

Förderung von Deutsch als Fremdsprache in Tschechien. Theoretische Voraussetzungen und praktische Konsequenzen

Vít Dovalil

1. Einleitung und Zielsetzung. Fremdsprachensituation und soziokultureller Kontext des Deutschen in Tschechien

Dieser Aufsatz thematisiert die sprachenpolitischen, nicht die didaktischen Voraussetzungen für die Stärkung des Deutschen in Tschechien. Er setzt sich zum Ziel, solche Maßnahmen im soziokulturellen Bereich zu finden, deren Implementierung zur Stärkung des Deutschen beitragen könnte.¹ Die Stellung jeder Sprache in einer Sprachgemeinschaft wird von verschiedenen Akteuren, deren Interessen und Machtstellung mitgestaltet. Die Fremdsprachensituation in Europa und Tschechien mit der dominanten Stellung des Englischen wurde in der letzten Zeit in manchen soziolinguistischen Studien diskutiert (vgl. Ammon (2015); Dovalil (im Druck); Dovalil (2017); Kaderka & Prošek (2014); Eichinger (2014); Müllerová & Poláčková Schönher (2013: 11–63); Dovalil & Engelhardt (2012); Lopuchovská (2012); Gester (2011); Šichová (2011); oder Dovalil (2010)).² Die Etablierung des Englischen als meistgewählter Fremdsprache entspricht nach Neustupný (2006) auch einem Teil der Globalisierungstrends der postmodernen Gegenwart.

Vor der Wende 1989/1990 wurde in der Tschechoslowakei aus politischen Gründen Russisch als erste Pflichtfremdsprache unterrichtet. (Neben Russisch waren es auch andere Fremdsprachen – am häufigsten Deutsch oder Englisch). Die ideologisch motivierte Top-Down-Fremdsprachenpolitik kontrastierte mit Desinteresse an Russisch auf Seiten der Bevölkerungsmehrheit. Deshalb hat sich die Situation nach dem Fall des kommunistischen Regimes spontan zugunsten der westlichen Sprachen – vor allem Deutsch und Englisch – verändert, als die äußeren politischen Zwänge verschwunden waren (ausführlicher dazu Neustupný & Nekvapil 2006). Das geringe Interesse an Russisch kam in rasant fallenden Zahlen der freiwilligen Lerner nach 1990 zum Ausdruck, die ungefähr weitere 20 Jahre niedrig blieben. Die Nachfrage steigt erst seit 2008 wieder an. 2016 lernten Russisch ca. 51,000 Grundschüler und etwas mehr als 30,000 Mittelschüler.

Die Positionen des Deutschen und des Englischen wurden nach der Wende durch politisch-ökonomische Veränderungen gestärkt. Ursachen der seit der Mitte der 1990er Jahre

¹ Dieser Aufsatz ist mit Unterstützung des Forschungsprojektes *Progres 4 Sprache im Wandel von Zeit, Raum und Kultur* der Karls-Universität in Prag entstanden.

² Diese Aufzählung ist bei weitem nicht vollständig. Auf die didaktische Forschungsliteratur musste aus Gründen der thematischen Orientierung und des Platzmangels verzichtet werden.

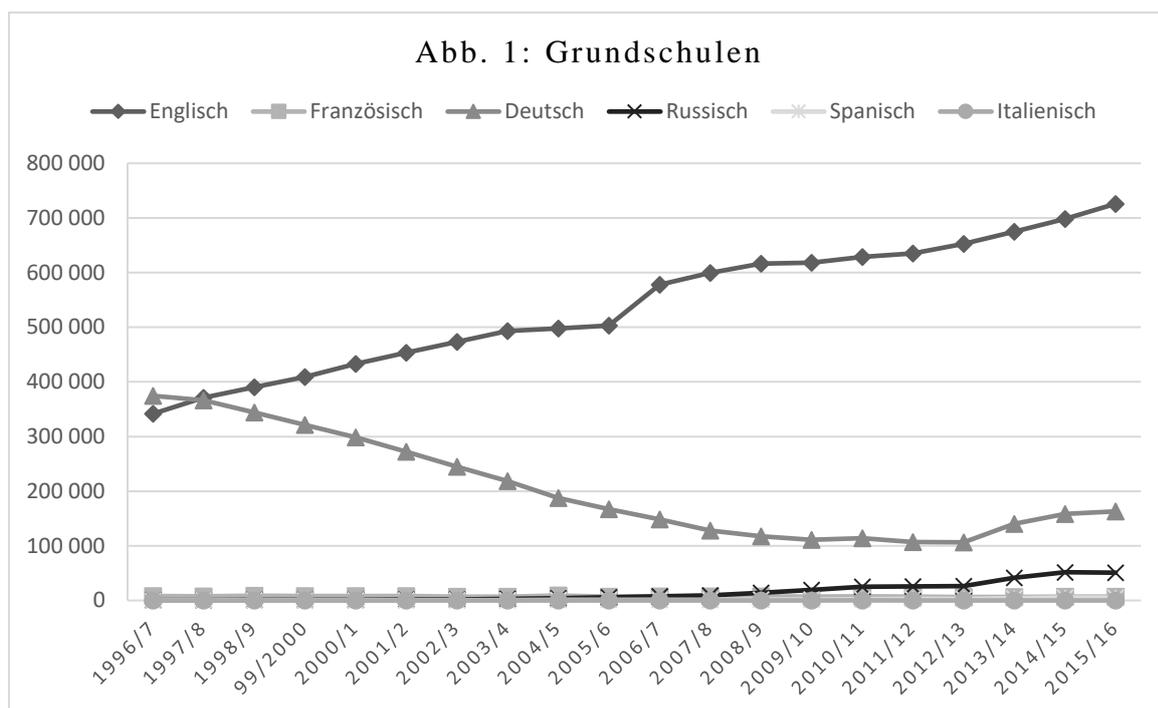
schwächer werdenden Stellung des Deutschen lassen sich in historischen, politischen wie auch kulturellen Faktoren finden, die mit negativen Einstellungen, Stereotypen oder sogar Vorurteilen eines Teils der Bevölkerung Tschechiens gegenüber dem und den Deutschen einhergehen. So wird beispielsweise behauptet, dass Deutsch hart klinge und unschön sei oder dass Deutsch zu den schwierigen Sprachen gehöre (Dovalil & Engelhardt 2012: 12; Nekvapil & Sherman 2013: 104). Diese soziokulturellen Konstrukte werden von Sprachideologien begleitet, von denen die meist verbreitete mit dem Slogan *English is enough* ausgedrückt wird. Diese Ideologie besagt, dass Englisch die einzige sinnvolle Fremdsprache zum Lernen darstelle, weil alle diese Sprache lernen, weswegen man sich unter allen Umständen auf Englisch verständigen könne: „one can get by in English in all situations“ (Nekvapil & Sherman 2013: 107).³ Auf den ersten Blick sieht diese Sprachideologie gerade im Zusammenhang mit Deutsch überzeugend aus, weil die deutschsprachige Gemeinschaft zu den hoch gebildeten Gemeinschaften mit relativ guten Englischkenntnissen gehört.⁴

Die vom tschechischen Schulministerium gesammelten statistischen Daten bestätigen die Dominanz des Englischen als der am häufigsten gewählten Fremdsprache im tschechischen Bildungssystem. Das Interesse an Deutsch ist trotzdem stabil genug geblieben, um zumindest den zweiten Platz zu behalten. Zudem steigen die Zahlen der Deutschlerner seit 2013 wieder an.

