

Nina Berend (Mannheim)

Kann Deutsch als „Minderheitensprache“ unterrichtet werden? Überlegungen zu einem aktuellen Problem

1 Problemstellung und aktuelle Lage: Ende des Deutschen als „Sprache der Minderheit“?

Angesichts der schwindenden Zahl von Angehörigen der deutschen Minderheiten in den osteuropäischen Ländern und deren veränderter Situation nach der Öffnung des Eisernen Vorhangs stellt sich gegenwärtig die Frage, ob und wie das Deutsche in den betreffenden Regionen gefördert werden kann. Ein zentraler Aspekt in Bezug auf die Existenz und Förderung der deutschen Minderheitensprache in Osteuropa ist der Sprachunterricht. Mit dieser Thematik beschäftigt sich der vorliegende Beitrag.¹ Zuerst wird die Frage behandelt, was unter Deutsch als Minderheitensprache (in diesem Beitrag mit der Abkürzung DaM bezeichnet) zu verstehen ist und welches „Minderheitendeutsch“ in der Gegenwart existiert. Hier soll zur Erinnerung noch einmal die Frage erörtert werden, warum sich die Lage des Deutschen als Minderheitensprache so zugespitzt hat. Danach wird im zweiten Abschnitt die Frage gestellt, ob DaM noch unterrichtet werden kann und welche Anstoßpunkte bzw. Ansätze in der aktuellen Forschung diesbezüglich bestehen. Im letzten Abschnitt wird die Ansicht vertreten, dass in der gegenwärtigen Situation DaM noch unterrichtet werden kann und es wird in sieben Thesen erörtert, worin die Eigenständigkeit bzw. Spezifik dieses Unterrichts bestehen könnte/sollte. Dabei ist es selbstverständlich nicht mein Anspruch, diese Fragen endgültig zu beantworten, sondern sie sollen im Anschluss an die Diskussion auf der erwähnten Tagung (s. Anm. 1) zumindest einige Anhaltspunkte für die weitere Diskussion liefern.

Was ist „DaM“ heute und mit welchen Problemen hängt ein solcher Begriff gegenwärtig zusammen? Um diese Frage zu erörtern, muss noch einmal in

¹ Der Beitrag geht auf einen Vortrag zurück, den ich auf der Fachtagung „Im Spannungsfeld zwischen Muttersprache und Fremdsprache“ gehalten habe. Die Tagung wurde vom Goethe-Institut und Institut für Deutsche Sprache veranstaltet (21.–23. 09.2011, vgl. <http://www.goethe.de/lhr/prj/dtm/dmu/deindex.htm> bzw. <http://www.ids-mannheim.de/aktuell/kolloquien/>)

Erinnerung gerufen werden, was in osteuropäischen Regionen DaM bis vor einiger Zeit war. Ich will das am konkreten Beispiel des Russlanddeutschen machen. Als Sprache der Russlanddeutschen hatte das Deutsche mindestens drei wichtige Charakteristika, die es als „Minderheitensprache“ auszeichnet haben: 1) Es war eine mündliche, gesprochene, eigenständige, dialektale, d.h. vom Hochdeutschen unterschiedliche, sprachliche Varietät. 2) Es übte die Funktion der alltäglichen Kommunikation in der Sprachgemeinschaft der Minderheit aus und bildete so die Grundlage der russlanddeutschen Identität, und 3) es wurde im familiären Kontext erworben. Es gab zwar viele verschiedene Untertypen des Russlanddeutschen (wie Wolgadeutsch, Kaukasusdeutsch, Wolhyniendeutsch, Pfälzisch, Hessisch, Schwäbisch, Mennonitisch usw.),² die nach ihren regionalen Merkmalen unterschiedliche Varietäten darstellen, sie hatten jedoch alle ein Merkmal gemeinsam: Sie haben sich seit zwei Jahrhunderten im kontinuierlichen Kontakt mit der landesweiten Mehrheitssprache Russisch entwickelt und haben dadurch unverwechselbare Merkmale der Sprache der russlanddeutschen Minderheit bekommen. Diese Sprache bildete die Grundlage der eigenartigen Identität der Russlanddeutschen. Nur Russlanddeutsche als Sprachminderheit haben diese Sprache im Alltag verwendet und im familiären Kontext erworben.³

Diese Situation hat sich in der ehemaligen Sowjetunion nach 1990 grundsätzlich verändert. Zwar handelt es sich bei den Russlanddeutschen immer noch um die größte deutsche Minderheit im Ausland.⁴ Das „Russlanddeutsche“ als solches ist bei einzelnen Sprechern und Sprechergruppen sicherlich punktuell noch vorhanden, allerdings ist es nicht mehr und nirgendwo mehr die Sprache der alltäglichen Kommunikation, da die meisten Angehörigen der Minderheit heute zerstreut leben. Auch in den deutschen Sprachinseln spielt das Deutsche nicht wie früher die Funktion der Alltagssprache bei der Minderheit.⁵ Deutsch wird – wenn überhaupt – dann nur noch in der Familie gesprochen, aber es wird nicht mehr an die nächste Generation weitergegeben.⁶ In weniger als zehn Jahren (von

² Zu den verschiedenen Typen der russlanddeutschen Dialekte vgl. Berend (2011).

³ Nicht gesprochen wurde eine russlanddeutsche Varietät z.B. von Angehörigen der russischen Mehrheitsgesellschaft, die in der Schule bzw. Hochschule Deutsch als Fremdsprache gelernt haben.

⁴ Nach Angaben des BMI leben in Russland noch ca. 600.000 und in Kasachstan ca. 220.000 Angehörige der deutschen Minderheit. (http://www.bmi.bund.de/DE/Themen/MigrationIntegration/NationaleMinderheiten/Deutsche_Minderheiten/deutminderheiten_node.html).

⁵ Vgl. dazu Berend (2006). Entweder leben dort Russen bzw. Zugezogene deutscher Nationalität. Es handelt sich somit um Sprecher anderer deutscher Dialekte, im Fall, dass überhaupt noch Dialektkenntnisse vorhanden sind.

⁶ Zwar liegen keine speziell auf den familiären Spracherwerb gerichteten Untersuchungen im russlanddeutschen Bereich vor, man kann jedoch aus den vorliegenden empirischen dialektologischen Untersuchungen schließen, dass auch keine *family*

1991 bis ca. 1997) hat somit die gesamte Sprachinsellandschaft mit Deutsch als mündlicher Kommunikationssprache in der ehemaligen Sowjetunion aufgehört zu existieren.

