

In:

STICKEL, Gerhard (Hrsg.): Deutsch von außen. Berlin/New York: de Gruyter 2003 (Institut für Deutsche Sprache; Jahrbuch 2002) – S. 74-98.

CSABA FÖLDES

Deutsch als leichte und sympathische Sprache?

„Wer die deutsche Sprache versteht und studiert,
befindet sich auf dem Markte, wo alle Nationen
ihre Waren anbieten, er spielt den Dolmetscher,
indem er sich selbst bereichert.“

(J. W. v. Goethe an Thomas Carlyle
am 20. Juli 1827)

Abstract

Der Beitrag geht davon aus, dass Deutsch allgemein den Mythos einer verstaubten, hyperschweren und historisch belasteten Sprache hat. Vor diesem Hintergrund setzt er sich zunächst mit allgemeinen Aspekten der Problematik, was überhaupt eine Sprache schwierig und unattraktiv macht, auseinander und konzentriert sich darauf, besonders die Position, das Image und das sprachpolitische wie auch soziolinguistische Profil des Deutschen in den MOE-Staaten zu zeigen. Alles in allem lässt sich die Titelfrage („Deutsch als leichte und sympathische Sprache?“) angesichts der Mehrdimensionalität des Problembündels – natürlich – nicht eindeutig und widerspruchsfrei beantworten. Es wird aber aus den Ausführungen deutlich, dass Deutsch unter Umständen – etwa aufgrund von im Beitrag ausgeführten Belegen aus Ungarn, Tschechien und Estland – als vergleichsweise „leichte“ und durchaus „attraktive“ sowie „sympathische“ Sprache erachtet werden kann und als solche zunehmend auch wahrgenommen wird. Dies stellt eine aktuelle Herausforderung für das Handlungsfeld der Sprachenpolitik dar.

1. Einleitung und Ziele

Eine deutschsprachige Zeitung berichtete kürzlich: „Unter dem Slogan ‚Wir sprechen Ihre Sprache‘ (!) hat die Budapester Filiale der deutschen DG Bank AG – zur Erleichterung der ‚Orientierung der mehr als 1.000 mit deutschem Kapital arbeitenden Unternehmen‘ – einen ‚German Desk‘ aufgestellt.“ (vgl. *Budapester Zeitung*, 26/1999, S. 12 und 51–52/2000, S. 9) Da kann man sich fragen: Welche ist denn eigentlich die Sprache der Deutschen, wenn sie für sich einen „German Desk“ beanspruchen ...? Aber selbst in der Bundesrepublik erscheinen sogar ausgesprochen germanistische Stellenausschreibungen – wie etwa im Falle der „C4-Professur für Deutsche Literaturgeschichte älterer Epochen (Germanistische Mediävistik)“ an einer renommierten rheinland-pfälzischen Universität –, in denen man es für notwendig hält, explizit darauf hinzuweisen, dass die Bewerbungen „in deutscher Sprache“ einzureichen sind (vgl. *Die Zeit*, 46/2000, S. 85).

Diese Belege zeigen überdeutlich, dass die Wertsetzung des Kulturphänomens „deutsche Sprache“ Fragen aufwirft. Es scheint daher von höchstem Interesse zu sein, einmal einen handlungsorientierten, zeitgemäßen und umfassenden Überblick über die Werthaltungen zur deutschen Sprache bei Deutschsprachigen, aber auch international im globalen Bereich der „Welt-sprachen“, der menschlichen Kulturformen und Mentalitäten zu erarbeiten. Allerdings kann das Ziel der vorliegenden Ausführungen lediglich eine Beleuchtung einiger von mir als relevant erachteten Aspekte im Zusammenhang mit der Erlernbarkeit, dem Nutz- bzw. Verkehrswert sowie mit dem Image¹ der deutschen Sprache sein: Im Zentrum steht die Frage, ob Deutsch u. U. eine „leichte“ und „sympathische“ Sprache sein kann. In diesem Argumentationsrahmen geht es nicht etwa um eine Erforschung der konkreten Manifestationen von Schwierigkeiten bei der Sprachproduktion und -rezeption, sondern vor allem um Reflexionen², d. h. um mehr oder weniger feste Meinungen zum Deutschen, die derzeit bei Deutschsprachigen und Nicht-Deutschsprachigen verbreitet sind.

Dabei lässt sich die „Güte“ einer Sprache – in Anlehnung an Ickler (1993, S. 202) – (a) im Hinblick auf ihr System (bzw. Korpus) und (b) auf ihren Status beurteilen. Mein Beitrag strebt keine ausführliche linguistische Systembewertung an, sondern konzentriert sich in diesem Rahmen auf die Einschätzung des Systems der Sprache durch mutter- und fremdsprachliche Sprecher des Deutschen. Außerdem geht er – im Sinne einer kurzen Bestandsaufnahme – auf aktuelle Fragen seines Status ein.

2. Aspekte der Systembewertung

Zunächst seien einige kennzeichnende Einstellungen³ der deutschen Sprache und – damit im Zusammenhang – dem deutschen Sprachgebiet gegenüber referiert und die Binnensicht (Autostereotyp) mit der Außensicht (Heterostereotyp) kontrastiert.⁴

Ein immer wiederkehrendes Verdikt der Systemeinschätzung offenbart sich in der häufig kolportierten Phrase „Deutsche Sprache, schwere Spra-

¹ Image wird als Produkt und Faktor der Geschichte verstanden. Images sind im Vergleich zu den Stereotypen (vgl. Fußnote 3) historisch variabel und lassen sich gezielter aufbauen und pflegen (vgl. Kleinsteuber 1991, S. 63 f.).

² Vgl. dazu Abschnitt 2.

³ Den Terminus *Spracheinstellungen* verwende ich hier synonym mit *Sprachattitüden* und meine damit – wie in der Sozialpsychologie und Soziolinguistik üblich – erlernte, verhältnismäßig beständige, wenn auch veränderbare wertende Dispositionen, die einzelne Menschen oder soziale Gruppen gegenüber sprachlichen Erscheinungen haben (vgl. Baker 1992, Stickel 1999).

⁴ Der Terminus der Stereotype, der aus der Druckplattenherstellung zunächst von der Medienwissenschaft entlehnt wurde, bezeichnet stark vereinfachte und über lange Zeit gleich bleibende Vorstellungen von Personengruppen. Sie sind kulturell geprägt und stellen gesellschaftliche Konstrukte dar, die sich aus einem kleinen und feststehenden Bündel von Merkmalen zusammensetzen (vgl. Kleinsteuber 1991, S. 61 ff.).

che“, zu dem sich nicht selten auch Bewertungen wie „unschöne Sprache“ u. ä. gesellen. Diese pauschale Formel entspricht aber bei weitem nicht den Realitäten.

Was bedeutet denn die Zuschreibung „schwierig“? Die methodologischen Probleme zur wissenschaftlichen Durchdringung dieser Thematik beginnen bereits dadurch, dass selbst die Begriffe „schwer“ bzw. „Schwierigkeit“ im Hinblick auf die Aneignung von Fremdsprachen vorerst einer extensionalen und intensionalen Klärung bedürfen. Eine fachkundige Definition steht in der Forschungsliteratur nämlich – wie z. B. Serra Borneto (2000) ausführt – noch aus. Sogar thematisch einschlägige Publikationen, die etwa mit einem kontrastiven Ansatz oder stärker aus der Lernerperspektive heraus vorgehen (Lado 1964, S. 91; Corder 1973, S. 226; Kellermann 1979, S. 43; Götz/Kemme/Latzel 1979, S. 37), liefern entweder keine expliziten oder nur unbrauchbare Begriffsbestimmungen. Dabei scheint (a) das Spannungsfeld von Produktions- vs. Rezeptionsschwierigkeiten oder (b) das ihrer internen Dimension (= psychologisch-subjektive Komponente) vs. ihrer externen Ebene (= Performanz) eine breitgefächerte und vielschichtige Problematik darzustellen (vgl. Serra Borneto 2000, S. 565 f.).

Deutsch ist mit dem Vorurteil verhaftet, eine verstaubte und hyperschwere Sprache zu sein: Vor allem Deutschsprachige verweisen mit großer Vorliebe auf die angeblich besonders komplizierte Erlernbarkeit ihrer Sprache (z. B. in der *Zeit*, 33/1999, S. 34). Problematischer ist, dass Deutschsprachige in einem Atemzug auch die ästhetischen Qualitäten ihrer Sprache vornehmlich negativ einschätzen. Im *Spiegel* wie auch in anderen bundesdeutschen Presseorganen stößt man regelmäßig auf solche – wohl für originell befundenen und zumindest intentional wertfrei (?) eingesetzten – Synonyme für die deutsche Sprache wie „Kraut-Idiom“ oder „teutonische Laute“ (vgl. *Das Sonntagsblatt*, 32/1995, S. 18).