Wenn wir uns die Fremdsprachensituation an Grundschulen ausführlicher anschauen, können wir einen sich vergrößernden Abstand von Englisch und Deutsch zwischen dem Schuljahr 1996/1997, dem letzten Jahr mit stärkerer Stellung des Deutschen, und dem Schuljahr 2012/2013, dem letzten Jahr mit *einer* Pflichtfremdsprache an den Grundschulen, beobachten. Die zweite Pflichtfremdsprache wurde im September 2013 eingeführt.

³ Einige nahezu mythische Aspekte dieser weit verbreiteten Ideologie wurden neu von Phillipson (2017) verzeichnet und analysiert.

⁴ Ausführlicher in der Statistik von Eurostat unter http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_skills_statistics, die den Zeitraum 2007 bis 2015 abdeckt.

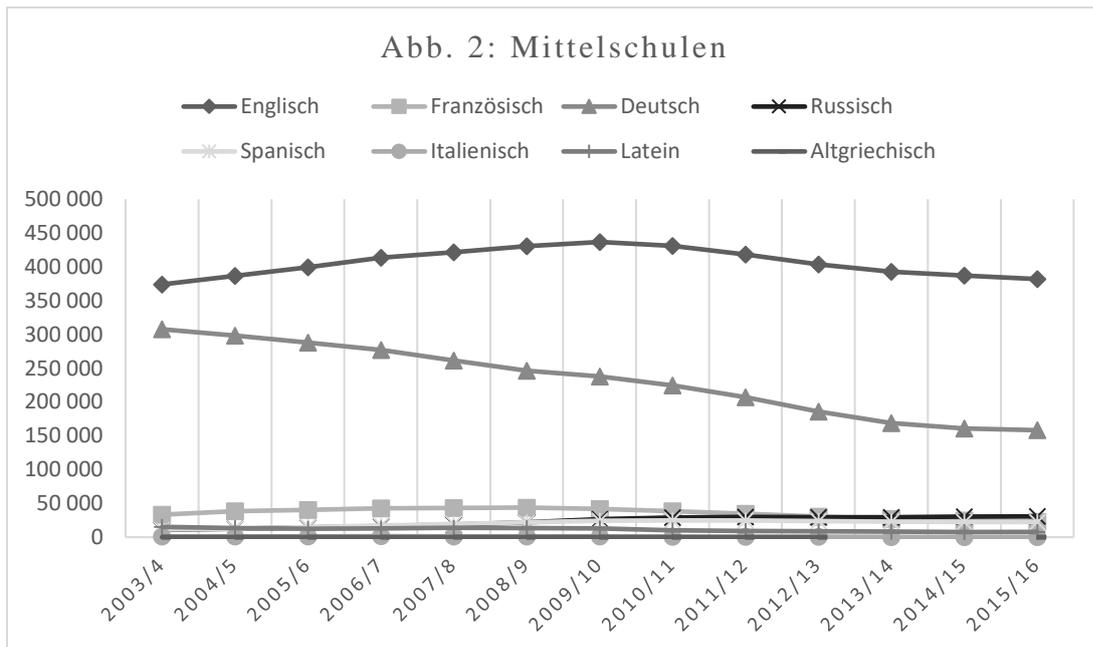


Quelle: Schulministerium der Tschechischen Republik (Oktober 2016)

Die Gesamtzahl der Deutschlerner sank von mehr als 374,000 Schülern im Jahre 1996 und erreichte im Jahre 2012, wo es zum Wendepunkt kam, ihr Minimum von nur 106,000. Wahrscheinlich als Effekt der Einführung der zweiten Pflichtfremdsprache begann dann das Interesse an Deutsch wieder zu wachsen und erreichte 2016 die Zahl 163,000. Dagegen stieg die Zahl der Englischlerner im Laufe dieser zwei Jahrzehnte ununterbrochen von 341,000 auf 725,000.

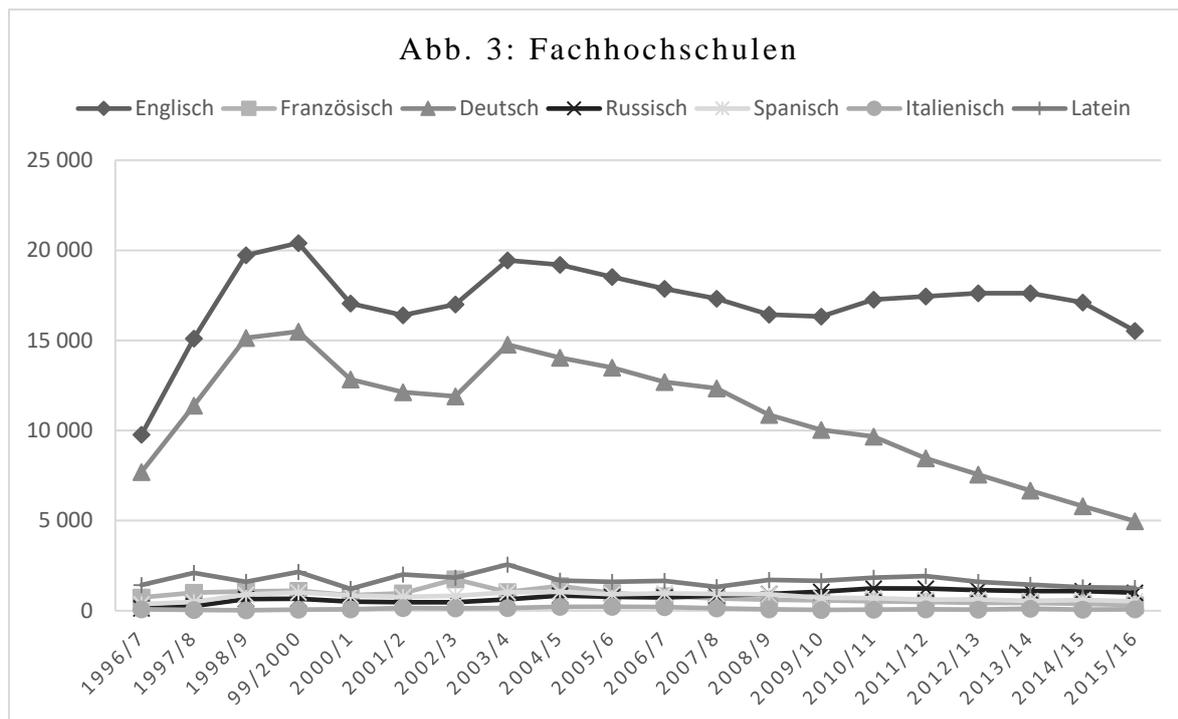
Im Zusammenhang mit dem Rückgang der Gesamtzahl der Mittelschüler sieht die Entwicklung an diesem Schultyp anders aus.⁵ Der Rückgang der Deutschlerner wird seit 2003 mit Anzeichen einer gewissen Stabilisierung nach 2013 fortgesetzt, was der Situation der Grundschulen entspricht. Doch im Gegensatz dazu verzeichnen die Mittelschulen auch den Rückgang der Englischlerner von 436,000 im Jahre 2009 auf 381,000 im Jahre 2016. Diese Tendenz lässt sich mit Hinweis auf die demografische Gesamtentwicklung erklären.