Wenn wir den Blick von den Russlanddeutschen auf die anderen osteuropäischen deutschen Minderheiten wenden, so scheint die Situation nicht viel anders zu sein. Zwar gibt es von Land zu Land zum Teil Unterschiede, die durch die Einzelheiten der konkreten Geschichte der Minderheit hervorgerufen wurden wie z.B. das unterschiedliche Schicksal im Zweiten Weltkrieg, die spezifische Entwicklung und der unterschiedliche Assimilationsgrad in der Nachkriegszeit oder der unterschiedliche Status des Standarddeutschen. Aber wie in Russland existieren weder in Polen noch in Ungarn oder Rumänien nirgendwo mehr die ursprünglichen Dialektvarietäten des Deutschen, die allen drei oben genannten Merkmalen von Minderheitensprache entsprechen würden. Das zeigen die Ergebnisse der empirischen Untersuchungen in den entsprechenden Ländern. So stellen z. B. Wild/Glauniger (2011) in Bezug auf Ungarn fest, dass die Dialekte nur noch von einer kleinen Gruppe der Ungarndeutschen gesprochen werden. Für das Deutschsprechen gibt es kaum noch Diskursdomänen, da sich diese Varietäten in einem „Rückzugs“- bzw. „Schwundprozess“ befinden (Wild/Glauniger 2011: 153).⁷ Ähnlich wird die Situation auch in allen anderen osteuropäischen Ländern beschrieben. Wir können also ohne zu übertreiben ein nahendes Ende der Existenz des Deutschen als „Sprache der Minderheit“ vermuten.

Die Minderheit selbst ist offensichtlich aber noch erhalten. Die Zahlen für die ehemalige Sowjetunion wurden schon erwähnt: Es ist immerhin fast eine Million Menschen, die sich dort noch zur deutschen Identität bekennen.⁸ Auch in Rumänien, Polen und Ungarn gibt es Gruppen von Menschen, die sich als zugehörig zum deutschen Kulturkreis zählen.

Um die aktuelle Situation deutlicher zu erfassen, muss an dieser Stelle auf den Zusammenhang von Sprache und Identität eingegangen werden und als Folge daraus auf die veränderte Rolle der hochdeutschen Standardsprache. Bei allen osteuropäischen Minderheiten war in der Vergangenheit die sprachliche Identität mit einer dialektalen mündlichen Basisvarietät verbunden und nicht mit dem Standarddeutschen bzw. dem gesprochenen „Schriftdeutschen“. Es gab in Bezug auf verschiedene Länder zwar bestimmte Unterschiede hinsichtlich der Stellung und der Verbreitung des Standarddeutschen, für alle Länder gab es jedoch in der Vergangenheit eine Gemeinsamkeit: Das Hoch- und Schriftdeutsche war in der Regel eine sekundäre Varietät, die auf der Basis der bereits vorhandenen mündlichen Kompetenz dann im Unterricht erworben wurde.

language transmission (s. Lambert 2008) stattfindet. Genauso für die Ungarndeutschen, vgl. dazu Jaeger-Manz (2007).

⁷ Vgl. auch Erb/Knif-Komlósi (2007) für Ungarn.

⁸ Vgl. Fußnote 4.

Dies ist ein wichtiger Moment auch zum Verständnis der Minderheitensituation in der Gegenwart. Denn wir haben es aktuell in allen osteuropäischen Ländern mit einer mehr oder weniger spiegelbildlichen Umdrehung der Gegebenheiten zu tun. Wenn früher die dialektale Varietät als Muttersprache und die darauf basierende deutsche Identität den Deutschunterricht stärkten, gewissermaßen die Grundlage dafür waren, so stellt die heutige Situation genau das Gegenteil dar: Der Deutschunterricht soll für die Minderheiten nicht nur der Aneignung von bestimmten Kenntnissen und Kompetenzen in der deutschen Sprache dienen, sondern auch die Grundlage für die Stärkung bzw. Herausbildung der minderheitentypischen Identität sein.

Wenn vorher deutschstämmige Schüler mit Dialektkenntnissen – und der darauf basierenden deutschen Identität – den Hochdeutschunterricht besucht haben, so handelte es sich dann um einen „dialektbasierten Hochdeutscherwerb“. Gegenwärtig ist die Lage genau umgekehrt: Schüler (z.B. mit deutschen Großeltern), lernen Hochdeutsch meistens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, ohne Dialektkenntnisse und zum großen Teil ohne bewusstes deutsches Identitätsbekenntnis. Hier stellt sich die grundsätzliche Frage, ob erlerntes Standarddeutsch eine Quelle der Identitätsstärkung für die deutschstämmigen Schüler sein kann und ob die deutsche Identität, die früher auf der mündlich-dialektalen Sprachidentität basierte, durch die hochdeutsche Identität ersetzt werden kann. Oder anders formuliert: Kann durch die Hoch- bzw. Schriftsprache die deutsche Identität der Minderheiten gestärkt bzw. sogar gestiftet oder aufgebaut werden? Und wenn ja, dann: Auf welche Weise soll das geschehen?

Diesbezüglich gibt es verschiedene Meinungen. In einer neueren Veröffentlichung spricht z.B. Drahotová-Szabó (2010: 1831) diese Frage in Bezug auf Ungarndeutsche an. Sie bezweifelt, dass das Standarddeutsche zur Muttersprache und dadurch zum Identitätsfaktor der Ungarndeutschen werden kann, und sie äußert auch die Meinung, dass es „auch überaus fraglich ist, ob die Ungarndeutschen zur Verbesserung der Position des Deutschen als Fremdsprache beitragen können“. Um bereits hier meinen eigenen Standpunkt vorwegzunehmen, soll schon an dieser Stelle angemerkt werden, dass ich hingegen der Meinung bin, dass die deutsche Standardsprache, die im Unterricht erworben werden kann, die deutsche Identität bei Kindern der Minderheitenangehörigen (bei Schülern und Studierenden) stärken bzw. sogar neu begründen kann. Ich bin auch der Meinung, dass die Minderheit ein wichtiger Faktor bei der Unterstützung des Deutschen als Fremdsprache in den osteuropäischen Ländern sein kann. Das kann jedoch nur unter gewissen Bedingungen stattfinden. Auf diese Bedingungen will ich im Abschnitt 3 eingehen (vgl. unten).

