl, ca. 3-10), *jam‘ al-kaṭra* – Plural der Vielzahl.¹ In dieser Hinsicht spricht Greenberg über die sogenannten Implikativen Universalien.²

- Wenn eine Sprache einen Trialis-Paukal hat, dann hat sie einen Dual.
- Wenn eine Sprache einen Dual hat, dann hat sie einen Plural.
- Wenn eine Sprache einen Plural hat, dann hat sie einen Singular.

Diese Hinweise können auf folgende Weise erklärt werden: Der Trialis ist viel komplexer und seltener anwendbar als der Dual. Falls eine Sprache die Numeruskategorie Trialis kennt, dann leistet sie sich auch eine einfache und gebräuchliche Form des Duals.

Die grammatische Zahl ist in verschiedenen Bereichen der Linguistik ein zentraler Untersuchungsgegenstand. Von der Typologie über

¹ Ryding, K. C. (1896): A reference grammar of Modern Standard Arabic. Cambridge University Press 2005. S. 175; Wright, W.: A grammar of the Arabic language (Vol. 1). Cambridge University Press 1896, § 307). Vgl. auch Ryding, a.a.O., S. 175 (zu *jam‘ al-qilla* vs. *jam‘ al-kaṭra*); Wright, a.a.O., § 307 (zu Definition und Klassen der ‚plurals of paucity‘).

² So z.B. Greenberg, J. H. (1966): Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In: Greenberg, J.H. (Ed.): Universals of language (2nd ed.). MIT Press, Kap. 2–4.

die Morphologie und Syntax bis hin zur Semantik und Pragmatik ist die theoretische linguistische Literatur zur grammatischen Zahl umfangreich. Auch die grammatische Zahl hat die Aufmerksamkeit von Forschern auf sich gezogen, die sich für die Psychologie der Sprache interessieren. Es wurde gezeigt, dass die Art und Weise, wie Sprachen Zahlen ausdrücken, und die Wahrnehmung und Verarbeitung von Zahlen eng mit kulturellen und kognitiven Faktoren verbunden sind. Zum Beispiel verfügen manche Sprachen über unterschiedliche lexikalische Mittel, um verschiedene Arten von Mengen zu bezeichnen (etwa für Menschen, Flüssigkeiten, feste Objekte), während andere ohne ein obligatorisches System solcher Differenzierung auskommen. Für Schätzaufgaben mit Zahlen (*Number-Line-Estimation*) zeigen mehrere Studien einen sprachlich moderierten Vorteil: Kinder aus Sprachen mit transparenteren Zahlwörtern (z.B. Chinesisch, Italienisch) schätzen Positionen auf der Zahlengeraden genauer als Kinder aus Sprachen mit invertierenden Zahlwörtern (z.B. Deutsch).³

Die Geschichte der Psycholinguistik zeigt, dass sich viele Sprachwissenschaftler, Psychologen und Ärzte damit beschäftigt haben, die Prozesse der Sprachproduktion und Kognition zu verstehen und zu erläutern. Im Jahr 1861 beschrieb Pierre Paul Broca bei Patient:innen mit nichtflüssiger Aphasie Läsionen im linken inferioren Frontallappen; das nach ihm benannte *Broca-Areal* (BA 44/45) wird seither mit Störungen der Sprachproduktion in Verbindung gebracht. Nach heutigem Verständnis ist das Broca-Areal Teil eines perisylvischen Sprachnetzwerks; es trägt u.a. zur Artikulationsplanung und zur Verarbeitung syntaktischer Struktur bei, eingebettet in ventrale und dorsale Verarbeitungswege.

³ Siegler, R. S./Mu, Y. (2008): Chinese children excel on novel mathematics problems even before elementary school. *Psychological Science*, 19 (8), 2008, p. 759–763.

Anfang des 20. Jahrhunderts unterschied Ferdinand de Saussure zwischen *langue* (dem gesellschaftlichen Sprachsystem) und *parole* (konkretem Sprachgebrauch) und betrachtete Sprache als ein lebendiges, systemisch zu beschreibendes Phänomen. Noam Chomsky (1965) prägte die Unterscheidung zwischen *Kompetenz* (mentale Repräsentation des Sprachsystems) und *Performanz* (tatsächlicher Sprachgebrauch unter kognitiven Randbedingungen).

Im Jahr 1874 beschrieb Karl Wernicke eine rezeptive Aphasie (später *Wernicke-Aphasie*) und lokalisierte beteiligte Läsionen im posterioren superioren Temporallappen; das nach ihm benannte Wernicke-Areal gilt seither als Teil des Netzwerks, das am Sprachverstehen beteiligt ist. Anstatt eines isolierten „Zentrums“ geht man heute von verteilten temporo-parietalen Netzwerken aus, die an lexikalisch-semanticischer Verarbeitung und am Sprachverstehen beteiligt sind.

Die Verarbeitung von Numerusmerkmalen (z.B. Singular/Plural) ist ein Bestandteil des Sprachverstehens und wirkt sich auf die Überprüfung von Kongruenzbeziehungen aus. Diese Fähigkeit des Gehirns ist das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels kognitiver Prozesse, die dazu beitragen, Sprache zu verstehen und sinnvoll zu verwenden.

Die kognitiven Prozesse, die der Unterscheidung zwischen Singular und Plural zugrunde liegen, lassen sich in mehrere Teilprozesse gliedern:

1. *Phonologische, morphologische und semantische Verarbeitung:* Analyse der Lautgestalt, Zuweisung/Abgleich morpho-syntaktischer Merkmale (u.a. Numerus) und semantische Integration.
2. *Arbeitsgedächtnis:* Kurzfristiges Aufrechterhalten und Manipulieren sprachlicher Informationen; dabei werden Lemma-Repräsentationen und ihre Flexionsmerkmale (z.B. Numerus) aktiviert und mit Kontextinformationen verknüpft.

3. *Visuelle Verarbeitung (schriftsprachlicher Input)*: Erkennung und Zuordnung orthographischer Formen; bei schriftlichem Input Interaktion mit sprachlichen Verarbeitungsstufen.

Insgesamt greifen diese Prozesse ineinander, um Numerusmerkmale zu identifizieren und Kongruenz zu prüfen. Das ist das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels verschiedener Hirnregionen und Netzwerke.

Der Frontallappen und der Temporallappen sind an Arbeitsgedächtnis-, Aufmerksamkeits- und Sprachprozessen beteiligt; bei der Verarbeitung von Numerus- und Kongruenzmerkmalen werden insbesondere Areale im linken inferioren Frontallappen sowie posterior-temporale Regionen rekrutiert. Der Parietallappen ist an der Verarbeitung räumlicher Informationen und an der Regulation von Aufmerksamkeit und Sensorik beteiligt. Eine weitere wichtige Komponente ist die Verarbeitung von Mengen- und Zahlendarstellungen im hinteren parietalen Kortex.⁴ Hier werden sensorische Informationen aus verschiedenen Modalitäten integriert, um eine abstrakte Repräsentation von Zahlen und Mengen zu bilden. Diese numerische Verarbeitung ist jedoch von der grammatischen Numerusmarkierung zu unterscheiden.

Insgesamt arbeiten diese Hirnregionen zusammen, um die Fähigkeit des Gehirns, Singular- und Pluralformen zu unterscheiden, zu ermöglichen.

Allmählich wurden verschiedene neurophysiologische Werkzeuge und Methoden eingesetzt, um die Gehirnnareale zu identifizieren, die an der numerischen Verarbeitung beteiligt sind. Studien mit implantierten Elektroden bei Primaten haben das Vorhandensein numerosi-

⁴ Vgl. Dehaene, Stanislas (2011): *The Number Sense: How the Mind Creates Mathematics*. Revised & Updated ed. Oxford: Oxford University Press, insb. Kap. 2–4.

tätsselektiver Neuronen gezeigt, die auf die Mächtigkeit einer Menge reagieren – weitgehend unabhängig von perzeptuellen Merkmalen einzelner Reize.⁵

Der Erwerb symbolischer und kombinatorischer Fähigkeiten in Trainingsstudien mit Affen verläuft deutlich langsamer als beim Menschen und die erzeugten Sequenzen erreichen nicht die grammatische Komplexität eines dreijährigen Kindes. Affen können Anzahlen und Verhältnisse diskriminieren, verfügen jedoch nicht über den grammatischen Numerus; insbesondere bilden sie keine morphologischen Pluralformen wie im menschlichen Sprachsystem. Als Gegenposition zu pauschalen Abwertungen der Verstehensleistungen bei Menschenaffen verweisen Savage-Rumbaugh et al.⁶ auf einen Direktvergleich zwischen einem Bonobo und einem zweijährigen Kind: Beide bewältigen neuartige gesprochene Instruktionen und einfache syntaktische Mittel; der Bonobo zeigt besondere Fähigkeiten bei rekursiven, verschachtelten Strukturen, das Kind bei konjunktionalen Verknüpfungen. Neuroanatomisch wurden bei Primaten numerositätsselektive Neurone im präfrontalen Kortex (PFC) und im intraparietalen Sulcus (IPS) beschrieben; beim Menschen zeigen bildgebende Verfahren korrespondierende Aktivierungen vor allem im IPS.⁷

⁵ Nieder, A., & Miller, E. K. (2004): A parieto-frontal network for visual numerical information in the monkey. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101 (19) 2004, p. 7457–7462.

⁶ Savage-Rumbaugh, E. S./Murphy, J./Sevcik, R. A./Brakke, K. E./Williams, S. L./Rumbaugh, D. M. (1993): Language comprehension in ape and child. (*Monographs of the Society for Research in Child Development*, Vol. 58, 1993, Nos. 3–4, i-252).

⁷ Dehaene, S./Spelke, E./Pinel, P./Stanescu, R./Tsivkin, S. (1999): Sources of mathematical thinking: Behavioral and brain-imaging evidence. *Science*, 284 (5416) 1999, p. 970–974.

Für die Untersuchung numerischer Verarbeitung kommen verschiedene Paradigmen und Methoden zum Einsatz, mit denen die Aktivierung spezifischer Neuronenpopulationen, die visuelle Verarbeitung sowie die Integration numerischer Informationen aus unterschiedlichen sensorischen Modalitäten analysiert werden. Ein häufig diskutiertes Modell ist die „mentale Zahlenlinie“, auf der kleinere Zahlen links und größere rechts repräsentiert werden. Bildgebende Befunde deuten hier auf Beteiligungen parietaler (v.a. IPS) und präfrontaler Regionen hin; die Links-Rechts-Anordnung ist jedoch kontext- und kulturabhängig und keine wörtlich lokalisierbare „Linie“.⁸

Kinder erwerben Sprache mit scheinbar geringer Anstrengung. Viele Befunde zeigen, dass Kinder schon sehr früh grundlegende mathematische Kompetenzen entwickeln, etwa die Fähigkeit, kleinere von größeren Mengen zu unterscheiden. Wynn (1992) berichtete in einem Blickzeit-Paradigma, dass Säuglinge im Alter von etwa fünf Monaten auf arithmetisch „unmögliche“ Ereignisse (z.B. $1+1=1/2$) mit längerer Betrachtung reagieren;⁹ spätere Arbeiten diskutieren jedoch Replikations- und Interpretationsfragen. Kinder lernen neue Informationen zunächst exemplarisch. Anschließend abstrahieren sie eine allgemeine Regel (z.B. Bildung regelmäßiger Präteritumsformen mit *-te*; Pluralbildung mit *-e/-er/-(e)n/-s* bzw. Nullplural) und wenden sie vorübergehend übergeneralisiert an. Erst später werden die Ausnahmen zur Regel konsolidiert. Dies ist ein Beispiel für die sogenannte U-förmige Entwicklung: Die Leistung beginnt auf einem guten Niveau, nimmt vorübergehend ab und verbessert sich danach wieder. Die U-förmige Entwicklung deutet auf ein sich entwickelndes System hin, in

⁸ Dehaene, S./Izard, V./Spelke, E./Pica, P. (2008): Log or linear? Distinct intuitions of the number scale in Western and Amazonian indigene cultures. *Science*, 320 (5880) 2008, p. 1217–1220.

⁹ Wynn, K. (1992): Addition and subtraction by human infants. *Nature*, 358 (6389) 1992, p. 749–750.

welchen sowohl Regeln als auch Ausnahmen zu diesen Regeln integriert werden.

U-förmiges Lernen bezeichnet damit ein Lernverhalten, bei dem der Lernende eine Struktur zunächst erwirbt, dann vorübergehend überregularisiert (bzw. „verlernt“) und schließlich korrekt re-stabilisiert. Dieses Muster – etwa bei Vergangenheitsformen und Pluralbildung – wird als Beispiel für die Nicht-Monotonie des Lernens diskutiert.

