



Csaba Földes (Veszprém)

Die deutsche Sprache in Ostmittel-, Ost- und Südosteuropa: gestern, heute – und morgen?

Erschienen in: Germanistische Mitteilungen. – Brüssel Nr. 53 (2001). – S. 65-83.

1 Wo es auch immer um die Stellung der deutschen Sprache geht, kann ein Hinweis auf Ostmittel-, Ost- und Südosteuropa, einschließlich der GUS kaum fehlen. Zumeist wird dieses Areal (im Weiteren bediene ich mich des im deutschen Sprachraum zunehmend verwendeten Kürzels *MOE*) fast als Synonym für eine Hochburg des Deutschen apostrophiert. Deutsch als MOE-Sprache? - kann man sich fragen. Die Daten, die Wahrnehmungen und die Einstellungen sind allerdings nicht ganz einheitlich und nicht restlos eindeutig.

Die Situation etwa der Hochschulgermanistik in der östlichen Hälfte Europas hat Kalmán in der Deutschen Universitäts-Zeitung wie folgt beschrieben: „Mangelnde Strukturierung des Fachbereiches, fehlende Differenzierung von Abschlüssen, Frontalunterricht und die Didaktik des kritiklosen Auswendiglernens - nach nun fast sechs Jahren hat sich an den ostmittel- und osteuropäischen Hochschulen nichts Grundlegendes geändert. [...] Denn: 'Die Wandlungsunfähigkeit in diesen Ländern ist keine Frage des Systems mehr, sie ist eine Frage der Bequemlichkeit'. Im Gegensatz zu diesem vernichtenden Verdikt meine ich als „betroffener“ Hochschulgermanist aus Ungarn, dass es bei uns doch nicht so schlecht aussieht. So möchte ich in diesem Beitrag die aktuelle Situation der deutschen Sprache in den Bereichen Schule und Universität vorstellen und einige Entwicklungstendenzen herausarbeiten. Dabei sei zwar der ganze MOE-Horizont im Blick behalten, es soll aber Ungarn besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.¹

2 Mit dem Wegfall des „Eisernen Vorhangs“ hat sich in den MOE-Staaten der sprachenpolitische Bezugsrahmen fundamental verändert, der politische Umbruch 1989/1990 hat den Fremdsprachensektor vor grundlegend neue Aufgaben gestellt: Nach der Aufhebung der - zumindest offiziellen - Vorrangstellung des „Zwangsrussischen“² wandte man sich prompt und radikal von dieser Sprache ab, während ein Ansturm auf Angebote in den westlichen Sprachen, vor allem in Deutsch und in Englisch einsetzte (vgl. ausführlicher FÖLDES 1994: 3f).³ Das gesamte Problemfeld des Fremdsprachenunterrichts durchlief sowohl in organisatorischer als auch in inhaltlicher Hinsicht einen ultimativen Umgestaltungsprozess. Um nur einige essenzielle Aspekte hervorzuheben: Ein Teil der nun überflüssig gewordenen Russischlehrer wurde MOE-weit meist zu Deutsch- und Englischlehrern umgeschult, wobei diese Programme natürlich von Land zu Land gewisse Unterschiede aufwiesen. Gemeinsam war aber, dass diese - heute schon in der Auslaufphase befindlichen oder bereits abgeschlossenen - Projekte in Form von postgraduierten Zusatzstudien praktizierende Sprachlehrer binnen kürzestmöglicher Zeit⁴ von einer Sprache auf eine andere umorientieren sollten. Es hieß, auf die bereits vorhandenen Unterrichtskompetenzen und -erfahrungen sowie auf fremdsprachendidaktisch-methodisches Wissen der umzuschulenden Lehrer aufzubauen und auf diesem Fundament ihnen vor allem praktische Kenntnisse in der neuen Sprache, aber natürlich auch sprachbezogenes philologisches Grundlagenwissen zu vermitteln. Diese Umschulungsprogramme konnten - allerdings meist notgedrungen - einen Anlass zur Formulierung neuer Denkansätze und Reformkonzeptionen bieten, die zum Teil auch die

herkömmliche philologische bzw. Sprachlehrausbildung innovativ befruchtet haben. Nicht wenige inhaltliche Ansätze haben auch in die universitären Curricula Eingang gefunden. Der Mangel an qualifizierten Sprachlehrern hat die MOE-Staaten auch im Graduiertenstudium zur Konzipierung und Einführung praktisch ausgerichteter und vor allem kürzerer Lehramtsstudiengänge veranlasst. So entstanden z.B. in Polen die sog. dreijährigen Sprachlehrer-Kollegs, in Ungarn und der Slowakei die Sprachlehrer-Studiengänge im Ein-Fach-System usw. Nicht nur durch neue Studienformen, sondern auch durch zahlreiche Neugründungen (oder Wiedergründungen) von Hochschulen bzw. Universitäten wollte man an vielen Orten zwischen Budweis (CZ) und Burgas (BG) dem Engpass Abhilfe schaffen. Ferner wurden zwischen Danzig (PL) und Veszprém (H) an bereits bestehenden Hochschuleinrichtungen neue philologische Institute ins Leben gerufen bzw. einst aufgelöste Lehrstühle reaktiviert. Ein weiterer Impuls für die deutsche Sprache, die Germanistik und die Deutschlehrausbildung ging von den deutschen Minderheiten vor Ort aus, die sich nun wieder frei artikulieren durften. Zudem kam sämtlichen „westlichen“ Sprachen ein neuer motivationaler Hintergrund dadurch zugute, dass die Lernenden aufgrund der Reisefreiheit, der neuen Kontaktmöglichkeiten usw. - insbesondere anfänglich - eine enorme Lernbereitschaft zeigten. Dieser markante Wandel springt besonders vor dem Hintergrund früherer Bestandaufnahmen ins Auge. Beispielsweise hat ŠJARNAS (1976: 99) in den 70er Jahren für Litauen erhoben: Nur 7% von 1408 befragten Schüler(inne)n glaubten, mündliche Sprachfertigkeiten auch außerhalb der Schule zu benötigen, 21,9% meinten, immerhin von ihrer Lesefertigkeit Gebrauch machen zu können. Nicht weniger als 85,2% der befragten Schüler(innen) deklarierten ihre Skepsis, dass Fremdsprachenkenntnisse für sie später außerhalb der Schule von Bedeutung sein könnten.

Für diesen gewaltigen „Boom“ sei an dieser Stelle exemplarisch nur eine einzige, aber sehr kennzeichnende, numerische Gegenüberstellung vorgenommen: Während sich am Goethe-Institut in Budapest die Zahl der Unterrichtsstunden in DaF im Jahre 1988 auf 224 belief, stieg dieses Volumen innerhalb von acht Jahren bis 1996 in beeindruckender Weise auf mehr als das Zwanzigfache (nämlich auf 5.000) an (vgl. SIETZ 1996: 58).