2 Stand der Forschung: Zwei Betrachtungsperspektiven

Es stellt sich zunächst die Frage, ob und inwieweit die Problematik des „DaM“ bewusst ist, und aus welchen Perspektiven sie angegangen wird. Es kann in Bezug auf die wissenschaftliche Forschung festgestellt werden, dass sie sehr defizitär ist. Die Durchsicht der entsprechenden Fachliteratur zeigt, dass so gut wie keine einschlägigen Publikationen zu der uns hier interessierenden Frage vorliegen. Es existiert weder in der Inlands- noch in der Auslandsgermanistik bzw. im DaM-, DaF- oder DaZ-Bereich in deutschsprachigen Ländern und den entsprechenden osteuropäischen Ländern eine Diskussion zu dieser speziellen Frage.⁹ So finden sich zum Beispiel in dem vor zehn Jahren erschienen Band zu den Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa so gut wie keine Überlegungen dazu, wie DaM in Osteuropa unterrichtet werden sollte. Das scheint für die Organisatoren und Beitragenden damals keine Frage gewesen zu sein, obwohl es ja um die Zukunft und Chancen der Sprache ging. Nur für Rumänien streift Schuller (2004: 335) implizit die Problematik im Beitrag „Mit Minderheiten lernen“, indem in einem Satz erwähnt wird, dass von ausländischen Lehrenden aus dem deutschsprachigen Raum methodische Anregungen sowohl für Deutsch als „Muttersprache“ als auch für Deutsch als Fremdsprache in rumäniendeutschen Schulen kommen.¹⁰ Auch in der 2010 erschienenen zweiten Auflage des internationalen Handbuchs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache findet die Frage in Bezug auf DaM praktisch keine Erwähnung. Daraus können wir schließen, dass nach der Meinung von den Herausgebern des Handbuchs die Minderheitensprache eher nicht in den DaF-Bereich gehört. Nur in den Länderartikeln wird die Frage in Bezug auf die jeweilige deutsche Minderheit behandelt. Interessanterweise wird dabei in den Beiträgen aus den betroffenen Ländern DaM entweder in getrennten Unterabschnitten erwähnt bzw. als besonderer Zweig des DaF behandelt oder – das andere Extrem – es wird überhaupt keine Differenzierung vorgenommen. So betrachtet z.B. Troshina (2010: 1781) zunächst das Russlanddeutsche (im Zusammenhang mit DaF in Russland), und abgekoppelt davon geht es dann um DaF im „eigentlichen“ Sinne. Diese Trennung ist kein Zufall, denn sie widerspiegelt auch die immer noch in der ehemaligen Sowjetunion vorliegende Sichtweise auf das Deutsche als Minderheitensprache: Die Abkoppelung und strikte Trennung der beiden Existenzformen des Deutschen im Land. Im Artikel für Rumänien dagegen erfährt man genau das Gegenteil: Rumäniendeutsch ist sowohl im Einzelkapitel getrennt dargestellt und es steht auch in allen Unterkapiteln direkt im Mittelpunkt, d.h. es vertritt im Grunde alle Erscheinungsformen des Deutschen in diesem Land (nach der Darstellung von Stănescu 2010: 1774).

⁹ Eine Ausnahme ist Ungarn, vgl. Kostrzewa/Rada (2010).

¹⁰ Außerdem beschäftigt sich damit noch Knipf-Komlósi (2004, vgl. dazu Abschnitt 3).

Nur im Artikel von Grucza für Polen finden sich explizite Hinweise auf die uns hier interessierende Problematik. Grucza untersucht u.a. die Aufgaben der polnischen Germanistik und schreibt (2010: 1764):

Die Forschungsspezifik der polnischen (Auslands-)Germanistik besteht aber auch in der Thematisierung des sog. Deutsch-vor-Ort, das sich in vielen Fällen weder als eine „echte“ Mutter-, noch als eine Fremdsprache auffassen lässt, weshalb sie in toto schwerlich mit einer „fremdsprachlichen“ Germanistik gleichgesetzt werden kann.

Grucza fordert somit eine differenzierte Vorgehensweise der ausländisch-polnischen Germanistik, d.h. der fremdsprachlichen und nichtfremdsprachlichen Sichtweise und kommt hier zumindest in Ansätzen an unsere Fragestellung heran, indem er die „weder-noch“-Perspektive des Deutschen zum Ausdruck bringt.

Ähnlich argumentiert auch Knipf-Komlósi (2004) für Ungarn, und zwar bereits im oben erwähnten Band zur Zukunft des Deutschen in Osteuropa. Die Autorin kommt unserer Kernfragestellung sehr nah. Die Auseinandersetzung mit der Substanz des Gegenstands beim Unterricht sieht sie aus der „sowohl als auch“-Perspektive und geht explizit auf die sich daraus ergebende Problematik des Deutschen vom Gesichtspunkt der zweifachen Aufgabe Deutsch als Fremdsprache und DaM ein. Es ist nach Knipf-Komlósi nicht einfach für den Deutschunterricht, diese doppelte Aufgabe zu erfüllen, denn einerseits muss Deutsch auf „ein ziemlich hohes Niveau der Kommunikation und Verständigung zwischen Individuen, Gesellschaften und Kulturen“ gebracht werden, und andererseits besteht die schwierige Aufgabe, „den Erhalt und die Pflege der deutschen Sprache der deutschstämmigen Minderheit zumindest zu unterstützen, wenn schon nicht zu garantieren“ (2004: 446). Die Autorin sieht darin eine doppelte Funktion des Deutschen. Wie diese doppelte Aufgabe vom Deutschen erfüllt werden kann, betrachtet sie als die wichtigste Herausforderung für die Konzeption des Deutschunterrichts für Minderheiten (vgl. ebd.):

[...] wie jenes abstrakte Konstrukt, das wir als die deutsche Standardsprache/Standardvarietät kennen, das sowohl im DaF-Unterricht als auch im Minderheitenunterricht und in den Medien der Minderheit den zentralen Gegenstand darstellt, linguistisch zu beschreiben ist und welche Entwicklungen für diese doppelte Funktion des Deutschen in dieser Region der Welt kennzeichnend sind.