Dem Mythos, Deutsch sei „schwer“, ist allenthalben und auf allen Ebenen – in Alltagsdiskursen, in fachpolitischen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Arbeiten – zu begegnen. Meist bezieht man sich diesbezüglich auf das Genus von Substantiven, auf Kongruenz und Rektion, auf die Bedeutung und Distribution von Präpositionen und von Partikeln, auf Infinitivkonstruktionen oder auf die Wortstellung, kurzum: auf einzelne Subbereiche der Wortsemantik, der Morphologie und der Syntax (vgl. Fries 2000, S. 42; 2001, S. 131). In einer sprachenpolitischen Schrift ordnet z. B. Witte Deutsch unreflektiert ebenfalls den schwierigen Sprachen zu, während er dem Englischen, Französischen und Spanischen das Prädikat „leichtere oder attraktivere Sprachen“ erteilt (1987, S. 168). In einem didaktisch-methodischen Artikel formuliert Platz metaphorisch, indem sie schreibt, Deutsch sei „nicht gerade eine pflegeleichte Sprache, sondern eher eine Trutzburg voller stacheliger Regeln“, es „ringt den Lernenden [...] Kopfschütteln ab oder verleitet zum Griff nach Aspirin“ (1997, S. 18). Viele Deutsch als Fremdsprache (DaF) vermittelnde sog. deutsche Auslandslehrer halten am Klischee der

schwierigen deutschen Sprache ebenfalls fest, z. B. Egenhoff (1998, S. 58). Selbst in Deutschland erstellte, ausdrücklich für den DaF-Unterricht konzipierte Lehrmaterialien (vgl. Klott/Koettgen/Tomaszewski 1997, S. 5) versehen die fremdsprachigen Lernenden mit Warnungen wie: „Die deutsche Sprache ist eigentlich gar nicht so logisch, wie immer wieder gesagt wird“. Mit fundierten Argumenten untermauerte Standpunkte finden sich ganz selten, und zwar nur in einigen wenigen fachwissenschaftlichen Publikationen, so etwa bei Ickler, der im Rahmen seiner Systemanalyse zu der Einschätzung gelangt, dass „die deutsche Sprache in gewissen, durchaus nicht marginalen Bereichen für deutsche Sprecher ‚zu schwer‘ geworden ist“ (1993, S. 215). Götze (2000) meint, dass als Haupthinderungsgrund für das Erlernen des Deutschen immer wieder die komplexe Syntax angeführt wird, ferner Erscheinungen wie trennbare Verben, die in zahlreichen anderen Sprachen unbekannt sind und daher für Lernende ein neuartiges Phänomen darstellen, dessen Komplexität sich ihnen nur partiell erschließt. Aufgrund seiner eigenen empirischen Forschungen stellt er fest, dass neben den trennbaren Verben u. a. lernerseitig immer wieder die Präpositionen, der Konjunktiv und die veränderte Wortstellung in Nebensätzen als Belegstellen für die schwierige deutsche Sprache benannt werden. Demme (2001, S. 574) hebt – aus der Sicht tschechischer DaF-Lernender – die Artikel, dann den Konjunktiv und das Passiv als häufigste Problemzonen hervor.⁵ Kalverkämper (1986, S. 77) meint hingegen, dass Deutsch zwar in seiner komplexen Morphologie (Genera, Numeri, Kasus) und den komplizierten Kongruenzen in der Syntax schwierig sei, aber nur für den Sprecher. Denn zugleich sollten eben diese Regeln – im Sinne einer redundanten Verstehenssicherung – „Deutsch leicht verstehbar“ sein lassen. Meine Erfahrung kann diese Unterscheidung nicht ganz bestätigen, da zumeist das Verstehen deutscher Sätze in bestimmten Textsorten nicht gerade zu den leichteren Aspekten der deutschen Sprache gehört. Als Fazit seiner Forschungen hält Fries (2000, S. 61 und 2001, S. 145 f.) solche Sprachen für leichter, die linguistisch so beschrieben sind, dass es Fremdsprachendidaktikern gelingen kann, das für individuelle Zielsetzungen notwendige sprachliche Wissen in einem akzeptablen Zeitraum zu vermitteln. Und hierzu zählt er auch Deutsch. Insgesamt überwiegen aber eher Beurteilungen, die der deutschen Sprache in vielen Bereichen einen weitgehenden Komplexitäts- und einen dementsprechenden Schwierigkeitsgrad attestieren.

Das Urteil Anderssprachiger scheint noch divergierender auszufallen. Die hohe Komplexität des Deutschen, hauptsächlich in der Morphologie, wird auch aus der fremdsprachlichen Perspektive oft als markante Lernschwierigkeit expliziert. So meint der belgische Germanistikprofessor Duhamel:

⁵ Des Weiteren äußert sie, dass bei der von ihr durchgeführten Untersuchung erwartungsgemäß Anfänger das Deutsche als eher leicht, während weit Fortgeschrittene es als eher schwierig eingestuft haben (Demme 2000, S. 572 f.).

„Deutsch ist u. a. aufgrund seiner grammatikalischen Struktur eine ausgesprochen schwierige Sprache“ (1995, S. 47).⁶ Die empirische Erhebung von Mahjoub belegt in der Tat, dass belgische Studierende mit dem Niederländischen als Muttersprache Deutsch für „besonders schwierig“ halten (1995, S. 72 ff.) und resümiert: „Über die Schwierigkeit, Härte, Lautheit und Steife der deutschen Sprache sind die Befragten sich ziemlich einig“ (S. 74). Von 72 durch Gáll (1997, S. 53 ff.) – im Rahmen einer methodologisch eher bescheidenen Erhebung – befragten Temeswarer Germanistikstudent(inn)en in Rumänien war für 42 Personen Deutsch eine „schwere“ Sprache, für 7 sogar eine „sehr schwere“. Nur 7 Studierende fanden Deutsch „leicht“. 13 verglichen den Schwierigkeitsgrad mit dem anderer ihnen vertrauten Sprachen (Französisch, Englisch usw.) und 3 der Befragten hielten Deutsch für „weder allzu leicht noch zu schwer“ (1997, S. 55). Im Urteil von Gáll tritt Deutsch als eine „schwere Sprache“ auf (Gáll 1997, S. 58). Es ist aber zu bemerken, dass es sich bei allen diesen Daten lediglich um Reflexionen der Betroffenen handelt, d. h. um ihre Aussagen, wie sie die deutsche Sprache beurteilen. Der Bereich der tatsächlich auftretenden Schwierigkeiten – den Serra Borneto (2000, S. 566) als Performanz (externe Ebene) bezeichnet – muss damit nicht zwingend übereinstimmen.

Solchen Einschätzungen, dass also Deutsch recht schwierig ist, stehen Befunde einer in Ungarn durchgeführten groß angelegten Umfrage, die sich primär auf die Erhellung der Motivation bei der Sprachenwahl richtete, diametral entgegen. Diese Untersuchung hat ergeben, dass das Argument „leichte Sprache“ bei Deutsch mit neun Prozent eine Rolle spielte, während es bei Englisch nur mit vier (bei Französisch mit fünf und bei Italienisch mit drei) vertreten war (Terestyéni 1996, S. 14 f.). In einem anderen – allerdings nicht sehr tiefgründigen – Artikel wird Deutsch fast zum didaktischen Ideal einer Zielsprache erhoben: „Die deutsche Sprache bereitet keine Schwierigkeiten und die Rechtschreibung ist ihr getreues Spiegelbild. Der an Grundwörtern arme Wortschatz verdankt seinen großen Umfang der Fähigkeit, sich durch Zusammensetzung und Ableitung zu vermehren“ usw. (Merlet 1979, S. 7). In der außereuropäischen Dimension erfahren viele in unseren Breiten gängige Einschätzungen und Beziehungen eine Relativierung. Beispielsweise heben Morse und Lewes hervor, dass in Singapur „Deutsch als einfach und der Arbeitsaufwand gering eingeschätzt“ werden (1997, S. 89) und diese Einschätzung somit als bestimmendes Motiv für die Wahl des Deutschen als Fremdsprache fungiert. Allerdings soll Deutsch, so Lie (1997, S. 47), „koreanischen Studenten als eine schwere und komplizierte Sprache“ vorkommen. „Deklination des Nomens, Kongruenz des Subjekts und Prädikats, Kasus des Objekts, Flexionen des Verbs und Adjektivs und verschiedene Präpositionen u. a. sind für sie sicherlich schwer zu beherrschen“.

⁶ Allerdings glaubt sein Landsmann und Kollege Nelde nicht an den „angeblich hohen Schwierigkeitsgrad des Deutschen“ (1986, S. 57).

Ich meine, dass es sich über den Schwierigkeitsgrad einer Sprache nicht pauschal und verallgemeinernd reden lässt. Eine angemessene Reflexions-ebene erfordert nähere Spezifizierungen, mindestens z. B. Fragen wie: leicht/schwer (a) für was (d. h. für welche Verwendungszwecke) und (b) für wen (d. h. für welche Zielgruppen)? In diesem Sinne kann man sich nur – in einer relationalen Sichtweise – kontrastiv auf der Folie einer anderen Sprache einigermaßen sinnvoll äußern. Denn natürliche Sprachen weisen unterschiedliche Ausprägungstypen und -stufen an Komplexität im Hinblick auf die einzelnen, am sprachlichen Wissen beteiligten Komponenten (und ihrer Relationen zueinander) auf. Folglich erhält die Gretchenfrage, ob denn Deutsch so schwierig sei, eine relative Bedeutung, denn sie lässt sich lediglich vor dem Hintergrund einer anderen Sprache als Bezugsgröße beantworten. Diese Funktion übt einerseits die Erstsprache (Muttersprache) der Lernenden aus, andererseits die vor dem Deutschen gelernten anderen Fremdsprachen. Rekurrieren doch Lernende beim Fremdsprachenlernen nicht nur auf ihre Erstsprache, sondern auch auf die bereits gelernte(n) andere(n) Fremdsprache(n) (und ihre dort gemachten Lernerfahrungen), zumal man sie im Gegensatz zu der eher intuitiv beherrschten Erstsprache meist viel bewusster kennt. So kann einem etwa nach dem Studium des Englischen die Morphologie des Deutschen als vergleichsweise kompliziert erscheinen, während diejenigen, die Russisch oder Latein als erste Fremdsprache hatten, dieses Gebiet im Deutschen wohl kaum als schwierig empfinden. Zudem darf auch das dichte Geflecht von Sprache und Kultur nicht ausgeklammert werden: Hansmeier (2000) führt z. B. die Schwierigkeiten thailändischer Deutschlerner nicht zuletzt auf kulturelle Unterschiede zurück. In der Tat: Ob Deutsch als schwierig gilt oder nicht, ist nicht nur eine Frage von Logik, sondern auch von Psychologie und Kommunikationskultur. Außerdem drängt sich in diesem Diskussionszusammenhang die grundsätzliche Frage auf: Kann es nicht sogar der Fall sein, dass vielleicht erst der Unterricht bestimmte Aspekte der Sprache schwer macht?⁷ In diesem Zusammenhang argumentiert Weinrich (2000, S. 10) sehr interessant, indem er feststellt: Deutsch gilt in der Welt deswegen „manchmal als schwere Sprache“, weil „die deutsche Sprache seit dem Mittelalter und fast bis auf den heutigen Tag nach den Normen anderer Sprachen beschrieben und gelehrt worden ist, zunächst viele Jahrhunderte lang nach lateinischem Sprachmuster, dann seit dem 17. Jahrhundert nach französischem und seit neuestem schließlich nach englisch-amerikanischem Muster“. Die Schwierigkeit des Deutschen führt er somit auf diese „sekuläre Fremdbestimmung der deutschen Grammatik“ zurück.