Es gibt Hinweise darauf, dass regelmäßige und unregelmäßige Vergangenheitsformen bei Erwachsenen unterschiedlich verarbeitet werden. Frühe PET-Studien berichteten von differenziellen Aktivierungen (regelmäßig \approx links frontal; unregelmäßig \approx temporal), neuere Arbeiten zeigen jedoch überlappende Netzwerke und verweisen auf Aufgabendesign- und Frequenzeinflüsse. Entsprechende Befunde werden auch für Pluralbildung diskutiert. Clahsen (1999) argumentiert in diesem Zusammenhang für eine Aufteilung in Lexikon und Regelkomponente: Regelmäßige Formen werden regelbasiert gebildet, unregelmäßige sind lexikalisch repräsentiert.¹⁰

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Sprache in enger Wechselwirkung mit psychologischen Prozessen und der menschlichen Kognition steht. Die Art und Weise, wie Sprachen die Numeruskategorie kodieren und verwenden, wird typologisch unterschiedlich gelöst und kann durch kulturelle sowie kontextuelle Faktoren mitgeprägt sein. Die Untersuchung des Zusammenspiels von Sprache und Psychologie – einschließlich Sprachkompetenz und begleitenden kognitiven Prozessen – trägt dazu bei, das menschliche Vermögen zur Numeruserkennung und -differenzierung besser zu verstehen.

¹⁰ Clahsen, H. (1999): Lexical entries and rules: The (ir)regular inflection of German nouns and verbs. *Behavioral and Brain Sciences*, 22 (6) 1999, p. 991–1060.

Die Wahrnehmung und Verarbeitung numerischer Größen im Gehirn ist ein komplexer, netzwerkartig organisierter Prozess. Studien weisen auf Beiträge insbesondere parietaler Areale (v.a. intraparietaler Sulcus) sowie präfrontaler Regionen hin; diese sind in die Integration sensorischer Informationen, in Aufmerksamkeits- und Planungsprozesse und in die Kopplung an motorische Routinen eingebunden. Diese *numerische Verarbeitung* ist von der *grammatischen Numerusmarkierung* zu unterscheiden, interagiert jedoch mit sprachlichen Verarbeitungsstufen, wenn Zahlmerkmale (z.B. Singular/Plural) in der Kongruenzprüfung herangezogen werden.

Insgesamt eröffnet die Verbindung sprachwissenschaftlicher und kognitionspsychologischer Perspektiven ein klareres Bild davon, wie Sprache produziert und verarbeitet wird und wie sprachliche Strukturen mit allgemeinen kognitiven Mechanismen zusammenwirken. Diese interdisziplinäre Sicht trägt dazu bei, sowohl die Organisation sprachlicher Systeme als auch die neuralen Grundlagen numerischer und sprachlicher Verarbeitung differenzierter zu erfassen.

Selbstorganisiertes und kooperatives Lernen im Hochschulstudium und im Fremdsprachenunterricht

Self-organized and cooperative Learning in Higher Education and in Foreign Language Teaching

Wolfgang Krieger

Abstract

Der Ruf nach einer „Neuen Lernkultur“ hat seit den Achtzigerjahren auch die Hochschuldidaktik ereilt. Um dem einseitig „reproduktiven Lernen“ in Schulen und Hochschulen Lernformen gegenüberzustellen, die den Lernenden mehr Autonomie im Lernprozess einräumen und ihre individuellen Ressourcen stärker nutzen, wurden vor allem in der konstruktivistischen Didaktik Prozesse der Selbststeuerung der kognitiven Lernens in den Vordergrund gestellt. Der Artikel gibt einen Einblick in die Grundlagen des Selbstorganisierten Lernens im Hochschulstudium und zeigt Potenziale zu seiner Nutzung im Bereich der Fremdsprachendidaktik auf.

Schlüsselwörter: Hochschuldidaktik, Selbstorganisiertes Lernen, autonomes Lernen, neue Lernkultur

— — —

Since the 1980s, the call for a "new learning culture" has also reached higher education teaching. To counter the one-sided "reproductive learning" in schools and universities with learning methods that grant learners more autonomy in the learning process and make greater use of their individual resources, self-directed cognitive learning processes have been emphasized, particularly in constructivist didactics. This article provides an insight into the foundations of self-directed learning in higher education and highlights potential for its use in foreign language teaching.

Keywords: university didactics, self-organized learning, autonomous learning, new learning culture

Lernen ist ein selbstorganisatorischer Prozess – in allen Fällen. Auch dann, wenn wir zum Lernen „gezwungen“ werden. Das ist ein allgemeines Faktum, wie man heute aus der Neuropsychologie weiß. Wenn es aber um die Qualität des Lernens geht, um die Komplexität, Anwendbarkeit, Transferfähigkeit und Nachhaltigkeit unseres Wissens und um die Motivation, Lernprozesse fortzusetzen, dann ist es wichtig, dass das Lernen möglichst viele der kreativen Kräfte der Persönlichkeit nutzt, dass die Lernenden ihre Lernmittel, Lerntechniken und Lernmethoden nach den eigenen Stärken und Routinen frei wählen und nutzen können, dass Erfolge erlebt werden und ein „Lernen im flow“ erreicht wird. Auf diese Weise erfahren sich die Lernenden selbst „als aktive und strategische Lerner und erwerben so ein positives Konzept der eigenen Fähigkeiten sowie intrinsische Lernmotivation.“¹ Das nennen wir dann in einem höheren Sinne „selbstorganisiertes Lernen“ (SOL) oder auch „selbstregulatives“, „selbstgesteuertes“ oder „selbstbestimmtes Lernen“, in der englischsprachigen Didaktik mit dem Begriff „learner autonomy“ verbunden.

Die in den Achtzigerjahren entstandenen Konzepte des SOL gehen in ihren lerntheoretischen Grundlagen meist zurück auf das systemisch-konstruktivistische Menschenbild, das alle organismischen und auch kognitiven Prozesse in einem lebenden System als Leistungen autonomer Selbstorganisation versteht.² Auch die Ansätze des kooperativen Lernens in Gruppen verbinden sich in den letzten Jahren

¹ Kilius, D. (2004): Selbstgesteuertes Lernen in Lern-, Interessen- und Erfahrungsangeboten an Schulen mit Ganztagsangebot. Potsdam, S. 26. https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Ganztag/Killus_Selbstgesteuertes_Lernen.pdf

² Vgl. hierzu etwa die umfangreiche Darstellung der systemisch-konstruktivistischen Grundlagen in Herold, C./Herold, M. (2011): Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen. Weinheim/Basel.

mehr und mehr mit den Prinzipien des SOL.³ Heute nehmen letztere einen festen Platz in der sog. „konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik“ ein. Sie schließen ferner an die Erkenntnis der humanistischen Psychologie an, dass Menschen den höchsten Grad an Motivation und Leistungsfähigkeit erreichen, wenn sie möglichst viele unterschiedliche Optionen für ihre Handlungen haben, wenn sie kreativ mit den Gegenständen umgehen und frei über ihr Vorgehen entscheiden können. Aus der Wahl der Möglichkeiten entsteht die Selbstbeobachtung, die Reflexion über das eigene Lernen und damit die Chance, über die eigenen Lernstrategien zu entscheiden.

1. Lernstrategien als Basis von SOL

Die Grundlage von SOL bilden die jeweils zur Verfügung stehenden *Lernstrategien* der Studierenden. Lernende sollten befähigt sein, ihre Lernprozesse selbstreguliert zu planen, kontinuierlich zu beobachten und evaluativ zu bewerten. Sie sollten sich selbst als aktive Lernende:innen sehen und Verantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen. Lernstrategien im SOL ersetzen funktional schrittweise die traditionell fremdgesteuerten Lernaktivitäten und die instruktiven Lehrmethoden von Dozent:innen. Sie sind *Planungskonzepte* für eine Reihe von Handlungsschritten, teilweise auch von sog. *Lerntechniken*, durch die die Studierenden ihre Lernziele, ihre Kompetenzen zu erwerben hoffen. Diese Handlungsschritte bauen aufeinander auf, sie bilden eine Reihenfolge im Lernprozess und folgen einer konstruktiven Logik zur Zielerreichung. Das macht sie zu Strategien.⁴

³ Vgl. etwa Konrad, K. & Traub, S. (2010): *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung* (4. Aufl.). Baltmannsweiler; oder Hild, P. (2013): *Kooperatives Lernen in der Hochschule*. In: Bachmann, Heinz (Hrsg.): *Hochschullehre variantenreich gestalten*. Bern, S. 19–49.

⁴ Schmidjell, A. (2023): *Lernen ist lernbar. Autonomes Lernen und Lernstrategien*. München. Sie unterscheidet in diesem Sinne zwischen

Lernstrategien umfassen nach Weinstein & Mayer 1986 im Wesentlichen drei Arten von Strategien, kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene.⁵ *Kognitive Strategien* beziehen sich auf die Erfassung und Strukturierung der Lerninhalte, aber auch auf die Integration in das schon vorhandene Wissen. Sie dienen dem Ziel, sich neues Wissen anzueignen. *Metakognitive Strategien* beziehen sich auf den Umgang mit den kognitiven Prozessen, auf die Planung der Wissensaneignung, auf den aktiven Vorgang der Wissenskonstruktion, d.h. auf das Anliegen, den eigenen Lernprozess zu beobachten und Mittel zur Veränderung des Wissens zu finden, Fehler zu erkennen, Wissenslücken zu schließen und ein Ziel für das Wissensmanagement zu definieren.⁶ *Ressourcenbezogene Strategien* dienen der Regulation des Lernkontextes, und zwar sowohl der *inneren* Lernbedingungen beim Lernenden selbst wie etwa der Motivation, des Anstrengungsmanagements, der Selbstdisziplin und der zeitlichen Planung für die Lernaktivitäten⁷ als auch der *äußeren* Rahmenbedingungen wie der Wahl eines geeigneten Raumes, einer günstigen Ausstattung, der Beschaffung von Informationsquellen, der Minderung von potenziel-

Lerntechniken und Lernstrategien: *Lerntechniken* sind Verfahren, die von den Lernenden angewandt werden, um das fremdsprachliche Lernen vorzubereiten, zu steuern und zu kontrollieren (= Fertigkeiten, z.B. im Wörterbuch nachschlagen, Vokabeldatei führen, Memo-Techniken verwenden). Unter *Lernstrategien* wird eine Folge von Operationen verstanden, bei denen unterschiedliche Lerntechniken zusammenwirken, mit dem Ziel, das Lernen dem eigenen Lerntyp entsprechend zu fördern und zu festigen (= Pläne mentalen Handelns).

⁵ Weinstein, C. and Mayer, R. (1986): The Teaching of Learning Strategies. In: Wittrock, M. (Ed.), Handbook of Research on Teaching. New York, S. 315–327.

⁶ Vgl. etwa Roelle, J./Nowitzki, C./Bertold, K. (2017): Do cognitive and metacognitive processes set the stage for each other? *Learning and Instruction*, Vol. 50, August 2017, S. 54–64, hier S. 55f.

⁷ Waldeyer, J. (2018): Strategien des Ressourcenmanagements. Erfassung von Kompetenzen und deren Bedeutung für den Studienerfolg. Duisburg & Essen.

len Stör- und Ablenkungsfaktoren (heute insbesondere social media), aber auch der Erreichbarkeit von Unterstützungsressourcen, sei es durch kompetente Berater:innen, seien es durch Informationsquellen wie das Internet, eine Fachbibliothek oder auch eigene Aufzeichnungen.

2. Die Rollen der Lehrenden im SOL

Die Lehrenden sollten im SOL weniger in der Rolle der direkten Wissensvermittler auftreten, sondern Lernangebote organisieren, etwa indem sie Lernstationen zusammenstellen, Materialien und Informationswege zur Verfügung stellen, Probleme und Aufgaben benennen, die zu lösen sind. Die Rollen der Lehrenden werden beispielsweise in der konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik als die des/der *Teilnehmer:in*, des/der *Berater:in* und des/der *Unterstützer:in* beschrieben.⁸ Als *Teilnehmer:innen* sind die Lehrenden aktive Begleiter der Lernenden, sie beobachten ihre Lernaktivitäten und stehen für Fragen zur Verfügung. Als *Berater:innen* können sie auf verschiedene Möglichkeiten hinweisen, wie Informationen beschafft werden können, oder bei der Anwendung von Lernstrategien Anregungen geben, Empfehlungen geben, können Bezüge zwischen Lerninhalten herstellen, auf Regeln hinweisen und einiges mehr. Als *Unterstützer:innen* treten sie auf, wenn sie Lernmaterialien zur Verfügung stellen, wenn sie die Studierenden zum Lernen animieren, die Lernaktivitäten initiieren, Arbeitsgruppen zusammenstellen und die kommunikativen Aktivitäten im Unterricht moderieren.

Auch selbstgesteuertes Lernen muss gelernt und gefördert werden. Die Lernenden müssen lernen, ihre Kräfte der Selbstregulation, der Selbstbeobachtung und der Metakognition bewusst für die Gestaltung

⁸ Vgl. Wolff, D. (2000): Sprachproduktion als Planung. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch*, 34, 2000/47, S. 11–16.

des Lernprozesses einzusetzen. Den Lehrenden fällt die Rolle zu, sie darin zu unterstützen, ja, manchmal auch zu unterweisen. Bei der Vermittlung der Grundkompetenzen des SOL an die Studierenden und insbesondere der Lernstrategien ist eine gewisse Fremdsteuerung durch die Lehrenden insofern unerlässlich, als für diese Kompetenzen Modelle geschaffen und gezeigt werden müssen, die dem Lernenden erst die Mittel des SOL an die Hand geben. Das heißt: Auch Lernstrategien müssen auf allen Ebenen zunächst durch die Lehrenden aufgezeigt, veranschaulicht und trainiert werden.

