

76. Deutschunterricht und Deutschdidaktik in Ostmitteleuropa

Csaba Földes

- 1 Einleitung
- 2 Funktionen der deutschen Sprache in MOE
- 3 Realitätsbereich Deutsch als Fremdsprache
- 4 Kulturrealität Deutsch als Minderheitensprache
- 5 Schluss
- 6 Literatur

ein durch und durch heterogenes Feld bilden, teils weil es an entsprechenden empirischen Daten und inhaltlichen Vorarbeiten mangelt, die der Komplexität der Problematik gerecht werden könnten.

1 Einleitung

Die Staaten Ostmittel-, Ost-, Nordost- und Südosteuropas sowie die Nachfolgestaaten der Sowjetunion (d. h. die ehemaligen „Ostblockländer“; im Weiteren: MOE) finden sowohl in Alltagsdiskursen als auch in der Forschungsliteratur zumeist als eine exklusive Hochburg der deutschen Sprache Erwähnung und werden in diesem Sinne nicht selten als eine Art Kontrapunkt zu den eher problemorientierten bis alarmierenden Situationsberichten und düsteren Prognosen über Deutsch in Westeuropa und anderen Kontinenten thematisiert. Der vorliegende Beitrag versucht die aktuelle Situation des Deutschunterrichts hinsichtlich seiner wichtigsten Typen und Ausformungen sowie seiner didaktisch-methodischen Ziele bzw. Inhalte in dieser Region kurz vorzustellen, zu kommentieren und zu hinterfragen sowie erkennbare Tendenzen aufzuzeigen. Der Hauptakzent soll dabei v. a. auf Ungarn und den unmittelbaren ostmitteleuropäischen Nachbarstaaten des zusammenhängenden deutschen Sprachraums liegen, während geographisch entferntere liegende Länder - etwa in Osteuropa — lediglich ansatzweise in den Blick genommen werden. Die MOE-Staaten lassen sich (noch) nicht mit einem einheitlichen Beschreibungsschema und in einem stringenten Interpretationsrahmen erfassen, teils weil sie in mehrfacher Hinsicht - infolge einer breiten Varianz der Verhältnisse -

2 Funktionen der deutschen Sprache in MOE

Tatsächlich sind Tradition, Stellenwert und Potenzial des Kulturphänomens deutsche Sprache und des Deutschunterrichts in MOE sowohl in der Schulkultur als auch im außerschulischen Bereich beachtenswert. Aufgrund seiner empirisch-statistischen Recherchen gelangt z. B. Ammon (2001, 73) zu dem Schluss, dass Deutsch — von einigen geographisch sehr begrenzten Sonderfällen wie etwa Luxemburg abgesehen - in keiner Region der Welt einen so großen Anteil am Fremdsprachenunterricht hat wie in MOE; alle fünf Länder, in denen Deutsch zur meistgewählten Schulfremdsprache geworden ist, gehören zum MOE-Bereich (vgl. 3.2 und 3.3).

Die Funktionen der deutschen Sprache sind mithin in MOE - in verschiedenen Dimensionen - ausgesprochen vielfältig: Verkehrssprache, Fremdsprache, Zweitsprache, Muttersprache, Minderheitensprache (oder wie sie vor Ort oft heißt: „Nationalitätensprache“), Bildungssprache, Unterrichtssprache usw. Kompliziert wird die Gesamtschau dadurch, dass die Stellung der Sprache im Schulcurriculum (> Art. 48) nicht immer mit ihrem Stellenwert für das Individuum übereinstimmt (vgl. Ammon 2001, 68). Beispielsweise kann Deutsch für eine Person Erstsprache (Muttersprache) sein, während es auf der Ebene des Curriculums als Fremdsprache fungiert; solche Fälle sind (und waren) etwa im Hinblick auf die deutschen Minderheiten gar

nicht so selten. Meiner Meinung nach könnte man in diesem (selten reflektierten) Zusammenhang von „symmetrischen“ bzw. „asymmetrischen“ sprachdidaktischen Konstellationen sprechen.