⁵ Im Unterschied zu den Grundschulen, bei denen sämtliche 20 Jahre seit 1996 statistisch abgedeckt sind, sind für die Mittelschulen nur die Datenreihen seit 2003 zugänglich.



Quelle: Schulministerium der Tschechischen Republik (Oktober 2016)

Die dritte Abbildung illustriert die Situation an Fachhochschulen, die in das tschechische Bildungssystem erst 1996 eingeführt wurden. Die Daten können deshalb die ganze Zeitspanne der Existenz dieser Schulen widerspiegeln. Obwohl die Zahl der Englischlerner von Anfang an höher war als die der Deutschlerner, können wir eine parallele Entwicklung im Laufe der ersten mehr als zehn Jahre beobachten. Der Abstand vergrößert sich erst seit 2009. Während die Stellung des Englischen mit den Zahlen zwischen 15 und 17 Tausend relativ stabil bleibt, geht die Zahl der Deutschlerner im Jahre 2016 auf ungefähr 5,000 zurück. Wie im Falle der Grund- und Mittelschulen rangieren weder Spanisch noch Französisch oder Russisch unter den häufig gewählten Fremdsprachen.



Quelle: Schulministerium der Tschechischen Republik (Oktober 2016)

Aus dieser Makroperspektive ist es kaum möglich, auf das reale Interesse an Fremdsprachen und den fokussierten Förderbedarf zu schließen, denn die Zahlen sagen nichts über die zugrunde liegenden Entscheidungsprozesse aus. Und obwohl sich der politische wie auch der soziokulturelle Rahmen der gegenwärtigen Spracherwerbsplanung in Tschechien von dem der Tschechoslowakei vor 1990 deutlich unterscheidet, sind die die Fremdsprachenwahl betreffenden Entscheidungsprozesse auch heute nicht gänzlich frei. Die Einschränkung, die in diese Prozesse im Bildungssystem am intensivsten eingreift, wenn auch weniger sichtbar als die ideologische Doktrin der Epoche vor 1990, kann im Rahmenbildungsprogramm für Grundschulwesen gefunden werden (weiter im Text als RBP abgekürzt). Die Autoren dieses Dokuments bevorzugen Englisch vor allen anderen Fremdsprachen und schenken den Nachbarsprachen keine systematische Aufmerksamkeit.

Dabei gehört die Tatsache, dass Tschechien an zwei kulturell und ökonomisch wichtige deutschsprachige Nachbarn (Deutschland und Österreich) grenzt, neben der Sprachideologie zu den weiteren in Betracht zu ziehenden soziokulturellen Faktoren.⁶ Um die

⁶ Obwohl die Rolle der Nachbarschaft von Bedeutung ist, lässt sie sich nicht überschätzen. Nach Fishman (1998: 29) ist es „the growth in regional interactions – trade, travel, the spread of religions, interethnic marriages – that touches the widest array of local populations. These interactions promote the spread of regional languages“. Er räumt aber an einer anderen Stelle ein, dass „globalization, regionalization, and localization are all happening concurrently. They are, however, at different strengths in different parts of the world at any given time“ (Fishman 1998: 37). Zum Potenzial der Nachbarschaft ist hinzuzufügen, dass es gerade um den Gebrauch der

deutsch-tschechische bzw. tschechisch-österreichische Nachbarschaft kümmern sich zahlreiche lokale wie auch auf der Makroebene operierende Institutionen, die verschiedenartige grenzübergreifende Austauschprogramme organisieren, um gegenseitige Kontakte zu intensivieren und nachbarliche Beziehungen zu pflegen.⁷ Auch die tschechische Wirtschaft hängt zum beträchtlichen Teil vom Export in die Nachbarländer ab. Laut dem Tschechischen Statistischen Amt bleibt Deutschland seit den 1990er Jahren mit Abstand der bedeutendste Handelspartner Tschechiens (vgl. www.czso.cz).⁸

Kulturgeschichtlich darf man weiter nicht außer Acht lassen, dass Deutsch in Tschechien nicht nur den Status einer Fremd-, sondern auch einer Minderheitssprache besitzt. Die deutschsprachige Minderheit in Tschechien wird von zwei Organisationen überdacht – *Verband der Deutschen und der Freunde deutscher Kultur in der Tschechischen Republik* und *Landesversammlung der deutschen Vereine in der Tschechischen Republik*. Obwohl diese beiden Organisationen voneinander unabhängig wirken, befassen sie sich mit ähnlichen Aktivitäten: Aufrechterhaltung nationaler Traditionen und Feiertage, Organisation von Wallfahrten und anderen unpolitischen Tätigkeiten. Außerdem kooperieren sie mit regionalen Museen, Schulen und Medien und tragen zur Denkmalpflege bei.

Minderheitsschulen mit Deutsch als Unterrichtssprache gibt es in Tschechien allerdings nicht. Der letzten Volkszählung zufolge bekannten sich 2011 zur deutschen Nationalität weniger als 19,000 tschechische Staatsangehörige. Die einst mehr als 3 Millionen Personen zählende deutsche Minderheit wurde in der Nachkriegszeit ausgesiedelt oder intensiv assimiliert und ihre Restbesiedlung dermaßen zerstreut, dass sie keine kompakten Areale mehr bildet. Infolgedessen haben viele Deutsche auf ihre Sprache verzichtet. Mit Ausnahme von Familien und anderen privaten Kontexten kann der systematische Deutscherwerb deshalb nur durch die Wahl dieser Sprache als Fremdsprache in Schulen erfolgen.⁹

Nachbarsprachen gehen soll, nicht z. B. um Englisch als lingua franca (vgl. Müllerová & Poláčková Schönher 2013: 117–118).