Die deutsche Sprache kann in der MOE-Region lange historische Traditionen und in diesem Zusammenhang auch massive Ressourcen aufweisen. Tabelle 1 zeigt anhand von Zahlenangaben aus Polen, Tschechien, der Slowakei und aus Ungarn, dass Deutsch in Ostmitteleuropa heute (noch) die am meisten beherrschte Fremdsprache ist (Quelle: IMAS - Ost-VA Frühjahr 1995). Was diese Daten hier allerdings nicht verraten, ist, dass sich dieser günstige Wert für das Deutsche vor allem aus der bei den älteren Generationen verbreiteten Deutschkompetenz ergibt, sodass man in einigen Jahren wahrscheinlich schon mit anderen statistischen Angaben - d.h. mit einer Verschiebung zugunsten des Englischen - rechnen muss.

Sprachkenntnisse in Ostmitteleuropa

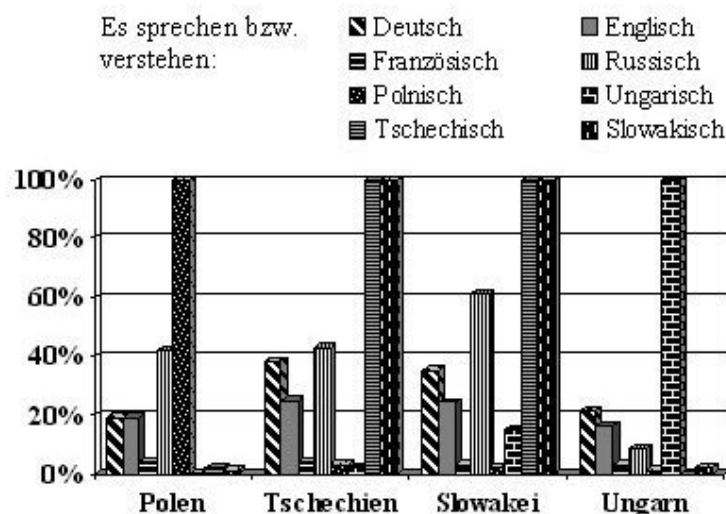


Tabelle 1

Tabelle 2 ist hinsichtlich Ungarns noch informativer.

**SPRACHKENNTNISSE DER BEVÖLKERUNG IN UNGARN
(STAND: VOLKSZÄHLUNG VOM JANUAR 1990)**

Alter	Bevölkerung zusammen	Beherrschte Sprache										
		Deutsch	Englisch	Französisch	Italienisch	Kroatisch	Rumänisch	Russisch	Serbisch	Slowakisch	Spanisch	Zigeunisch
- 14	2 130 549	19 954	13 793	1 632	492	2 460	2 820	12 344	733	1 996	317	22 059
15 - 39	3 687 555	166 505	146 288	23 358	8 687	9 190	17 320	91 500	3 480	12 082	5 180	33 339
40 - 59	2 596 873	132 977	49 622	12 443	3 939	10 770	9 911	40 022	4 140	21 278	1 922	11 791
60 -	1 959 846	142 781	19 610	15 771	3 419	13 430	19 304	13 553	8 246	33 496	773	3 816
Zusammen	10 374 823	453 217	229 313	53 204	16 537	35 850	49 355	157 419	16 599	68 852	8 192	71 005
Davon:												
Nicht als Muttersprache	941 340	416 182	228 931	52 957	16 373	18 297	40 625	7 137	13 646	56 107	7 137	22 933

Tabelle 2

Für die Erlernung, Verwendung und Pflege der deutschen Sprache gibt es nach wie vor viele Gründe, von denen hier für den Fall Ungarns einige hervorgehoben werden sollen:

- Deutschland ist der mit Abstand wichtigste Handelspartner Ungarns.
- In Domänen wie dem Tourismus fungiert Deutsch nicht nur als *eine*, sondern beinahe sogar als *die* Fremdsprache.
- Die deutschsprachigen Medien erfreuen sich in Ungarn einer herausragenden Popularität. Eine Erhebung über den Fernsehkonsum hat z.B. ermittelt, dass es unter den 14 beliebtesten Fernsehkanälen nur ungarisch- und deutschsprachige Sender gibt (Quelle: *tv-r-hét*, 34/1996, S. 16).
- Die ungarische Kultur ist seit einem Jahrtausend mit der deutschen aufs engste verflochten. Da an dieser Stelle keine Möglichkeit besteht, das näher zu explizieren, sei lediglich auf zwei Aspekte hingewiesen: (1) Neben den vielfältigen Kontakten Ungarns mit dem deutschen Sprachraum spielen die Ungarndeutschen als die größte nationale Minderheit Ungarns eine wichtige Rolle. (2) Der Habsburger Monarch Joseph II. hat 1784 - anstelle des bis dahin geltenden Lateins - Deutsch als Amts- und Unterrichtssprache eingeführt. In einem früheren Aufsatz habe ich aufgrund einer Reihe einschlägiger Fakten resümiert: Ungarische - und wohl auch ostmitteleuropäische - Geistesgeschichte ist ohne den Anteil der deutschen Sprache fast unvorstellbar (vgl. FÖLDES 1998: 68).
- Deutsch ist die am meisten beherrschte Fremdsprache in Ungarn: Laut Ergebnissen einer repräsentativen Umfrage vom Jahr 1995 hatten 6,1% der Bevölkerung Kenntnisse in Deutsch, 5,1% in Englisch, 2% in Russisch, 0,9% in Französisch und 1,4% in sonstigen Sprachen (Quelle: Budapest Zeitung, 6/2000, S. 10).
- Die Traditionen des Deutschen sind mannigfaltig als Verkehrssprache, als Minderheitensprache, als Bildungssprache, als Unterrichtssprache⁵ und als Schulfremdsprache. Im Weiteren konzentriere ich mich auf diesen letztgenannten Bereich.