Die wenigen Anhaltspunkte aus der Forschung geben jedoch schon zumindest Hinweise auf die bestehende Problematik: die Zwischenposition des Deutschen in den osteuropäischen Ländern. Im Folgenden werde ich anhand von sieben Thesen veranschaulichen, welche Ansätze für den Unterricht des Deutschen als Minderheitensprache aus meiner Sicht existieren und in welchen Aspekten ein solcher Deutschunterricht sich vom fremdsprachlichen unterscheiden könnte. Ich will behaupten, dass Deutsch – so wie als Muttersprache, Fremdsprache oder als Zweitsprache – auch als Minderheitensprache unterrichtet werden kann. Aus seiner spezifischen Situation als ehemalige (bzw. auch gegenwärtig empfundene)

Muttersprache und Fremdsprache ergeben sich aus meiner Sicht aber auch besondere Anforderungen an einen solchen Unterricht und ganz spezifische Möglichkeiten.

3 Thesen zum Deutschunterricht für Minderheiten

Die erste These betrifft die Grundlagen des Deutschunterrichts: die Tätigkeitsfelder:

(a) *Im Deutschunterricht für Minderheiten ist ein zusätzliches Tätigkeitsfeld erforderlich: das Identitätspotenzial.*

Nach Fandrych (2010: 174) sind die zwei wichtigen Tätigkeitsfelder des DaF das Sprachsystem und die Handlungsfähigkeit der Sprache. Erstens kommt die Linguistik, d.h. die verschiedenen sprachlichen, im engeren Sinne linguistischen Bereiche wie Morphosyntax, Lexikon, Phonetik/Phonologie, Orthographie, die auch als Kernbereich bzw. auch als Sprachsystem bezeichnet wird. Zweitens ist es die Handlungsfähigkeit der Sprache, d.h. die Sprachverwendung und Kommunikation.

Für den Minderheitenunterricht kommt meines Erachtens noch ein weiteres, drittes obligatorisches Tätigkeitsfeld hinzu, das man als „Identitätspotenzial“ bezeichnen kann. Dieses Tätigkeitsfeld kommt mit Blick auf die spezifische historisch-kulturelle Perspektive des Deutschen „vor Ort“ hinzu (vgl. oben) und lässt sich nicht leicht fassen. Es wird facettenreich sein (bzw. sollte sein) und sollte sich aus großen und vielen kleinen, auch impliziten Elementen, Strukturen, Ansätzen und Schritten zusammensetzen, die im Einzelnen manchmal nicht so gewichtig erscheinen mögen, die aber – mit den beiden anderen Tätigkeitsfeldern kombiniert – meines Erachtens genau den Beitrag ausmachen werden, der nötig ist, damit das Deutsche nicht nur als Sprachsystem und Sprache der Kommunikation erworben wird, sondern auch zu einem der Basiselemente der deutschen bzw. *hochdeutschen* Identität wird.

(b) *Unterrichtsgegenstand: Im Deutschunterricht für Minderheiten muss im Unterschied zu DaF eine verstärkte Behandlung von spezifischen linguistischen Eigenschaften des Deutschen als Unterrichtsgegenstand stattfinden.*

Die zweite These betrifft den Unterrichtsgegenstand. Wenn DaM unterrichtet werden soll, dann stellt sich die Frage nach der linguistischen Substanz, d.h. nach dem „was“ unterrichtet werden soll. Ist in diesem Fall die linguistische Substanz des Deutschen als Unterrichtsgegenstand anders als im DaF oder nicht? Es ist meines Erachtens unbestreitbar, dass die wichtigsten Felder des Unterrichts DaF auch für den Minderheitenunterricht grundsätzlich die gleichen bleiben sollten. Durch eine Besonderheit sollte sich jedoch der Minderheitenunterricht von DaF

unterscheiden: in Bezug auf die Gewichtung des zu lehrenden Materials. Beim Minderheitenunterricht sollte mehr Gewicht auf die spezifischen linguistischen Eigenschaften des Deutschen gelegt werden, die – wo immer möglich – in eine Beziehung gesetzt werden können zu dem ersten, oben genannten Tätigkeitsfeld des Minderheitenunterrichts: das Identitätspotenzial. Es handelt sich darum, dass ganz bestimmte, spezifische Eigenschaften des Deutschen als besonders relevant fungieren sollten, denen dann im Unterricht mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden soll, indem sie intensiver, kontinuierlicher und nachhaltiger auf allen Stufen behandelt werden.

Ich will das im Folgenden am Beispiel der Variabilität, einer wichtigen linguistischen und soziolinguistischen Eigenschaft des Deutschen, verdeutlichen. Das ist ein Thema, mit dem sich viele DaF-Lehrer noch schwer tun. Hier wird auch im DaF-Unterricht registriert, wie wichtig und schwierig die Variabilität des Deutschen als Unterrichtsgegenstand noch ist.¹¹ So merkt z.B. Fandrych (2010: 182) diesbezüglich an:

[...] gerade im nichtdeutschsprachigen Raum (aber nicht nur dort!) sind oft bei Lehrenden die Vorstellungen von dem, was dem gesprochenen Standard (bzw. vom „Alltagsdeutschen“) zugerechnet werden kann und was nicht, was regionalsprachlich akzeptable Varianten sind und wie sich auch Schriftlichkeit unter den Bedingungen der elektronischen Medien und der dadurch entstehenden neuen Kommunikationsformen verändert, nicht sehr realitätsnah.

Gerade dieses Thema ist für den Minderheitenunterricht nicht nur geeignet, sondern auch sogar prädestiniert. Und das widerspiegelt sich ja bereits in dem ungarischen Rahmenplan „Wurzel und Flügel“, wenn von der Stufe 4 bis 12 durchgehend die Variabilität des Deutschen behandelt wird, mit Themen wie Dialekte und Existenzformen des Deutschen (im Teil: landeskundliche und interkulturelle Kompetenz).¹² Für den Minderheitenunterricht eignet sich dieses Thema besonders gut, und zwar deswegen, weil es die Möglichkeit eröffnet, auf vielerlei Weisen Verknüpfungen zum ersten Tätigkeitsfeld „Identitätspotenzial“ zu schaffen.