⁷ Die wichtigsten Akteure in diesem Bereich sind der Deutsch-Tschechische Zukunftsfonds (www.fondbudoucnosti.cz/de/) und Tandem – Koordinierungszentrum des Deutsch-Tschechischen Jugendaustauschs (www.tandem-org.cz).

⁸ Dies ist vielen Tschechen sehr gut bewusst, weshalb einige sich vor diesen – ihrer Meinung nach – zu starken Bindungen fürchten (vgl. Nekvapil & Sherman 2013: 105).

⁹ Ausführlichere Informationen über die Entwicklung der deutschen Minderheit seit den 1990er Jahren liefern Novotný (2015: 31–34), Neustupný & Nekvapil (2006) und Ammon (2015: 328–334). Die neuesten Daten sind im *Bericht über die Situation nationaler Minderheiten in Tschechien für das Jahr 2016* zusammengefasst. Im Bereich der Schulen mit Deutsch als Unterrichtssprache sind im Kapitel mit der Überschrift *Bildungswesen in Sprachen nationaler Minderheiten* nur die „Grundschule der tschechisch-deutschen Verständigung“ und das

Dieser Doppelstatus des Deutschen hat an Relevanz gewonnen, als Tschechien die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen ratifizierte, die in diesem Land im März 2007 in Kraft trat. Dadurch sollte der Schutz des Deutschen als Minderheitssprache gestärkt werden.

2. Voraussetzungen für die Stärkung der Stellung des Deutschen. Identifizierung der Problemursachen auf der theoretischen Ebene

Die Identifizierung der geeigneten Fördermaßnahmen ebenso wie die Suche nach solchen Faktoren, die die Deutschförderung in Tschechien unterbinden, wird im Folgenden mit theoretischer Fundierung angestrebt. Da die Maßnahmen zur Stärkung des Deutschen als Verhaltensweisen relevanter Akteure gegenüber der Sprache interpretierbar sind, wird von der Sprachmanagementtheorie Gebrauch gemacht (vgl. Dovalil & Šichová 2017; Nekvapil 2016; Nekvapil & Sherman 2015).¹⁰ Vor diesem theoretischen Hintergrund und mit Hinweis darauf, dass Sprachprobleme soziale Probleme darstellen, seien die folgenden analytischen Aspekte hervorgehoben:

1. Wie bereits angedeutet, wird im Einklang mit der Theorie davon ausgegangen, dass die Beeinflussung der Stellung des Deutschen in Tschechien von *soziokulturellen* und *sozioökonomischen Umständen* abhängt. Das soziokulturelle Management zielt auf die Steuerung der oben erwähnten Faktoren wie Sprachideologien (mit Englisch komme man überall aus, Deutsch sei schwierig, während Englisch und Russisch leicht seien), im engen Zusammenhang damit die Beeinflussung der Bildungspolitik (vor allem RBP) zugunsten des Deutschen, Abbau von Vorurteilen auf Seiten der Tschechen gegenüber dem bzw. den Deutschen und auf Hinweise auf den ökonomischen Wert der Deutschkenntnisse in Tschechien (vgl. Coulmas 1992: 81–90). Sollte das Management dieser soziokulturellen Voraussetzungen misslingen, würden die zugunsten des Deutschen orientierten Bemühungen fehlschlagen.

„Thomas-Mann-Gymnasium“ genannt (S. 29). Interessanterweise steht auf dieser Seite, dass in diesen Schulen „den tschechischen wie auch deutschen Kindern [...] die Bildung in Deutsch als Fremd- oder Minderheitssprache angeboten“ werde. [meine Übersetzung, V.D.] Der Status des Deutschen als Fremd- und Minderheitssprache wird auf derselben Seite noch einmal vermengt, indem die Einführung der zweiten Pflichtfremdsprache im September 2013 hervorgehoben wird. Doch die Umstände, die den deutschen Schülern von der Wahl des Deutschen als erster Fremdsprache abraten, werden verschwiegen. Zu weiteren Details, die die potenziellen Verstöße des tschechischen RBP gegen das Völkerrecht betreffen, siehe im Teil 2.1 unten.

¹⁰ Da eine ausführlichere Darstellung dieser Theorie den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen würde, werden nur deren Grundlagen geschildert. Zur Anwendung der Sprachmanagementtheorie auf die diskutierten Fragen siehe Dovalil (2009: 231–232) und Dovalil (2010: 45–47).

2. Wenn das soziokulturelle Management zugunsten des Deutschen gesteuert ist, ist es nach der Theorie sinnvoll, das kommunikative Management zu beeinflussen (vgl. Nekvapil 2016: 7 oder Nekvapil & Sherman 2013: 91). Die Fördermaßnahmen zielen auf dieser zweiten Ebene der Managementaktivitäten darauf ab, solche soziale Netzwerke schaffen zu helfen, in denen es sich nicht nur ökonomisch, sondern auch allgemein gesellschaftlich lohnt, Deutsch zu können. Als gute Beispiele dienen in dieser Hinsicht Arbeitsplatzkontexte, an denen die ökonomische Motivation am besten erkennbar wird.
3. Erst die dritte Ebene der Managementprozesse betrifft den Spracherwerb im engeren Sinne, in dem es um Lern- bzw. Lehrprozesse geht (Kenntnisse von Vokabeln, Grammatik, Pragmatik, Aussprache, Rechtschreibung usw.). Auf dieser Ebene des sprachlichen Managements im engeren Sinne operiert die Didaktik.

Die Identifizierung dieser Ebenen und deren Inbezugsetzung ermöglichen es, geeignete Maßnahmen zu durchdenken. Aus der Logik der Theorie folgt, dass es wenig sinnvoll wäre, primär (oder sogar ausschließlich) an didaktischen Konzepten zu arbeiten, wenn die soziokulturellen und kommunikativen Managementaspekte (noch) nicht zugunsten der jeweiligen Sprache – hier des Deutschen – wirken (vgl. Dovalil 2010: 47).

Rein ökonomisch betrachten das Problem der Sprachförderung Strubell (1999) und Darquennes (2007). Ihr Modell operiert auf dem Zusammenspiel von Nachfrage und Angebot. Andere als ökonomische Aspekte sind hier aber nicht integriert. Nützlich ist, dass sich im Vordergrund die Lernerperspektive befindet.