3 Ein Blick in die statistischen Daten lässt hinsichtlich der deutschen Sprache in MOE einen recht positiven ersten Eindruck aufkommen: Weltweit lernen in rund 100 Ländern 20 Millionen Menschen Deutsch, davon 13,5 bis 14 Millionen im MOE-Raum (vgl. auch AMMON 1999 und THIEDEMANN 1996: 24). Deutsch befindet sich in mancher Hinsicht und in einigen Staaten wie in Ungarn, Tschechien und in der Slowakei auf Platz 1, sogar vor Englisch. In Kasachstan und Georgien rangiert es ebenfalls an erster Stelle, allerdings auf der gleichen Stufe mit Englisch (vgl. DAVIDHEISER 1998: 194). In den meisten anderen Staaten steht das Deutsche auf Platz 2 hinter dem Englischen. In Armenien, Aserbaidschan, Bulgarien,⁶ Jugoslawien, Moldawien⁷ und Rumänien rangiert aber Französisch vor Deutsch - in Moldawien und Rumänien auch Russisch (vgl. auch BAUSCH 2000: 20; DAVIDHEISER 1998: 194; DIMOVA/KAMBUROVA 1999: 6); DJUKANOVIĆ 1999: 100; FÖLDES 1994: 5f; TAGINI 1997: 72). Für Ungarn geht aus der Statistik hervor, dass bei der ersten Fremdsprache der Anteil der Deutsch Lernenden an den achtklassigen allgemeinbildenden Schulen⁸ den der Englisch Lernenden um mehr als

11% übersteigt (vgl. Tabelle 3) oder dass an Berufs-/Facharbeiterschulen fast zweieinhalb Mal so häufig Deutsch unterrichtet wird wie Englisch (vgl. Tabelle 5).

Demgegenüber warten bundesdeutsche und andere westeuropäische Berichterstattungen über die MOE-Staaten oftmals mit gegenteiligen Situationsbeschreibungen auf, indem sie die Stellung des Deutschen pessimistischer, die anderer Sprachen wie Französisch und Russisch optimistischer einschätzen. So meint beispielsweise GLÜCK: „Überall in Mittel- und Osteuropa und in den GUS-Ländern stagniert das Interesse am Deutschunterricht, während die Nachfrage nach dem Englischen und dem Französischen sich immer noch dynamisch entwickelt“ (1996: 11). Hierzu wäre aus meiner Sicht zu sagen, dass Französisch in der Mehrheit der MOE-Staaten eine durchaus untergeordnete Rolle spielt und daher seine marginale Stellung mit der doch zentralen Position des Deutschen kaum vergleichbar ist (vgl. auch die Tabellen 2 und 3). Lediglich in manchen Regionen Südosteuropas hat Französisch eine einigermaßen sichere Position inne. Andernorts habe ich bereits meine Ansicht zum Ausdruck gebracht, dass Französisch - im Schatten von Englisch und Deutsch - als Verlierer der sprachlichen Weichenstellung bei und nach der Wendezeit in MOE anzusehen ist (vgl. FÖLDES 1994: 5).

Wie oben GLÜCK, behauptet auch CORDES, in der Nachwendezeit sei „nur in Estland [...] der Anteil derjenigen, die Deutsch als Fremdsprache in der Schule wählen, seitdem [seit der Wende] gestiegen“ (1995). Dieser Einschätzung stehen natürlich viele kontroverse Daten entgegen, die auch aus Tabelle 3 (über Ungarn) hervorgehen. Eine ähnliche Meinung äußerte die Hallenser Germanistik-Professorin Ingrid Kühn in einem Zeitungsinterview, nämlich dass sie „in Europa“ Deutsch „annähernd auf einer Stufe mit Französisch, Italienisch und Spanisch“ sieht (WATERSTRAAT 1998). Hierzu melde ich starke Zweifel an: Schon für ganz Europa dürfte dieser Befund nicht zutreffen, in Bezug auf MOE hat er aber mit einer realitätsnahen Beschreibung gar nichts zu tun. In eine etwas andere Richtung geht THIEDEMANNs Lagebericht; es stimmt aber genauso wenig, dass „in den Schulen der Reformstaaten östlich und südöstlich von uns“ Deutsch „hinter dem weiter stark rückläufigen Russischunterricht und Englisch zumeist an dritter Stelle“ komme (1996: 24).

In Kenntnis der Zahlenangaben wäre zu schlussfolgern, dass Deutsch in MOE - insbesondere in den ostmitteleuropäischen Regionen - quantitativ betrachtet eine recht starke Stellung hat. Allerdings ist Quantität zwar wichtig, aber nicht immer das Entscheidende! Deshalb sei nun diesbezüglich auf einige aktuelle Entwicklungslinien und Problempunkte eingegangen.

4 Tabelle 3 und 4 veranschaulichen die Schülerzahlen hinsichtlich der Wahl der ersten Fremdsprache an den „Grundschulen“ Ungarns⁹ (ohne den Anteil des Unterrichts 'Deutsch als Minderheitensprache/Nationalitätensprache' für die deutsche Minderheit in Ungarn).

Fremdsprachenunterricht (erste FS) in Ungarn

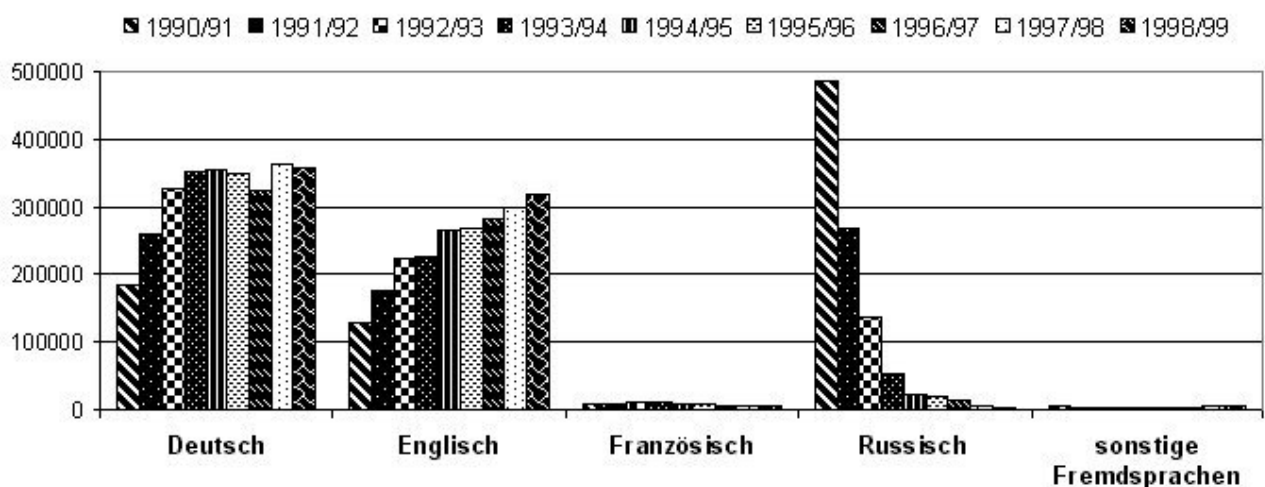


Tabelle 3

**FREMDSPRACHENUNTERRICHT AN DEN ACHTKLASSIGEN ALLGEMEINBILDENDEN SCHULEN
UNGARNS 1998/1999**

Sprache	Deutsch	Englisch	Französisch	Russisch	sonstige Sprachen	zusammen
Zahl der Schulen	3.018	2.398	176	177	283	3.579
Zahl der Lernenden	355.683	318.629	7.125	6.030	8.127	695.594