3. SOL im Fremdsprachenunterricht

Als einer der ersten, die das Potenzial des SOLs für den Fremdsprachenunterricht entdeckt und beschrieben haben, gilt Henri Holec, der 1981 in seinem Büchlein „Autonomy and Language Learning“ auf den Grundlagen der Humanistischen Psychologie die Idee des selbstbestimmten Lernens einer Fremdsprache ausgeführt hat.⁹ Holec hat nahezu alle später als wichtig erkannten Formen des SOL in seinem Buch bereits ansatzweise beschrieben und damit den Transfer des Konzeptes „autonomes Lernen“ auf den Bereich des Fremdsprachenunterrichts in vielfältiger Weise vorbereitet.

Die wichtigste Voraussetzung für selbstorganisiertes Lernen besteht darin, dass die Lehrenden in ihrem Unterricht einerseits Freiräume für diese Lernaktivitäten zulassen, andererseits Anlässe schaffen, damit SOL entwickelt und trainiert werden kann. Selbstorganisiertes Lernen kann *direkt* gefördert werden, indem Lernstrategien durch den Lehrenden vermittelt werden, bewusst gemacht und exemplarisch trainiert werden. Es kann aber auch auf *indirekte* Weise gefördert werden, indem innerhalb des fremdgesteuerten Unterrichts Lernszenarien integriert werden, die selbstorganisiertes Lernen erfor-

⁹ Holec, H. (1981): Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford.

dern.¹⁰ Hier erwerben die Lernenden SOL selbstständig durch entdeckendes oder problemorientiertes Lernen. Um die von Lehrer:innen erwarteten Ergebnisse zu erarbeiten, sind sie praktisch gezwungen, hierzu Strategien des SOL anzuwenden.

Immer wieder werden Wechselmodelle zwischen lehrerzentrierten und schülerzentrierten Unterrichtsphasen diskutiert. Im Zentrum steht dabei die Frage, welche Funktionen des Wissenserwerbs besser fremdgesteuert und welche besser selbstgesteuert erfüllt werden können. So können etwa Fachbegriffe, wissenschaftliche Konzepte und Erklärungsmodelle besser durch den Lehrenden dargestellt werden, während ihre Anwendung auf neue Aufgaben (Transfer) zweifellos effektiver durch selbstbestimmtes Lernen vollzogen werden kann. Die Kombination von lehrerzentriertem „wissensvermittelndem Unterricht“ und vorbereitenden und nachbereitenden Phasen der Tandemarbeit im Fremdsprachenunterricht haben beispielhaft Sorour und Wanner¹¹ dargestellt.

Der Weg von der Fremdsteuerung des Lernens zur Selbststeuerung muss dem Prinzip des stufenweisen Abbaus von Fremdsteuerung folgen. Wir sprechen hier vom *Scaffolding-Prinzip*. Schrittweise werden die Anleitungen zum Lernen und die Lernerunterstützung zurückgenommen und mehr und mehr Gelegenheiten zum SOL geschaffen. Diesem Prinzip folgend kann man etwa ein Verfahren in drei Schritten planen: *Modeling – Coaching – Fading*.¹² Zunächst zeigen die Lehrenden selbst den Studierenden die Möglichkeiten des selbstorganisierten Lernens und der Lernstrategien und lassen sie Lerntechniken und Strategien an Beispielen nachahmen (Modeling).

¹⁰ Vgl. Fischer, C. et al. (2020): Individuelle Förderung und selbstreguliertes Lernen. *Die Deutsche Schule*, Beiheft 16, 2020, S. 136–152, hier S. 142.

¹¹ Vgl. Sorour, D./Wanner, I. (2022): Kooperatives Sprachenlernen im Tandem. *Fremdsprache Deutsch*, H. 67, 2022, S. 47–53.

¹² Reusser nach Fischer, a.a.O., S. 143.

Im zweiten Schritt leiten sie die Studierenden an, mehr und mehr selbstständig die Strategien anzuwenden, und schaffen Anlässe zum Trainieren (Coaching). Und schließlich ziehen sie sich sukzessive zurück aus der Funktion des Initiators und Unterstützers in die Rolle eines interessierten Beobachters.

Eine stark autonomie-orientierte Position vertritt Dieter Wolff. Er hebt hervor, dass sich der selbstgesteuerte Lernprozess in erster Linie mit „authentischem Material“ beschäftigen sollte, also mit Texten, Video- und Audioaufzeichnungen, die auch von den Lernenden selbst ausgesucht werden können. Lehrwerke stehen in diesem Prozess in keiner Anleitungsfunktion, sie dienen lediglich als Recherchematerial.¹³ Die Lernenden arbeiten – vor allem in kleinen Gruppen – an der tatsächlichen Problemsituation des sprachlichen Verstehens und der sprachlichen Artikulation, wie sie sich ihnen im Alltag stellen könnte. Wolff schließt damit an das Modell des problemorientierten Unterrichts an und transferiert es auf die Fremdsprachendidaktik.

4. Instrumente des SOL im Fremdsprachenunterricht

Instrumente, die helfen, sich den eigenen Lernprozess bewusst zu machen und diese Beobachtungen zu versprachlichen, sind strukturierte *Lerntagebücher* und *Reflexionsbögen*, die die Lernenden durch gezielte Leitfragen veranlassen, sich die Schritte ihres Vorgehens, den Einsatz ihrer Mittel und die Qualität ihrer Ergebnisse zu vergegenwärtigen. Lerntagebücher sind nicht nur als Instrumente der Reflexion und Dokumentation wertvoll. Vielmehr hat ihre Erarbeitung auch eine „erzieherische“ Wirkung auf das Planen und Beobachten künftiger Lernprojekte.

¹³ Wolff, D. (2001): Zum Stellenwert von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien in einem konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht. In: Meixner, J. & Müller, K. (Hrsg.): Konstruktivistische Schulpraxis: Beispiele für den Unterricht. Neuwied, S. 187–208, hier S. 187.

Metakognitive Kompetenzen können auch durch den Einsatz von *Portfolios*, in welchen regelmäßig der eigene Lernprozess schriftlich reflektiert und die Anwendung von Lernstrategien dokumentiert wird, erweitert werden. Portfolios können aber nicht nur als Instrumente der Selbstreflexion eingesetzt werden, sie können auch der Lerngruppe zugänglich gemacht werden und so ermöglichen, dass Studierende ihre Lernprozesse und -ergebnisse mit einander vergleichen. Sie werden damit zu einem Instrument des kooperativen Lernens.

Auch der mündliche Erfahrungsaustausch zwischen den Studierenden über die angewendeten Lernstrategien trägt im Rahmen des kooperativen Lernens erheblich dazu bei, dass die Lernenden motiviert werden, neue Lernstrategien zu erproben. Dieser Erfahrungsaustausch kann im Unterricht fest installiert werden, indem etwa regelmäßige Phasen für Diskussionen oder für Partnerinterviews zur Anwendung von Lernstrategien eingeplant werden. Es muss selbstverständlich werden, dass die Studierenden darüber sprechen, wie sie gelernt haben, wie sie den Lernstoff strukturiert haben, wie sie recherchiert und was sie voneinander gelernt haben.

Traditionell ist ein erster Bestandteil des SOL im Studium überall schon realisiert: Die eigenständige Recherche nach Informationen, insbesondere nach Fachliteratur, gehört heute überall zu den erwarteten Fähigkeiten von Studierenden. Auch das Recherchieren muss allerdings im Studium auch in seinen Grundlagen vermittelt werden. Traditionell ist der Umgang mit Bibliotheken ein zentrales Element dieser Grundlagen. Heute bietet auch das Internet umfangreiche Erleichterungen in der Recherche, allerdings auch enorme Potenziale der Manipulation und der interessensgesteuerten Selektion von Informationen.

Wenn es um das selbstorganisierte Erarbeiten von Inhalten geht, so kann SOL auf einige inzwischen recht bewährte Lehr-Lern-Formen

zurückgreifen wie das handlungs- und problemorientierte Lernen, die Projektarbeit (in Gruppen), Formen des forschenden und entdeckenden Lernens, das Herstellen von Produkten (z.B. Beschwerdebriefen, Anzeigen, Gebrauchsanleitungen, Info-Flyer usw.), usw. Hier bieten sich zahlreiche Gelegenheiten für SOL im Fremdsprachenunterricht, insbesondere für fortgeschrittene Lerner:innen.

5. SOL im Verein mit kooperativem Lernen im Fremdsprachenunterricht

Kooperatives Lernen kann als selbstorganisiertes Lernen im Dialog konstruiert werden. Im Bereich der Fremdsprachendidaktik hat seit den 2000er Jahren die sogenannte *Tandemmethodik*¹⁴ von sich Reden gemacht. Das bedeutet in der Form des SOL: Zwei Lernende mit verschiedener Muttersprache unterrichten einander über ihre Muttersprache und erkunden etwa gemeinsam die Bedeutung von Begriffen, Phrasen und Metaphern oder suchen nach optimalen Übersetzungsmöglichkeiten. Sie erklären einander die kulturellen Hintergründe der Sprache und anderer Konventionen, sie üben und korrigieren sich in Konversation oder in verschiedenen situativen Sprachhandlungen. (Und nicht zuletzt besteht die Möglichkeit, dass die Tandempartner, wenn sie sich selbst in einem *Sprachenstudium* befinden, an ihrer Hochschule ihr neues Wissen in die Seminare einbringen.)

Die Tandemmethode ist mit anderen kreativen Methoden bereits in Verbindung gebracht worden, etwa mit der Projektarbeit, mit dem problemlösenden Lernen, dem situierten Lernen, dem forschenden

¹⁴ Vgl. etwa Brammerts, H./Kleppin, K. (Hrsg.)(2010): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem: Ein Handbuch. Tübingen.

Unterricht, dem Stationenlernen, dem Lernbüffet¹⁵, dem digitalen Sprachencafe usw.

Quasi die Tandemmethode im *Großen* stellt eine bestimmte Form des *bilingualen Unterrichts* dar. Der Begriff ist allerdings vieldeutig. Bilingualer Unterricht bedeutet hier u.a., dass Unterricht in zwei Sprachen abgehalten wird, mit denen die Studierenden bereits sehr vertraut sind, vielleicht sogar Muttersprachler:innen sind.¹⁶ Studierende kommunizieren in ihrer bevorzugten Sprache oder in der weniger vertrauten Sprache, sie korrigieren einander und erklären einander sprachliche Besonderheiten. Möglicherweise wird der Unterricht je zur Hälfte in der einen und der anderen Sprache abgehalten. Im Wesentlichen aber liegt der enorme Lerneffekt darin, dass alle Studierende *Immersion* erleben, ein „Sprachbad“ sozusagen, in einer weniger vertrauten Sprache, und damit ihre Sprachkenntnisse analog zur Muttersprache erwerben und im Dialog verbessern. Dieses Lernen kann im Sinne des SOL noch weiter intensiviert werden, indem etwa in kleineren Gruppen mit heterogener Sprachzusammensetzung Recherchearbeiten oder Projektarbeiten durchgeführt werden.

Kooperatives Lernen kann auch als arbeitsteiliger Organisationsprozess verstanden werden. Denkbar ist etwa, dass Studierende in Arbeitsgruppen parallel (nicht konsekutiv) an einer gemeinsamen Aufgabe arbeiten, z.B. bei Textanalysen, und am Ende ihre Ergebnisse vergleichen, in eine gemeinsame Systematik einordnen oder Unterschiede erarbeiten.

¹⁵ Vgl. Ikeda, Y. (2012): Autonomes Lernen im Deutschunterricht. Bericht über die Teilnahme an einem Fortbildungsseminar des Goethe-Instituts München und Überlegungen über „Lernerautonomie“. *Journal of Inquiry and Research* 95, 2012, S. 227–247, hier S. 234.

¹⁶ Vgl. Weskamp, R. (2007): Mehrsprachigkeit. Sprachevolution, kognitive Sprachverarbeitung und schulischer Fremdspracherwerb. Braunschweig, S. 116ff.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich zum einen Lernformen des SOL unschwer in Konzepte des kooperativen Lernens, zum anderen Prozesse des kooperativen Lernens ihrerseits gut in das SOL integrieren lassen. Lernen im Austausch mit Partner:innen ermöglicht zugleich eine wechselseitige Unterstützung beim SOL und einen Motivationsschub durch die Erfahrung der Gruppe als einer fördernden Gemeinschaft. Und umgekehrt: Die Ergebnisse eines SOL-Prozesses in Worte zu fassen, zu erklären und in einer Gruppe zu präsentieren, vielleicht anschließend zur Diskussion zu stellen, ist ein Lernprozess sui generis.