Das können erstens z.B. die verschiedenen Varianten der regionalen deutschen Sprache sein, die von Schülern bei ihren Großeltern erfragt werden können. Dabei kann es sich um einzelne auffällige Regionalvarianten handeln, z.B. *net* („nicht“), *gell?* („nicht wahr?“), usw. Es muss nicht bereits die gesamte Dialektvarietät sein, denn dies würde die Schüler überfordern. Zweitens können Recherchen in Bezug auf die verschiedenen Auswanderungsgegenden stattfinden,

¹¹ Auch im Unterricht im deutschen Sprachraum bereitet dieses Thema noch Schwierigkeiten (vgl. z.B. mehrere Aufsätze zu dieser Problematik in Neuland 2006 und Abschnitt V (S. 343–457) im „Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, Krumm/Fandrych/Hufeisen/Riemer 2010).

¹² Das widerspiegelt sich zum Teil im ungarndeutschen „Kompetenzmodell“ („Wurzeln und Flügel“, vgl. Bibliographie).

indem die Varianten und die typischen variablen Sprechweisen schwerpunktmäßig in bestimmten deutschen Regionen erforscht werden. Dabei sollen die Herkunftsregionen der einzelnen am Unterricht teilnehmender Schüler in Betracht gezogen werden. Drittens muss hier die Situation berücksichtigt werden, dass die Herkunftsregionen nicht bekannt sind, bzw. dass es überhaupt keine deutschstämmigen Schüler im Klassenzimmer gibt. Dann sollte das Thema in Bezug auf die Herkunft der einzelnen Minderheitengruppen im jeweiligen Land behandelt werden. Diese Herangehensweise kann auch gezielt bei autochthonen Schülern (polnisch, russisch, rumänisch, ungarisch) angewendet werden.

Die Variabilität soll im Minderheitenunterricht somit nicht generell, als eine landeskundliche Eigenschaft des Deutschen, zur Kenntnis genommen werden, sondern durch das Prisma der Wahrnehmung des Minderheitendeutsch bzw. des lokalen Deutsch mit der Berücksichtigung des „Identitätspotenzials“. Das lokale Deutsch soll im Geflecht von Varietäten des Deutschen allgemein gesehen werden. Es geht hier um Eigenheiten des Gegenwartsdeutschen als Sprache allgemein, und um das Minderheitendeutsch im Besonderen. Bevorzugt gehandelt werden soll somit nach dem Prinzip: Vom Globalen zum Lokalen. Das Thema „lokale Dialekte“ ist möglicherweise als Unterrichtsgegenstand weniger attraktiv für Schüler. Eingebunden in das Geflecht der modernen deutschen Varietäten in Deutschland bzw. im deutschsprachigen Raum würde das Thema jedoch beachtlich an Gewicht gewinnen. Das wäre der erste Schritt zum Verständnis der Herkunft von lokalen Varietäten. Insbesondere auch für die einheimischen, nicht deutschstämmigen Schüler wäre es eine Möglichkeit, die konkreten Zusammenhänge zwischen lokalem und globalem Deutsch zu verstehen. Damit wäre ein wichtiger Beitrag zur Pflege der Umgebung geleistet.

Auf diese Weise sind in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand die verschiedenen Bereiche durchzuforschen, um herauszufinden, welche linguistischen Spezifika der deutschen Sprache in Bezug auf den Minderheitenunterricht hinsichtlich der „Identitätsmaxime“ relevant sind.

(c) Unterrichtsgegenstand: Bestimmte linguistische Bereiche sollen aufgrund von Vorkenntnissen bzw. Ähnlichkeiten mit der entsprechenden Erstsprache bzw. Umgebungssprache/Kontaktsprache der Schüler/Studierenden weniger intensiv behandelt werden.

Auch die dritte These betrifft den Unterrichtsgegenstand. Oben wurde ein Beispiel diskutiert, welche Bereiche besonders intensiv behandelt werden müssen. Andererseits sollen aber auch solche Bereiche des Unterrichtsgegenstands Deutsch ausgewählt werden, die weniger bzw. weniger intensiv gelernt und gelehrt werden müssen. Denn im Minderheitenunterricht muss selbstverständlich

der Zeitfaktor berücksichtigt werden.¹³ Welche Bereiche das sein können, hängt in erster Linie von den jeweiligen Vorkenntnissen der Lernenden ab. In Russland konnte die Erfahrung gemacht werden, dass Schüler mit Dialektkenntnissen ganz andere typische Fehler aufwiesen als die regulären Schüler ohne Dialektkenntnisse (z.B. bei bestimmten Syntaxbereichen, bei der Wortstellung, oder bei bestimmten grammatischen Regeln). Bei Aussiedlern in Deutschland zeigte sich, dass die meisten Erwachsenen mit Dialektkompetenz keine Probleme z.B. mit der Artikelwahl bzw. mit der Artikelsetzung hatten, im Unterschied zu Russischsprachigen ohne Dialektkenntnisse, bei denen gerade der Artikel das größte grammatische Problem darstellte.¹⁴ Das ist sicher etwas anders, wenn Schüler nur passive Kenntnisse der deutschen Sprache oder deutscher Dialekte haben und sie z.B. nur von ihren Großeltern hören, und vermutlich auch ganz unterschiedlich dazu, wenn überhaupt keine Vorkenntnisse des Deutschen vorliegen.

Praktisch kann meines Erachtens das Problem, was weniger gelernt werden muss im Minderheitenunterricht, auf zweierlei Weisen gelöst werden. Erstens müssen im Vorlauf jeweils genaue Feststellungen über die vorhandene bzw. nichtvorhandene Sprach- bzw. Dialektkompetenz durchgeführt werden. Zweitens müssen genau die Ergebnisse der kontrastiven zweisprachigen (deutsch-ungarischen, deutsch-polnischen, deutsch-rumänischen usw.) Untersuchungen angeschaut werden.¹⁵ Auf der Grundlage der Gemeinsamkeiten des entsprechenden Sprachenpaars kann dann entschieden werden, welche Bereiche der Grammatik auf der Grundlage von Ähnlichkeiten bzw. Parallelen entsprechend weniger intensiv oder auch gar nicht im Unterricht DaM behandelt werden müssen.

(d) Motivation: Im Unterricht Deutsch für Minderheiten soll im Unterschied zu DaF eine differenzierte Gestaltung der affektiven Variablen zur Erhöhung der Motivation stattfinden.