3 Realitätsbereich Deutsch als Fremdsprache

3.1 Referenzrahmen und aktuelle Entwicklungen

Zuerst und zugleich am ausführlichsten soll der Komplex Deutsch als Fremdsprache (DaF) thematisiert werden, zumal im nichtdeutschsprachigen Ausland selbstverständlich der fremdsprachliche Deutschunterricht die zentrale und „prototypische“ Domäne der Deutschdidaktik ist. Hinsichtlich seines aktuellen Kontextrahmens kommt den nachfolgend genannten Umständen besondere Relevanz zu (vgl. Földes 2001a, 66 f.).

Durch die politisch-wirtschaftlichen Umwälzungen um das Jahr 1990 herum eröffnete sich eine epochale Chance für eine sprachpolitische und didaktische Neubestimmung von Funktion, Rolle und Stellenwert einzelner Sprachen im bestehenden sprachlichen und soziokulturellen Bezugsrahmen. Dies war zugleich eine ungeheure Herausforderung. Dementsprechend war (und ist) im Bereich der Fremdsprachen Vieles im Fluss: Nach der Aufhebung der - zumindest offiziellen - Vorrangstellung des „Zwangsrussischen“ wandte man sich prompt und radikal von dieser Sprache ab, während zugleich ein Ansturm auf Angebote in den „westlichen“ Sprachen, v. a. in Englisch und in Deutsch einsetzte (vgl. ausführlicher Földes 1994, 3 f.). Das gesamte Problemfeld der Fremdsprachen und ihrer Vermittlung durchlief sowohl in organisatorischer als auch in inhaltlicher Hinsicht einen tief greifenden Umgestaltungsprozess (z. B. Umschulung von Russischlehrern, Reformen in der Deutschlehrerausbildung, Aufwertung des Deutschen als Minderheitensprache, neue Motivationsstrukturen für das Fremdsprachenlernen etc.).

	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	–

Tab. 1: Fremdsprachensprecher in MOE (in Prozent)

3.2 Kenntnis und Verbreitung des Deutschen

Während Stickel (2002) in globaler Sicht zu Recht beklagt: „Der Rückgang der Germanistik gerade in europäischen Ländern ist ein alarmierendes Symptom“, scheint die Tendenz in MOE viel günstiger zu sein. Aus den statistischen Daten lässt sich sowohl hinsichtlich der Verbreitung als auch bezüglich der Vermittlung der deutschen Sprache an Schulen und Hochschulen eine vergleichsweise positive erste Bilanz herauslesen: Die deutsche Sprache kann im Kulturraum MOE auflange historische Traditionen und in diesem Zusammenhang auch auf massive Ressourcen zurückgreifen. Tab. 1 zeigt, 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). Die aufgeführten Daten lassen jedoch nicht erkennen, dass dieser günstige Wert für das Deutsche v. a. aus der verbreiteten Deutschkompetenz der älteren Generationen resultiert, sodass man in einigen Jahren wahrscheinlich mit anderen statistischen Angaben - d. h. mit einer Verschiebung zugunsten des Englischen - zu rechnen hat.

Mit Blick auf die Vermittlung des Deutschen ergibt sich ebenfalls ein erfreuliches Bild: Weltweit lernen in rund 100 Ländern 20 Mio. Menschen Deutsch, davon 13,5 bis 14 Mio. im MOE-Raum (vgl. a. Ammon 1999 und Thiedemann 1996, 24). Gruzca meint sogar, dass allein im nicht-deutschsprachigen Mitteleuropa „bestimmt um die 20 Mio. Schüler“ (Gruzca 1998, 34) Deutsch lernen. Allerdings beziffert Altmayer (2001, 127) die Zahl der Deutsch Lernenden in MOE mit „nur“ ca. 10 Mio.