Beim Thema Schwierigkeit vs. Einfachheit des Deutschen möchte ich ferner auf die Unhaltbarkeit der oft intuitiv und unreflektiert aufgestellten Glei-

⁷ Beispielsweise beantwortet Rug (2000) die Frage nach den Ursachen für das Stereotyp „schwierige deutsche Sprache“ eindeutig mit Vermittlungsproblemen.

chung „schwierige Sprache“ = „unsympathische Sprache“ hinweisen. Aus der quasi leichteren Erlernbarkeit einer Sprache ergibt sich in vielen Weltteilen noch keine Sympathie für den Lerngegenstand und andererseits evoliert Lernschwierigkeit nicht zwingend Abneigung oder gar Ablehnung (Stichwort: Komplexität/Schwierigkeit als Qualitätsmerkmal). Hierbei spielen kulturelle Faktoren eine entscheidende Rolle.

Ein wichtiger Punkt der Imagepflege kann ein guter muttersprachlicher und fremdsprachlicher Deutschunterricht sein. Denn zahlreiche fremdsprachige Lernende haben nach langjährigem DaF-Unterricht nur Frust und Fehlererlebnisse in Erinnerung. Eine modernere und effizientere Didaktik und Methodik könnten ebenfalls zur subjektiven Aufwertung der deutschen Sprache beitragen, etwa unter dem Motto: Qualität ist das beste Argument.

3. Aspekte der Statusbewertung

Zu den erörterten kritischen Urteilen tritt auch die niedrige Wertschätzung hinzu, die erstaunlich viele Deutschmuttersprachler ihrer Sprache (sowie häufig auch ihrer Kultur und ihrem Staat) entgegenbringen. Denn die Fortschreibung von Mythen und Stereotypen von der schwierigen deutschen Sprache geht in diesem Zusammenhang des Öfteren mit nicht-sprachlichen Ereignissen einher (vgl. Schwerdtfeger 2000). Die Sprachilloyalität eines Großteils der Deutschsprachigen⁸ ist nicht erst jüngeren Datums. Stark (1997, S. 33 f.) weist die fehlende Sprachloyalität deutschsprachiger Eliten bereits seit dem 13. Jahrhundert kontinuierlich nach. Diese Haltung manifestiert sich derzeit einerseits in der mitunter geradezu fatalen „Anglisierung“ des Deutschen⁹, zum anderen in der Vermeidung des Deutschen in bestimmten Kommunikationssituationen. Heute nehmen – etwas überspitzt formuliert – die Überschätzung des Fremden, der Mangel an Selbstwertgefühl und die Missachtung der eigenen Sprache mitunter schon groteske Ausmaße an. In meinen anderen Publikationen habe ich dieses befremdliche Verhalten mit zahlreichen Beispielen dokumentiert (vgl. Földes 1997, S. 43).

⁸ Hier hat die Sprachattitudenforschung noch ein weites Betätigungsfeld, um die vielfältigen Verschränkungen der sozialpsychologischen Organisation des Menschen und dem zugehörigen Sprachgebrauch detaillierter herauszuarbeiten.

⁹ DaF-Lehrer berichten, dass der Einsatz von authentischen – und „angeblich deutschsprachigen“ – Materialien aus der Bundesrepublik (sowie aus Österreich oder der Schweiz) auch deshalb zunehmend problematisch wird, weil die Vielzahl von englischen Einsprengseln das Verstehen der Texte für die Lernenden, die des Englischen nicht mächtig sind, weitgehend erschweren oder vereiteln. Parallel dazu beklagen sich ausländische Germanistikstudent(inn)en und Hochschulgermanist(inn)en, dass sich die wissenschaftliche Fachliteratur aus den genannten Ländern wegen der zahlreichen unübersetzten englischsprachigen (seltener französischsprachigen) Zitate – die obendrein häufig in den entscheidenden Aussagen des Textes vorkommen (z. B. als Definitionen) – in Forschung und Lehre immer öfter nur mit Schwierigkeiten verwenden lasse.

Etwas pointiert könnte man fast sagen: Viele Deutschsprachige betrachten ihre Muttersprache, als wäre sie eine „Stiefmuttersprache“.

Ferner ist in diesem Zusammenhang ausdrücklich auf das eingeschränkte Funktionsrepertoire des Deutschen in internationalen politischen und wirtschaftlichen Organisationen hinzuweisen. An dieser historisch gewachsenen nachteiligen Situation sind jedoch die Deutschsprachigen nicht ganz schuldlos. Eine aufschlussreiche Untersuchung von Quell (1995) über den gegenwärtigen Stand der Sprachenverwendung in der Europäischen Kommission und über die Arbeitssprachen-Präferenzen der Mitarbeiter(innen) hat z. B. belegt, dass gerade die Deutschsprachigen sich bei einer entsprechenden Umfrage mehr als alle Anderen für Englisch als alleinige Verkehrssprache ausgesprochen haben. Während bemerkenswerterweise die englischen Muttersprachler nur zu 13 Prozent „die einsprachig englische Lösung“ unterstützten, optierten nicht weniger als 33 Prozent der Befragten mit deutscher Muttersprache für eine Regelung, die nur Englisch als Arbeitssprache zulässt (vgl. Quell 1995, S. 37).¹⁰

Selbst die ökonomische Stärke hinter der deutschen Sprache führt nicht immer zu einer Aufwertung ihrer internationalen Position, weil es nicht selten die deutschen Unternehmen selbst sind, die den Stellenwert der deutschen Sprache reduzieren. So beklagt etwa Garbe (1998, S. 10) aus seiner südafrikanischen Sicht als typisches Beispiel, dass die Lufthansa in Johannesburg immer weniger deutschsprachige Angestellte beschäftigt. Und Kuglin berichtet aus der Türkei, dass auch Firmen mit deutscher Kapitalbeteiligung kaum Deutschkenntnisse von künftigen Mitarbeitern verlangen (1997, S. 98). Dieser Befund wird zudem durch einen Bericht in der *Zeit* (25/1996, S. 1) bestätigt: „Wenn ein junger Warschauer nach erfolgreich absolviertem Deutschkurs im Goethe-Institut glauben sollte, er habe nun bessere Chancen bei deutschen Firmen, so hat er sich geschnitten. Im Zweifelsfall stellt BMW lieber einen ein, der Englisch kann.“ Der für Mitteleuropa zuständige Regionaldirektor einer Personalberatungsfirma hat ebenfalls konstatiert, dass auch in der Wirtschaft dieser Region „die Bedeutung der deutschen Sprache sinkt“ und Englisch auf dem Vormarsch sei. Er führt aus: „Während in Ungarn und der Slowakei nach der Wende Deutsch aus traditionellen Gründen stärker war, setzt sich heute Englisch immer mehr im Geschäftsleben durch. [...] Auch in Tschechien ist Englisch in den letzten Jahren zur dominierenden Fremdsprache geworden“ [...] und Unternehmen aus dem deutschen Sprachraum akzeptieren immer mehr „englischsprachige Mitarbeiter“ (*Budapester Zeitung*, 32/1999, S. 10).

Insgesamt scheint mithin zu gelten: Für die Ausbreitung und den Prestigegewinn von Sprachen sind – ungeachtet ihres Schwierigkeitsgrades – zu bestimmten Zeiten verschiedene politische, sozialökonomische, psychologische u. a. Faktoren verantwortlich.

¹⁰ Die stärkste Unterstützung erhielt das Deutsche von den Anderssprachigen, für die Deutsch die am besten beherrschte Fremdsprache ist (vgl. Quell 1995, S. 39).

4. Position des Deutschen zwischen Image-Problemen und Prestigesprache

Deutsch hat also im Allgemeinen wenig Sexappeal: Im Büchlein von Zeidenitz/Barkow (1997, S. 9) unter dem Titel „Die Deutschen pauschal“ werden die Deutschen mitleidsvoll-ironisierend als „ein Volk“ vorgestellt, dessen „Sprache wie das Gurgeln eines Abflußrohrs klingt“. Ein kürzlich erschie- nener Aufsatz einer deutschen Verfasserin über „Chancen für eine Sprach- pflege der Zukunft“ wurde – unter Verweis auf eine nicht untypische Schü- lermaneinung in Deutschland – „Warum klingt Deutsch so ‚ätzend‘?“ (Mayr 2001) betitelt. Die Zahl solcher Beispiele ließe sich beliebig vermehren. Bei diesen Aussagen handelt es sich um Sprachbewusstseinsphänomene, die in der wissenschaftlichen Betrachtung noch kaum reflektiert werden. Weinrich (2000, S. 11) beklagt wohl zu Recht: „Es gibt eben leider noch kein Hand- buch mit dem Titel ‚Prinzipien der Sprachästhetik‘“.