Tabelle 4

Es ist deutlich zu sehen, dass seit dem Schuljahr 1990/91 das Volumen der russischen Sprache dramatisch zurückgeht, während immer mehr Kinder Deutsch und Englisch lernen.¹⁰ Beim näheren Hinsehen fällt aber auf, dass Deutsch zwar im gesamten Analysezeitraum die führende Stellung innehat, aber seine Entwicklungsdynamik nicht so ungebrochen ist wie die des Englischen. Ob sich daraus entsprechende Zukunftsprognosen in Richtung Englisch ableiten lassen, ist noch nicht sicher, aber sehr wahrscheinlich. Der Vorhersage von GLÜCK 1996: 11), dass demnächst die Nachfrage nach dem Russischen zuungunsten des Deutschen steigen wird, kann ich mich - zumindest für Ostmitteleuropa - jedenfalls nicht anschließen. Denn der unmittelbare Nachbarstaat ist ja in aller Regel nicht Russland (sondern die Ukraine usw.) und in den anderen Nachfolgestaaten der Sowjetunion meidet man - wie meine Erfahrungen erkennen lassen - vielfach beim Umgang mit Ostmitteleuropäern Russisch und bevorzugt meist Englisch (seltener Deutsch) als Verständigungssprache.

4.1 Der Stand der Sprachkenntnisse ist schon eher problematisch. In dieser Hinsicht nimmt Ungarn im internationalen Vergleich im Bereich der Sprachkenntnisse eine beschämende Position ein:¹¹ Nach einer EU-Studie ist der Anteil derer, die keine einzige Fremdsprache sprechen, in MOE bei den Ungarn am höchsten (bei den Polen und Tschechen fiel das Ergebnis mindestens doppelt so günstig aus). Bei den Österreichern, die schon ihrer Muttersprache wegen auf dem internationalen „Sprachenmarkt“ von Haus aus bessere Karten haben, sind - wie TERESTYÉNI 1999: 170) feststellt - „gute“ Sprachkenntnisse doppelt so verbreitet wie bei den Ungarn. Mit dem erhobenen Proporz von 4,6% bezüglich der Sprachkompetenz steht Ungarn an der vorletzten Stelle - vor Albanien - in ganz Europa (vgl. *Budapester Zeitung*, 6/2000, S. 10 und MANHERZ/KNIPF/HAJDÚ/ÁRKOSSY et al. 1999: 156)! Und was noch schlimmer ist: In Ungarn durchgeführten Erhebungen zufolge verfügen 90% der Abiturienten über keine brauchbaren Fremdsprachenkenntnisse (vgl. TERESTYÉNI 1999: 169). Zieht man das Kompetenzniveau in Betracht, d.h. in welcher Sprache am ehesten funktionale Kenntnisse erreicht werden, so kann man - wie in Abschnitt 4.2 zu sehen sein wird - eine ganz offensichtliche Tendenz hin zum Englischen feststellen.

Aus Volkszählungsangaben geht hervor, dass es im Jahre 1941 zwölfmal so viele Personen mit Deutsch- wie mit Englischkenntnissen gab, wohingegen 1990 das Volumen der Deutschkompetenz nicht einmal das Doppelte erreicht hat, genauer: nur noch um 84 Prozent höher war als das in Englisch (vgl. FÖLDES 1998: 69f). Von der anderen Seite betrachtet: Bis 1990 sank die Zahl der Deutsch Könnenden um rund 30 Prozent gegenüber dem Wert von 1941, während die der Englisch Sprechenden in überaus beachtlicher Weise, um 350 Prozent, anstieg. Der Trend ist also überdeutlich.

4.2 Im Hinblick auf den soziolinguistischen Standort des Deutschen lassen sich aufschlussreiche Korrelationen erschließen (vgl. bereits in FÖLDES 1994: 5 ff.).¹² Zum einen liegt ein prägnantes West-Ost-Gefälle vor: In der Nähe zum deutschen Sprachraum wird in Ungarn, Tschechien, Polen, der Slowakei etc. aus einleuchtenden Gründen mehr Deutsch gelernt als in den entfernteren östlichen Landesteilen. Auch die kulturellen Traditionen spielen bei der Distribution der Schulfremdsprachen eine nicht zu unterschätzende Rolle. So konstatiert etwa DJUKANOVIĆ (1999: 101) über Jugoslawien, dass in der Provinz Wojwodina (auf Deutsch: Batschka) 32,65% aller Grundschulen und 92,85% aller Gymnasien Deutsch als Schulfach haben, während es im Kosovo gar keinen Deutschunterricht gibt. Ferner kann man weiter untersuchenswerte soziolinguistische Implikationen aufdecken: Zwischen dem Siedlungstyp und der Wahl der Schulfremdsprache besteht ein Zusammenhang; je kleiner der

Ort, umso eher wird Deutsch gelernt und umgekehrt, je größer die Stadt, desto stärker ist die Position des Englischen. Auch die Schulstufe und der Schultyp scheinen mit der Sprachenpräferenz zu korrelieren. So führt im achtklassigen Grundschulbereich das Deutsche eindeutig, in den Gymnasien (9. bis 12. Schuljahr) wird aber schon etwas mehr Englisch gewählt, während der Hochschulsektor durch eine massive Dominanz des Englischen gekennzeichnet ist. Zu diesem Befund gehört außerdem, dass Deutsch in den Facharbeiterschulen besonders bevorzugt wird (vgl. Tabelle 5).

FREMDSPRACHENUNTERRICHT (FU) IM JAHR 1998/1999 IN UNGARN (ZAHL DER LERNENDEN)

	Grundschule (als erste Fremd- sprache)	Facharbei- terschule	Fachmittel- schule	Gymnasium	FU an Hochschulen	Sprachfach- studenten
Deutsch	355.683	36.517	102.484	98.712	20.210	4.720
Englisch	318.629	15.324	113.968	121.415	36.772	6.074
Franzö- sisch	7.125	1.657	7.914	19.664	3.506	1.427
Russisch	6.030	1.491	3.362	5.850	1.966	788

Tabelle 5

Die oben skizzierte Tendenz, nämlich dass Deutsch eher (a) in den ländlichen Gegenden und (b) in den unteren Schulstufen (wie auch Berufsschulen, sofern dort überhaupt Fremdsprachenunterricht angeboten wird) gelernt wird, lässt sich interessanterweise sogar für den gesamten MOE-Raum nachweisen.