Deutsch befindet sich in einigen Staaten - etwa in Ungarn, Tschechien und in der Slowakei - vor Englisch auf Platz 1. 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 Jugoslawien, Rumänien, Moldawien, Armenien und Aserbaidschan rangiert jedoch Französisch vor Deutsch - in Moldawien und Rumänien auch Russisch (s. a. Bausch 2000, 20; Davidheiser 1998, 194; Dimova & Kamburova 1999, 60; Djukanović 1999, 100; Földes 1994, 5 f.; Gehl 1998, 188 ff.; Mohr 2001, 1684 f.; Stănescu 2001, 1673; Tagini 1997, 72). Beispielsweise geht für Ungarn und die Slowakei 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 % bzw. 25 % übersteigt (vgl. Tab. 2 und 3). Dass die Werte für das Deutsche in der Slowakei höher liegen als in Ungarn, liegt daran, dass die Daten für die Slowakei älter sind (1994) als die für Ungarn (2000). Im Jahr 1994 hätte man auch für Ungarn solche Verhältnisse vermelden können. Ferner wird in Ungarn, der Slowakei und z. B. auch in Polen (Gruzca 2001, 1535) an Berufs-/Facharbeiterschulen mehr als doppelt so häufig Deutsch unterrichtet wie Englisch (s. Tab. 2 und 3). Die Daten für Ungarn sind den statistischen Informationsheften des Unterrichtsministeriums entnommen; in diesen Zahlen ist allerdings der Unterricht des Deutschen als Minderheitensprache („Nationalitätensprache“) nicht enthalten (vgl. 4). Die hier genannten Angaben über die Slowakei stammen von Kern (1997).

Obleich bundesdeutsche und andere westeuropäische Berichterstattungen über die MOE-Staaten oftmals mit gegenteiligen Situationsbeschreibungen aufwarten (indem sie die Position des Deutschen unterschätzen und die anderer Sprachen optimistischer beurteilen), ist in Kenntnis der Zahlenangaben zu schlussfolgern,

	Grundschule (als erste Fremdsprache)	Fach- arbeiter- schule	Fach- mittel- schule	Gymna- sium	FU an Hoch- schulen	Sprach- fach- 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

Tab. 2: Fremdsprachenunterricht (FU) im Jahr 1999/2000 in Ungarn (Zahl der Lernenden)

	Deutsch	Englisch	Französisch	Russisch	Weitere Sprachen
Staatliche Grundschulen	197.988	158.776	13.193	36.242	169
Staatl. Grundschulen mit spez. Sprachprogramm	20.605	22.605	1.390	519	–
Bilinguale Gymnasien	47.126	57.232	6.808	8.584	2.234
Technische Schulen	69.161	32.843	2.842	24.507	375
Gesamtzahl der Sprachlernenden	423.039	370.411	33.785	82.459	7.047

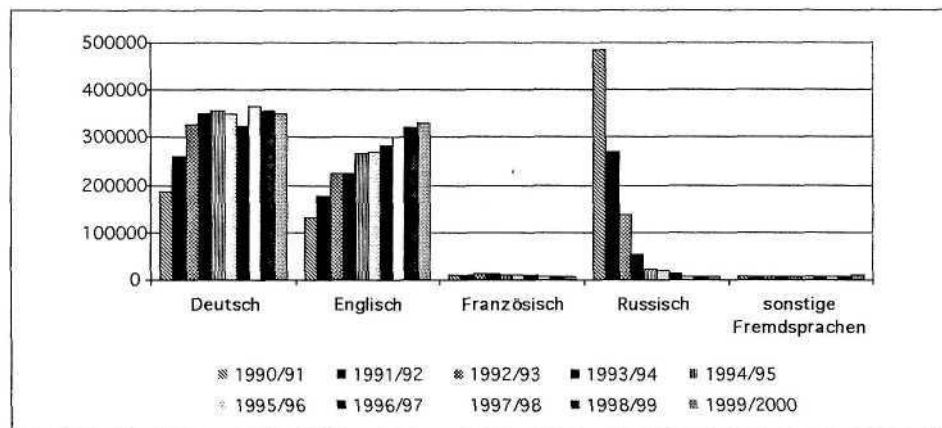
Tab. 3: Fremdsprachenunterricht in der Slowakei

dass Deutsch in MOE - insbesondere in den ost-mittleuropäischen Regionen - quantitativ betrachtet eine recht starke Stellung innehat. 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 numerische Stellenwertsuche als eine Art tabellarischer Paravent oft verstellt. Deshalb sei nun diesbezüglich auf einige aktuelle Entwicklungslinien und Problempunkte eingegangen.