Die soziale Einschätzung der deutschen Sprache ist aufs engste mit der Beurteilung der deutschsprachigen Staaten verbunden. Deshalb spielt natur- gemäß auch das Bild Deutschlands in den Kontroversen über Standort und Prestige der deutschen Sprache – angesichts der problembeladenen Natio- nalgeschichte der Deutschen – eine spezifische Rolle. Dabei kann man zwei Stränge beobachten:

(1) Viele Deutsche (und Österreicher) nehmen in diesem Zusammenhang eine besonders selbstkritische, nicht selten sogar skeptische oder ablehnen- de Haltung ein. Es fällt nicht wenigen ausländischen Besuchern und Ken- nern Deutschlands aus West und Ost auf, wie (über)kritisch viele Bundes- deutsche ihr Land immer noch sehen.

(2) Andererseits ist auch das Deutschlandbild vieler Menschen im Aus- land fast ausschließlich durch die Schreckensszenarien der Nazizeit geprägt, was vermutlich auf die oft allzu klischeehaften Darstellungen in den Mas- senmedien¹¹ aber auch auf die von den Schulen vermittelten Bildungsinhalte zurückzuführen ist.¹² Tatsache bleibt, dass Deutschland in den verschie- densten Ländern nach wie vor oft mit dem Dritten Reich assoziiert wird.

Wissenschaftliche Erhebungen belegen ebenfalls, dass sich Jugendliche im Ausland vorwiegend von einem negativen nationalen Heterostereotyp über Deutschland leiten lassen. Sercu weist bei 15- und 18-jährigen flämi- schen Deutsch-Lernenden nach, dass sie „den Deutschen weniger positiv ge- genüberstehen als den meisten anderen zu beurteilenden Sprachgruppen“ (1999, S. 81 f.) und dass „die Einstellung der Schüler gegenüber den Deut-

¹¹ Effenberger (1995, S. 46) bemerkt: „Obwohl es unmöglich ist genau zu ermessen, wel- che Rolle die Medien bei der Herausbildung stereotyper Deutschlandbilder spielen, ist auffällig, daß amerikanische Film- und Fernsehproduktionen hauptsächlich das natio- nalsozialistische Deutschland darstellen.“

¹² Beispielsweise ist der Holocaust an vielen Schulen in den USA ein eigenes Fach (vgl. *Rheinischer Merkur*, 30.1999, S. 3).

schen sich vor allem auf ihre Assoziationen mit ‚Krieg‘ und ‚Neonazis‘ zu stützen scheint“ (1999, S. 84).

Man kann m. E. davon ausgehen, dass derzeit in zweifachem Sinne eine Ambivalenz des Deutschlandbildes vorliegt (vgl. Földes 2000, S. 208 f.):

- Einerseits sind zwei voneinander unabhängige Richtungen in der Wahrnehmung Deutschlands (und des deutschen Sprachraums) zu beobachten. Die eine ist philosophisch-literarischer Art und wird primär von den substanziellen Aspekten der deutschen Geistesgeschichte gespeist. Die andere ist politisch-ethnischer Art und bezieht sich auf die deutsche Mentalität. Während bei der philosophisch-literarischen Wahrnehmung die positiven Momente überwiegen, fällt die Bilanz der politisch-ethnischen Wahrnehmung zumeist negativ aus.
- Andererseits kann man folgende Korrelation entdecken: Die Ausländer, die wenig bzw. nur indirekte Informationen über Deutschland haben, schätzen Deutschlands Reputation weltweit überwiegend als problematisch ein. Diejenigen aber, die Deutschland persönlich besucht haben und/oder regelmäßig Kontakt mit Deutschsprachigen pflegen, sogar selbst Deutsch beherrschen, sehen Deutschland und die deutschsprachige Kultur¹³ in einem günstigeren Licht. Man könnte wohl davon ausgehen, dass bei zunehmender Vertrautheit mit der Sprache und Kultur Deutschlands auch das Deutschlandbild in der Regel differenzierter und vor allem positiver wird. Es gibt dafür zahlreiche Belege. Demnach wäre also folgendes Wechselverhältnis anzunehmen: Ein reflektiertes, aber im Grunde positives Verhältnis zu Deutschland bzw. zum deutschen Sprachgebiet – sowohl national als auch international – würde wahrscheinlich auch die weltweite Verbreitung und das Ansehen der deutschen Sprache fördern. Und zwar dadurch, dass sich dann u. U. mehr Menschen für das Erlernen des Deutschen entscheiden. Die Kenntnis von DaF und eine Bekanntschaft mit der deutschsprachigen Kultur färbt wiederum tendenziell positiv auf die Beurteilung Deutschlands und des deutschen Sprachraums aus der Außenperspektive ab.

Es ist jedoch bekannt, dass Klischees und insbesondere nationale Stereotype als kollektive Perzeptionen über historische und soziokulturelle Zäsuren hinweg wirken. Gegenüber Veränderungen erweisen sie sich – zumindest kurz- und mittelfristig – als ziemlich resistent. Deswegen ist auch die Verantwortung der Deutschsprachigen wesentlich, was für ein Deutschlandbild sich dem Ausland darbietet und wie es sich entwickelt. Es gilt als erwiesen, dass ein Zusammenhang zwischen dem Deutschlandbild und dem Bild der deutschen Sprache besteht (vgl. z. B. Mahjoub 1995, S. 80 ff.).

Der schwarze südafrikanische Soziologe Alexander (1999, S. 40) stellte sich die Frage: „Warum vermarktet sich Deutschland so ungeschickt?“ Er

¹³ Eigentlich wäre es m. E. korrekter, von „Kulturen in den deutschsprachigen Staaten“ zu sprechen.

beantwortet sie damit, dass sich die Deutschen nicht „aufdrängen“ wollen, weil sie befürchten, in ihren Absichten missverstanden zu werden. Durch die auf diese Weise entstehende allzu zurückhaltende Bescheidenheit „wird aber im Ausland das Bild eines immer noch vom Gespenst Hitler-Deutschlands besessenen Volkes geradezu verstärkt“ (ebenda).

5. Sonderfall: Kulturraum MOE – Umbewertung des Deutschen von einer „Hochwertsprache“ zu einer „Volksfremdsprache“

Etwa in den Staaten Ostmittel-, Ost-, Nordost- und Südosteuropas (im Weiteren: MOE) ist die objektive wie subjektive Position der deutschen Sprache, der deutschsprachigen Kultur und der deutschsprachigen Staaten in mancher Hinsicht wesentlich günstiger als in vielen der oben erwähnten Regionen. Besonders in der unmittelbaren Nachbarschaft des zusammenhängenden deutschen Sprachraums sind deutsche Sprache und Kultur seit je vielseitig verwurzelt. Nach der Wende um das Jahr 1990 gab es im Kräftefeld der fulminanten politischen und wirtschaftlichen Umwälzungen auch im Kulturbereich eine grundsätzliche Neuorientierung. Die ideologisch bestimmten kulturellen Schranken entfielen gänzlich, die Privilegien des Russischen als Pflichtfremdsprache wurden aufgehoben und eine ausgeprägte und rasche Orientierung in Richtung Westen setzte ein (vgl. dazu ausführlicher Földes 1995, S. 306 ff.). Der Umgestaltungsprozess ging in vielen Fällen mit einer Rückbesinnung auf alte, gemeinsame europäische Werte und auch auf die mit der deutschen Sprache und Kultur aufs engste verbundenen eigenen Kulturtraditionen einher. Aus verschiedenen kulturellen wie auch pragmatischen Motiven wuchs Rolle und Standort der deutschen Sprache (wieder) erheblich an. Für das Tschechien von heute bezeichnet Nekula (1997, S. 148) Deutsch als „Prestigesprache“ und berichtet vom „wiederentdeckte[n] Prestige“ der deutschen Sprache, ohne dabei auch noch immer vorhandene „negative Einstellungen im Vergleich mit anderen Nationen“ (1997, S. 149) zu übersehen.

Tatsächlich sind Tradition, Stellenwert und Potenzial des Kulturphänomens deutsche Sprache und des Deutschunterrichts in MOE sowohl in der Schulkultur wie auch im außerschulischen Bereich beachtenswert. Tabelle I zeigt anhand von Zahlenangaben, dass Deutsch in Ostmitteleuropa – in Tschechien, Ungarn, Polen und in der Slowakei – sowie in Kasachstan heute (noch) die am meisten beherrschte Fremdsprache ist (Quellen: IMAS International, Linz 1997 und EB = Central and Eastern Eurobarometer, Nr. 6). Diese Daten verraten allerdings nicht, dass sich dieser günstige Wert für das Deutsche vor allem aus der verbreiteten Deutschkompetenz bei den älteren Generationen ergibt, sodass man in einigen Jahren wahrscheinlich schon mit anderen statistischen Angaben – d. h. mit einer Verschiebung zugunsten des Englischen – zu rechnen hat.

Fremdsprachensprecher in MOE
(in Prozent)

	Deutsch		Englisch		Französisch	
	EB	IMAS	EB	IMAS	EB	IMAS
Albanien	2	-	22	-	7	-
Armenien	3	-	13	-	3	-
Bulgarien	4	8	11	11	4	5
Georgien	5	-	2	-	0	-
Kasachstan	8	-	2	-	0	-
Kroatien	16	-	24	-	2	-
Lettland	15	-	18	-	1	-
Polen	13	27	11	25	3	5
Rumänien	2	8	10	5	10	10
Russland	12	12	23	23	3	3
Slowakei	19	23	12	16	2	3
Slowenien	30	-	31	-	3	-
Tschechien	33	33	16	21	2	3
Ungarn	8	21	6	14	1	2
Ukraine	1	-	3	-	0	-
Weißrussland	4	-	5	-	0	-

Tabelle 1

In Bezug auf die Lerner- bzw. Studentenzahlen beklagt Stickel (2001) in globaler Sicht zu Recht: „[D]er Rückgang der Germanistik gerade in europäischen Ländern ist ein alarmierendes Symptom“. Zu dieser generellen Tendenz bildet eine aktuelle Lagebeschreibung für MOE einen aufschlussreichen Gegenpol. Denn ein Blick in die statistischen Daten lässt hinsichtlich der deutschen Sprache in MOE einen recht positiven ersten Eindruck aufkommen. Es gibt allerdings große Schwankungen in den Schätzungen; die Bundesregierung meint z. B., insgesamt gebe es in MOE mehr als 4,5 Millionen Menschen, welche die deutsche Sprache lernten (www.bundes-tag.de/aktuell/hib/2001_295/02.html). Anderen Quellen zufolge lernen weltweit in rund 100 Ländern 20 Millionen Menschen Deutsch, davon 13,5 bis 14 Millionen im MOE-Raum (vgl. Ammon 1999 und Thiedemann 1996, S. 24). Grucza (1998, S. 34) meint sogar, dass allein im nicht-deutschsprachigen Mitteleuropa „bestimmt um die 20 Millionen Schüler“ Deutsch lernen.