Zur Konkurrenz der infiniten Verbformen im DAZ-Unterricht

The Competition of Non-Finite Verb Forms in German as a Second Language Instruction

Armine Lederer

Abstract

Dieser Artikel untersucht die Konkurrenz der infiniten Verbformen (Infinitive und Partizipien) im Deutschen aus didaktischer Perspektive, mit besonderem Fokus auf den Unterricht Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Unter Berücksichtigung synchroner Perspektive werden strukturelle und funktionale Unterschiede zwischen dem Deutschen, Englischen und Russischen aufgezeigt und ihre didaktischen Implikationen analysiert. Ein besonderes Augenmerk liegt auf den typischen Lernschwierigkeiten von Lernenden, deren Erst- oder Zweitsprache Englisch oder Russisch ist. Anhand kontrastiver Analysen und praktischer Beispiele wird argumentiert, dass die Integration grammatischer und übersetzungsbasierter Unterrichtsmethoden im DaZ-Unterricht notwendig ist, um die sprachliche Bewusstheit der Lernenden zu fördern und den Erwerb komplexer syntaktischer Strukturen zu erleichtern.

Schlüsselwörter: DAZ-Unterricht, Didaktik, Methodik Infinitiv, Partizip I, Partizip II, *Indem*-Sätze, Relativsätze

This article explores the competition between non-finite verb forms (infinitives and participles) in German from a didactic perspective, with a focus on teaching German as a second language (DaZ). Taking a synchronic perspective into account, the article highlights structural and functional differences among German, English, and Russian, and analyzes their implications for language instruction. Special emphasis is placed on typical difficulties faced by learners whose first or second language is English or Russian. Through contrastive analysis and practical examples, this paper argues for the integration of grammatical and translation-based teaching methods in DaZ instruction in order to raise learners' linguistic awareness and improve acquisition of complex syntactic structures.

Keywords: German as a second language instruction, didactics, methodology infinitive, present participle, past participle, "indem"-constructions, relative clauses

1. Einleitung

Die infiniten Verbformen bilden im Deutschen ein Subsystem innerhalb des verbalen Paradigmas. Diese Formen – insbesondere der Infinitiv, das Partizip I und das Partizip II – weisen sowohl gemeinsame als auch unterschiedliche morphosyntaktische Merkmale auf. Sie stehen in einem konkurrierenden Verhältnis zueinander, das sich aus funktionalen, syntaktischen und semantischen Gesichtspunkten ergibt. Im Kontext des Unterrichts „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) gewinnt die kontrastive Analyse dieser Formen besondere didaktische Relevanz, da Lernende häufig mit unterschiedlichen Ausgangssprachen und sprachlichen Vorprägungen konfrontiert sind.

2. Synchrone und diachrone Perspektiven

Die Konkurrenz der infiniten Formen lässt sich sowohl synchron als auch diachron betrachten. Historisch gesehen spielte der Infinitiv in den älteren Sprachstufen (z.B. Latein, Altgriechisch, Althochdeutsch) eine wesentlich größere Rolle als in modernen Sprachen. In diesen ist eine Tendenz zur Substitution infinitiver Konstruktionen wie Accusativus cum infinitivo und Nominativus cum infinitivo durch finite Strukturen oder Nebensätze zu beobachten.¹

¹ Габинский М. А., Появление и утрата первичного албанского инфинитива. Л. (Ленинград) 1970, с. 190. Brugmann, K. (1933): Kurze vergleichende Grammatik der indogermanischen Sprachen, Berlin/Leipzig, S. 603. Vgl. Gaginyan, A. (2015): Typologie des Infinitivs (auf Armenisch). Jerewan, S. 40ff.

Synchron betrachtet wird der Infinitiv im Deutschen meist nicht mit Partizipien, sondern mit finiten Verbformen in Konkurrenz gebracht. Im Russischen verhält es sich ähnlich: Auch hier konkurriert der Infinitiv in erster Linie mit finiten Verben und nicht mit Partizipien. Im Englischen hingegen steht der Infinitiv oft in Konkurrenz zum Gerundium, was besondere Schwierigkeiten im DaZ-Unterricht mit sich bringt.

3. Infinitiv mit und ohne zu

3.1 Kontrastive Betrachtungen im DaZ-Unterricht

Im DaZ-Unterricht – insbesondere in Integrations- und Berufssprachkursen – stellt die Vermittlung infinitiver Konstruktionen eine Herausforderung dar, da sie in den Herkunftssprachen der Lernenden oft anders realisiert werden. Aktuell dominieren in diesen Kursen Teilnehmende aus der Ukraine, Afghanistan und Syrien, deren Ausgangssprachen meist Russisch, Ukrainisch oder Englisch, Afghanisch und Arabisch sind. Diese sprachlichen Hintergründe beeinflussen maßgeblich den Zugang zur deutschen Grammatik. Da im Unterricht oft Parallelen mit dem Russischen und Englischen aufgezeigt werden, betrachten wir diese im Folgenden genauer.

Das Deutsche unterscheidet systematisch zwischen dem Infinitiv mit *zu* und dem Infinitiv ohne *zu*. Der Infinitiv mit *zu* tritt regelmäßig nach bestimmten Verben (*versuchen, hoffen, beginnen*), nach adjektivischen Prädikaten (*es ist wichtig, ...*) sowie in Verbindung mit substantivischen Strukturen auf.² Beispiele hierfür sind: *Ich versuche, den Text zu verstehen* oder *Es ist wichtig, früh aufzustehen*. Demgegenüber steht der Infinitiv ohne *zu*, der insbesondere nach Modalverben (*können, wollen, müssen*) nach dem Verb *lassen* sowie

² Vgl. Helbig, G./Buscha, J. (2001): Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Berlin: Langenscheidt, 97ff.

nach Verben der Wahrnehmung und Bewegung vorkommt,³ wie etwa in *Ich will den Text verstehen* oder *Ich höre ihn singen*.

Im Englischen findet sich eine weitgehend parallele Unterscheidung zwischen dem *to-infinitive* und dem *bare infinitive*. Der *to-infinitive* entspricht funktional dem deutschen Infinitiv mit *zu* und wird meistens in ähnlichen Kontexten gebraucht (*I try to understand the text*; *It is important to get up early*). Der *bare infinitive* hingegen tritt nach Modalverben (*can*, *must*, *will*) sowie nach bestimmten Verben wie *let*, *make*, *see*, *hear* auf (*I can understand the text*; *I saw him sing*).⁴

Das Russische unterscheidet morphologisch nicht zwischen einem markierten und einem unmarkierten Infinitiv. Der Infinitiv (meist auf *-ть* endend) wird in sämtlichen Kontexten verwendet, in denen das Deutsche und Englische eine Wahl zwischen markierter und unmarkierter Form verlangen. Beispiele sind: *Я пытаюсь понять текст* (dt. *Ich versuche, den Text zu verstehen*.), *Важно вставать рано* (dt. *Es ist wichtig, früh aufzustehen*.), *Я хочу понять текст* (dt. *Ich will den Text verstehen*.).⁵

Die kontrastive Analyse zeigt, dass für englischsprachige Lernende die Strukturen im Deutschen in hohem Maße transparent sind, da eine direkte Entsprechung zwischen *zu-Infinitiv* und *to-infinitive* sowie zwischen Infinitiv ohne *zu* und *bare infinitive* existiert. Für russischsprachige Lernende hingegen stellt die Wahl zwischen Infinitiv mit und ohne *zu* eine erhebliche Schwierigkeit dar, da ihre Erstsprache keine entsprechende formale Opposition aufweist. Dies führt

³ Vgl. Engel, U. (2009): Deutsche Grammatik. 3., überarb. Aufl. Heidelberg: Groos, S. 435ff.

⁴ Vgl. Gouzeeva, K. A./Kostygina, S. I. (2000): The Infinitive. St.-Petersburg, p. 59–66.

⁵ Vgl. Wade, T. (2010): A Comprehensive Russian Grammar. 3rd ed. Oxford: Wiley-Blackwell, p. 319ff.

im DaZ-Erwerb nicht selten zu Übergeneralisierungen (z.B. obligatorische Verwendung von *zu*) oder zu Auslassungen, die in der Zielsprache ungrammatisch wirken.

Für englischsprachige Lernende bereitet die Opposition von Infinitiv und Gerundium besondere Schwierigkeiten. Im Englischen konkurrieren beide Formen sowohl formal als auch semantisch, was zu teils feinen Bedeutungsunterschieden führt. Diese Unterschiede sind für DaZ-Lernende häufig schwer zugänglich, da vergleichbare Konstruktionen im Deutschen entweder anders realisiert werden oder die Bedeutungsnuancen nicht unmittelbar übertragbar sind.

Im Unterschied zum Deutschen gibt es im Englischen Verben, die ausschließlich mit dem Gerundium konstruiert werden (z.B. *enjoy, admit, avoid, consider, suggest*). Während solche Strukturen im Deutschen in der Regel durch nominalisierte Verben oder durch Nebensätze wiedergegeben werden, erfolgt die Entsprechung im Russischen meist durch einen Nebensatz oder einen Infinitiv: *Er schwimmt gern / Er hat Freude am Schwimmen. Er genießt das Schwimmen..* → *He enjoys swimming.* → *Он любит плавать.*

Verben, die ausschließlich mit dem Infinitiv konstruiert werden (z. B. *decide, hope, plan, promise, refuse*), werden im Deutschen in der Regel direkt mit dem ‚zu‘-Infinitiv wiedergegeben und im Russischen ebenfalls überwiegend durch den Infinitiv ausgedrückt: *Sie beschloss zu gehen* → *She decided to leave* → *Она решила уйти*

Englischsprachige Lernende stoßen zudem auf Schwierigkeiten bei bestimmten Verben, bei denen je nach Abgeschlossenheit der Handlung entweder Infinitiv oder Gerundium verwendet wird – eine Unterscheidung, die im Deutschen stets durch den Infinitiv wiedergegeben wird.

Englischer Satz	Bedeutung	Deutsche Entsprechung
<i>I remember drawing this painting.</i>	Rückblick auf eine abgeschlossene Handlung	„Ich erinnere mich daran, dieses Bild gemalt zu haben.“
<i>Please remember to write this down.</i>	Aufforderung/ zukünftige Handlung	„Bitte denk daran, das aufzuschreiben.“
<i>I stopped doing this.</i>	Beendigung einer Handlung	„Ich habe aufgehört, das zu tun.“
<i>I stopped to do this.</i>	Einleitung einer Handlung, Ziel/Absicht	„Ich hielt an, um das zu tun.“

3.2 Didaktisch-methodische Empfehlungen

Für den Unterricht bedeutet dies, dass ein besonderer Fokus auf kontrastive Beispiele gelegt werden sollte, um die unterschiedlichen Gebrauchsweisen transparent zu machen:

- *Kontrastive Grammatik:* Lernende profitieren, wenn Deutsch, Englisch und Russisch parallel gestellt werden.
- *Übungstypen:* Dialogsituationen mit Aufforderungen vs. Erinnerungen
- *Fokus:* Nicht nur Grammatik, sondern auch Pragmatik und semantische Feinheiten verdeutlichen.

4. Konstruktionen mit *um zu*, *ohne zu*, *anstatt zu*

Wie bereits erwähnt, existieren im Russischen keine Infinitivkonstruktionen mit *zu*, wie sie im Deutschen typisch sind. Finale und modifizierende Bedeutungen werden stattdessen vor allem durch Nebensätze mit dem Konnektor *чтобы* (‘damit/um ... zu’) oder durch Adverbialpartizipien ausgedrückt. Auch die deutsche Konstruktion *um ... zu* entspricht in der Regel einem Nebensatz mit *чтобы*.“

Im Englischen hingegen sind entsprechende Infinitivkonstruktionen durchaus gebräuchlich und übernehmen häufig dieselben finalen oder modifizierenden Funktionen wie im Deutschen.

Dies wird in der folgenden Tabelle durch kontrastive Beispiele verdeutlicht, die zugleich die didaktisch-methodischen Konsequenzen veranschaulichen.

Deutsch	Englisch	Russisch	Didaktisch-methodische Konsequenzen
Er verlässt den Raum, ohne ein Wort zu sagen.	without saying a word	не говоря ни слова (Adverbial-partizip)	Lernende müssen alternative syntaktische Mittel verstehen und verwenden
Wir chillen, anstatt Hausaufgaben zu machen.	instead of doing homework	вместо того, чтобы делать домашнее задание	Explizite Nebensatzstrukturen müssen vermittelt werden
Ich lerne Deutsch, um in Deutschland zu arbeiten.	in order to work in Germany	чтобы работать в Германии	Umschreiben und Satzverknüpfungen sind für russischsprachige Lernende zentral

5. Partizipialkonstruktionen

Partizipialkonstruktionen gelten im Deutschen, Englischen und Russischen als fortgeschrittene sprachliche Erscheinungen, da sie komplexe syntaktische und semantische Beziehungen ausdrücken und oft eine hohe Sprachbewusstheit erfordern.