Diese These betrifft die Lerner bzw. die Lernenden. Spracherwerb und Sprachlernen hängt wie bekannt von vielen verschiedenen Faktoren und Bedingungen ab. In der aktuellen Forschung werden insbesondere affektive Variablen in Bezug auf Lernende untersucht, wobei der zentrale Begriff die „Motivation“ ist. In der Forschungsliteratur zu DaF gibt es dazu eine breite Diskussion.¹⁶ Nach Riemer (2010) sollen die Lernenden „von Themen, Texten und Aufgaben wirk-

¹³ In Russland gab es für den muttersprachlichen Deutschunterricht Zusatzstunden. Das hatte zur Folge, dass die Kinder der Sprachminderheit „nachsitzen“ mussten, wenn andere Kinder nach Hause gingen. Das ist ein Extrembeispiel, das ich anführe, um zu zeigen, wie der Minderheitenunterricht *nicht* durchgeführt werden soll.

¹⁴ Vgl. z.B. Beispieltex te in Berend (1998).

¹⁵ Zweisprachige Grammatiken (z.B. Engel 1993); vgl. dazu auch den Abschnitt VII: Kontrastivität und Sprachvergleich im Handbuch „Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (s. Bibliographie).

¹⁶ Vgl. z.B. die jüngsten Arbeiten von Riemer und Rost-Roth (s. Bibliographie).

lich betroffen sein, sie müssen für den Lernenden relevant sein“ (Riemer 2010: 1156). Berücksichtigt man diese Forderung, dann könnte offensichtlich im Minderheitenunterricht die höchste Stufe des Interesses von Schülern erreicht werden, denn fast alle Themen können in dieser Hinsicht so gestaltet werden, dass sie inhaltlich wenigstens einige Elemente der spezifischen Herkunft der Schüler betreffen.

Es werden im Zusammenhang mit der Motivation und Motivierung aber auch soziale Faktoren diskutiert (z.B. Hufeisen/Riemer 2010, Rost-Roth 2010). Auf der Makroebene gehört dazu der soziale lernerexterne Faktor, den ich besonders hervorheben möchte: Der Lernkontext. Dieser Faktor hat für den Minderheitenunterricht eine äußerst relevante Position, gerade weil – wie auch für DaF – kontextfreies Lernen nicht möglich ist (Rost-Roth 2010: 886). Es geht hier um ganz spezifische Lernbedingungen und Lernkontexte. Zum Kontext gehört z.B., dass Schüler motiviert werden, „ihre“ Sprache zu lernen und Respekt und Anerkennung dafür erfahren. Dazu gehören der Aufbau des positiven Umfelds und die Stärkung und der Ausbau der Funktionen des Deutschen im Vergleich zu DaF. Die Schüler müssen z.B. die Möglichkeit haben, außerhalb der Domäne Schule Deutsch zu gebrauchen und ihre Kenntnisse anzuwenden und nicht nur als Fremdsprache in der Schule zu lernen. Hier sind meines Erachtens die Sprachpolitik und die Minderheitenorganisationen gefragt, die die Vorarbeit leisten und am Status des Deutschen als Minderheitensprache arbeiten können.

Allerdings muss zum Faktor Lernende von DaM auf die Defizite der Forschung hingewiesen werden. So schreiben z.B. Hufeisen/Riemer (2010: 746) in Bezug auf DaF-Lernende:

[...] dass sich Lernende, die zuvor bereits Fremdsprachen gelernt haben, hinsichtlich bestimmter Persönlichkeitsfaktoren und affektiver Faktoren von Lernenden ohne solche Vorerfahrungen unterscheiden: Sie sind ambiguitätstoleranter, haben höhere Erfolgserwartungen, sind (geringfügig) risikobereiter und haben ein positiveres Selbstkonzept.

Lernende als Angehörige von Minderheiten sind dagegen bisher kaum in den Blick der Wissenschaft geraten. Man hat die Auswirkung des sozialen Faktors „Zugehörigkeit zur Minderheitengruppe“ auch in der Forschung in Bezug auf DaF noch nicht untersucht. Bei Riemer (2006) kommen solche Personen aus Chabarowsk (Russland) mit dem Kriterium „familiärer Hintergrund“ zwar zur Sprache, es wird aber darauf nicht eingegangen und man erfährt auch nichts darüber, welche Auswirkungen dieses Kriterium hat. Eine solche empirische Analyse wäre aber in Bezug auf den Spracherwerb des Deutschen durch die Angehörigen der deutschen Minderheit äußerst wünschenswert.

(e) *„Gegenwartsdeutsch“ und „Deutsch vor Ort“: Die Herstellung der Verbindung zwischen Deutsch in Deutschland und der Sprache der Minderheit ist eine obligatorische Aufgabe des Minderheitenunterrichts.*

Wie kann man sich eine solche Herstellung der Verbindung vorstellen? Es soll eine bewusste und explizite kontinuierliche Anknüpfung an die *vorhandene* Sprache der Minderheit stattfinden. Die vorhandene Sprache kann verschiedene Formen haben – noch eine relativ gute Kompetenz, Reste von Kompetenz bzw. nur noch Rudimente (wie Familiennamen, Namen von deutschen Gerichten, Kleidungsstücken usw.), das ändert aber nichts an der generellen Strategie der Anbindung und daran, dass diese Strategie immer wieder fruchtbar eingesetzt werden soll. Auch wenn es nur noch Spuren sind, dann sollen eben Spuren aufgedeckt werden, die noch vorhanden sind.

An dieser Stelle sei noch einmal Gruzca (2006) zitiert, der sich klar und deutlich zu dieser Frage äußert. Er fordert, dass in der Auslandsgermanistik – auch im DaF-Unterricht – noch eine andere Variante des Deutschen berücksichtigt werden soll – das „Deutsch vor Ort“ (vgl. auch Abschnitt 2). Er schreibt:

Es handelt sich dabei nicht bloß um das Deutsch entsprechender deutschsprachiger Minderheiten, sondern auch um sprachliche „Spuren“ (z.B. in Form von Dokumenten oder Ortsnamen), die in dem betreffenden Land Menschen hinterlassen haben, die sich des Deutschen als Muttersprache bedienten.