Deutsch befindet sich 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, S. 194). In den meisten anderen Staaten

steht das Deutsche auf Platz 2 hinter dem Englischen. In Armenien, Aserbaidschan, Bulgarien¹⁴, Jugoslawien, Moldawien¹⁵ und Rumänien rangiert aber Französisch vor Deutsch – in Moldawien und Rumänien auch Russisch (siehe auch Bausch [2000, S. 20]; Davidheiser [1998, S. 194]; Dimova/Kamburova [1999, S. 6]; Djukanović [1999, S. 100]; Földes [1994, S. 5 f.]; Gehl [1998, S. 188 ff.]; Mohr [2001, S. 1684 f.]; Stănescu [2001, S. 1673]; Tagini [1997, S. 72]). Für Ungarn und die Slowakei geht aus statistischen Übersichten hervor, dass bei der ersten Fremdsprache der Anteil der Deutsch Lernenden an den achtklassigen allgemein bildenden Schulen den der Englisch Lernenden um etwa 5 %¹⁶ bzw. 25 % übersteigt (vgl. Tabelle 2). Ferner wird in Ungarn, der Slowakei und z. B. auch in Polen (hierzu Grucza 2001, S. 1535) an Berufs-/Facharbeiterschulen mehr als doppelt so häufig Deutsch unterrichtet wie Englisch (siehe Tabelle 3).¹⁷

Fremdsprachenunterricht (FU) in Jahr 1999/2000 in Ungarn (Zahl der Lernenden)

	Grundschule (als erste Fremdsprache)	Facharbei- terschule	Fachmittel- schule	Gymnasium	FU an Hochschulen	Sprachfach- studenten
Deutsch	347.802	40.098	105.541	103.456	19.946	4.746
Englisch	331.602	18.950	127.211	128.601	36.480	6.415
Französisch	6.174	1.442	7.287	19.628	3.828	1.429
Russisch	5.248	1.475	1.468	3.088	1.569	706

Tabelle 2

In Kenntnis der Zahlenangaben ist zu schlussfolgern, dass Deutsch in MOE – insbesondere in den ostmitteleuropäischen Regionen – quantitativ betrachtet eine recht starke Stellung hat. Quantität muss als wichtig angesehen werden, gleichwohl ist sie nicht immer das Entscheidende! Denn die Wirklichkeit, die beschrieben sowie diagnostiziert werden soll und mit entsprechenden Handlungsanregungen versehen werden kann, wird durch die Suche nach dem numerischen Stellenwert als eine Art tabellarischer Para-

¹⁴ Entgegen den Angaben von Davidheiser (1998, S. 194) meinen z. B. Dimova/Kamburova (1999, S. 60) und Ammon (1999, S. 13), dass in Bulgarien neuerdings mehr Deutsch als Französisch unterrichtet wird.

¹⁵ Auch Nicolae (1995, S. 158) bestätigt, dass Deutsch in Moldawien weit hinter Englisch und Französisch zurück liegt und fügt jedoch in Klammern lapidar hinzu: „[F]rüher war das Verhältnis umgekehrt“.

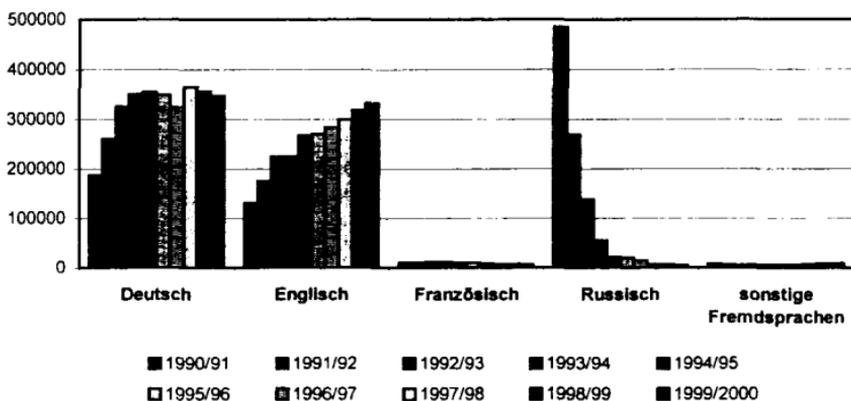
¹⁶ Von der Zahl der Bildungseinrichtungen her betrachtet: Im Jahre 2000 wird in 84% der Schulen (auch) Deutsch, in 67% (auch) Englisch und in je 5% (auch) Französisch und Russisch angeboten (vgl. Halász/Lannert 2000, S. 206).

¹⁷ Die im Beitrag verwendeten Daten für Ungarn habe ich den jährlich herausgegebenen Statistischen Informationsheften („Statisztikai tájékoztató“) des Ungarischen Unterrichtsministeriums entnommen. In diesen Zahlen ist der Unterricht des Deutschen als Minderheitensprache („Nationalitätensprache“) nicht enthalten. Die hier genannten Angaben über die Slowakei stammen von Kern (1997).

vent oft verstellt. Deshalb sei nun diesbezüglich auf einige aktuelle Entwicklungslinien und Problempunkte eingegangen.

Grafik 1 veranschaulicht die imposanten Schülerzahlen hinsichtlich der Wahl der ersten Fremdsprache an den „Grundschulen“ Ungarns (ohne den Anteil des Unterrichts ‚Deutsch als Minderheitensprache/Nationalitäten-sprache‘ für die deutsche Minderheit in Ungarn).

Fremdsprachenunterricht (erste FS) in Ungarn



Grafik 1

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. (Bei diesem Schultyp kann man den verschwindend geringen Anteil des Französischen besonders gut beobachten.) Die fundamentale Umstellung vollzog sich außerordentlich rasch, innerhalb von nur drei Jahren: Während im Schuljahr 1989/90 nicht weniger als 928.000 Schüler(innen) Russisch und nur 275.000 „westliche“ Fremdsprachen gelernt haben, gab es 1992/93 nur noch 200.000 Lernende für Russisch und schon 975.000 für die „westlichen“ Sprachen.

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. Man kann auch feststellen: Seit 1998/99 geschieht der Zuwachs des Englischen im Wesentlichen auf Kosten des Deutschen. Ob sich daraus entsprechende Zukunftsprognosen in Richtung Englisch ableiten lassen, ist noch nicht absolut sicher, aber m. E. sehr wahrscheinlich.

Im Lichte der doch stolzen Lernerzahlen ist der geringe Stand der Sprachkenntnisse schon eher als bedenklich einzustufen. Beispielsweise nimmt Un-

garn hinsichtlich der Sprachkompetenz im internationalen Vergleich eine beschämende Position ein. Was ist also mit dem in Deutschland oft und gern gebrauchten und fest verankerten Bild von Ungarn als polyglotten Land mit enorm sprachkundigen Einwohnern? Nur noch ein Klischee? Nach einer EU-Studie – dem Central and Eastern Eurobarometer Nr. 6 – ist angeblich der Anteil derer, die keine einzige Fremdsprache sprechen, in MOE bei den Ungarn am höchsten (bei den Polen und Tschechen soll das Ergebnis mindestens doppelt so günstig ausgefallen sein). Mit dem erhobenen Proporz von 4,6 % bezüglich der Sprachkompetenz steht Ungarn in ganz Europa an der vorletzten Stelle – vor Albanien (vgl. *Budapester Zeitung*, 6/2000, S. 10 und Manherz/Knif/Hajdú/Árkossy et al. 1999, S. 156)!¹⁸ Ganz bedrückend ist allerdings, dass Erhebungen zufolge 90 % der ungarischen Abiturient(inn)en über keine brauchbaren Fremdsprachenkenntnisse verfügen (vgl. Terestyéni 1999, S. 169). Zieht man das Kompetenzniveau in Betracht, d. h. in welcher Sprache am ehesten funktionale Kenntnisse erreicht werden, so kann man – wie weiter unten zu sehen sein wird – eine ganz offensichtliche Tendenz hin zum Englischen feststellen.