5.1 Partizip I im Deutschen, Englischen und Russischen. Kontrastive Beobachtung

Das Partizip I gehört in allen drei betrachteten Sprachen zu den infiniten Verbformen, d.h., es trägt keine Kategorien der Person oder des Tempus, sondern übernimmt Funktionen im Zwischenbereich von Verb und Adjektiv.⁶ Gemeinsam ist den Sprachen, dass das Partizip I vor allem gleichzeitige, noch nicht abgeschlossene Handlungen bezeichnet. Unterschiede zeigen sich jedoch in Morphologie, Syntax und funktionaler Reichweite.

Im Deutschen wird das Partizip I regelmäßig durch Infinitiv + -d gebildet (*gehend, lachend*). Es flektiert bei attributivem Gebrauch nach den Regeln der Adjektivflexion (*der lachende Mann, die lachende Frau*). Seine Hauptfunktionen sind (a) attributiv als Ersatz für Relativsätze (*der lesende Student* \approx *der Student, der liest*), (b) adverbial zur Verdichtung von Nebensätzen (*Lachend ging er hinaus* \approx *Während er lachte, ging er hinaus*) sowie (c) substantivisch, insbesondere in festen Formen wie *die Studierenden* oder *die Reisenden*.⁷ Semantisch ist das Partizip I auf Aspektualität bezogen: Es signalisiert einen laufenden, nicht abgeschlossenen Vorgang und ist zeitlich durch das Matrixverb bestimmt.

Die englische -ing-Form weist eine wesentlich breitere Funktionalität auf. Morphologisch wird sie durch Infinitiv + -ing gebildet (*going, laughing, working*). Sie dient (a) als Present Participle in attributiver und adverbialer Funktion (*a laughing child; He went out laughing*), (b) als Kernbestandteil des Progressive Aspect (*He is laughing*), womit sie einen zentralen Platz im TAM-System des Engli-

⁶ Helbig/Buscha, a.a.O., S. 107.

⁷ Zifonun, G./Hoffmann, L./Strecker, B./Ballweg, J./Breindl, E./Engel, U./Frosch, H. (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Vols. 1–3. Berlin/New York: De Gruyter, S. 2157ff.

schen einnimmt,⁸ sowie (c) als Gerundium in nominaler Funktion (*Smoking is dangerous*).⁹ Damit deckt die englische *-ing*-Form Funktionen ab, die im Deutschen auf Partizip I, Substantivierung und syntaktische Nebensätze verteilt sind.

Das Russische kennt das Partizip Präsens Aktiv (Действительное причастие настоящего времени), das von der dritten Person Plural Präsens abgeleitet wird und die Suffixe *-ущий/-ющий/-ащий/-ящий* erhält (*читают* → *читающий*, *пишут* → *пишущий*). Es wird attributiv wie ein Adjektiv flektiert und ist stilistisch oft literarisch oder bürokratisch geprägt.¹⁰ Für adverbiale Funktionen existiert hingegen das eigenständige Adverbialpartizip (деепричастие), das wie im Beispiel *смеясь* („lachend“) die Begleithandlung ausdrückt. Während das deutsche Partizip I beide Funktionen in einer Form bündelt, trennt das Russische systematisch zwischen attributivem Partizip und adverbialem Partizip.¹¹

Vergleicht man die drei Sprachen, so zeigt sich: Das Deutsche verwendet das Partizip I überwiegend attributiv, mit eingeschränkter adverbialer Funktion. Das Russische besitzt eine formal differenzierte, aber stilistisch markierte Partizipialkategorie, wobei adverbiale Verwendungen einer eigenen Verbform vorbehalten sind. Das Englische schließlich integriert die *-ing*-Form in nahezu alle Bereiche der Grammatik: als Adjektiv, Adverb, Aspektmarker und Substantiv. Für den DaZ-Unterricht ergeben sich daraus unterschiedliche Lernschwierigkeiten: Russischsprachige Lernende müssen begreifen, dass das Deutsche adverbial und attributiv dieselbe Partizipialform nutzt,

⁸ Comrie, B. (1976): Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems. Cambridge: Cambridge University Press 1976, p. 98.

⁹ Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2002): The Cambridge grammar of the English language. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1202ff.

¹⁰ Шведова Н. Ю. (1980): Русская грамматика. Москва: Наука, с. 664.

¹¹ Шведова Н. Ю. (1980), с. 669.

während englischsprachige Lernende oft durch die Polyfunktionalität der *-ing*-Form dazu neigen, dem deutschen Partizip I zu viele verbale Eigenschaften zuzuschreiben.

Deutsch	Englisch	Russisch	Didaktische Relevanz
Der schreibende Mensch (Partizip I)	The writing man	Пишущий человек (Präsenspartizip)	Grundform des Partizips als attributives Adjektiv vergleichbar
Am Tisch sitzend las er ein Buch.	Sitting at the table, he read.	Сидя за столом, он читал книгу. (Adverbialpartizip)	Adverbiale Partizipien erfordern Verständnis der Nebensatzersetzung
Nachdem er dies gesagt hatte, ging er.	Having said this, he left.	Сказав это, он ушёл. (Partizip der Vergangenheit)	Temporale und kausale Bedeutungen werden verdichtet

5.2 Kontrastive Darstellung von „zu + Partizip I“ im Deutschen, Englischen und Russischen

Die deutsche Konstruktion „zu + Partizip I“ (z.B. „die zu lösende Aufgabe“) drückt eine Notwendigkeit, Verpflichtung oder Zweckbestimmung aus. Sie fungiert syntaktisch oft wie ein Relativsatz oder ein Infinitivsatz.

Im Englischen existiert hierfür keine direkte Partizipialentsprechung. Die funktional-adäquate Entsprechung erfolgt über Infinitivkonstruktionen (*to* + Infinitiv), z.B.:

- *die zu lösende Aufgabe* → *the problem to solve*
- *die zu lesende Literatur* → *the literature to read*

Wortwörtliche Übertragungen mit englischen Partizipien (*a solving problem*) sind grammatisch falsch. Lernende müssen erkennen, dass

der Infinitiv hier die Notwendigkeit oder Absicht ausdrückt, vergleichbar mit dem deutschen Partizip I.

Im Russischen wird die Bedeutung entweder durch Relativsätze oder formell durch adjektivische Partizipien wiedergegeben:

- Relativsatz: *задача, которую нужно решить* („die Aufgabe, die gelöst werden muss“)
- Partizipialform (gehobener Stil): *задача, подлежащая решению*

Im Alltag ist der Relativsatz die idiomatische Variante. Russische Lernende übertragen häufig wörtlich und riskieren so semantische Ungenauigkeiten.

Die kontrastive Übersicht lässt sich folgendermaßen darstellen:

Deutsch	Englisch	Russisch	Hinweise
die zu lösende Aufgabe	the problem to solve	задача, которую нужно решить / задача, подлежащая решению	Englisch: Infinitivkonstruktion; Russisch: Relativsatz oder Partizip
die zu lesende Literatur	the literature to read	литература, которую нужно прочитать	Infinitiv im Englischen, Relativsatz im Russischen

5.3 Partizip II im Deutschen, Englischen und Russischen. Kontrastive Übersicht

Das Partizip II als nicht-finite Verbform spielt in zahlreichen Sprachen eine bedeutende Rolle im Bereich attributiver und passivischer Strukturen. Für den DaZ-Unterricht ist insbesondere die attributive Verwendung relevant, da sie in Konkurrenz zu Adjektiv- und Infinitiv-

konstruktionen tritt und bei Lernenden mit unterschiedlichen Erstsprachen häufig zu Interferenzen führt.

Im Deutschen wird das Partizip II attributiv verwendet (z. B. *das geschriebene Buch*) oder tritt in passivischen Strukturen auf (*Das Buch ist geschrieben*). Es übernimmt adjektivische Eigenschaften und beugt sich nach Kasus, Numerus und Genus. Auch als Bestandteil von Partizipialgruppen (*Vom Lehrer gelobt, verließ er den Raum.*) ist es produktiv einsetzbar.

Im Englischen entspricht dem das "Past Participle", das in attributiver Funktion (*the written book*) und in Passivstrukturen (*The book is written*) Verwendung findet. Es ist nicht flektierbar und wird häufig in verkürzten Relativsätzen oder participle phrases verwendet (*Written by a famous author, the book became a bestseller.*).

Das Russische verfügt über das Partizip Passiv der Vergangenheit (страдательное причастие прошедшего времени), das morphologisch wie ein Adjektiv flektiert: *прочитанная книга* (Nom. Sg. f.). Auch hier tritt es attributiv oder in passivischen Konstruktionen (*Книга была прочитана*) auf.

Für russischsprachige Lernende liegt die größte Herausforderung in der Kongruenzbeugung des Partizips im Deutschen sowie in der Wortstellung innerhalb attributiver Nominalphrasen. Die Ähnlichkeit zur russischen Struktur kann zwar helfen, führt aber oft zu Übertragungsfehlern. Die Umwandlung von Relativsätzen in Partizipialkonstruktionen bereitet ebenfalls Schwierigkeiten.

Englischsprachige Lernende tendieren zu direkten Übertragungen aus dem Englischen, etwa durch die Nichtbeachtung der deutschen Flexion (*das geschrieben Buch*). Die Partizipialkonstruktionen im Satzanfang führen zudem häufig zu Wortstellungsproblemen.

Sprache	Strukturtyp	Beispiel	Besonderheiten
Deutsch	Partizip II	das geschriebene Buch	flektiert wie Adjektiv; Satzglied oder Attribut
Englisch	Past Participle	the written book	nicht flektierend, oft Relativsatzverkürzung
Russisch	страд. причастие прош. вр.	прочитанная книга	flektiert, adjektivähnlich, Bestandteil komplexer Syntax

5.4 Didaktisch-methodische Empfehlungen

- Transformationstraining: Relativsatz → Partizipialattribut (z. B. Das Kind, das liest. → Das lesende Kind . *Das Buch, das geschrieben wurde* → *das geschriebene Buch*)
- Die semantische Funktion von Notwendigkeit bzw. Zweckbestimmung von „zu + Partizip I“ vermitteln, nicht nur die formale Umsetzung. Englischsprachige Lernende: Infinitiv als Ersatz für „zu + Partizip I“ trainieren, auf falsche Partizipübertragungen achten. Russischsprachige Lernende: Relativsatz als natürliche Übersetzung einüben, Partizipialformen nur in gehobenen Texten erklären.
- Beugung üben: Adjektivdeklinaton mit Partizipien (*ein singendes Mädchen, mit dem geschriebenen Text*)
- Kontrastives Arbeiten: Gegenüberstellung von Beispielsätzen aus den drei Sprachen
- Fehleranalyse: Typische Interferenzfehler analysieren und korrigieren

6. Die „indem“-Konstruktion als funktionale Parallele

Neben der attributiven Verwendung des Partizip II begegnen Lernende im DaZ-Unterricht auch der sogenannten „indem“-Konstruktion, mit der im Deutschen eine modale Relation (Art und Weise) ausgedrückt wird:

Er verbessert sein Deutsch, indem er viel liest.

Diese Struktur hat funktionale Entsprechungen in anderen Sprachen, jedoch mit völlig unterschiedlichen grammatischen Mitteln:

- Im Englischen durch „by“ + Gerundium: *He improves his German by reading.*
- Im Russischen durch das adverbiales Partizip (деепричастие): *Он улучшает немецкий, читая книги.*

Auch hier ist die Subjektreferenz identisch – ein Kriterium, das mit dem Gebrauch attributiver Partizipien eng verwandt ist. Die Gefahr besteht, dass Lernende unterschiedliche nicht-finite Konstruktionen verwechseln oder syntaktisch vermischen (z.B.: *indem gelesen Bücher*).

Didaktisch lässt sich dieser Bereich durch kontrastive Satzpaare, Transformationen (z. B. Infinitiv/Partizip ↔ „indem“-Satz), sowie durch das gezielte Trainieren von funktionalen Rollen nicht-finiten Verbs im Satzrahmen aufarbeiten.

Schlussfolgerung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Konkurrenz infinitiver Verbformen im Deutschen für DaZ-Lernende besondere Schwierigkeiten birgt, insbesondere im Vergleich zum Englischen und Russischen. Die strukturellen und funktionalen Unterschiede zwischen diesen Sprachen führen zu typischen Fehlern und Interferenz-

erscheinungen, die im Unterricht gezielt aufgegriffen werden müssen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, kontrastive Ansätze systematisch in den DaZ-Unterricht zu integrieren. Die Verbindung von grammatischer Reflexion und übersetzungsbasierten Methoden trägt entscheidend dazu bei, die sprachliche Bewusstheit der Lernenden zu schärfen und ihnen den Zugang zu komplexen syntaktischen Strukturen zu erleichtern. Somit erweist sich eine methodische Verknüpfung von Sprachsystemvergleich und praktischer Übung als zentral für den nachhaltigen Erwerb der deutschen Partizipial- und Infinitivkonstruktionen.