Greifbare Rudimente sind ein wichtiger Teil des Gepäcks der Schüler, der benutzt werden soll. Diese Spuren zu finden – über die Schüler und durch die Schüler – ist die kontinuierliche Arbeit eines Lehrers für den Minderheitenunterricht, nicht nur für den Einstieg, sondern auf jeder Stufe. Es sind Lehrer gefragt, die eine solche Verbindung zu DaM herstellen können. Ohne diese Qualität ist ein Lehrer möglicherweise für DaF gut geeignet, er erfüllt auch die Felder für DaF, aber nicht für den Unterricht Deutsch für Minderheiten. Alles im Unterricht hängt vom Lehrer ab, inwieweit er sich einlässt, inwieweit er kreativ und engagiert ist. Der Lehrer soll in der Lage sein, feststellen zu können, welchen sprachlichen Hintergrund ein Schüler hat, ob er deutschstämmig ist oder nicht, also selbst Vorerhebungen machen, um Material sinnvoll einzusetzen.

(f) *„Traditional knowledge“: Der Rückgriff auf traditionelle Kenntnisse der älteren Generation der Minderheit soll angesichts des Dialektschwunds als (obligatorische) Quelle für die Verbindung zwischen dem Minderheitenunterricht und DaM genutzt werden.*

Eine weitere wichtige Aufgabe ist die Zusammenarbeit bzw. Kooperation mit dem familiären Umfeld der Schüler. Das ist etwas, was in Russland z.B. bisher nicht stattgefunden hat (aus welchen Gründen auch immer), und es ist anzunehmen, dass dies auch in anderen osteuropäischen Ländern vermutlich noch nicht in ausreichendem Maße geschieht. Dass ist jedoch – nimmt man die empirischen Ergebnisse zum verminderten Sprachgebrauch und zur schwindenden Deutschkompetenz ernst – sehr erwünscht und in manchen Fällen auch schon unausweichlich. In der aktuellen Forschungsliteratur im angelsächsischen Bereich z.B. wurden verschiedene Fälle der Wiederbelebung von Minderheitensprachen be-

schrieben. Nettle/Romaine (2000) z.B. führen einen Fall des Stamms Karaja auf einer Insel in Mittelbrasilien an, wo für die Schulen die traditionellen Kenntnisse der älteren Generation als eine reiche Quelle und „mündliche Bibliothek“ für die Schaffung von Bildungsprogrammen benutzt wurden, da nichts anderes mehr vorhanden war:

Indigenous leaders are involved in the education program, and Karaja teachers and students use the men and women of the village as an oral library of traditional knowledge [...]. The oral knowledge provided by the people themselves has proved a rich resource for the schools. The Karaja have the first social studies book written by indigenous people in Brazil (Nettle/Romaine 2000: 184).

Dies ist meines Erachtens ein sehr gutes Beispiel auch für die osteuropäischen Minderheiten, um zumindest ansatzweise auf die traditionellen Kenntnisse der Sprecher des Minderheitendeutsch zurückzugreifen.

(g) *„Deutschland und ich“: Anders als bei DaF soll im Minderheitenunterricht im landeskundlichen Bereich der Hauptakzent auf die Verbindung zwischen der Landeskunde und der persönlichen Geschichte der Lernenden gelegt werden.*

In den Zeiten der Globalisierung, der modernen Medien, des Internets und der unbegrenzten Reisemöglichkeiten kommen auf den Minderheitenunterricht natürlich auch ganz neue, für die Vergangenheitsstandards auch unerwartete und ungewöhnliche Aufgaben zu. Das ist die übergreifende Aufgabe des Deutschunterrichts für Minderheiten, die Basis für das gesamte Zusatz-Tätigkeitsfeld des Minderheitenunterrichts: die Herstellung der Brücke zwischen der persönlichen Geschichte der Schüler und dem heutigen Deutschland in der Vorstellung der Schüler, d.h. die Beziehung „Deutschland und ich?“. Das ist meines Erachtens die wichtigste Aufgabe für die sprachbezogene Landeskunde im Rahmen des Minderheitenunterrichts. Denn seit Anfang der 1990er Jahre besteht nahezu in allen osteuropäischen Ländern ein relativ breites Angebot an Deutschunterricht und häufig wird der Unterricht auch von Gastlehrern aus deutschsprachigen Regionen mitveranstaltet. Der Deutschunterricht sollte eine Garantie liefern, dass den Schülern, die deutschstämmige Großeltern haben, der persönliche Zusammenhang zwischen Deutschland und ihnen verständlich gemacht wird. Denn während Schulkinder viel über Deutschland erfahren, seine Geschichte, Literatur und Sport, werden ihnen doch selten Informationen über diese persönlichen Zusammenhänge geliefert. Die Frage, die sich Schüler stellen könnten, lautet: Warum lebe ich – als Mensch mit „deutschen Wurzeln“ – außerhalb Deutschlands? Gerade hier eröffnet sich ein sehr weites und dankbares Feld für die Identitätsarbeit. Denn in familiären Zusammenhängen erfahren die Angehörigen der jungen Generation der Minderheit zum großen Teil nur persönliche Geschichten und Erinnerungen aus einer ganz bestimmten Zeit, die wenig mit der modernen bundesdeutschen Gesellschaft zu tun hat, die im Mittelpunkt des Deutschunterrichts steht. Es werden Lehrer benötigt, die plausible Antworten auf diese Frage

geben, den Lernenden glaubhaft die Zusammenhänge erklären können und sie zum Reflektieren und Nachforschen motivieren.