Im Hinblick auf das derzeitige sprachenpolitische und soziolinguistische Profil des Deutschen lassen sich aufschlussreiche Korrelationen erschließen (vgl. bereits meine früheren Arbeiten, z. B. Földes 1994, S. 5 ff.).¹⁹ Zunächst einmal 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 und die ethnische Verteilung der Bevölkerung spielen bei der Distribution der Schulfremdsprachen eine nicht zu unterschätzende Rolle. So konstatiert etwa Djukanović (1999, S. 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. Gadeanu (1998, S. 277) stellt fest, dass Deutsch heu-

¹⁸ Da diese Erhebungen praktisch auf Selbsteinschätzungen der Informanten beruhen, lässt sich ihren Resultaten m. E. nur eingeschränkte Validität zusprechen. Denn jegliche Alltagserfahrung widerspricht diesem Befund eklatant: Der Verfasser dieses Beitrags kann sich kaum vorstellen, dass Sprachkenntnisse etwa bei den Engländern oder den Franzosen verbreiteter wären als bei den Ungarn. In späteren Umfragen schneiden die Ungarn stufenweise immer besser ab, sodass etwa jüngeren Ergebnissen der Tárki-Vereinigung zufolge bereits 24 Prozent der Ungarn über Fremdsprachenkenntnisse verfügen (Quelle: *Heti Világkaszág*, 34/1999, S. 59 ff.). Dieser radikale Anstieg ist m. E. nicht auf eine prompte Glanzleistung des Fremdsprachenunterrichts in Ungarn zurückzuführen, sondern vielmehr auf psychologische Gründe: Je eher es in einer Gesellschaft als ein Makel gilt, keine Fremdsprache zu beherrschen, desto höher wird die Zahl derjenigen ausfallen, die für sich bei Befragungen Fremdsprachenkompetenz deklarieren.

¹⁹ Aus Gründen des Umfangs verzichte ich auf die Anführung der numerischen Daten und beschränke mich auf die Präsentation der Ergebnisse bzw. die Darlegung meiner Schlussfolgerungen.

te zwar nicht die erste Fremdsprache in Gesamt Rumänien ist, dafür aber in den rumäniendeutschen Siedlungsgebieten des Landes – zusammen mit Englisch – auf Platz 1 rangiert. In Estland wird von den estnischen Schüler(inne)n Deutsch dem Französischen um beachtliche Größenordnungen vorgezogen, während russische Kinder viel weniger Deutsch lernen als Französisch (vgl. die Daten von Mohr 2001, S. 1685).

Überdies kann man soziolinguistisch relevante Implikationen aufdecken, die weiter untersuchenswert sind: 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 häufiger 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 2).

Die oben skizzierte Tendenz, nämlich dass Deutsch als eine Art „Volksfremdsprache“ eher (a) in den ländlichen Gegenden und (b) in den unteren Schulstufen sowie (c) in weniger bildungssträchtigen Schultypen (wie Berufsschulen, sofern dort überhaupt Fremdsprachenunterricht angeboten wird) gelernt wird, lässt sich interessanterweise sogar für den gesamten MOE-Raum nachweisen.

Man kann ferner mit Blick auf die soziale Schichtenzugehörigkeit bemerkenswerte Tendenzen beobachten: 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 wie auch immer verstandene Qualität heran, so entsteht für das Deutsche ein vergleichsweise ungünstiges Bild. Fragt man nach dem in der jeweiligen Fremdsprache erreichten Kompetenzstand, 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, S. 167) am überzeugendsten vor Augen führen (vgl. Tabelle 3).

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	4	19	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

Tabelle 3

Die massive Dominanz der englischen Sprache im akademischen Bereich, so auch im Hochschulwesen Ungarns, wird aus der Tabelle 4 besonders deutlich.

Fremdsprachenlernende an den einzelnen Hochschuleinrichtungen 1999/2000
(ohne das Philologie- und Sprachlehrerstudium)

Hochschuleinrichtung	Deutsch	Englisch	Zahl der Fremdsprachenlernenden					zusammen
			Französisch	Italienisch	Latein	Russisch	Spanisch	
Universitäten	2.252	3.710	942	584	1.504	292	527	9.811
Technische Universitäten	841	4.647	488	136	3	98	212	6.425
Technische Hochschulen	2.751	4.646	198	81	0	85	16	7.777
Pädagogische Hochschulen (Sek. I)	948	1.905	136	25	386	129	3	3.532
Pädagogische Hochschulen (Primarstufe)	2.079	2.974	434	179	0	130	4	5.800
Hochschulen für Kindergartenpädagogik	444	404	0	0	0	48	0	897
Wirtschaftswissenschaftliche Hochschulen	3.024	4.453	637	394	0	406	369	9.283
Kunsthochschulen	325	694	19	123	30	1	4	1.226
Agraruniversitäten	1.951	2.547	179	105	178	108	34	5.102
Landwirtschaftliche Hochschulen	1.042	1.522	76	15	0	85	8	2.748
Medizinische Universität	288	1.232	80	28	966	20	24	2.638
Medizinische Hochschulen	899	1.975	14	0	977	0	0	3.865
Theologische Universitäten	524	787	152	130	1.109	20	69	2.791
Theologische Hochschulen	765	1.354	166	130	279	45	11	2.730
Stiftungshochschulen	217	2.430	139	121	0	14	183	4.104
Militärhochschulen	125	307	32	28	0	19	0	511
Ungarische Sportuniversität	81	173	0	0	0	0	0	254
Verwaltungshochschule	107	201	69	0	0	0	0	377
Polizeihochschule	195	200	26	26	0	35	0	477
Miklós-Zrínyi-Universität für Landesverteidigung	88	318	31	18	0	34	0	487
zusammen	19.946	36.480	3.828	2.121	5.432	1.509	1.464	70.840

Tabelle 4

Im Hinblick auf die Bewertungen und Einstellungen ist aus meinen Untersuchungen zu schließen, dass eine Werteverstärkung stattgefunden hat und somit die Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache in MOE heute anders ist als früher 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 rezipiert und gelernt, vielmehr erblickt man in dieser Sprache ein technisches Kommunikationsinstrument, dessen Beherrschung einem zu beruflichen und wirtschaftlichen Vorteilen verhelfen kann.

Eine zusätzliche Besonderheit hinsichtlich der deutschen Sprache dürfte – zumindest in Ungarn und teilweise auch andernorts – in der emotionalen Dimension ihrer Einschätzung durch die Lernenden liegen. Terestyéni (1996, S. 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 Bürger der Zielsprachenländer – hier: für die Deutschen und Österreicher – ermittelt werden, z. B. in der Form „sie sind unsere Freunde und Verbündeten“. Auch halten viel mehr ungarische Lernende Deutsch für leicht (9 %) als z. B. Englisch (4 %) – vgl.

Terestyéni (1996, S. 14 f.). Mit diesen Befunden korrespondiert die affektive Komponente in der Feststellung des früheren tschechischen Botschafters Gruša, der unter Verweis auf die seit langem fruchtbare deutsch-ostmitteleuropäische Universitäts- und Forschungskooperation konstatierte: „Für uns alle war in der Zeit des Kommunismus Deutsch die Sprache der Freiheit“ (vgl. *FAZ*, 20.03.1997). In Estland offenbart sich ein auf Sympathie beruhendes Sprachlern- bzw. Sprachwahlmotiv darin, dass man mit Deutsch vielfach eine idealisierende Vorstellung deutscher Kulturleistungen vor der sowjetischen Ära verbindet (vgl. Mohr 2001, S. 1683). Dieser Sympathievorschuss kann für einen effizienteren Deutschunterricht und dadurch auch für die weitere Verbreitung und Förderung der deutschen Sprache besondere Motivationsressourcen bereitstellen, auf die man künftig dezidierter aufbauen könnte und sollte.²⁰ Ein gewisser Indikator für das nicht schlechte Image der deutschen Sprache in der analysierten Region kann auch in der relativ häufigen Verwendung von „Germanismen“ verschiedener Art in neutralen bis eindeutig positiven Kontexten erblickt werden. Beispielsweise heißt die derzeit laufende studentische Pokalmeisterschaft „Universitas“ im März/April 2002 in Ungarn „Grundeszliga 2002“; in unverkennbarer Anspielung auf *Grund* und *Bundesliga*. Oder in der Nummer vom 04.02.2002 der Tageszeitung *Magyar Nemzet* prangte – als Untertitel eines Artikels – der unübersetzte deutsche Originalsatz „Tschüss Wachstum, tschüss Schröder?!“ (S. 13).

Als Zwischenbilanz lässt sich festhalten, dass sich Deutsch in MOE seit der Wende – zumindest in numerischer Hinsicht – einer beachtenswerten Konjunktur erfreut. Gleichwohl darf nicht übersehen werden, dass Englisch höhere Zuwachsraten hat und sich als „Allerweltssprache“ – vom mitteleuropäischen Polen²¹ über das Baltikum²² bis ins ehemals sowjetische Mittelasien²³ – überall immer rascher und nachhaltiger etabliert. Dieser Trend lässt sich für den gesamten MOE-Bereich nachweisen: In Russland sank zwischen 1992 und 1998 das Volumen des Deutschunterrichts um mehr als 4 Prozent, während das des Englischunterrichts um über 37 Prozent anstieg (der Französischunterricht schrumpfte im gleichen Zeitraum um 50 Pro-

²⁰ In Jugoslawien hingegen herrscht ein negatives Image der deutschen Sprache vor. Wie Djukanović (2001, S. 1662) berichtet: „Das stereotype Bild der Deutschen als Serbenhasser und Erzfeinde der Serben, das, von den traumatischen Erfahrungen des Zweiten Weltkrieges ausgehend, durch Medien, Filme, Geschichtsbücher und Literatur in der Bevölkerung lebendig erhalten wird, sowie die unter dem Kommunismus bewahrten und nach Bedarf aktualisierten Ressentiments den Deutschen gegenüber prägen auch die Einstellung der Jugoslawen zur deutschen Sprache.“

²¹ Das lässt sich z. B. auch aus den von Gruzca (2001, S. 1534) genannten Daten herauslesen.

²² Vgl. die von Mohr (2001) präsentierten statistischen Angaben.