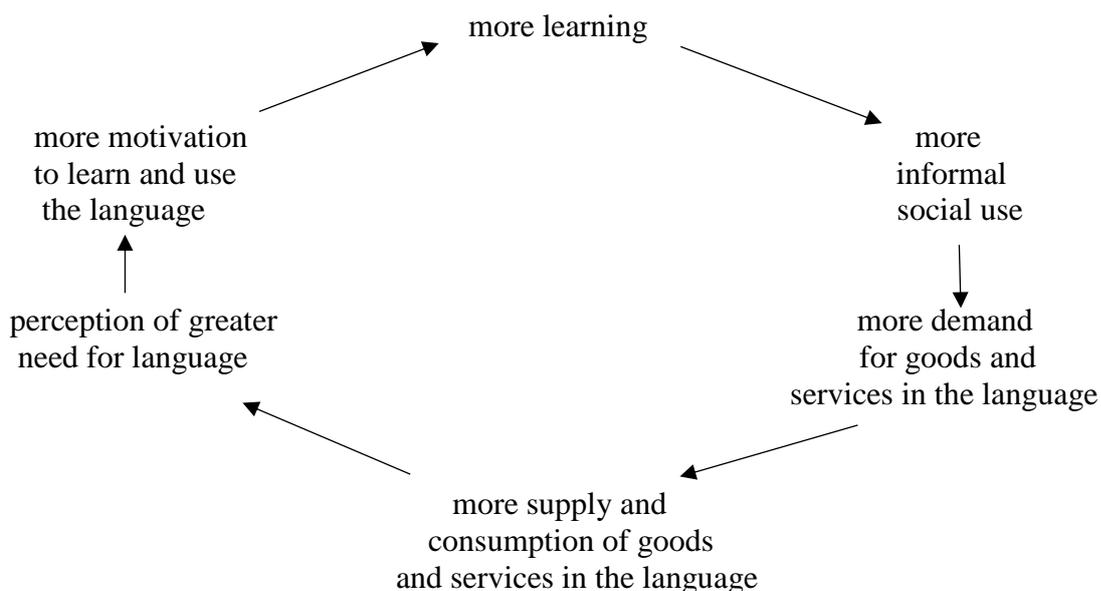


Abb. 4 Catherine Wheel model (Strubell 1999: 241, siehe auch Darquennes 2007: 70)

Außer der begründbaren Reihenfolge des soziokulturellen, kommunikativen und des im engeren Sinne sprachlichen Managements bringt die Theorie noch mehr analytischen Nutzen. Der besteht in einer Strukturierung der Phasen. Ausgangspunkt bleibt dabei die genügende Menge der mit der aktuellen Stellung des Deutschen unzufriedenen und deswegen Veränderungen anstrebenden Akteure. Mit dem Sprachmanagementapparat ausgedrückt heißt dies, dass diese Akteure eine stärkere Stellung des Deutschen erwarten. Wenn die Erwartungen mit der aktuellen Situation verglichen werden, erscheinen deutliche Abweichungen von solchen Erwartungen. Die unzufriedenen Akteure nehmen diese Abweichungen wahr, sie bemerken sie und bewerten sie negativ. Gerade diese bemerkte und negativ bewertete Abweichung von den anfänglichen Erwartungen entspricht dem Sprachproblem. Die negative Bewertung stimuliert den Bedarf, solche Maßnahmen zu erarbeiten, deren Implementierung die Situation verbessern würde.¹¹ Die Bezeichnung dieser Phasen verortet nicht nur die zu ergreifenden Maßnahmen als vorletzte Phase des Prozesses und die Implementierung als die letzte, sondern sie zeigt vor allem, dass dem Bemerkten von Sprachproblemen selbst ebenso viel Aufmerksamkeit und öffentliche Überzeugungsarbeit zu schenken ist. Die Akteure, die an der Verbesserung der Stellung des Deutschen in Tschechien interessiert sind, sollten die Adressaten ihrer Aktivitäten davon überzeugen, dass die Fremdsprachensituation mit der zu schwachen Stellung des Deutschen ein Sprachproblem in sich birgt. Die Gesamtlage ist theoretisch folgendermaßen interpretierbar:

1. Niedrige Deutschkenntnisse werden von Tschechen gar nicht als Problem zur Kenntnis genommen. Es fehlt das öffentliche und individuelle Bewusstsein (= keine Abweichungen von Erwartungen, kein *noting*).
2. Die Bevölkerungsmehrheit ist sich der niedrigen Deutschkenntnisse zwar bewusst, aber sie bewertet die Situation nicht bzw. nicht negativ genug (es fehlt die *evaluative* Phase, oder die Unzufriedenheit ist nicht intensiv genug).
3. Diejenigen, die die fehlenden Deutschkenntnisse negativ bewerten, müssen nicht in der Lage sein, adäquate Maßnahmen herauszuarbeiten, die die Situation verbessern würden. Es fehlen finanzielle und/oder intellektuelle Ressourcen, um geeignete Lösungsstrategien zu gestalten (nicht vorhandene *adjustment designs*).

¹¹ In englischen Originaltexten heißen die Phasen *deviation from the expectations – noting – evaluation – adjustment design – implementation*. Die grafische Darstellung der hier skizzierten Phasen siehe in Dovalil & Šichová (2017: 21).

4. Auch wenn optimale Maßnahmen formuliert würden, kann das Management zugunsten des Deutschen noch an deren misslungener Implementierung scheitern. Es fehlen Finanzmittel, Deutschlehrer, Wille zum Lernen, geeignete Lernzeiten, didaktische Konzepte usw. Die auf der Makroebene der Institutionen ergriffenen Maßnahmen erreichen die Mikroebene nicht, die den Gebrauch des Deutschen in Interaktionen zu beobachten ermöglicht.

2.1 Hindernisse im soziokulturellen Management

Mit Hinweis auf die allgemeine Schulpflicht und die Rolle des Bildungswesens zeigt sich das Schulministerium als der mächtigste Akteur, der im Sinne des Top-Down-Managements das Verhalten anderer gegenüber den Fremdsprachen zu beeinflussen vermag. Das aktuelle Rahmenbildungsprogramm für Grundschulwesen (RBP) wird im Einklang mit dem Schulgesetz (Nr. 561/2004 Slg.) entworfen und dient als Grundlage für die Gestaltung der Schulbildungsprogramme von einzelnen Schulen.¹² Zum 1. September 2013 wurde eine zweite Pflichtfremdsprache eingeführt, was die Position des Deutschen gestärkt haben dürfte. Als Hindernis für eine weitere Stärkung des Deutschen sind aber die folgenden Punkte zu nennen:

1. Die erste Fremdsprache wird im RBP neutral als (die) *Fremdsprache* bezeichnet. Obwohl Englisch nirgends explizit als erste Pflichtfremdsprache definiert ist, wird die Wahl einer anderen ersten Fremdsprache intensiv beeinträchtigt:

„[...] *vorzugsweise* sollte den Schülern *Englischunterricht* angeboten werden; falls der Schüler (sein gesetzlicher Vertreter) *eine andere Fremdsprache als Englisch wählt*, muss die Schule den gesetzlichen Vertreter des Schülers nachweislich darauf hinweisen, dass beim Übertritt des Schülers auf eine andere Grund- oder Mittelschule im Schulsystem *kein Anschluss beim Unterricht in dieser Fremdsprache garantiert werden muss*“ (Quelle: RBP 2013, Punkt 7.2, S. 120). [meine Übersetzung und Hervorhebung, V.D.]