Zu (a):

Beispielsweise stellt POLANSKA (1997: 115) für Lettland fest, dass zwei Drittel der Deutsch Lernenden auf dem Lande wohnen, wogegen 40 Prozent der Englisch Lernenden Hauptstädter sind. Auch in den anderen Staaten des untersuchten Areals scheint das so zu sein, vgl. etwa die Informationen von MAIER (1995: 79) über Tschechien, die von GRUCZA et al. (1999: 124) über Polen, die von GLÜCK (1994: 10) über das Baltikum, die von BAUSCH (2000: 21) über Armenien. Sogar für das zentralasiatische Usbekistan konnte FAISTAUER bescheinigen, dass dort Deutsch in den städtischen Schulen die zweite Fremdsprache nach Englisch ist, in ländlichen Gebieten dagegen die erste Fremdsprache (1998: 16).¹³

Zu (b):

HOUSKA (1996: 95) und MAIER (1995: 79) belegen für Tschechien und TROŠOK (1996: 107) für die Slowakei, dass auch in diesen Ländern Deutsch an den Grundschulen an erster Stelle steht, an den Gymnasien und Fachmittelschulen dagegen Englisch die Führung übernimmt.

Man kann ferner mit Blick auf die soziale Schichtenzugehörigkeit aufschlussreiche Beobachtungen machen: Kinder aus einfacheren und weniger bildungsorientierten Familien lernen - statistisch gesehen - eher Deutsch, während das „Bildungsbürgertum“ seine Kinder vorrangig für den Englischunterricht anmeldet.

Zieht man hinsichtlich des Deutschunterrichts auch Indikatoren für die Qualität heran, so entsteht für das Deutsche ein vergleichsweise ungünstiges Bild. Zur Veranschaulichung seien hier stellvertretend nur drei Details erwähnt: Auch wenn es beispielsweise an den ungarischen Fachmittelschulen im Schuljahr 1998/99 nur 11% mehr Lernende für Englisch als für Deutsch gab, übertraf die Zahl der in „Klassen mit speziellem Lehrplan“ (d.h. mit erweitertem Sprachunterricht) ausgebildeten Englisch-Schüler schon um 31% die der entsprechenden Deutschschüler. Für das Gymnasium kann man den numerischen Vorsprung des Englischunterrichts dem Deutschunterricht gegenüber mit 22% beziffern, während die Zahl derjenigen, die in Englisch auch das Abitur ablegen, im Schuljahr 1999/2000 schon um 45% höher lag als derjenigen, die in Deutsch Abitur machen (Quelle: *Magyar Nemzet*, 18.05.2000, S. 2). Fragt man nach dem in der jeweiligen Fremdsprache erreichten

Sprachstand, so stellt sich heraus, dass es die Englisch Lernenden sprachlich wesentlich weiter bringen als die Deutsch Lernenden. Dies kann man sich mit den Ergebnissen von TERESTYÉNI (1999: 167) am überzeugendsten vor Augen führen (vgl. Tabelle 6).

SELBSTEINSCHÄTZUNG DES ERREICHTEN SPRACHSTANDES (IN PROZENT)

	Deutsch	Englisch	Französisch	Italienisch	Russisch	andere Sprachen
kaum mehr als Null	6	9	16	9	30	26
sehr wenig	47	39	32	43	44	43
leidlich	27	28	32	26	13	5
gut	17	20	18	13	12	10
sehr gut	3	4	2	9	1	16
zusammen	100	100	100	100	100	100
Gesamtzahl der Personen	270	208	36	22	148	57

Tabelle 6

Die massive Dominanz der englischen Sprache im akademischen Bereich, so auch im Hochschulwesen Ungarns, wird aus der Tabelle 7 besonders deutlich.

FREMSPRACHENLERNENDE AN DEN EINZELNEN HOCHSCHULEINRICHTUNGEN (OHNE DAS PHILOLOGIE- UND SPRACHLEHRERSTUDIUM)

Hochschuleinrichtung	Deutsch	Englisch	Französisch	Italienisch	Lateinisch	Russisch	Spanisch	ZUSAMMEN
	Zahl der Fremdsprachenlernenden							
Universitäten	2774	4571	957	459	1210	384	653	11008
Technische Universitäten	1190	2410	135	60	0	63	64	3922
Technische Hochschulen	2673	4420	222	85	121	125	30	7676
Pädagogische Hochschulen (Sek. I)	1034	1974	124	23	443	167	3	3768
Pädagogische Hochschulen (Primarstufe)	1820	2159	253	204	0	162	6	4604
Hochschulen für Kindergartenpädagogik	230	427	0	0	209	67	0	933
Wirtschaftswissenschaftliche Hochschulen	1729	4191	733	439	0	472	421	8985
Kunsthochschulen	487	885	42	214	32	0	3	1663
Agraruniversitäten	1992	2987	280	78	405	134	65	5941
Landwirtschaftliche Hochschulen	942	1501	91	5	0	129	13	2681
Medizinische Universität	230	917	83	30	846	50	23	2179
Medizinische Hochschulen	770	1562	13	0	763	6	0	3114
Theologische Universitäten	367	646	132	133	932	26	76	2312
Theologische Hochschulen	785	1267	129	157	295	68	6	2707
Stiftungshochschulen	1600	5681	172	96	0	24	101	7674
János-Bolyai-Militärhochschule	121	231	32	30	0	27	0	441
Ungarische Sportuniversität	110	279	0	0	0	0	0	389
Verwaltungshochschule	89	157	39	32	0	0	0	317
Polizeihochschule	193	192	31	19	0	32	10	477
Miklós-Zrínyi-Universität für Landesverteidigung	74	315	38	3	0	30	3	463
ZUSAMMEN	20210	36772	3506	2067	5256	1966	1477	71254

Tabelle 7

5 Aus den Befunden meiner Recherchen ist zu schließen, dass die Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache heute anders ist, als sie früher war und zudem anders gelagert ist, als sie im Falle der englischen Sprache zu sein scheint. Deutsch wird immer

weniger als Begegnung und Auseinandersetzung mit einem geistigen und kulturellen Phänomen wahrgenommen und gelernt, vielmehr erblickt man in dieser Sprache ein technisches Kommunikationsinstrument, dessen Beherrschung einem zu beruflichen und wirtschaftlichen Vorteilen verhelfen kann. Somit besitzt Deutsch in weiten Teilen des MOE-Raums einen anderen Stellenwert und ein anderes Prestige als - mehrheitlich - im Westen Europas. Während Deutsch z.B. in Belgien und Frankreich als anspruchsvolles und schwieriges Selektionsfach gilt, dem sich Kinder vornehmlich bildungsorientierter Familien nicht zuletzt aus kulturellen Motiven zuwenden (vgl. z.B. DAVID 1993: 242f), büßt Deutsch im östlichen Europa seine Funktion als Bildungs- und Kultursprache zunehmend ein und wird eher aus pragmatisch-rationellen Gründen als praktische Verständigungssprache für Beruf, persönliche Mobilität und Alltag in der Hoffnung auf bessere Lebens- und Verdienstmöglichkeiten gelernt.