²³ Etwa für Kasachstan wurde kürzlich von Bishkenowa (2000, S. 519) bescheinigt: Auf dem Sprachensektor „hat das Englische heute überall eine dominierende Position. Deutsch als Fremdsprache hat seine starke Position verloren.“

zent). Selbst in den Ländern, in denen die Zahlen für Deutsch steigen, gewinnt Englisch überall mehr hinzu, z. B. nahm in Polen zwischen 1990 und 1998 Deutsch um 84 Prozent und Englisch um 126 Prozent zu, in Tschechien betrug das Plus bei Deutsch 7 Prozent und bei Englisch 31 Prozent, in Bulgarien wies im Zeitraum von 1992 bis 1998 Deutsch eine Steigerung von 13 Prozent und Englisch eine von 33 Prozent auf.²⁴ Der jugoslawische Germanist Djukanović (2001, S. 1661) meint sogar, dass die Ausbreitung und Bevorzugung des Englischen die Existenz der anderen Fremdsprachen, vor allem des Deutschen, bedrohen. Immerhin wurde z. B. in Lettland schon Englisch als erste Schulfremdsprache vorgeschrieben (vgl. Mohr 2001, S. 1684).

Alles in allem kann man sich also des Eindrucks kaum erwehren, dass Deutsch ostmittel- und osteuropaweit trotz seiner beachtlichen quantitativen Position die Qualität betreffend 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 – wie bereits in Abschnitt 5 erwähnt – in der Regel wesentlich größer und nimmt kontinuierlich und unübersehbar zu.

Zum Image der deutschen Sprache ist zu konstatieren: Die relativ intensive Hinwendung zum Deutschen durch Lernende in MOE darf nicht automatisch mit einem verstärkten Interesse für die deutschsprachige Kultur gleichgesetzt werden. Für das Erlernen einer bestimmten Sprache sind im Spannungsfeld von Allgemein-, Bildungs- und Sprachenpolitik sehr heterogene Aspekte der Makro- und Mikroebene entscheidend, fachwissenschaftliche und fachdidaktische Faktoren spielen dabei kaum eine Rolle. Die im Milieu des Lernenden und seiner sozialen Bezugsgruppe („Wir-Gruppe“) vorherrschende Bewertung einer gegebenen Sprache sowie das Image der ihr zugeordneten Kultur und Sprachgemeinschaft dürften viel gravierender ins Gewicht fallen. Dass auch der internationale Status der zu erlernenden Sprache dazu gehört, ist eigentlich selbstverständlich. Somit besitzt Deutsch in weiten Teilen des MOE-Raums einen anderen Stellenwert und ein anderes Image als an vielen Stellen beispielsweise im Westen Europas. Die Einschätzung und die Lernmotivationen können in Abhängigkeit vom soziokulturellen Referenzrahmen regional recht unterschiedlich ausfallen. Man kann in der Welt vier Haupttypen der Motivationsstrukturen beobachten:

²⁴ Quelle: Datenbank Goethe-Institut München. Zitiert aus dem Internet: http://web.bronline.de/bildung/deutsch2000/02_lernerzahlen.htm.

(1) In den USA fallen als vorherrschende Motive für eine Beschäftigung mit der deutschen Sprache wissenschaftshistorische sowie kultur- und geisteswissenschaftliche Interessen ins Gewicht (vgl. Ammon 2001, S. 79).

(2) In China etwa kann Deutschlernen als „Kunst des Drachentötens“ charakterisiert werden, die zwar schwierig und aufwendig zu lernen, aber vielfach anschließend ohne praktischen Wert ist (vgl. Ammon 2001, S. 81 und Hess 1992).

(3) Z.B. in Frankreich und Belgien gilt Deutsch als schwieriges, anspruchsvolles Fach, dem sich wegen seines Bildungswertes Kinder vornehmlich der Elite nicht zuletzt im Sinne einer „Denkschulung“ (Deutsch als „Denksprache“) oder aus kulturellen Motiven zuwenden (vgl. z.B. David 1993, S. 242 f.; Götze 2001, S. 860). Folglich wird dort dem Deutschen das Qualitätssiegel eines Selektionsfaches erteilt, weil es als schwierige Sprache gilt, die nur von leistungsstarken Schülern bewältigt werden kann (vgl. *Die Welt* vom 10.03.1994, S. 1 und *DUZ*, 13/1999).

(4) Im östlichen Europa büßt Deutsch seine Funktion als Bildungs- und Kultursprache zunehmend ein: Die Beschäftigung mit der deutschen Sprache beruht hier auf einer Vielfalt von Motiven, die mehrheitlich pragmatisch-ökonomischer Natur sind, d.h. es wird eher aus pragmatisch-rationellen Gründen als praktische Verständigungssprache für Alltag, Beruf und individuelle grenzüberschreitende regionale Mobilität in der Hoffnung auf bessere Lebens- und Verdienstmöglichkeiten, somit auf einen gehobeneren Lebensstil schlechthin, gelernt.

6. Schlussbemerkung

In summa lässt sich die Titelfrage („Deutsch als leichte und sympathische Sprache?“) angesichts der Mehrdimensionalität der Problematik – natürlich – nicht eindeutig und widerspruchsfrei beantworten. Es ist aber aus den Ausführungen wohl deutlich geworden, dass Deutsch unter Umständen – vgl. etwa die Belege aus Ungarn, Tschechien und Estland – als vergleichsweise „leichte“ und durchaus „attraktive“ sowie „sympathische“ Sprache angesehen werden kann und als solche zunehmend auch wahrgenommen wird. Dennoch fungiert Deutsch im Diskurs von Germanisten bzw. Linguisten nach wie vor fast ausschließlich als extrem schwere und historisch belastete Sprache. Vielleicht hatte der Schriftsteller Adolf Freiherr von Knigge bereits vor mehr als zweihundert Jahren Recht, als er feststellte: „Haben die Gelehrten weniger Vorurteile, als andere Menschen, so hängen sie dagegen desto fester an denjenigen, welche ihnen einmal eigen sind“ (Knigge o.J., S. 371).

Literatur

- Alexander, Neville (1999): Skinheads und Sterne. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 49, S. 39–40.
- Ammon, Ulrich (1999): Deutsch hat ein Potential für internationale Kontakte. In: Die Welt 09.07.1999, S. 13.
- Ammon, Ulrich (2001): Entwicklungen des Deutschunterrichts in nicht deutschsprachigen Ländern. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin/New York. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19.1). S. 68–83.
- Baker, Colin (1992): Attitudes and Languages. Clevedon. (Multilingual matters series; 83).
- 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: Information Deutsch als Fremdsprache 27, S. 519–527.
- Corder, S. Pit (1973): Introducing Applied Linguistics. Harmondsworth.
- David, Jean (1993): Die Rolle des Deutschen im französischen Bildungswesen. In: Born, Joachim/Stickel, Gerhard (Hg.): Deutsch als Verkehrssprache in Europa. Berlin/New York. 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.
- Demme, Silke (2001): Transfer und Interferenz: Lernprobleme für DaF-Studierende (nicht nur) mit tschechischer Muttersprache. In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Elmar (Hg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 58). S. 570–582.
- Dimova, Anna/Kamburova, Ivanka (1999): Expertise Bulgariens. In: Krumm, Hans-Jürgen [in Zusammenarbeit mit Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten] (Hg.): Sprachen – Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Dokumentation der Wiener Konferenz 17.–21.2.1998. Wien. S. 55–91.
- Djukanović, Jovan (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in der Bundesrepublik Jugoslawien. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19.2). S. 1659–1666.
- Duhamel, Roland (1995): 20 Thesen zu einem kommunikativ orientierten Grammatikunterricht. In: Germanistische Mitteilungen Nr. 41, S. 47–50.
- Effenberger, Sabine (1995): Fremdsprachenunterricht in den USA. Bedingungen und Strukturen an den Hochschulen der USA unter besonderer Berücksichtigung des Faches Deutsch. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris-Wien. (Europäische Hochschulschriften. Reihe 11, Pädagogik; 644).
- Egenhoff, Manfred (1998): Deutsch – eine schwere Sprache. Begegnung mit DaF im spanischen Alltag nach 40 Jahren Abwesenheit. In: Der deutsche Lehrer im Ausland 45, S. 58–59.
- 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 (1995): Deutsch in Europa: Überlegungen zu Standort, Image und Perspektiven. In: Wirkendes Wort 45, S. 305–317.