2. Dem Ziel der europäischen Sprachenpolitik, neben der Muttersprache zwei Fremdsprachen zu erwerben, wurde durch die Einführung einer zweiten Pflichtfremdsprache Genüge getan. Das RBP nennt die zweite Pflichtfremdsprache *weitere Fremdsprache*. Ihre Wahl wird anhand von Deutsch, Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch, Slowakisch, Polnisch oder einer anderen Fremdsprache (Reihenfolge im RBP) exemplifiziert. Sie soll spätestens ab der 8. Klasse unterrichtet

¹² Details zur Rolle des RBP im tschechischen Schulsystem fasst Gester (2011: 11–14) zusammen. Die seit 2013 gültige Version des RBP ist unter <http://www.nuv.cz/file/433> abrufbar (letzter Zugriff am 7. August 2017).

werden.¹³ Ist Englisch nicht als erste Fremdsprache gewählt worden, muss es als weitere Fremdsprache gewählt werden. (vgl. RBP 2013, Abs. 7.2, S. 120).

3. Die andere Empfehlung der europäischen Sprachenpolitik, den Sprachen von Nachbarländern Aufmerksamkeit zu schenken, ist ins RBP nicht systematisch projiziert. Außer den oben aufgelisteten Fremdsprachen berücksichtigt das RBP weder regionale Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts noch den Status von Deutsch als Minderheitssprache.

So wirkt das soziokulturelle Management durch die Garantie der Kontinuität eindeutig zugunsten des Englischen. Die Befürworter seiner dominanten Stellung begründen die eingeschränkte Wahl der ersten Fremdsprache vor allem mit Hinweis darauf, dass Tschechien es sich nicht leisten könne, mehrere Fremdsprachen in gleicher Qualität zu unterrichten. Es fehle an Ressourcen. Deshalb müsse *eine* Fremdsprache bevorzugt werden, und da man mit Englisch überall auskomme, sei eben Englisch zu präferieren.¹⁴

Da es in Tschechien keine Minderheitsschulen mit Deutsch als Unterrichtssprache gibt, bleibt den Angehörigen dieser Minderheit nur die Wahl von Deutsch als Fremdsprache übrig. Die allgemeine Einstellung des RBP zugunsten des Englischen mit dem oben zitierten Absatz 7.2 kann jedoch die Schüler und deren gesetzliche Vertreter davon abhalten, Deutsch als erste Fremdsprache zu wählen. In diesem Fall verstößt das RBP gegen einige völkerrechtliche Bestimmungen. Laut Art. 7, Abs. 2 der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen verpflichten sich nämlich die Vertragsparteien,

„sofern dies noch nicht geschehen ist, jede ungerechtfertigte Unterscheidung, Ausschließung, Einschränkung oder Bevorzugung zu beseitigen, die den Gebrauch einer Regional- oder Minderheitensprache betrifft und darauf ausgerichtet ist, die Erhaltung oder Entwicklung einer Regional- oder Minderheitensprache zu beeinträchtigen oder zu gefährden.“ [meine Hervorhebung, V.D.]¹⁵

Außer diesen im Europarat verabschiedeten multilateralen Verträgen zeichnet sich ein Verstoß gegen den bilateralen Tschechisch-Deutschen Vertrag ab, in dem der

¹³ Im Kontext der tschechischen Grundschulen bedeutet dies, dass die Schüler 14 Jahre alt sind und die zweite Fremdsprache nur 2 Jahre lernen werden (in der 8. und 9. Klasse).

¹⁴ Vgl. Interview mit Daniel Münich, Mitglied des damaligen Nationalen Ökonomischen Regierungsbeirats vom 29. Juli 2011 im Tschechischen Rundfunk. Münich war für Empfehlungen von Reformvorschlägen im Bildungssektor zuständig. Diese Argumentation im Sinne der Gelegenheitskosten bezieht er auf andere Schulfächer aber nicht (Konkurrenzverhältnis zwischen Geografie und Geschichte oder zwischen Physik und Chemie).

¹⁵ Eine ähnliche Bestimmung lässt sich im Art. 14, Abs. 1 und 2 des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten finden.

Deutschförderung in Tschechien einige Bestimmungen gewidmet sind. So sollen sich z. B. die Vertragsparteien laut Art. 25, Abs. 2 mit Nachdruck dafür einsetzen,

„den Unterricht der Sprache des anderen Landes an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen zu verbreiten. Sie werden auch Initiativen zur Gründung von Schulen mit Unterricht in beiden Sprachen unterstützen. Sie werden sich bemühen, an ihren Hochschulen die Möglichkeiten des Studiums der Kultur, Literatur und Sprachen des anderen Landes, das heißt der Germanistik beziehungsweise der Bohemistik und Slowakistik, auszubauen.“ [meine Hervorhebung, V.D.]¹⁶

Das nachweisliche Informieren der Schüler durch die Schulen über die potenzielle Diskontinuität des Deutschunterrichts beim Übertritt auf eine andere Grund- oder Mittelschule lässt sich kaum als Ausdruck von Maßnahmen zugunsten des Deutschen in Tschechien interpretieren. Ebenso lässt sich schlussfolgern, dass die Diskontinuität die Verbreitung des Deutschen als Minderheitssprache beeinträchtigt, weil sich die potenziellen Lerner diskriminiert fühlen können.

3. Fördermaßnahmen (Makroebene)

Die zu ergreifenden Maßnahmen beruhen auf der Voraussetzung, dass die an der Lösung interessierten Akteure die negative Bewertung der aktuellen Stellung des Deutschen teilen. Doch zuungunsten des Deutschen wirkt die Tatsache, dass es nicht speziell die niedrigen *Deutschkenntnisse* sind, die die Unzufriedenheit auslösen, sondern die *Fremdsprachenkenntnisse* im Allgemeinen. Im Sprachmanagementapparat bewegen sich die folgenden Argumente und Überlegungen in der vorletzten Phase (*adjustment design*) des Managementprozesses. Wie diese auf der Makroebene durchdachten Maßnahmen in der letzten Phase zu implementieren und somit auf die Mikroebene herunterzubringen sind, stellt eine selbstständige Frage dar.

1. *Rahmenbildungsprogramm*. Die Fördermaßnahmen sollten logisch mit dem Abbau der vorliegenden Hindernisse beginnen. Da der Absatz 7.2 des RBP wahrscheinlich das größte Hindernis auf der Makroebene mit weit reichenden Konsequenzen für das ganze Schulwesen repräsentiert, zeigt sich – auch mit Hinweis auf den anzustrebenden Einklang des RBP mit völkerrechtlichen Verpflichtungen – seine Reform als wünschenswert. In dieser Hinsicht sind zwei Versuche im Regierungsbeirat zum Schutz nationaler Minderheiten im Oktober 2015 und Februar 2017 unternommen worden, wodurch die freie Wahl der ersten Fremdsprache erreicht werden sollte. Obwohl die Infrastruktur des

¹⁶ Offiziell heißt diese am 27. 2. 1992 unterzeichnete Rechtsquelle „Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Tschechischen und Slowakischen Föderativen Republik über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit“.