4 Abschlussbemerkungen

In diesem Beitrag wurden einige Möglichkeiten und Perspektiven des Deutschunterrichts für deutschsprachige Minderheiten im östlichen Europa diskutiert. Deutsch existiert im osteuropäischen Raum als voll funktionsfähige Sprache der Minderheit heute so gut wie nicht mehr. Als spezifische sprachliche Varietät mit eigenen Merkmalen existiert sie nur noch in Resten, sie wird nur noch sehr eingeschränkt als Kommunikationsmittel gebraucht und wird in der Regel nicht mehr an die nächste Generation weitergegeben. Angesichts dieser grundsätzlich veränderten Situation ist es nicht mehr möglich, den dort früher üblichen, traditionellen (landesspezifischen) Unterricht „DaM“ durchzuführen. Im Beitrag wird die These vertreten, dass der Deutschunterricht trotzdem zur Identitätsstärkung und Identitätsbildung eingesetzt werden kann. Dazu muss jedoch auf der gegenwärtigen Entwicklungsstufe eine gewisse Anpassung vorgenommen werden. Verschiedene Aspekte einer solchen Anpassung wurden diskutiert. In Bezug auf die Tätigkeitsfelder muss eine Erweiterung vorgenommen werden, d.h. eine sprachlich gestaltete Erweiterung in Richtung Deutsch als Muttersprache im Vergleich zu den traditionell ausgewiesenen Feldern des DaF. Als Unterrichtsgegenstand soll im Minderheitenunterricht besonderer Wert auf die spezifischen Eigenschaften des Gegenwartsdeutsch gelegt werden. Besondere Akzente sind im soziolinguistischen Bereich zur Stärkung des Status und zur Förderung des öffentlichen Bewusstseins für den Minderheitenunterricht erforderlich. Den Nicht-Angehörigen der Minderheit, die am Unterricht teilnehmen, soll bewusst sein, dass es nicht um DaF geht und dass die besonderen Unterrichtsmöglichkeiten auf die spezifische historisch-kulturelle Geschichte der von ihnen erlernten Sprache der deutschen Minderheit vor Ort zurückgehen. Die Minderheit wird zur Erhaltung und Stärkung des Deutschen im traditionellen osteuropäischen Bereich beitragen, es gibt für mich daran keinen Zweifel. Schon allein die Präsenz der Minderheit in der Vergangenheit ist ausreichend für die nächsten 50–100 Jahre.

Wir denken nun an die USA, wo viele Menschen wegen der persönlichen Familiengeschichte und deutscher Wurzeln Deutsch als Fremdsprache als Schulfach wählen. Natürlich kann Standarddeutsch linguistisch gesehen nicht die Dialekte ersetzen, und es gibt keine Garantie für die Wiederkehr des familiären Erwerbs der traditionellen deutschen Dialekte. Aber wenn solide Kenntnisse des Standarddeutschen als Zweitsprache (bzw. als Drittsprache) und die im Unterricht gestärkte kulturelle Identität zusammen auftreten, dann könnte schon viel gewonnen sein.

Literatur

- Berend, Nina (1998): Sprachliche Anpassung. Eine soziolinguistisch-dialektologische Untersuchung zum Rußlanddeutschen. Tübingen: Narr (Studien zur deutschen Sprache, 14).
- Berend, Nina (2006): Zur Geschichte und Gegenwart der deutschen Sprachinseln in Russland und der ehemaligen Sowjetunion. In: Berend, Nina/Elisabeth Knipf-Komlósi (Hrsg.): Sprachinselwelten – The World of Language Islands. Entwicklung und Beschreibung der deutschen Sprachinseln am Anfang des 21. Jahrhunderts. Frankfurt a.M.: Peter Lang (VarioLingua, 27), 77–89.
- Berend, Nina (2011): Russlanddeutsches Dialektbuch. Die Herkunft, Entstehung und Vielfalt einer ehemals blühenden Sprachlandschaft weit außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachgebiets. Halle (Saale): Projekte Verlag.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2010): Deutsch in Ungarn. In: Krumm, Hans-Jürgen/Christian Fandrych/Britta Hufeisen/Claudia Riemer (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.2), 1827–1832.
- Eichinger, Ludwig M. (2010): Das Deutsche außerhalb des zusammenhängenden deutschen Sprachraums. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1), 398–404.
- Engel, Ulrich (1993): Kontrastive Grammatik deutsch-rumänisch. Heidelberg: Julius Groos.
- Erb, Maria/Knipf-Komlósi, Elisabeth (Hrsg.) (2007): Tradition und Innovation. Beiträge zu neueren ungarndeutschen Forschungen. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Fandrych, Christian (2010): Grundlagen der Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1), 173–188.
- Grucza, Franciszek (2006): Zur Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen Inlandsgermanistik und Auslandsgermanistik. In: Deutsch als Fremdsprache 43, 195–207.
- Grucza, Franciszek (2010): Deutsch in Polen. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.2), 1761–1766.
- Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (2010): Spracherwerb und Sprachlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.2), 738–753.
- Jaeger-Manz, Monika (2007): Zum Sprachgebrauch der primär mehrsprachig sozialisierten Kinder in Südungarn. In: Erb, Maria/Knipf-Komlósi, Elisabeth (Hrsg.): Tradition und Innovation. Beiträge zu neueren ungarndeutschen Forschungen. Budapest: ELTE Germanistisches Institut, 264–290.

- Knipf-Komlósi, Elisabeth (2004): Zur Variabilität der deutschen Sprache in Ungarn. In: Goltschnigg, Dietmar/Schwob, Anton (Hrsg.): Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa. Wien: Praesens, 443–456.
- Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn „Wurzeln und Flügel“. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU). Budapest 2010.
- Kostrzewa, Frank/Rada V., Roberta (2010) (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1),
- Lambert, Brigitte E. (2008): Family language transmission: actors, issues, outcomes. Frankfurt a.M.: Peter Lang (Variolinguas, 32).
- Nettle, Daniel/Suzanne Romaine (2000): Vanishing Voices. The extinction of the world's languages. Oxford: Oxford University Press.
- Neuland, Eva (Hrsg.) (2006): Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Riemer, Claudia (2005): L2-Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache (mit exemplarischen Länderanalysen). In: Wolff, Armin/Neubauer, Fritz/Riemer, Claudia (Hrsg.): Sprache lehren – Sprache lernen. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache, 74), 51–72.
- Riemer, Claudia (2010): Motivierung. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.2), 1152–1156.
- Rost-Roth, Martina (2010): Affektive Variablen/Motivation. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.1), 876–885.
- Schuller, Horst (2004): Mit Minderheiten lernen. In: Goltschnigg, Dietmar/Schwob, Anton (Hrsg.): Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa. Wien: Praesens, 333–339.
- Stănescu, Speranta (2010): Deutsch in Rumänien. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.2), 1771–1774.
- Troshina, Natalia (2010): Deutsch in Russland. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York: de Gruyter (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35.2), 1775–1780.
- Wild, Katharina/Glauninger, Manfred (2011): Das Unterrichtsmaterial „Die Mundarten der Ungarndeutschen. 1. und 2. Teil“ (Arbeitsbericht). In: Glauninger, Manfred/Barabas, Bettina (Hrsg.): „Wort-Schätze“ der „Sprach-Inseln“. Lexikologische und lexikografische Aspekte ausgewählter Varietäten des Deutschen außerhalb seines geschlossenen Verbreitungsareals. Wien: Praesens (Beiträge zur Sprachinselforschung, 20), 151–156.