- Földes, Csaba (1997): Das Fach Deutsch als Fremdsprache und die auswärtige Sprach- und Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland. Anmerkungen aus einer „auslandsgermanistischen“ Perspektive. In: *Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis* 1, S. 37–48.
- Földes Csaba (2000): Was ist die deutsche Sprache wert? Fakten und Potenzen. In: *Wir-kendes Wort* 50, S. 275–296.
- Fries, Norbert (2000): Ist Deutsch eine schwere Sprache? Am Beispiel des Genus-Sys-tems. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik* 10, S. 39–63.
- Fries, Norbert (2001): Ist Deutsch eine schwere Sprache? Am Beispiel des Genus-Sys-tems. In: Schierholz, Stefan J. [In Zusammenarbeit mit Eilika Fobbe/Stefan Goes/Rai-ner Knirsch] (Hg.): *Die deutsche Sprache in der Gegenwart. Festschrift für Dieter Cherubim zum 60. Geburtstag*. Frankfurt a.M./Berlin/Bruxelles/New York/Ox-ford/Wien. S. 131–146.
- Gadeanu, Sorin (1998): Sprache auf der Suche. Zur Identitätsfrage des Deutschen in Ru-mänien am Beispiel der Temeswarer Stadtsprache. Regensburg. (Theorie und For-schung; Bd. 574: Sprachwissenschaften; Bd. 8).
- Gáll, Kinga (1997): Wie schwer oder wie leicht ist Deutsch? Erfahrungen aus dem DaF-Unterricht. In: *Germanistische Beiträge* 7. Sibiu/Hermannstadt: Lucian-Blaga-Uni-versität, Lehrstuhl für Germanistik. S. 53–58.
- Garbe, Joachim (1998): Deutsch im Nobelvorort. Zum Beitrag „Am Kap der Erwartung“ von Andreas M. Rauch, erschienen in der Zeitschrift für Kulturaustausch 2/98. In: *Zeitschrift für Kulturaustausch* 48, S. 9–10.
- Gehl, Hans (1998): Allgemeine Schlussfolgerungen und Perspektiven. In: Gehl, Hans (Hg.): *Sprachgebrauch – Sprachanpassung. Eine Untersuchung zum heutigen Ge-brauch der deutschen Sprache in Westrumänien und zur sprachlichen Anpassung der Donauschwabern*. Tübingen. (Materialien; 11). S. 185–205.
- Götze, Lutz (2000): Von Argumenten und Vorurteilen: Ist Deutsch eine schwierige Spra-che? In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Elmar (Hg.): *Wie schwer ist die deutsche Spra-che wirklich? Regensburg*. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 58). S. 520–533.
- Götze, Lutz (2001): Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik. In: Gruzca, Fran-ciszek (Hg.): *Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen. Sprache – Literatur – Kultur – Politik. Materialien des Millennium-Kongresses, 5.-8. April 2000, Warsza-wa*. Warszawa. S. 858–867.
- Götze, Lutz/Kemme, Hans Martin/Latzel, Siegbert (1979): *Lernschwierigkeiten im Fach „Deutsch als Fremdsprache“*. Abschlußbericht. München.
- Gruzca, Franciszek (1998): Mitteleuropa – Deutsch – Auslandsgermanistik. In: Gruzca, Franciszek [in Verbindung mit Tadeusz Namowicz, Józef Wiktorowicz, Lech Kola-go] (Hg.): *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke. Dokumentation einer internationalen Konferenz, 10.–12. Oktober 1996, Warszawa*. Warszawa. S. 27–42.
- Gruzca, Franciszek (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Polen. In: Hel-big, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York. /Hand-bücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19.2). S. 1528–1543.
- Halász, Gábor/Lannert, Judit (szerk.) (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Bu-dapest.
- Hansmeier, Andrea (2000): Mauer des Lächelns oder interkulturelle Verständigung. Deutsch in Thailand. In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Elmar (Hg.): *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg*. (Materialien Deutsch als Fremdspra-che; 58). S. 596–604.

- Hess, Hans-Werner (1992): „Die Kunst des Drachentötens.“ Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China. München.
- Ickler, Theodor (1993): Wie gut ist die deutsche Sprache? In: Ickler, Theodor (Hg.): Beiträge zur Linguistik und Didaktik des Deutschen als Fremdsprache. Hildesheim/Zürich/New York. (Germanistische Linguistik; 119-120: Studien zu Deutsch als Fremdsprache I.) S. 201–226.
- Kalverkämper, Hartwig (1986): Das Englische – eine leichte Wissenschaftssprache? In: Kalverkämper, Hartwig/Weinrich, Harald (Hg.): Deutsch als Wissenschaftssprache. 25. Konstanzer Literaturgespräch des Buchhandels, 1985. Tübingen. (Forum für Fachsprachen-Forschung; 3). S. 76–78.
- Kellermann, Eric (1979): The Problem with Difficulty. In: The Interlanguage Studies Bulletin IV/1, S. 27–48.
- Kern, Rudolf (1997): Deutsche Sprache in der Slowakei. In: Germanistische Mitteilungen 45–46, S. 155–161.
- Kleinsteuber, Hans J. (1991): Stereotype, Images und Vorurteile – Die Bilder in den Köpfen der Menschen. In: Trautmann, Günter (Hg.): Die häßlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn. Darmstadt. (Ausblicke). S. 60–68.
- Klott, Klaus/Koettgen, Maria/Tomaszewski, Andreas (1997): Orthografie/Orthographie neu. Schnellkurs für Deutsch als Fremdsprache. Ismaning.
- Knigge, Adolf Freiherr, von (o.J. [1788]): Umgang mit Menschen. Vollständige Ausgabe. Berlin.
- Kuglin, Jörg (1997): Die Perspektiven für DaF in der Türkei. In: Raasch, Albert (Hg.): Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache. Länderberichte zur internationalen Diskussion. Amsterdam. (Deutsch: Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik; 2). S. 97–99.
- Lado, Richard (1964): Language Teaching. A Scientific Approach. New York/San Francisco/Toronto/London.
- Lie, Kwang-sook (1997): Hauptschwierigkeiten der Koreaner beim Deutschunterricht in Korea. Eine Pilotskizze. In: Bucher, Stefan (Hg.): Fehler und Lernstrategien. Studien am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Korea. Frankfurt a.M./Berlin/Bern/New York/Paris/Wien. (Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache; 59). S. 39–49.
- Mahjoub, Nadia (1995): Der häßliche Deutsche und die deutsche Sprache. Beeinflußt das Deutschlandbild die Einstellung zum Deutschen als Fremdsprache? In: Germanistische Mitteilungen Nr. 42. S. 65–82.
- Manherz, Károly/Knif, Erzsébet/Hajdú, Erzsébet/Árkossy, Katalin et al. (1999): Expertise Ungarn. In: Krumm, Hans-Jürgen [in Zusammenarbeit mit Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten] (Hg.): Sprachen – Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Dokumentation der Wiener Konferenz 17.–21.2.1998. Wien. S. 153–171.
- Mayr, Sabine (2001): Warum klingt Deutsch so 'ätzend'? Chancen für eine Sprachpflege der Zukunft. In: Der Sprachdienst 45, S. 14–17.
- Merlet, Claude (1979): Warum Deutsch lernen? In: IDV-Rundbrief Nr. 24, S. 7–11.
- Mohr, Annette (2001): Deutschunterricht und Germanistik-Studium in Estland. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19.2). S. 1683–1690.
- Morse, Uta Lewes, Justus (1997): Sprachenpolitik in Singapur. In: Raasch, Albert (Hg.): Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache. Länderberichte zur internationalen Dis-

- kussion. Amsterdam. (Deutsch: Studien zum Sprachunterricht und zur interkulturellen Didaktik; 2). S. 88–91.
- Nekula, Marek (1997): Germanismen in der tschechischen Presse und Werbung. Die Einstellung gegenüber dem Deutschen. In: Höhne, Steffen/Nekula, Marek (Hg.): Sprache, Wirtschaft, Kultur. Deutsche und Tschechen in Interaktion. München. S. 147–159.
- Nelde, P.H. (1986): Subjektiver Schwierigkeitsgrad des Deutschen als Fremdsprache. In: Germanistische Mitteilungen Nr. 24, S. 57–60.
- Nicolae, Octavian (1995): Germanistik-Studium in der Republik Moldova. In: Zeitschrift der Germanisten Rumäniens 4, S. 157–158.
- Platz, Gisela (1997): Deutsch – eine Fremdsprache? Die neue deutsche Rechtschreibung. In: Bildungsarbeit in der Zweitsprache Deutsch 5, S. 18–21.
- Quell, Carsten (1995): Die Europäische Union 1995 – Mehr Länder, weniger Sprachen? In: Germanistische Mitteilungen, Nr. 41, S. 25–45.
- Rug, Wolfgang (2000): Die Urwälder begehbar machen – vom richtigen Lehren und Lernen dort, wo Deutsch schwierig ist. In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Elmar (Hg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 58). S. 605–621.
- Schwerdtfeger, Inge-Christine (2000): Mythen, Stereotype, Vorurteile über Sprachen am Beispiel: „Deutsch ist eine schwere Sprache“. In: Wolff, Armin/Winters-Ohle, Elmar (Hg.): Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich? Regensburg. (Materialien Deutsch als Fremdsprache; 58). S. 534–549.
- Sercu, Lies (1999): So nah und so fern. Das Deutschlandbild von 15- und 18-jährigen flämischen Deutschlernern. In: Germanistische Mitteilungen Nr. 49, S. 77–92.
- Serra Borneto, Carlo (2000): Wie schwer ist Deutsch – Wie ist Deutsch schwer? Schwierigkeiten beim Erlernen des Deutschen (aus italienischer Sicht). In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 27, S. 565–583.
- St_nescu, Speranta (2001): Deutschunterricht und Germanistikstudium in Rumänien. In: Helbig, Gerhard/Götze, Lutz/Henrici, Gert/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Berlin/New York. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; 19.2). S. 1671–1676.
- Stark, Franz (1997): Stationen deutscher Sprachenpolitik. In: Sporrer, Susanne/Weber, Mirjam (Red.): Sprachenpolitik in Europa – Sprachenpolitik für Europa. Stuttgart. (Materialien zum Internationalen Kulturaustausch; 36). S. 27–38.
- Stickel, Gerhard (1999): Zur Sprachbefindlichkeit der Deutschen: Erste Ergebnisse einer Repräsentativumfrage. In: Stickel, Gerhard (Hg.): Sprache – Sprachwissenschaft – Öffentlichkeit. Berlin/New York. (Jahrbuch IDS 1998). S. 16–44.
- Stickel, Gerhard (2001): Memorandum: Politik für die deutsche Sprache. Gesehen im Internet am 3.6.2001 unter www.ids-mannheim.de/aktuell/me010403.html.
- 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. S. 155–1175.
- Thiedemann, Gerhard (1996): Zur Stellung des Deutschen im Europa der 90er Jahre. In: Funk, Hermann/Neuner, Gerhard (Hg.): Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache. Berlin. S. 24–29.

- Weinrich, Harald (2000): Deutsch als was? In: Ehlich, Konrad (Hg.): Deutsch im 3. Jahrtausend. Vorträge, gehalten im Rahmen des Kolloquiums der 20-Jahr-Feier des Instituts für Deutsch als Fremdsprache an der Universität München, 3.12.1998. München. S. 7–12.
- Witte, Bathold C. (1987): Förderung der deutschen Sprache als Teil auswärtiger Kulturpolitik. In: Sturm, Dietrich (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Situation und Tendenzen. München. S. 159–171.
- Zeidenitz, Stefan/Barkow, Ben (1997): Die Deutschen pauschal. Frankfurt a.M. (FTB; 13394).