Flipped Classroom und Perusall

Eine innovative Methode für kollaboratives Lernen

Flipped Classroom and Perusall

An Innovative Method for Collaborative Learning

Yeranuhi Gevorgyan

Abstract

Der Flipped Classroom ist eine innovative Lehrmethode, die durch den Einsatz digitaler Plattformen wie Perusall unterstützt wird. Diese Plattform ermöglicht es Studierenden, Texte vorab zu annotieren, miteinander zu diskutieren und so den Lernstoff eigenständig zu erarbeiten. In dieser Arbeit wird der Einsatz von Perusall in einer Übung mit dem Text *Gespenster* untersucht. Die Studie zeigt, wie das Tool die Entwicklung von Kompetenzen wie analytischem Denken und autonomem Lernen fördert, während es gleichzeitig kollaborative Lernprozesse unterstützt. Chancen und Herausforderungen werden im Kontext eines asynchronen Lernansatzes sowie der Nutzung in der Hochschulbildung diskutiert.

Schlüsselwörter: Flipped Classroom, Perusall, Kollaboratives Lernen, Gamification, Analytisches Denken, Autonomes Lernen, Digitale Infrastruktur, Lernmanagementsysteme

- - -

The Flipped Classroom is an innovative teaching method supported by digital platforms like Perusall. This platform allows students to annotate texts, discuss them, and independently engage with the learning material prior to class. This paper explores the use of Perusall in a course exercise with the text *Gespenster*. The study demonstrates how the tool fosters competencies such as analytical thinking and autonomous learning, while supporting collaborative learning processes. Opportunities and challenges are discussed in the context of an asynchronous learning approach and its implementation in higher education.

Keywords: Flipped Classroom, Perusall, Collaborative Learning, Gamification, Analytical Thinking, Autonomous Learning, Digital Infrastructure, Learning Management Systems

1. Einleitung

Die Rolle der Lehrkräfte unterliegt einem ständigen Wandel. In einer zunehmend digitalisierten und globalisierten Welt sind Pädagoginnen und Pädagogen gefordert, ihren Unterricht kontinuierlich an neue gesellschaftliche und technologische Rahmenbedingungen anzupassen. Es geht nicht nur darum, digitale Medien sinnvoll einzusetzen, sondern auch innovative Unterrichtskonzepte zu entwickeln, die eine nachhaltige und aktive Lernentwicklung der Studierenden fördern.

Eine Methode, die sich in den letzten Jahren als besonders effektiv erwiesen hat, ist der *Flipped Classroom*. Dieses didaktische Modell verspricht, die begrenzte Präsenzzeit im Klassenzimmer effizienter zu nutzen, indem die Phasen der Wissensvermittlung vorab stattfinden – außerhalb des Unterrichts. Gerade im Zuge der COVID-19-Pandemie wurde deutlich, dass traditionelle Unterrichtsformen an ihre Grenzen stoßen und neue Lernmethoden erforderlich sind, die sowohl Flexibilität als auch Selbstständigkeit und Kollaboration fördern.

Die Verschiebung hin zu einem aktiveren, selbstgesteuerten Lernprozess wird durch Plattformen wie *Perusall* unterstützt. Sie bieten den Studierenden die Möglichkeit, sich intensiv vor allem mit anspruchsvollen Medien wie Texten, Filmen usw. auseinanderzusetzen und bereits vor der Präsenzphase des Unterrichts miteinander zu interagieren.

2. Theoretischer Hintergrund: Flipped Classroom

Das Konzept des *Flipped Classroom* (auf Deutsch: „umgedrehter Unterricht“) wurde in den frühen 2000er Jahren vor allem durch die US-Lehrer Jonathan Bergmann und Aaron Sams populär gemacht, die 2007 begannen, Unterrichtsmaterialien für abwesende Schüler aufzu-

bereiten.¹ Es handelt sich um ein innovatives Modell des *Blended Learning*, bei dem die traditionelle Rollenverteilung von Unterricht und Hausaufgaben vertauscht wird. Statt der Wissensvermittlung im Klassenzimmer erfolgt diese nun asynchron zu Hause und die Präsenzzeit wird für die Anwendung des Gelernten durch interaktive Übungen, Diskussionen oder Gruppenarbeit genutzt.

Die Vorteile sind individuelles Lerntempo, Flexibilität und Förderung selbstständigen Lernens. Lernende können sich Lernmaterialien in ihrem eigenen Tempo aneignen, Inhalte wiederholen oder pausieren, wenn sie müde werden. Die Lerninhalte sind zeitlich und örtlich flexibel abrufbar. Sie übernehmen dabei mehr Verantwortung für ihren Lernprozess. Es gibt aber auch Nachteile wie hoher Zeitaufwand, was zusätzlichen Druck erzeugt. Darüber hinaus erfordert der *Flipped Classroom* Selbstdisziplin, stabilen Internetzugang und passende Endgeräte.

Studien haben gezeigt, dass diese Methode nicht nur die Lernmotivation der Lernenden steigern kann, sondern auch ihre Lernergebnisse positiv beeinflusst.² Besonders hervorzuheben ist, dass Lernende durch die asynchrone Auseinandersetzung mit dem Stoff bereits zu einem tieferen Verständnis gelangen können, das im Präsenzunterricht weiter vertieft werden kann.

3. Perusall als digitales Tool

Perusall ist eine Plattform, die von der Universität Harvard und dem Perusall-Lab entwickelt wurde. Diese wissenschaftlich begleitete und laufend überarbeitete Plattform kann kostenlos genutzt oder kosten-

¹ Vgl. Bergmann, J. & Sams, A. (2012): *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.

² Vgl. Jenson, M., & Kummer, T. (2017): *Flipped Classroom: Teaching and Learning in a Digital Age*. Cambridge University Press.

pflichtig in die Lernplattform der eigenen Hochschule eingebunden werden. Sie ist speziell dafür geeignet, Lernende aktiv in den Lernprozess einzubeziehen. Sie ermöglicht es den Studierenden, Texte zu annotieren, Kommentare zu hinterlassen und auf die Beiträge ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen zu reagieren. Diese sozialen Interaktionen schaffen eine kollaborative Lernumgebung, in der die Lernenden nicht nur ihre eigenen Gedanken reflektieren, sondern auch die Perspektiven ihrer Peers einbeziehen.

Ich habe Perusall im Rahmen meiner Lehrveranstaltung an der Universität getestet, und zwar in einer Übung mit dem Text „*Gespenster*“. Die Studierenden lasen den Text vorab und kommentierten ihre Gedanken direkt auf der Plattform. Sie halfen sich gegenseitig bei Verständnisfragen, stellten Vermutungen an, wie sich der Text weiterentwickeln könnte, und tauschten sich über mögliche Interpretationen aus. Als Lehrkraft habe ich mich zurückgehalten und nur eingegriffen, wenn ich direkt angesprochen wurde – ein Konzept, das im *Flipped Classroom* besonders gut funktioniert, da es den Lernenden die Verantwortung für ihren Lernprozess überträgt.

Besonders wertvoll war, dass ich als Lehrperson im Nachgang des asynchronen Lernens im Präsenzunterricht die Möglichkeit hatte, die Diskussionen auf einer anderen Ebene weiterzuführen. Perusall bietet außerdem die Möglichkeit, den Lernfortschritt zu verfolgen: So lässt sich einsehen, wer wie lange online aktiv war und welche Aufgaben erledigt hat, und hieraus lassen sich Noten generieren, was jedoch nicht mein primäres Ziel war. Vielmehr ging es mir darum, den Studierenden Kompetenzen wie *analytisches Denken* und *autonomes Lernen* zu vermitteln.

Die Plattform bietet eine Vielzahl von Funktionen, die das Lernumfeld weiter bereichern. Sie umfasst unter anderem Annotationen, Diskussionen im Text, Peer-Feedback, Analytics, Heatmaps und

Elemente der *Gamification*. Diese Funktionen fördern nicht nur die aktive Teilnahme, sondern auch das kritische Denken, indem sie die Studierenden anregen, Fragen zu entwickeln und Argumente zu hinterfragen.

4. Chancen und Herausforderungen

Die Nutzung von Perusall bietet zahlreiche Chancen, insbesondere im Kontext des *Flipped Classroom*. Lernende setzen sich bereits vor der Präsenzphase intensiv mit den Texten auseinander, sodass die gemeinsame Zeit im Unterricht für die Vertiefung und Anwendung des Wissens genutzt werden kann. In meiner Praxis hat sich gezeigt, dass der Austausch unter den Studierenden über die Plattform zu einem tieferen Verständnis des Textes beiträgt.

Ein weiterer Vorteil von Perusall ist, dass die Plattform kollaboratives Lernen fördert. Die Studierenden können sich gegenseitig unterstützen, Missverständnisse klären und ihre Gedanken miteinander teilen. Die *Gamification-Elemente* wie Upvotes oder die Möglichkeit, besonders hilfreiche Beiträge hervorzuheben, steigern zudem die Motivation der Lernenden.

Für die Lehrperson bietet Perusall umfassende *Analysefunktionen*: Heatmaps und detaillierte Statistiken liefern wertvolle Einblicke in den Lernfortschritt der Studierenden. Es lässt sich leicht nachvollziehen, welche Textstellen Schwierigkeiten bereiten und an welchen Punkten weitere Unterstützung notwendig ist. Dies fördert eine *zielgerichtete Unterstützung*, die sich genau an den Bedürfnissen der Studierenden orientiert.

Dennoch sind einige Herausforderungen nicht zu vernachlässigen. Eine stabile *technische Infrastruktur* ist Voraussetzung für die Nutzung von Perusall. Ohne verlässlichen Internetzugang oder geeignete Endgeräte könnten die Vorteile der Plattform schnell ausgebremst

werden. Auch die *digitale Kompetenz* der Studierenden und Lehrkräfte spielt eine entscheidende Rolle. Zu Beginn der Nutzung musste ich auch zusätzlichen Aufwand betreiben, um die Studierenden mit der Plattform vertraut zu machen.

Schließlich erfordert die Arbeit mit Perusall ein hohes Maß an *Eigeninitiative* und *Selbstdisziplin* von den Lernenden. Die asynchrone Arbeitsweise setzt voraus, dass die Studierenden selbstständig und ohne ständige Anleitung arbeiten können.

5. Fazit und Ausblick

Der *Flipped Classroom* stellt ein vielversprechendes Modell dar, das durch digitale Plattformen wie Perusall erheblich profitieren kann. Perusall ermöglicht es, den Lernprozess auf eine interaktive und kollaborative Weise zu gestalten und bietet sowohl Studierenden als auch Lehrkräften wertvolle Werkzeuge für den Unterricht. Besonders durch die Möglichkeit zur gemeinsamen Textannotation und der Austausch unter den Lernenden können die Studierenden auf einer tieferen Ebene mit den Inhalten arbeiten und ihre *kritische Denkfähigkeit* weiterentwickeln.

Für die Zukunft bietet es sich an, Perusall nicht nur an Universitäten, sondern auch in Schulen vermehrt einzusetzen. So könnten bereits jüngere Lernende an selbstgesteuertes und kollaboratives Lernen herangeführt werden. Darüber hinaus könnte eine stärkere Integration von Perusall in bestehende *Lernmanagementsysteme* den Einsatz vereinfachen und die Nutzung für alle Beteiligten noch effektiver gestalten.

Abschließend lässt sich sagen, dass der Einsatz von Perusall zeigt, wie digitale Tools nicht nur als reine Werkzeuge fungieren, sondern als *Katalysatoren für neue Lernkulturen* wirken können, die das traditionelle Lernen neu definieren.

Anpassung von Lehrwerken der deutschen Sprache an die neuen kompetenzorientierten Bildungsstandards von Armenien

Die Zusammenarbeit der Arbeitsgruppe für
Deutschunterricht der Bildungsstiftung „Partizipative
Schule“, des Lehrstuhls für Deutsche Philologie der
Staatlichen Universität Jerewan und des
Sprachlernzentrums Jerewan mit dem Ernst Klett Sprachen
Verlag

Adaptation of German Language Textbooks to Armenia's New Competence-based Educational Standards

Cooperation between the German Language Teaching
Working Group of the Participatory School Educational
Foundation, the Department of German Philology at
Yerevan State University, the Yerevan Language-Center
and Ernst Klett Sprachen Publishers

Vahram Sghomonyan

Abstract

Dieser Beitrag befasst sich mit der Anpassung von Deutschlehrwerken an die neuen kompetenzorientierten Bildungsstandards von Armenien. Die Einführung der neuen kompetenzorientierten Lehrwerke erfolgt schrittweise von 2023 bis 2026. Acht Schlüsselkompetenzen, darunter Sprach- und Digitalkompetenz, wurden in den neuen Standards festgelegt. Die Bildungsstiftung „Partizipative Schule“ entwickelt kompetenzorientierte Lehrwerke für alle Fachrichtungen. In diesem Rahmen hat die Arbeitsgruppe der Stiftung in Zusammenarbeit mit den Fachkräften für Deutschunterricht der Staatlichen Universität Jerewan und des Sprachlernzentrums Jerewan insgesamt acht Lehrwerke des Ernst Klett Sprachen Verlags an die neuen Bildungsstandards von Armenien angepasst. Bei der Anpassung sind interkulturelle, inhaltliche und methodologische Aspekte berücksichtigt worden. Insgesamt trägt diese

Arbeit in Begleitung mit Lehrerfortbildungen zur Anwendung der Kriterien des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen beim Fremdsprachenunterricht an den armenischen Schulen bei.