3.3 Deutsch im Rahmen der Schulkultur

Die Graphik veranschaulicht die imposanten Schülerzahlen hinsichtlich der Wahl der ersten

Fremdsprache an den „Grundschulen“ Ungarns (ohne den Anteil des Unterrichts „Deutsch als Minderheitensprache/Nationalitätensprache“ für die deutsche Minderheit in Ungarn, vgl. 4). Auch die Schüler von deutschsprachigen und „bilingualen“ Schulen sind hier nicht einbezogen, weil es sich bei diesen um besondere Problemschwerpunkte handelt. Bilinguale Schulen - auch und gerade mit Deutsch - als Schulen, an denen Deutsch nicht nur als Lerngegenstand, sondern zugleich als Unterrichtsmedium in Sachfächern fungiert, haben in mehreren MOE-Staaten eine reiche Tradition aufzuweisen (vgl. Vámos 1998 über Ungarn und Dimova 2001, 1551 f. über Bulgarien). Das scheint einer der wenigen Bereiche zu sein, in denen manche MOE-Länder der Bundesrepublik Deutschland (und anderen EU-Staaten) in vieler Hinsicht



Graphik: Fremdsprachenunterricht (1. Fremdsprache) in Ungarn

überlegen sind und wo sich deshalb die bundesdeutsche (und westeuropäische) Sprachen- bzw. Bildungspolitik, Schulpädagogik, Sprachdidaktik etc. an MOE-Vorbildern orientieren könnten.

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.

Bei näherem 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 sogar feststellen, dass seit 1998/99 der Zuwachs des Englischen im Wesentlichen auf Kosten des Deutschen erfolgt. Ob sich daraus entsprechende Zukunftsprognosen in Richtung Englisch ableiten lassen, ist noch nicht sicher, aber m. E. sehr wahrscheinlich.

Im Licht der stolzen Lernerzahlen ist der geringe Stand der Sprachkenntnisse schon eher als bedenklich einzustufen. Beispielsweise nimmt Ungarn 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 polyglottem 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 in MOE, die keine Fremdsprache sprechen, bei den Ungarn am höchsten (bei den Polen und Tschechen soll das Ergebnis mindestens doppelt so günstig ausgefallen sein). Bei den Österreichern, die schon ihrer Muttersprache wegen auf dem internationalen „Sprachenmarkt“ eo ipso bessere Karten haben, sind - wie Terestyéni (1999, 170) feststellt - „gute“ Sprachkenntnisse doppelt so verbreitet wie bei den Ungarn. Mit dem erhobenen Prozentsatz von 4,6 % bezüglich der Sprachkompetenz steht Ungarn in ganz Europa an vorletzter Stelle - vor Albanien (vgl. Budapest Zeitung 6/2000, 10, und Manherz, Hajdú & Arkossy 1999, 156). Da diese Erhebungen praktisch auf Selbsteinschätzungen der Informanten beruhen, lässt sich ihren Resultaten m. E. jedoch nur eingeschränkte Va-

lidität zusprechen. Ganz bedrückend ist allerdings, dass Erhebungen zufolge 90 % der ungarischen Abiturient(inn)en über keine brauchbaren Fremdsprachenkenntnisse verfügen (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 weiter unten zu sehen sein wird - eine ganz offensichtliche Tendenz hin zum Englischen feststellen.