Dennoch dürfte eine zusätzliche Besonderheit hinsichtlich der deutschen Sprache - zumindest in Ungarn - in der emotionalen Dimension ihrer Einschätzung durch die Lernenden liegen. TERESTYÉNI (1996: 10 ff.) hat ungarische Jugendliche nach ihren Motiven für das Erlernen der einzelnen Fremdsprachen befragt. Allein für Deutsch konnten solche emotionalen Motive wie Sympathie für die Deutschen und Österreicher ermittelt werden, z.B. in der Form „sie sind unsere Freunde und Verbündete“. Mit diesem Befund korrespondiert der positive affektive Inhalt in der Feststellung des früheren tschechischen Botschafters Gruša unter Verweis auf die seit langem fruchtbare deutsch-ostmitteleuropäische Universitäts- und Forschungskooperation: „Für uns alle war in der Zeit des Kommunismus Deutsch die Sprache der Freiheit“ (vgl. FAZ, 20.03.1997). Auch halten viel mehr ungarische Lernende Deutsch für leicht (9%) als z.B. Englisch (4%) - vgl. TERESTYÉNI (1996: 14f). Dieser Sympathievorschuss kann für einen effizienteren Deutschunterricht und dadurch auch für die weitere Verbreitung und Förderung der deutschen Sprache besondere Ressourcen bereitstellen, auf die man künftig dezidiert aufbauen könnte und sollte.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass sich Deutsch in Ostmittel- und Osteuropa seit der Wende - zumindest in numerischer Hinsicht - einer bemerkenswerten Konjunktur erfreut. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass Englisch höhere Zuwachsraten hat und sich als „Allerweltssprache“ - vom mitteleuropäischen Tschechien bis ins ehemals sowjetische Mittelasien¹⁴ - immer rascher und nachhaltiger etabliert.

6 Alles in allem kann man sich also des Eindrucks kaum erwehren, dass Deutsch ostmittel- und osteuropaweit quantitativ zwar nach wie vor eine beachtliche Stellung einnimmt, die Qualität betreffend aber weniger gut abschneidet als die derzeitige „Universalsprache“ Englisch. Es ist in den meisten MOE-Staaten eine kennzeichnende Besonderheit des Deutschen, dass es nicht - wie weltweit meist typisch - mit dem Französischen (oder anderen Sprachen) als zweite oder dritte Fremdsprache konkurriert, sondern auch als erste Fremdsprache eine Rolle spielt und von Fall zu Fall sogar vor dem Englischen rangiert. Allerdings ist die relative Wachstumsdynamik des Englischen in MOE in der Regel wesentlich größer und nimmt kontinuierlich und unübersehbar zu. In den ersten Jahren nach der Wende haben viele Linguisten, Sprachenpolitiker und Didaktiker das Potenzial des Deutschen in MOE aufgrund der tief verwurzelten Traditionen dieser Sprache und der plötzlich allgegenwärtigen wieder erwachten Nachfrage aus verständlichen Gründen etwas über- und den radikalen - auch von den Deutschsprachigen bewusst oder unbewusst mit geförderten - internationalen Aufwind des Englischen unterschätzt. PFEIFFER hat z.B. gemeint, „Inzwischen stellt man einen geradezu rasanten Zuwachs an Deutschunterricht fest: stellenweise wählen bis 50% aller Grund- und Oberschüler Deutsch und nur 30% Englisch als erste Fremdsprache“ (1992: 94). SCHEURINGER (1993) hat gerade hier in den Germanistischen Mitteilungen seinen Artikel optimistisch mit „Deutsch - alte und neue Lingua franca in Ostmitteleuropa?“ überschrieben. Heute muss klar gesehen werden, dass an Englisch auch in MOE kein Weg vorbeiführt. Hinsichtlich des Englischen hat sich der MOE-Bereich bereits voll in die - von der Globalisierung diktierte - internationale sprachliche Stoßrichtung eingegliedert.

Für die Förderung der deutschen Sprache in MOE könnten sich aus meiner Sicht u.a. folgende Aufgaben und Möglichkeiten ergeben (vgl. auch FÖLDES 2000: 285 ff.).

(1) Ausführliche und zielgerichtete Bedarfs- und Bedürfnisanalysen sollten auf dem Sprachensektor durchgeführt werden, um zu einer genaueren Bestandsaufnahme und zu einer adäquaten Bestimmung des Handlungsbedarfs gelangen zu können. In diesem Lichte wären u.U. bestimmte funktionale Bereiche der deutschen Sprache gezielter zu fördern und entsprechende spezifische Angebote zu entwickeln wie etwa Wirtschaftsdeutsch, Fachsprachen etc.

(2) Die strategische Planung zur Förderung des Deutschen in Unterricht, Pflege und

Verwendung muss immer sprachpolitisch begründet erfolgen.

(3) Daher erschiene eine Integration der Sprachenpolitik (besonders der Schulsprachenpolitik) in die Lehrerausbildung und alle philologischen Studiengänge sinnvoll. Andernfalls werden die Absolvent(inn)en ihrer Aufgabe nicht gerecht, sich für die Sprachen und für deren vernünftiges und zeitgemäßes Lehren und Lernen einzusetzen.

(4) Es ist zu berücksichtigen, dass es bei den betrachteten Sprachen eine globale und eine regional bzw. von Ort zu Ort variierende Funktionsteilung gibt. So wären jeweils der Stellenwert, die Funktionen und das Potenzial des Deutschen im Kontext der anderen Sprachen sorgfältig zu eruieren. Wichtig ist, dass Deutsch nicht gegen Englisch (und/oder andere vor Ort relevante größere Sprachen), sondern im Zusammenspiel mit ihm (bzw. ihnen) gefördert wird, und zwar unter konsequenter Berücksichtigung der interkulturellen Mehrsprachigkeit, die für Europa zu einem prägenden Leitbild werden sollte. Es handelt sich also darum, für ein adäquates Deutschangebot - wie auch für andere Sprachen - zunächst die Domänen und Funktionen richtig zu erkennen, in denen Deutsch aufgrund seiner Traditionen, des derzeitigen Bedarfs und der Entwicklungsperspektiven eine sinnvolle Rolle spielen kann.