Schlüsselwörter: Kompetenzorientierung, Lehrwerke, Deutsch als Fremdsprache, Bildungsstandards von Armenien, Sprachkompetenz, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen

— — —

This article deals with the adaptation of German textbooks to Armenia's new competence-oriented educational standards. The new competence-oriented textbooks will be introduced gradually between 2023 and 2026. Eight key competences, including language and digital competence, have been defined in the new standards. The Participatory School Educational Foundation develops competence-based textbooks for all subject areas. In this Rahman, the Foundation's working group, in collaboration with German language teaching experts from Yerevan State University and the Yerevan Language Learning Center, has adapted a total of eight textbooks from Ernst Klett Sprachen Publishers to Armenia's new educational standards. Intercultural, content-related, and methodological aspects were taken into account in the adaptation process. Overall, this work, accompanied by teacher training, contributes to the application of the criteria of the Common European Framework of Reference for Languages in foreign language teaching in Armenian schools.

Keywords: competence-based education, textbooks, German as a foreign language, educational standard of Armenia, language competence, Common European Framework of Reference for Languages

Dieser Beitrag befasst sich mit der Anpassung von Deutschlehrwerken an die neuen kompetenzorientierten Bildungsstandards¹ in Armenien, die durch einen Regierungsbeschluss vom 4. Februar 2021 eingeführt wurden. Die neuen Bildungsstandards zeichnen sich durch Flexibilität bei der Erstellung von Lehrplänen, Kompetenzorientierung und Projektarbeit aus. Die schrittweise Einführung der neuen Lehrwerke

¹ Regierungsbeschluss über die Einführung von Bildungsstandards. Internet: <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=149788> (23.09.2025).

begann 2023 und wird bis 2026 fortgesetzt, wobei jedes Jahr bestimmte Klassenstufen betroffen sind. Die neuen Bildungsstandards legen acht Schlüsselkompetenzen fest:

1. Sprachkompetenz,
2. Lernkompetenz,
3. Selbstreflexion und soziale Kompetenz,
4. Demokratische Kompetenz,
5. Digitale Kompetenz und Medienkompetenz,
6. Kulturelle Kompetenz,
7. Mathematische und wissenschaftlich-technische Kompetenz,
8. Wirtschaftliche Kompetenz.

Alle genannten Schlüsselkompetenzen werden beim Sprachunterricht und in den Lehrplänen berücksichtigt. Laut Wehnert sind Kompetenzen² „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.“ Die Erstellung von neuen Lehrwerken im Rahmen einer staatlichen Ausschreibung erwies sich jedoch als eine große Herausforderung. Die Autorengruppen standen vor der schwierigen Aufgabe neue kompetenzorientierte Lehrwerke mit landeskundlichen und fachlichen Inhalten zu schaffen. Im ersten Ausschreibungsjahr gab es nicht ausreichende Bewerber. Einige Lehrwerke für Fremdsprachenunterricht fehlten.

Die Arbeitsgruppe zur Erstellung von Lehrwerken der Stiftung „Partizipative Schule“ hat Kontakt mit dem Ernst Klett Sprachen Verlag aufgenommen und eine Zusammenarbeit bei der Anpassung

² Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel: Beltz..

von Lehrwerken vorgeschlagen. Im Ergebnis der erfolgreichen Verhandlungen wurde eine Vereinbarung über die Kriterien der Anpassung getroffen.

Im Zeitraum zwischen März 2024 und Juni 2025 sind insgesamt acht Lehrwerke des Ernst Klett Sprachen Verlags durch die armenischen Multiplikatoren adaptiert und in das System der Allgemeinbildung eingeführt worden. Diese Erneuerung betrifft die Klassenstufen von der Elementarschule bis zu Oberschule. Für die Elementarschule wurden die Lehrwerke „Wo ist Paula?“³, für die Hauptschule die Lehrwerke „Wir Neu“⁴ und für die Oberschule „Aspekte Junior“⁵ ausgewählt. In der ersten Phase wurden die Lehrwerke für die Klassenstufen 3., 6., 7. und 8. Klasse sowie Arbeitsbücher und Lehrerhandbücher adaptiert.



Diese wissenschaftlich-pädagogische Arbeit erwies sich als eine wichtige Innovation für die allgemeinbildenden Schulen von Armenien und brachte die Notwendigkeit der Lehrerfortbildungen auf

³ Wo ist Paula? 1, 2, 3, 4. Deutsch für die Primarstufe. Endt, Michael/Koenig, Petra/Pfeifhofer, Marion/Schomer, Elżbieta/Krulak-Kempisty, Lidia/Reitzig, Nadine/Ritz, Udry, in Zusammenarbeit mit Hannelore Pistorius. Ernst Klett Sprachen Verlag 2017.

⁴ Wir neu B1, Grundkurs Deutsch für junge Lernende, Lehrbuch mit Audios, Deutsch als Fremdsprache (DaF). Giorgio Motta, Eva-Maria Jenkins-Krumm. Ernst Klett Sprachen Verlag 2013.

⁵ Aspekte junior B1 plus, Mittelstufe Deutsch. Deutsch als Fremdsprache (DaF). Ute Koithan, Tanja Mayr-Sieber, Helen Schmitz, Ralf Sonntag. Ernst Klett Sprachen Verlag 2017.

die Agenda. Die Lehrwerke werden insgesamt von 43.000 Schülern in 179 armenischen Schulen genutzt. Die Deutschlehrer an diesen Schulen nutzen sowohl traditionelle als auch kompetenzorientierte Unterrichtsmethoden. Nichtsdestotrotz machte der Wandel hin zu neuen Bildungsstandards und die Einführung von modernen Lehrwerken eine Erweiterung der Fähigkeiten zur Umsetzung von kompetenzorientierten Ansätzen notwendig.



Während der Erstellung von adaptierten Inhalten wurden Themenkomplexe aus der Landeskunde, aus der Geschichte Armeniens und aus vielen anderen Bereichen integriert. Die Erfahrung anderer Länder zeigt, dass die Adaptationsarbeit das methodologische Instrumentarium und die innere Logik der Lehrwerke berücksichtigen muss. Die Vertreter des Ernst Klett Sprachen Verlags bezeugen, dass die angepassten Lehrwerke in Armenien zu den gelungenen Beispielen unter den ähnlichen Kooperationsprojekten in osteuropäischen und zentralasiatischen Ländern zählen. Dabei können die unterschiedlichen Ansätze bei den traditionellen und kompetenzorientierten Unterrichtsmethoden nur durch intensive Fortbildungs- und Betreuungstätigkeit mit den Deutschlehrern überbrückt werden. Die Reform von

Bildungsstandards erweist sich immer als eine tiefgreifende Veränderung der Lehrerpraxis in allen Ländern.

Die gesellschaftliche Dimension

Eine Veränderung der Inhalte und Methoden der Lehrwerke bedeutet immer auch eine Diskussion über Wertevorstellungen und Weltanschauungen. Während Wissen die Grundlage darstellt, auf der Fähigkeiten aufgebaut werden, prägen Werte die innere Haltung und Motivation der Lernenden.⁶ Die Förderung der partizipativen demokratischen Kultur steht im Mittelpunkt der pädagogischen Tätigkeit im Klassenzimmer, in der Schule und in der Gesellschaft. Für Partizipation sind jedoch Kompetenzen erforderlich.

Schlüsselkompetenzen zur Partizipation sind sowohl für Schüler als auch für Lehrer aufschlaggebend. Damit wird in den angepassten Lehrwerken die Zusammenarbeit der Lehrer in den Vordergrund gerückt. Durch die angepassten Lehrwerke erhalten die Lehrer ein modernes umfassendes Instrumentarium, das sowohl für zwischenfachliche Arbeit als auch für den Erwerb von Sprachkompetenzen, Lern- und Sozialkompetenzen und interkulturelle Kommunikation von praktischer Bedeutung ist.⁷ Die Schüler lernen, Inhalte über die armenische und deutsche Kultur, Landeskunde und Politik in einer Fremdsprache auszudrücken und ihre Weltanschauung zu erweitern.

⁶ Voskanyan, Ashot/Bayadyan, Hrach/Soghomonyan Vahram (2020): Critical and Creative Thinking, Participatory Culture and Civil Solidarity. A Concept Paper on the Development of Social Science Content and Democratic Competencies for the School Education System of the Republic of Armenia. *Political Discourse Journal*. URL: <http://diskurs.am/2025/10/1391/> (Abrufdatum: 08.10.2025).

⁷ Reference Framework of Competences for Democratic Culture. RFCDC Volumes. Europarat 2023. URL: <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes> (Abruf am 25.09.2025).

Durch den modernen Sprachunterricht wird unter anderem die Bildung von demokratischen und zivilgesellschaftlichen Kompetenzen gefördert. Diese Fähigkeiten werden durch methodologische Arbeit parallel zu den Fächern Sozialkunde und Geschichte gebildet. Der Einsatz von Operatoren zur Feststellung von Anforderungsebenen für die Herausbildung von fachlichen und überfachlichen Kompetenzen bei den unterschiedlichen Fachrichtungen eröffnet neue Möglichkeiten für die Erzielung von Outcomes im Rahmen der neuen Bildungsstandards.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

Die angepassten Lehrwerke orientieren sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und gerade dadurch wird die Messbarkeit der Sprachkompetenzen beim Fremdsprachenunterricht hergestellt. Diese Voraussetzung ist nicht nur für das Evaluationssystem von Bedeutung, sondern auch bei der Sicherung der Vergleichbarkeit von Prüfungsergebnissen unabdingbar.

Gegenwärtig zeichnen sich die Lehrwerke des Ernst Klett Sprachen Verlags und der Stiftung „Partizipative Schule“ mit komparativen Vorteilen und mit zusätzlichem Multimedia-Material aus. Die Umsetzung der einheitlichen Standards des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen wird sowohl für den muttersprachlichen als auch für den fremdsprachlichen Unterricht sicherlich eine gute Erfahrung bilden.



Der Ausblick

Die wichtigste Errungenschaft der Anpassung von Lehrwerken der deutschen Sprache ist die Kompetenzorientierung. Die Etablierung einer guten Zusammenarbeit zwischen den armenischen und deutschen Partnern bedarf einer tiefgreifenden Analyse und einer kontinuierlichen Verbesserung von methodologischen Grundlagen der Lehrwerke anhand der Überprüfung der praktischen Umsetzung von pädagogischen Ansätzen durch einen Follow-up mit den Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen. Im Zentrum der genannten Lehrwerke stehen die kommunikativen Unterrichtsmethoden, die ohne kontinuierliche Lehrerfortbildungseinheiten nicht umgesetzt werden können. Somit ist die Anpassung von Lehrwerken der deutschen Sprache an die neuen kompetenzorientierten Bildungsstandards von Armenien ein tragender Bestandteil für die weitreichenden Reformen im Bildungssystem der Republik Armenien und für die Stärkung der demokratischen Fundamente der armenischen Gesellschaft.

Verzeichnis der Autor:innen

Paulus Adelsgruber

Dr. phil., Lehrer an der österreichischen Auslandsschule für Elektronik und Technische Informatik in der Republik Moldau. *Forschungsschwerpunkte*: Spracherwerb in manuellen Berufen, Grenzregionen Ost- und Südosteuropa.

Dr. phil., teacher at the Austrian school for Electronics and Technical Informatics in the Republic of Moldova. *Research priorities*: language acquisition in vocational training, border regions of Eastern and Southeastern Europe.

paulus.adelsgruber@outlook.com

Galina Corman

Dr. phil, Dozentin an der Fakultät für Geschichte und Philosophie der Moldauischen Staatlichen Universität, Chisinau/Moldavien. *Forschungsschwerpunkte*: Geschichte Osteuropas im 19. Jahrhundert; Repräsentation der kulturellen „Andersartigkeit“ im kolonialen Kontext; Reiseliteratur-, Kultur-, und Mentalitätsforschung sowie Erinnerungskultur in der Republik Moldau.

Ph. D. in Philosophy, lecturer at the Faculty of History and Philosophy at Moldova State University, Chisinau/Moldava. *Research priorities*: history of Eastern Europe in the 19th century, representations of cultural “otherness” in colonial contexts, travel literature, cultural and mentality studies, as well as memory culture in the Republic of Moldova.

galina_coman@yahoo.de

Yelena Etaryan

Assoz. Prof. in “Literaturforschung”, Dr. phil. habil., Leiterin des Lehrstuhls für Deutsch der Staatlichen W.-Brjussow-Universität Jerewan, Fakultät für Übersetzen. *Forschungsschwerpunkte*: Neuere deutsche Literatur, Übersetzungswissenschaft, Literaturdidaktik, deutsche Stilistik.

Associate Professor in “Literature studies”, Dr. phil. habil., Head of the Chair of German Language of State V. Bryusov University. Faculty of Translation. *Research priorities:* Modern German literature, translation studies, literary didactics, German stylistics.

yelenaetaryan@gmail.com

Yeranuhi Gevorgyan

Dozentin an der Staatlichen Universität Jerewan, Fakultät für europäische Sprachen und Kommunikation in der Abteilung für Deutsch, Lehrwerkatorin. *Forschungsschwerpunkte:* Methodik und Didaktik im Fremdsprachenunterricht.