Im Fall des Deutschen ergibt sich derzeit in MOE ein spezifisches sprachpolitisches bzw. soziolinguistisches Profil. In diesem Sinn lassen sich aufschlussreiche Korrelationen erschließen (vgl. meine früheren Arbeiten, z. B. Földes 1994, 5 ff.); aus Gründen des Umfangs soll hier statt einer Anführung der numerischen Daten lediglich eine Übersicht der Ergebnisse bzw. die Darstellung meiner Schlussfolgerungen erfolgen. 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 und die ethnische Verteilung der Bevölkerung spielen bei der Distribution der Schulfremdsprachen eine nicht zu unterschätzende Rolle. So konstatiert etwa Djukanovic (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. Gadeanu (1998, 277) stellt fest, dass Deutsch heute zwar nicht die erste Fremdsprache in Gesamtromänien 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, 1685).

Überdies kann man weiter untersuchenswerte soziolinguistische Implikationen aufdecken. Zwischen dem Siedlungstyp und der Wahl der Schulfremdsprache besteht ein Zusammenhang: Je kleiner der Ort, desto eher wird Deutsch gelernt und umgekehrt, je größer die Stadt, desto stärker ist die Position des Englischen. (Der konträre Befund von Gruzsa 2001, 1534, für Polen, dass dort auf dem Lande etwas weniger Deutsch als Russisch und Englisch unterrichtet wird, scheint mit der Verfügbarkeit von Lehrpersonal zusammenzuhängen.) 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 aber auch, dass Deutsch in den Facharbeiterschulen besonders bevorzugt wird (vgl. Tab. 2 und 3).

Die oben skizzierte Tendenz, dass Deutsch - als eine Art „Volksfremdsprache“ - eher (a) in den ländlichen Gegenden und (b) in den unteren Schulschichten sowie (c) in weniger bildungssträchtigen Schultypen (wie Berufsschulen, sofern man dort überhaupt Fremdsprachenunterricht anbietet) gelernt wird, lässt sich für den gesamten MOE-Raum nachweisen (vgl. Földes 2001a, 76 f.).

Man kann ferner mit Blick auf die soziale Schichtzugehörigkeit vielerorts vergleichbare 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 Indikatoren für die wie auch immer verstandene Qualität heran, so entsteht für das Deutsche ein vergleichsweise ungünstiges Bild. Zur Veranschaulichung sei hier stellvertretend nur ein Detailaspekt erwähnt: Fragt man nach dem in der jeweiligen Fremdsprache erreichten Kompetenzstand, so stellt sich heraus, dass es die Englisch- und Französisch-Lernenden sprachlich wesentlich weiter bringen als die Deutsch-Lernenden (vgl. die Befunde von Terestyeni 1999, 167). Außerdem belegen einschlägige Recherchen die nunmehr eher untergeordnete, sogar schrumpfende Stellung der deutschen Sprache im akademischen Bereich, so auch im Hochschulwesen Ungarns (vgl. Földes 2001a, 78 f.).

Trotz dieses Positionsverlustes der deutschen Sprache ist andererseits einzuräumen, dass Deutsch als Lehrsprache in nicht-philologischen Studiengängen zunehmende Bedeutung erlangt. Exemplarisch können etwa die deutschsprachige Ingenieurausbildung an der TU Budapest, der deutschsprachige Studiengang an der Wirtschaftsuniversität Pressburg/Bratislava (in Zusammenarbeit mit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; vgl. ausführlicher Ebeling 2000, 223 ff.) und die „Deutsche Fakultät“ an der Technischen Universität Sofia (in Kooperation mit der Universität Karlsruhe; vgl. Dimova 2001, 1552) genannt werden.

Darüber hinaus ist nicht zu übersehen, dass Deutsch in MOE im weit gefassten und heterogenen Komplex der Erwachsenenbildung traditionell eine erhebliche Rolle spielt. Es handelt sich um Sprachkurse etwa in den Massenmedien, in staatlichen oder privaten Zusatzbildungsinstitutionen (z. B. Volkshochschulen, Sprachschulen), in Kulturinstitutionen deutschsprachiger Staaten (z. B. Goethe-Institut, Österreichisches Kulturinstitut), im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht (in Betrieben, bei Firmen) etc. (> Art. 49). Als ein deutlicher Indikator für die vergleichsweise starke Verankerung des Deutschen in diesem Sektor sind auch die Daten von Djukanovic (2001, 1661 und 1663) über Jugoslawien einzustufen, denen zufolge Deutsch in außerschulischen Lehranstalten auf der Liste der gefragtesten Fremdsprachen gleich hinter Englisch folgt, wogegen es an den Schulen eine „Schlusslichtposition“ (d. h. lediglich Rang 4) einnimmt.