Deutschunterrichts unter dem bisherigen RBP zum Teil abgebaut wurde, könnte das Schulministerium die völlig freie Wahl des Deutschen auch als erste Fremdsprache ermöglichen. Der die deutsche Sprache diskriminierende Absatz 7.2 ist aus dem RBP zu entfernen. Dem Deutschen sollte mit Hinweis auf die ökonomisch wichtigste Nachbarsprache eine Sonderstellung zuerkannt werden.

2. *Fortsetzung bzw. Intensivierung der Kampagne Šprechtíme.*¹⁷ Diese öffentliche Kampagne, die in ihrem Titel den tschechischen Germanismus für „wir sprechen Deutsch“ trägt, wurde im September 2011 vom Prager Goethe-Institut und von den Botschaften Deutschlands und Österreichs eröffnet.¹⁸ In der ersten Phase standen vor allem pragmatische Gründe zum Deutschlernen im Vordergrund. Die öffentliche Präsenz der Kampagne sollte etwa mit in allen Regionen Tschechiens durchgeführten Bühnenshows erreicht werden. Nach ungefähr zwei Jahren kam es zu einer stärkeren Fokussierung auf konkretere Lernergruppen und zur Einführung neuer Instrumente wie z. B. des Deutschlehrerpreises (vgl. Filipová 2016: 122–123). So versuchten die Autoren der Kampagne, neben dem Informationsservice über die Möglichkeiten, Deutsch zu lernen, über Sprachwettbewerbe, Aktionstage und Austauschprogramme für Schulen auf Empfehlung der Deutsch-Tschechischen Industrie- und Handelskammer auf Studierende technischer Fächer abzielen. Trotzdem ist die Frage, wie genau die Kampagne auf das Verhalten der Tschechen gegenüber dem Deutschen bislang eingewirkt hat, nur schwer zu beantworten (vgl. Filipová 2016: 111–112). Man kann aber vermuten, dass das öffentliche Bewusstsein um die Nützlichkeit des Deutschen für Tschechen doch erhöht wurde, was der unentbehrlichen *Noting*-Phase im Sprachmanagement entspricht.
3. Im Zusammenhang mit der Kampagne erschien im März 2016 eine Broschüre mit dem Titel *Deutsch lohnt sich. Informationen über Deutsch in Tschechien*. Ein Teil der 51-seitigen Broschüre bringt Beispiele der Karrieren von Studierenden, Sportlern, Forschern, Journalisten, Künstlern und in anderen Berufen tätigen Personen, die gerade dank ihrer Deutschkenntnisse erfolgreich waren. Maßnahmen dieser Art sollten mehr mediale Präsenz genießen, denn individuelle Geschichten sprechen viele Adressaten an. Anhand solcher Beispiele von *best practices* ist wünschenswerterweise die Mikroebene der Deutschbenutzer zu erreichen: *verba movent, exempla trahunt*. Zu erwägen wäre etwa

¹⁷ Detaillierte Informationen sind unter www.sprechtíme.cz und www.goethe.de/ins/cz/prj/jug/spr.deindex.htm abrufbar. Wertvolle Informationen zum Konzept der Kampagne hat Filipová (2016: 87–100) zusammengefasst.

¹⁸ Initiierend wirkte der von Matějů (2010) bearbeitete Bericht. Zu den Förderstrategien der europäischen Mehrsprachigkeit durch das Goethe-Institut, die ohne Deutsch undenkbar wäre, zu den Zielgruppen und zur Situation der Goethe-Institute in Europa am Anfang des 21. Jahrhunderts vgl. Ruckteschell (2007).

eine regelmäßige Ausstrahlung zwei- bis dreiminütiger Erfolgsgeschichten in Rundfunk und Fernsehen und ihre stabile Erreichbarkeit im Internet.

4. Die mediale Präsenz der Tatsache, dass die schwache Stellung des Deutschen in Tschechien ein Problem darstellen kann, sollte verstärkt werden. Aus den neuesten medialen Diskursanalysen geht hervor, dass es die in der tschechischen Publizistik übliche Gleichsetzung von *Fremdsprache* und *Englisch* zu vermeiden gilt (vgl. Dovalil im Druck).
5. Als sozioökonomisch bedingt stellt sich weiter der Mangel an qualifizierten Deutschlehrern heraus (vgl. Dovalil im Druck). Obwohl sich die Situation auf diesem Gebiet dank der Regierungsinitiativen seit 2015 verbessert, bleibt der Lehrerberuf im Allgemeinen und der Fremdsprachenlehrerberuf einschließlich des Deutschen im Speziellen weiterhin als finanziell unattraktiv. Es gilt, die Belohnung der Deutschlehrer zu erhöhen. Gleichzeitig muss das Niveau des Germanistikstudiums in Tschechien aufrechterhalten bleiben, was einen verwandten sozioökonomischen Faktor darstellt, der die Qualifizierung der Deutschlehrer unmittelbar beeinflusst.
6. *Förderung von Schulaustauschprogrammen.* Da Tschechien an Österreich und Deutschland grenzt, liegt mit Hinweis auf die geografische Nähe auf der Hand, dass eine weitere Vertiefung von Austauschprogrammen zu den relativ leicht implementierbaren Maßnahmen gehört, besonders im Falle der Grenzregionen.¹⁹ Diese Programme bringen jedoch erst dann Nutzen, wenn die tschechischen Schüler über genügend Deutschkenntnisse verfügen, die die Kommunikation zwischen tschechischen und deutschen/österreichischen Schülern eben auf Deutsch ermöglichen.
7. *Stärkere Loyalität der deutschen Muttersprachler gegenüber dem Deutschen (insbesondere in der EU).* Zu den soziokulturellen Äußerungen des Verhaltens der Deutschbenutzer gegenüber dem Deutschen gehört auch die Sprachloyalität. Auch hier würden Beispiele von *good practices*, in denen Politiker, Manager oder Wissenschaftler aus deutschsprachigen Ländern deutsch kommunizieren, einen positiven Beitrag zum höheren Prestige des Deutschen in Tschechien leisten. Für den Kontext der EU-Institutionen ist die Durchsetzung des obligatorischen Deutsch neben Französisch als politische Aufgabe von Deutschland und Österreich zu überlegen.

4. Literatur

¹⁹ Im Rückblick muss man bedauern, dass ausgerechnet Deutschland und Österreich möglichst lange auf der Einschränkung der Freizügigkeit für die Arbeitnehmer der 2004 zur EU beigetretenen Staaten beharrten. Für Tschechen wurde der deutsche und österreichische Arbeitsmarkt erst am 1. Mai 2011 frei (7 Jahre nach dem EU-Beitritt). Diese Politik hat die zugunsten des Deutschen orientierten Aktivitäten bestimmt nicht vereinfacht.

- Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u.a.: Walter de Gruyter.
- Coulmas, Florian (1992): *Die Wirtschaft mit der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Darquennes, Jeroen (2007): Paths to language revitalization. In Jeroen Darquennes (ed.), *Contact linguistics and language minorities. Kontaktlinguistik und Sprachminderheiten. Linguistique de contact et minorités linguistiques* (Plurilingua XXX), 61–76. St. Augustin: Asgard.
- Dovalil, Vít (im Druck). Qual der Wahl, or spoiled for choice? English and German as the subject of decision-making processes in the Czech Republic. In Tamah Sherman & Jiří Nekvapil (eds.), *English in Business and Commerce. Interactions and Policies*, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dovalil, Vít (2017): Deutsch in Tschechien als aktuelles bildungspolitisches Problem. In Zhu, Jianhua Zhu, Jin Zhao & Michael Szurawitzki (eds.), *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015 – Germanistik zwischen Tradition und Innovation* Band 5, 93–98. Frankfurt am Main u.a: Peter Lang.
- Dovalil, Vít (2010): Sind zwei Fremdsprachen in der Tschechischen Republik realistisch? Zu den aktuellen Problemen der tschechischen Spracherwerbsplanung. In: Ulrich Ammon & Sue Wright (eds.), *Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union* (Sociolinguistica 24), 43–60. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Dovalil, Vít (2009): Was ist gute Sprachenpolitik? Ein Blick aus soziolinguistischer und sozioökonomischer Perspektive. In Libuše Spáčilová & Lenka Vaňková (Hrsg.), *Germanistische Linguistik und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre in Tschechien*, 227–235. Brno: Academicus.
- Dovalil, Vít & Oliver Engelhardt (2012): *Die gegenwärtige Situation des Deutschen in der Tschechischen Republik: Qualitative Forschung an Schulen*. (Ein unveröffentlichter Forschungsbericht). Prag: Deutsch-tschechischer Zukunftsfonds.
- Dovalil, Vít & Kateřina Šichová (2017): *Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement*. Heidelberg: Winter.
- Eichinger, Ludwig (2014): Die deutsche Sprache in einer posteuropäischen multipolaren Welt. In Ulrich Ammon (ed.), *European national language institutions' attitudes and policies toward English as the European lingua franca* (Sociolinguistica 28), 53–68. Berlin u.a.: Walter de Gruyter.
- Filipová, Markéta (2016): „*Šprechtíme*“ – Eine Kampagne zur Förderung der deutschen Sprache und Kultur in der Tschechischen Republik. Jena: Friedrich-Schiller-Universität. MA Thesis.
- Fishman, Joshua (1998): The new linguistic order. *Foreign Policy* 113, 26–40.
- Gester, Silke (2011): *Quo vadis, DaF? Betrachtungen zu Deutsch als Fremdsprache in der Tschechischen Republik*. Zlín: VeR BuM.
- Kaderka, Petr & Martin Prošek (2014): English in the Czech Republic: Linguists' perspectives. In Ulrich Ammon (ed.), *European national language institutions' attitudes and policies toward English as the European lingua franca* (Sociolinguistica 28), 173–198. Berlin u.a.: Walter de Gruyter.
- Lopuchovská, Vlasta (2012): Deutsch als Fremdsprache in Tschechien. *Der Sprachdienst* 56 (6), 265–272.
- Matějů, Petr (2010): *Cizojazyčné kompetence české populace: němčina ve srovnání s jinými jazyky* [Fremdsprachenkompetenzen der tschechischen Bevölkerung: Deutsch im Vergleich zu anderen Sprachen]. Prag: Institute for Social and Economic Analyses.
- Müllerová, Marie & Lysann Poláčková Schönherr (2013): *Evropský koncept vícejazyčnosti*.

- Ideály versus realita* [Europäisches Mehrsprachigkeit-Konzept. Ideale versus Realität].
 Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Nekvapil, Jiří (2016): Language management theory as one approach in language policy and planning. *Current Issues in Language Planning* 17 (1), 11–22.
- Nekvapil, Jiří & Marek Nekula (2006): On language management in multinational companies in the Czech Republic. *Current Issues in Language Planning* 7 (2 & 3), 307–327.
- Nekvapil, Jiří & Tamah Sherman (eds.) (2015): The language management approach: Perspectives on the interplay of bottom-up and top-down. [Special Issue]. *International Journal of the Sociology of Language* 232.
- Nekvapil, Jiří & Tamah Sherman (2013): Language ideologies and linguistic practices: The case of multinational companies in Central Europe. In Erzsébet Barát, Patrick Studer & Jiří Nekvapil (eds.), *Ideological conceptualizations of language. Discourses of linguistic diversity* (Prague Papers on Language, Society and Interaction 3), 85–117. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Neustupný, Jiří V (2006): Sociolinguistic aspects of social modernization. In Ulrich Ammon, Norbert Dittmar, Klaus Mattheier & Peter Trudgill (eds.), *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft* Band 3.3, 2209–2223. 2. Aufl. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Neustupný, Jiří V. & Jiří Nekvapil (2006): Language management in the Czech Republic. In Baldauf, Richard B. & Richard B. Kaplan (eds.), *Language planning and policy in Europe* Vol. 2, 16–201. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Novotný, Lukáš (2015): German Language and German Minority. *Annual of Language & Politics and Politics of Identity*, Vol IX, 23–42.
- Phillipson, Robert (2017): Myths and realities of ‘global’ English. *Language Policy* 16 (3), 313–331.
- Ruckteschell, Katharina (2007): Goethe in Europa. *Muttersprache* 117 (2), 145–153.
- Strubell, Miquel (1999): From language planning to language policies and language politics. In Peter Weber (ed.), *Contact + confli(c)t. Language planning and minorities. L’aménagement linguistique. Sprachplanung und Minderheiten. Taalbeleid en minderheden* (Plurilingua XXI), 237–248. Bonn: Dümmler.
- Šichová, Kateřina (2011): Die tschechische Wirtschaft braucht nicht nur Englisch – vom Ruf der deutsch-tschechischen Unternehmen nach Mehrsprachigkeit. In Brigitte Sorger & Věra Janíková (eds.), *Mehrsprachigkeit in der Tschechischen Republik am Beispiel Deutsch nach Englisch*, 48–57. Brno: Tribun.
- Rahmenbildungsprogramm für Grundschulen (RBP). Nationalinstitut für Bildung.
http://www.nuv.cz/file/433_(letzter Abruf am 8. August 2017)
- Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2016* [Bericht über die Situation nationaler Minderheiten in der Tschechischen Republik für das Jahr 2016]. Úřad vlády České republiky, Sekretariát Rady vlády pro národnostní menšiny, Praha 2017.