Lecturer at Yerevan State University, Faculty of European Languages and Communication, Department of German, teacher trainer. Research focuses on methodology and didactics in foreign language teaching.

iragevorgyan5@gmail.com

Hasmik Ghazaryan

Universitätsdozentin für Deutsch, Fakultät für Sprachtheorie und Interkulturelle Kommunikation an der Slawischen Universität Jerewan/Armenien und DaF-Dozentin in der Sprachabteilung der Französischen Universität Armenien; Fortbildnerin und Multiplikatorin am Goethe-Institut in Georgien. Doktoratsstudium am Fachbereich Germanistische Sprachwissenschaft an der Brusov-Universität in Jerewan/Armenien. *Forschungsschwerpunkte:* Textsortenlinguistik, Kontrastive Linguistik, DaF Methodik/Didaktik.

University lecturer in German Language at the Faculty of Linguistics and Intercultural Communication at the Slavic University of Yerevan, Armenia, and German as a Foreign Language lecturer in the Language Department of the French University of Armenia. Trainer and multiplier at the Goethe-Institut in Georgia. Pursuing her doctorate in the Department of German Linguistics at Brusov University in Yerevan, Armenia. *Research priorities:* text genre linguistics, contrastive linguistics, and methodology/didactics of German as a foreign language.

hasmikghazaryan2003@yahoo.de

Cristina Grossu-Chiriac

Assoc. Prof. Dr. phil, Dozentin für deutsche Literatur, Leiterin der Abteilung Weltliteratur und Vergleichende Literaturwissenschaft, Fakultät für Philologie der Moldauischen Staatlichen Universität (USM)/Chisinau, Republik Moldau. *Forschungsschwerpunkte:* Deutsche Gegenwartsliteratur, Mythos und Literatur, Geschichte und Literatur der Bessarabiendeutschen.

Associate Professor Dr., lecturer of German Literature, Head of the Department of World Literature and Comparative Literature, Faculty of Philology, Moldovan State University (USM)/Chisinau, Republic of Moldova. *Research priorities:* contemporary German literature, myth and literature, and the history and literature of the Bessarabian Germans.

cristina.grossu.chiriac@usm.md

Almut Hille

Universitätsprofessorin Prof. Dr., Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften. Leitung des Arbeitsbereichs Deutsch als Fremdsprache am Institut für Deutsche und Niederländische Philologie der Freien Universität Berlin, Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften; Leitung der Kooperation der FU Berlin mit dem Zentrum für Deutschlandstudien (ZDS) an der Peking Universität und der germanistischen Institutspartnerschaften mit den Universitäten Charkiw, Lwiw und Tscherniwzi. *Forschungsschwerpunkte:* Kulturelles Lernen im Fach Deutsch als Fremdsprache; Literatur und Medien im Fach Deutsch als Fremdsprache; Interdisziplinäre Deutschlandstudien.

Prof. Dr., Head of Teaching German as a Foreign Language at the department of Institute for German and Dutch Languages and Literatures at Freie Universität Berlin, Faculty of Philosophy and Human Sciences; Head of Cooperation of FU Berlin with the Centre for Studies of Germany (ZDS) at Beijing University and of Partnerships of Departments between FU Berlin and the universities of Charkiw, Lwiw and Tcherniwzi for German Language and Literatures. *Research priorities:* cultural learning in German as a foreign lan-

guage; literature and media in German as a foreign language; interdisciplinary Germany studies.

almut.hille@fu-berlin.de

Cornelia Horn

Ph.D. (Washington, D.C., USA), Dr. phil. habil. (Tübingen, Deutschland). Professorin für die Sprachen und Kulturen des Christlichen Orients. Inhaberin des Lehrstuhls und Leiterin des Seminars Christlicher Orient und Byzanz sowie Direktorin der Mesrop Arbeitsstelle für Armenische Studien am Orientalischen Institut der Philosophischen Fakultät I der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg in Halle (Saale), Deutschland.

Forschungsschwerpunkte: Sprachen, Kulturen und Literaturen des Christlichen Orients, Geschichte, Religion und Theologien im östlichen Mittelmeerraum und im Nahen Osten, Geschichte der Spiritualität, Geschlechtergeschichte mit Betonung der historischen Frauengeschichte, Studien zur Geschichte von und Literatur zu Kindern, Intersektionalität, wissenschaftliche Editionen und Übersetzungen zentraler Quellentexte.

Ph.D. (Washington, D.C., USA), Dr. phil. habil. (Tübingen, Germany). Professor of Languages and Cultures of the Christian Orient. Chair and head of the Department of Christian Oriental and Byzantine Studies and Director of the Mesrop Center for Armenian Studies at the Oriental Institute of the Faculty of Philosophy I at Martin Luther University Halle-Wittenberg in Halle (Saale), Germany.

Main areas of research: Languages, cultures, and literatures of the Christian Orient, history, religion, and theology in the Eastern Mediterranean and the Middle East, history of spirituality, gender history with an emphasis on the history of women, studies on the history of and literature about children, intersectionality, scholarly editions, and translations of key source texts.

cornelia.horn@orientphil.uni-halle.de; cbhorn68@gmail.com

Wolfgang Krieger

Prof. (em.) Dr. phil., Diplom-Pädagoge, Dozent an der Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft, Ludwigshafen am Rhein (Deutschland), Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen, Beauftragter für Internationale Angelegenheiten (Ostpartnerschaften) und Leiter der Hochschulkooperationen mit Armenien, Kirgistan und Russland und Osteuropa am Fachbereich. *Forschungsschwerpunkte:* Sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden und Wissenschaftstheorie, Allgemeine und sozialwissenschaftliche Wissenschaftssprache, systemisch-konstruktivistische Handlungsmethoden und Hochschuldidaktik.

Prof. (em.) Dr. phil. Diploma in Education, lecturer at the University of Business and Society, Ludwigshafen am Rhein (Germany), Department of Social and Health Services, Commissioner for International Affairs (Eastern Partnerships) and head of university cooperations with Armenia. Kyrgyzstan. Russia and Eastern Europe at the faculty. *Research priorities:* Social science research methods and philosophy of science, general and social sciences scientific language, systemic-constructivist methods of action and higher education didactics.

wolfgang.krieger@hwg-lu.de

Armine Lederer (Gaginyan)

Dr. phil., DaZ-Dozentin an der VHS Meppen, Deutschland. *Forschungsschwerpunkte:* Geschichte der Sprachwissenschaft, Sprachtypologie, DaF/DaZ Methodik.

Dr. phil., German as a Second Language instructor at the Adult Education Center (VHS) Meppen, Germany. *Research priorities:* history of linguistics, language typology, and methodology of German as a Foreign Language (DaF)/German as a Second Language (DaZ).

agaginyan@yahoo.com

Meri Navarsadyan

Staatliche Universität Jerewan, Armenien; Deutscher Wirtschaftsverband Armenien; Fortbildnerin des Goethe-Instituts in Armenien

und Georgien; Programmberaterin des Ernst Klett Sprachen Verlags in Armenien und Georgien.

Yerevan State University, Armenia; German Business Association Armenia; Teacher Trainer for the Goethe-Institut in Armenia and Georgia; Program Consultant for Ernst Klett Sprachen Publishing House in Armenia and Georgia.

meri.navasardyan@ysu.am

Gayane Savoyan

Assoc. Prof. Dr. phil, Leiterin des Lehrstuhls für Deutsche Philologie an der Fakultät für europäische Sprachen und Kommunikation, Staatliche Universität Jerewan, Armenien. Koordinatorin der internationalen Kooperationen mit den Universitäten, Fortbildnerin. *Forschungsschwerpunkte*: Germanistische Linguistik, Komparative Linguistik, Genderlinguistik, Methodik und Didaktik DaF.

Assoc. Prof. Dr. phil., Head of the Department of German Philology at the Faculty of European Languages and Communication, Yerevan State University, Armenia. Coordinator of international cooperation with partner universities. teacher trainer. *Research interests*: German linguistics, comparative linguistics, gender linguistics, methodology and didactics of German as a foreign language (DaF).

gayanesavoyan@ysu.am

Anna Sghomonyan

Lektorin, in Promotion befindlich (PhD-Kandidatin) für Allgemeine Sprachwissenschaft, Lehrstuhl für Deutsche Philologie, Fakultät für Europäische Sprachen und Kommunikation, Staatliche Universität Jerewan/Armenien. *Forschungsschwerpunkte*: Numeruskategorie/grammatische Zahl, Vergleichende und Allgemeine Sprachwissenschaft.

Lecturer, PhD candidate in General Linguistics, Department of German Philology, Faculty of European Languages and Communication, Yerevan State University, Armenia. *Research priorities*:

number categories/grammatical number, comparative and general linguistics.

anna.soghomonyan01@gmail.com

Vahram Soghomonyan

Dr.phil, Politikwissenschaftler, Germanist (Diplom), Gründungsmitglied der Stiftung "Partizipative Schule" und Mitautor des Schulungsmoduls „Partizipative Schule“, Armenien. Seit 2020 Direktor der Stiftung, Mitglied der Redaktion des Political Discourse Journal (diskurs.am). *Forschungsschwerpunkte:* politische Ökonomie, Bildungspolitik und politische Transformation in Armenien.

PhD, political scientist, German studies graduate, founding member of the "Participatory School" Foundation and co-author of the "Participatory School" training module, Armenia. Director of the Foundation since 2020, member of the editorial board of the Political Discourse Journal (diskurs.am). *Research priorities:* Political economy, education policy and political transformation in Armenia.

vahrsog@yahoo.com

Hans-Joachim Solms,

Prof. Dr. Dr. h.c., ordentliches Mitglied der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Universitätsprofessor i.R., Abteilung Altgermanistik am Germanistischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. *Forschungsschwerpunkte:* Sprachgeschichte des Mittel- und Frühneuhochdeutschen, luxemburgische Sprachgeschichte, Korpuslinguistik historischer Sprachstufen des Deutschen, Editionsphilologie, historische und dialektgeographische Lexikologie.

Prof. Dr. Dr. h.c., full member of the Saxon Academy of Sciences in Leipzig, Professor Emeritus, Department of Old Germanic Studies at the Institute of German Studies of the Martin Luther University Halle-Wittenberg. *Research priorities:* linguistic history of Middle and Early New High German, Luxembourgish linguistic history, corpus

linguistics of historical stages of German, textual criticism, historical and dialect-geographical lexicology.

hans-joachim.solms@germanistik.uni-halle.de

Benjamin Speth

Lehrer für Deutsch und Sozialkunde in Rheinland-Pfalz, Lehrer für Deutsch an der Oberschule Nr. 119 (Benjamin Zhamkochyan) in Jerewan, Fachschaftsberater mit Länderkoordination in Jerewan/Armenien und Betreuer des Netzwerks der DSD-Schulen in Armenien.

Teacher of German language and social studies in Rhineland-Palatinate, teacher of German at secondary school No. 119 (Benjamin Zhamkochyan) in Yerevan, departmental advisor with country coordination in Yerevan/Armenia and supervisor of the network of DSD schools in Armenia.

eriwan@auslandsschulwesen.de

NEW LINGUISTIC REALITY AND GLOBAL MULTILINGUALISM: PERSPECTIVES FROM RESEARCH AND PRACTICE

The contributions in this volume address questions related to the German language, literature, culture, and didactics from various perspectives within international and intercultural contexts. Their central aim is to establish an interdisciplinary regional dialogue between German language, literature, society, and politics; to reflect on current educational challenges against the backdrop of global developments; and to examine the role of culture-oriented German teaching in times shaped by diversity and identity politics, including the transmission of country-specific knowledge.

ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՆՈՐ ԻՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԳԼՈԲԱԼ ԲԱԶՄԱԼԵԶ-
ՎՈՒԹՅՈՒՆ. ՀԵՏԱԶՈՏՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ՊՐԱԿՏԻԿԱՅԻ ՀԵՌԱ-
ՆԿԱՐՆԵՐ

Ժողովածուն ներկայացնում է միջազգային երկու գիտաժողովների զեկուցումները, որտեղ բանախոսները անդրադարձել են գերմաներեն լեզվի, գրականության, մշակույթի և դիդակտիկայի հիմնախնդիրներին՝ միջազգային և միջմշակութային համատեքստում: Գիտաժողովների նպատակը լեզվի, գրականության, հասարակության և քաղաքականության միջև միջգիտակարգային կապեր ստեղծելն և երկխոսություն ձևավորելն է: Ներկայացված հոդվածներում քննարկվում են գերմաներենի՝ համաշխարհային զարգացումների գիտակրթական մարտահրավերները, ինչպես նաև ժամանակակից աշխարհի բազմազանության և ինքնության քաղաքականությունների մշակութակենտրոն ուսուցման և երկրագիտության գիտելիքները փոխանցելու խնդիրները:



publishing.y-su.am