3.4 Feld der Bewertungen und Einstellungen

Aus aktuellen Untersuchungen ist zu schließen (vgl. Földes 2001a, 78 f.), dass die Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache in MOE heute anders ist als früher und zudem anders gelagert ist, als sie im Fall 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 Image als im Westen Europas. Während Deutsch z. B. in Frankreich und Belgien als anspruchsvolles und schwieriges Selektionsfach gilt, dem sich Kinder vornehmlich bildungsorientierter Familien nicht zuletzt aus kulturellen Motiven zuwenden (vgl. z. B. David 1993, 242 f.), büßt Deutsch im östlichen Europa seine Funktion als Bildungs- und Kultursprache zunehmend ein und wird eher aus pragmatisch-rationalen Gründen als praktische Verständigungssprache für Alltag, Beruf und individuelle grenzüberschreitende regionale Mobilität in der Hoffnung auf bessere Lebens- und Verdienstmöglichkeiten gelernt.

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. Terestyeni (1996,

10 ff.) hat ungarische Jugendliche nach ihren Motiven für das Erlernen der einzelnen Fremdsprachen befragt. Nur für Deutsch konnten solche emotionalen Motive wie Sympathie für die Bürger der Zielsprachenländer - hier: für die Deutschen und Österreicher - ermittelt werden, z. B. in Aussagen wie „sie sind unsere Freunde und Verbündeten“. Auch halten viel mehr ungarische Lernende Deutsch für leichter (9 %) als z. B. Englisch (4 %) - vgl. Terestyéni (1996, 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. Reumann 1997). In Estland offenbart sich ein auf Sympathie beruhendes Sprachlern- bzw. Sprachwahlmotiv darin, dass man mit Deutsch vielfach eine mitunter idealisierende Vorstellung deutscher Kulturleistungen vor der sowjetischen Ära verbindet (vgl. Mohr 2001, 1683). Dieser Sympathievorschuss kann für einen effizienteren Deutschunterricht und dadurch auch für die weitere Verbreitung und Förderung der deutschen Sprache besondere Motivationsressourcen bereithalten, auf denen man künftig dezidiert aufbauen könnte und sollte.

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 Polen über das Baltikum bis ins ehemals sowjetische Mittelasien - immer rascher und nachhaltiger etabliert. Dieser Trend lässt sich für die gesamte MOE-Region nachweisen: In Russland sank zwischen 1992 und 1998 das Volumen des Deutschunterrichts um mehr als 4 %, während das des Englischunterrichts um über 37 % anstieg (das des Französischunterrichts schrumpfte im gleichen Zeitraum um 50 %). Selbst in den Ländern, in denen die Zahlen für Deutsch steigen, gewinnt Englisch überall hinzu, z. B. nahm in Polen zwischen 1990 und 1998 Deutsch um 84 und Englisch um 126 % zu, in Tschechien betrug das Plus bei Deutsch 7 und bei Englisch 31 %, in Bulgarien wies im Zeitraum von 1992 bis 1998 Deutsch eine Steigerung von 13 und Englisch eine von 33 % auf (Quelle: Datenbank Goethe-Institut München). Der jugoslawische Germanist Djukanović (2001, 1661) meint sogar, dass die

Ausbreitung und Bevorzugung des Englischen die Existenz der anderen Fremdsprachen, v. a. des Deutschen, bedrohen. Immerhin wurde z. B. in Lettland schon Englisch als erste Schulfremdsprache verbindlich vorgeschrieben (vgl. Mohr 2001, 1684).

3.5 *Deutsch im Spiegel der Sprachenpolitik*

Man kann sich des Eindrucks kaum erwehren, dass Deutsch MOE-weit - trotz seiner beachtlichen quantitativen Position - die Qualität betreffend signifikant 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.