(5) Trotz mannigfacher quantitativer wie qualitativer Verluste an Sprecherzahl und Verwendungsbereichen kann Deutsch in der MOE-Region einen erheblichen Stellenwert und ein beachtliches Funktionspotenzial aufweisen - auch wenn so manch ein Deutschmuttersprachler seiner Sprache wenig kommunikativen Wert zutraut und sich im Umgang mit Ausländern allzu gern des Englischen oder anderer Sprachen bedient.¹⁵

7 Deutsch als Fremdsprache befindet sich von jeher im Wirkungsraum diverser sprach- und bildungspolitischer Entscheidungen wie auch gesellschaftlicher Interaktionsfelder. Dementsprechend verläuft seine Entwicklungslinie bei weitem nicht gerade. Heute beeinflussen zahlreiche politisch-administrative und soziale Faktoren (wie etwa die neuen Möglichkeiten zur europa- bzw. weltweiten Mobilität, das erhöhte Prestige des Sprachenlernens und der fremdsprachlichen Kompetenz usw.) den Fremdsprachensektor recht positiv, während andererseits bestimmte Maßnahmen dem Anfang der 90er Jahre eingesetzten Aufwärtstrend entgegenwirken. Zu letzterem kann etwa der Beschluss des ungarischen Unterrichtsministeriums genannt werden, wonach ab 2001 an den universitären Zulassungsprüfungen Pluspunkte nur noch für eine Sprachprüfung vergeben werden dürfen. Das wird die Mittelschüler zum Lernen einer zweiten Fremdsprache wohl kaum motivieren. Aus der Sicht der deutschen Sprache wird sich das besonders nachteilig auswirken, denn in den Gymnasien, die als die primäre Zielgruppe dieser Verordnung gilt, steht Deutsch herkömmlich auf Platz zwei hinter Englisch. Der bisherige Beweggrund vieler Schüler(innen), neben Englisch auch intensiver Deutsch zu lernen, weil die zwei Sprachprüfungen sichere und im Voraus kalkulierbare Pluspunkte bei der Aufnahmeprüfung an der Universität bedeuten, entfällt.

Für die Zukunft bleibt zu hoffen, dass der Wert von anwendungsfähigen Fremdsprachenkenntnissen als Schlüsselqualifikation - und in diesem Rahmen auch Kenntnisse im Deutschen als wichtige europäische Kultursprache - von allen Akteuren der Sprachenpolitik anerkannt wird und künftig als ein Dreh- und Angelpunkt des sprachpolitischen Handlungsfeldes fungiert.

Anmerkungen

¹ Über einige Aspekte dieser Problematik habe ich auf der Tagung „Euro-Deutsch: Expertengespräch zu Rolle der Deutschsprachigkeit in Europa. Kooperationsveranstaltung Deutscher Germanistenverband/Evangelische Akademie Tutzing“ vom 3.-4. Juni 1999 referiert, vgl. in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 47 (2000), S. 142 ff.

² In Ungarn geschah dies bereits im Jahre 1988.

³ Ein seit Anfang der 80er Jahre hin und wieder in Ungarn lehrender amerikanischer Gastdozent hat seine Eindrücke von der Nachwendzeit plakativ zusammengefasst: „More McDonald's [...] More English. And more toilet paper.“ (Quelle: Commonweal 14/1997).

⁴ In einigen Ländern hat man nicht nur Russischlehrer, sondern auch Lehrer anderer problematisch gewordener Fächer (wie etwa Staatsbürgerkunde) in die - wie es z.B. in der Slowakei hieß - „Requalifizierung“ einbezogen.

⁵ Beispielsweise dient Deutsch als Medium des Unterrichts in zahlreichen sog. „bilingualen“ Schulen.

⁶ Entgegen den Angaben von DAVIDHEISER (1998: 194) meinen z.B. DIMOVA/KAMBUROVA (1999: 60) und AMMON (1999: 13), dass in Bulgarien neuerdings mehr Deutsch als Französisch unterrichtet wird.

⁷ Auch NICOLAE (1995: 158) bestätigt, dass Deutsch in Moldawien weit hinter Englisch und Französisch zurück liegt, fügt jedoch in Klammern lapidar hinzu: „[F]rüher war das Verhältnis umgekehrt“.

⁸ In Ungarn Grundschulen genannt („*általános iskola*“).

⁹ Die Daten stammen aus den jährlich herausgegebenen Statistischen Informationsheften („*Statisztikai tájékoztató*“) des Ungarischen Unterrichtsministeriums, in diesem Fall: S. 26 des Heftes über den Primarschulbereich (Budapest 1999).

¹⁰ Bei diesem Schultyp kann man den verschwindend geringen Anteil des Französischen besonders gut beobachten.

¹¹ Was ist mit dem in Deutschland oft und gern wiederholten und fest verankerten Bild von Ungarn als polyglottes Land mit enorm sprachbegabten Einwohnern? Offenbar nur ein inhaltsleeres Klischee...

¹² Aus Gründen des Umfangs verzichte ich auf die Anführung der numerischen Daten und beschränke mich auf die Präsentation der Ergebnisse bzw. meiner Schlussfolgerungen.

¹³ Sie fügt hinzu: „Eine Erklärung dafür konnte uns nicht gegeben werden.“ (FAISTAUER 1998: 16).

¹⁴ Etwa für Kasachstan wurde kürzlich von BISHKENOWA (2000: 519) bescheinigt: Auf dem Sprachensektor „hat das Englische heute überall eine dominierende Position. Deutsch als Fremdsprache hat seine starke Position verloren.“

¹⁵ Zur Problematik des sprachpolitischen Bewusstseins bei Deutschsprachigen vgl. FÖLDES (2000).