Deutsch als Fremdsprache befindet sich von jeher im Wirkungsraum diverser sprachen- und bildungspolitischer Entscheidungen wie auch gesellschaftlicher Interaktionsfelder. Dementsprechend verläuft seine Entwicklung keineswegs geradlinig. Heute beeinflussen zahlreiche politisch-administrative und soziale Faktoren (wie etwa die neuen Möglichkeiten zur europä- bzw. weltweiten Mobilität, das erhöhte Prestige des Sprachenlernens und der fremdsprachlichen Kompetenz usw.) den Fremdsprachensektor positiv, während andererseits bestimmte Maßnahmen dem Aufwärtstrend vom Anfang der 90er-Jahre entgegenwirken. Hier kann beispielsweise ein ungarischer Regierungsbeschluss angeführt werden, demgemäß seit 2001 bei den universitären Zulassungsprüfungen nur noch *eine* Sprachprüfung mit Bonuspunkten honoriert werden darf. Das motiviert die Mittelschüler wohl kaum zum Lernen einer zweiten Fremdsprache. Aus der Sicht der deutschen Sprache wird sich das besonders nachteilig auswirken, denn in den Gymnasien, die als die primäre Zielgruppe dieser Verordnung gelten, steht Deutsch gewöhnlich auf Platz zwei hinter Englisch. Somit entfällt der bisherige Beweggrund vieler Schüler(innen), die neben Englisch auch deshalb Deutsch lernten, weil die zwei Sprachprüfungen sichere und im Voraus kalkulierbare Pluspunkte bei der Aufnahmeprüfung an der Universität bedeuteten. Ähnliche, oft durch Einsparungsgründe beding-

te Entwicklungen - wie z. B. die Abschaffung der zweiten Fremdsprache in den Grundschulen Kroatiens (vgl. Žepić, 2001, 1680) - leisten der „fremdsprachenunterrichtlichen Monokultur“, d. h. der Hegemonie des Englischen Vorschub und wirken somit der Verbreitung und Stabilisierung der deutschen Sprache in diesen Regionen entgegen.

3.6 Didaktisch-methodischer Hintergrund

Die Ziele, Inhalte und Instrumentarien betreffend hat sich der Deutschunterricht in den 80er-Jahren und ganz besonders in der Nachwende-Zeit sowohl mit Blick auf die allgemein-pädagogischen Grundsätze (etwa hinsichtlich zeitgemäßer Lehr- und Lernkonzepte) als auch auf die fachdidaktisch-methodischen Prinzipien markant gewandelt (vgl. Földes 2001b). Insgesamt gesehen, ist eine Akzentverschiebung vom ehemals stark dominierenden „lehrerzentrierten“ Frontalunterricht in Richtung offener, lernerzentrierter und handlungsorientierter Konzepte sowie Sozialformen kennzeichnend. Die „Grammatik-Übersetzungs-Methode“ (GÜM) der 60er-Jahre, die in MOE besonders stark verwurzelt war und sich weitgehender Verbreitung erfreute (und mancherorts sich immer noch erfreut), ist in den 70er- und 80er-Jahren zumindest teilweise der (auf dem Strukturalismus und Behaviorismus basierenden) „audiovisuellen Methode“ gewichen. Gänzlich abgelöst wurde die GÜM aber - sofern sie überhaupt aufgegeben wurde - durch den „kommunikativen Ansatz“, der in Westeuropa in den 70er- und 80er-Jahren die didaktische Diskussion bestimmte, aber in MOE erst etwas später zum Paradigma avancierte. In diesem Rahmen wurden die vier Grundfertigkeiten durch das Konzept der kommunikativen Kompetenz und durch die damit einhergehenden Kommunikationsstrategien ergänzt. Aber selbst dieser Ansatz musste in der „postkommunikativen Epoche“ in manchen Aspekten modifiziert werden. Die neuen konstruktivistischen Lernmodelle rücken Kognition und Autonomie stärker ins Zentrum. Doch besteht auch ein Interesse an anderen, eher ganzheitlichen Sprachlehr- und -lernkonzepten. Ferner werden erneut etliche alternative Methoden der 70er-Jahre, z. B. eine verbesserte Suggestopädie, diskutiert. Als erweiterte Zielbestimmung des DaF-Unterrichts wird zunehmend die Ausbildung von „kommunikativer Kompetenz in interkultureller Perspektive“ angestrebt, zumal DaF-Unterricht auf die Bewältigung interkultureller Sprechhandlungssituationen vorbereiten soll: Entsprechend sind Ansätze einer interkultu-