Literatur

- AMMON, Ulrich (1999): Deutsch hat ein Potential für internationale Kontakte. In: Die Welt, 09.07.1999, S. 13.
- BAUSCH, Karl-Heinz (2000): „So weit und so nah“ - Deutsch in Armenien. In: Sprachreport 16. S. 19- 23.
- BISHKENOWA, Aigul (2000): DaF-Unterricht am Lehrstuhl Deutsch der Eurasischen Gumiljow-Universität Astana/Kasachstan. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 27. S. 519-527.
- CORDES, Gesa (1995): Europa und das Idiom der Dichter und Denker. In: Frankfurter Rundschau, 13.10.1995.
- DAVID, Jean (1993): Die Rolle des Deutschen im französischen Bildungswesen. In: Born, Joachim/Stickel, Gerhard (Hrsg.): Deutsch als Verkehrssprache in Europa. Berlin/New York: de Gruyter (Jahrbuch 1992, Institut für deutsche Sprache). S. 26-37.
- DAVIDHEISER, James C. (1998): Die auswärtige Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland aus der Sicht eines amerikanischen Germanisten. In: Muttersprache 108. S. 193-206.
- DIMOVA, Anna/KAMBUROVA, Ivanka (1999): Expertise Bulgarien. In: Krumm, Hans-Jürgen [in Zusammenarbeit mit Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten] (Hrsg.): Sprachen - Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Dokumentation der Wiener Konferenz 17.-21.2.1998. Wien: Eviva-Verl. S. 55-91.
- DJUKANOVIĆ, Jovan (1999): Expertise Bundesrepublik Jugoslawien. In: Krumm, Hans-Jürgen [in Zusammenarbeit mit Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten] (Hrsg.): Sprachen - Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Dokumentation der Wiener Konferenz 17.-21.2.1998. Wien: Eviva-Verl. S. 92-113.
- FAISTAUER, Renate (1998): Deutsch in Usbekistan. In: Informationen DaF. Institut für Germanistik, Universität Wien, 9/98. S. 16-17.
- FÖLDES, Csaba (1994): Deutsch als Fremdsprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Überlegungen zu Bestand und Bedarf. In: Deutsch als Fremdsprache 31. S. 3-12.
- FÖLDES, Csaba (1998): Deutschunterricht und Germanistik in Ungarn. Geschichte - Stand - Ausblicke. In: Grucza, Franciszek [in Verbindung mit Namowicz, Tadeusz/Wiktorowicz, Józef/Kolago, Lech](Hrsg.): Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte - Stand - Ausblicke. Warszawa: Graf-Punkt. S. 66-79.
- FÖLDES, Csaba (2000): Was ist die deutsche Sprache wert? Fakten und Potenzen. In: Wirkendes Wort 50. S. 275-296. Verfügbar auch online unter: www.vein.hu/german/ww.html.
- GLÜCK, Helmut (1994): Auf dem Lande spricht man Deutsch. Im Baltikum wächst wieder das Interesse an der historischen Gesellschaftssprache. In: Die Welt, 10.03.1994, S. 10.
- GLÜCK, Helmut (1996): Es fehlt nicht nur an Geld. Die Schwächen der auswärtigen Kulturpolitik. In: Frankfurter Allgemeine, 14.12.1996, S. 11.
- GRUCZA, Franciszek et al. (1999): Expertise Polen. In: Krumm, Hans-Jürgen [in Zusammenarbeit mit Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten] (Hrsg.): Sprachen - Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Dokumentation der Wiener Konferenz 17.-21.2.1998. Wien: Eviva-Verl. S. 114-152.
- HOUSKA, Leoš (1996): Zum Wandel der Fremdsprachenpolitik und zur Stellung des Deutschen als Fremdsprache in der Tschechischen Republik. In: Funk, Hermann/Neuner, Gerhard (Hrsg.): Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen. (Deutsch als Fremdsprache: Mehrsprachigkeit, Unterricht, Theorie.) S. 94-99.
- KALMÁN, Anat-Katharina (1996): System oder Bequemlichkeit? In: Deutsche Universitäts-Zeitung, 17/1996, S. 26-27.
- MAIER, Maria (1995): Die Sprachsituation in Tschechien am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Wodak, Ruth/De Cillia, Rudolf (Hrsg.): Sprachenpolitik in Mittel- und Osteuropa. Wien: Passagen-Verlag. (Passagen Diskursforschung.) S. 75-82.
- MANHERZ, Károly/KNIPF, Erzsébet/HAJDÚ, Erzsébet/ÁRKOSSY, Katalin et al. (1999): Expertise Ungarn. In: Krumm, Hans-Jürgen [in Zusammenarbeit mit Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten] (Hrsg.): Sprachen - Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Dokumentation der Wiener Konferenz 17.-21.2.1998. Wien: Eviva-Verl. S. 153-171.

- NICOLAE, Octavian (1995): Germanistik-Studium in der Republik Moldova. In: Zeitschrift der Germanisten Rumäniens 4. S. 157-158.
- PFEIFFER, Waldemar (1992): Aktuelle Probleme der Sprachenpolitik und des Sprachunterrichts: Beispiel Polen. In: Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G./Pfeiffer, Waldemar (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000. Frankfurt a.M.: Diesterweg. (Schule und Forschung). S. 90-101.
- POLANSKA, Ineta (1997): Neuer Ansturm auf alte Bildungssprache. In: Sporrer, Susanne/Weber, Mirjam (Red.): Sprachenpolitik in Europa - Sprachenpolitik für Europa. Stuttgart: Institut für Auslandsbeziehungen (Materialien zum Internationalen Kulturaustausch; 36). S. 114-116.
- SCHEURINGER, Hermann (1993): Deutsch - alte und neue Lingua Franca in Ostmitteleuropa? In: Germanistische Mitteilungen Nr. 37. S. 69-92.
- SIETZ, Barbara (1996): Bemutatjuk a Goethe Intézetet. In: Modern Nyelvoktatás 2. S. 56-61.
- ŠJARNAS, Vitautas I. (1976): Očerki po lingvodidaktike. Vil'njus: Izdat. Mokslas.
- TAGINI, Manfred (1997): Situation des Deutschunterrichts in Rumänien. In: ÖDaF-Mitteilungen 13 (Sonderheft: Zugänge. August 1997, XI. Internationale Deutschlehrertagung in Amsterdam). S. 72- 76.
- TERESTYÉNI, Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. In: Modern Nyelvoktatás 2. S. 3-16.
- TERESTYÉNI, Tamás (1999): Adatok a magyarországi nyelvi-kommunikációs kultúra állapotáról. In: Angelusz, Róbert [et al.] (szerk.): A magyar nyelv az informatika korában. Budapest: MTA (Magyarország az ezredfordulón). S. 155-1175.
- THIEDEMANN, Gerhard (1996): Zur Stellung des Deutschen im Europa der 90er Jahre. In: Funk, Hermann/Neuner, Gerhard (Hrsg.): Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen. (Deutsch als Fremdsprache: Mehrsprachigkeit, Unterricht, Theorie.) S. 24-29.
- TROŠOK, Roman (1996): Zur Stellung des Deutschen als Fremdsprache in der Slowakischen Republik. In: Funk, Hermann/Neuner, Gerhard (Hrsg.): Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen. (Deutsch als Fremdsprache: Mehrsprachigkeit, Unterricht, Theorie.) S. 102-110.
- WATERSTRAAT, Karola (1998): Vokabeln pauken wird zur Pflicht. Tagung zur deutschen Sprache im vereinten Europa. In: Mitteldeutsche Zeitung, 04.11.1998.

Der Verfasser:

Prof. Dr. Dr. Csaba Földes
Pannonische Universität Veszprém
Germanistisches Institut
Lehrstuhl für germanistische Linguistik
Füredi u. 2, Pf. 158
H-8201 Veszprém
Ungarn

[zurück zum Anfang](#)

[zurück zu unserer Leitseite](#)