rell aufgeklärten Kommunikationsdidaktik und damit einer Didaktisierung des „Fremdverstehens“ zu entwickeln. Somit gerät der Bildungswert des DaF-Unterrichts und des DaF-Lernens prononciert - in drei Dimensionen - ins Blickfeld: (a) in der Auseinandersetzung mit dem Phänomen „Interkulturalität“, (b) in der Entwicklung von Sprachbewusstheit (> Art. 34) und Prozessorientierung sowie (c) in der Anbahnung von Lernerautonomie. Dabei werden die Intentionalität, die Konstruktivität und die Selbstreflexivität des Lernenden wie auch die Anerkennung und Selbstwertung des Anderen hervorgekehrt (vgl. Vollmer 1998, 217).

In der Praxis ist das Schulfach Deutsch mithin durch Bemühungen gekennzeichnet (vgl. auch Djukanovic 2001, 1661 und 1663, Domaschnew 2001, 1557), den Unterricht so zu gestalten, dass alle vier Grundfertigkeiten (und sogar als eine fünfte: das Sprachmitteln, bestehend aus Übersetzen und Dolmetschen) hinreichend entwickelt werden können, wobei die mündliche Sprachausübung und das Lesen als textuell vermittelte Kommunikation den Schwerpunkt bilden. Die Sprachvermittlung erfolgt primär auf kommunikativ orientiertem Wege, jedoch unter Einbeziehung strukturell-funktionaler Aspekte, damit die Grammatikkenntnisse (> Art. 64) nicht zu kurz kommen. Dabei geht es nicht nur um die Einübung einzelner Strukturelemente, sondern auch um die Herausbildung sprachlicher Mechanismen, die in der betreffenden Sprachtätigkeit als Dominante auftreten. Der Sprachunterricht ist zugleich immer deutlicher landeskundlich und interkulturell ausgerichtet. In den Lehr- und Lernmitteln, die in den Schulen eingesetzt werden, nimmt der landeskundliche Stoff - besonders in der Sekundarstufe - breiten Raum ein: Die Schüler werden verstärkt mit Geographie, Staatsaufbau und Kultur der deutschsprachigen Länder vertraut gemacht. Zusätzlich sind in die Lehrwerke unter Berücksichtigung interkultureller bzw. landeskundlicher Problemstellungen authentische Sachtexte und auch Auszüge aus Werken der deutschsprachigen Literatur als Zeitzeugnisse integriert. Außerdem spielt die Berufsorientierung der Schüler in der Sekundarstufe auch im Deutschunterricht - etwa in der Form von Elementen der jeweiligen Fachsprache bzw. Fachkommunikation - eine immer größere Rolle. Schlaglichtartig wäre ferner zu Stand und Perspektiven folgendes festzustellen: Das Volumen des Fremdsprachenunterrichts (so auch der DaF-Vermittlung) ist weiterhin im Wachsen begriffen. Diversifikation des Sprachunterrichts,

Frühbeginn, interkulturelles Lernen, Selbststeuerung, Aufgabenorientierung, Zunahme des Fachsprachenunterrichts, Immersion, „Europäisierung“ des Unterrichts, Verbesserung, Erweiterung und Neuentwicklung von Lehr- und Lernmitteln unter Einbeziehung der neuen Kommunikationstechnologien, Modernisierung (Entphilologisierung) der DaF-Lehrerbildung und Vorbereitung auf ein lebenslanges, selbstgesteuertes Lernen gehören dabei zu den Schlagwörtern, welche die DaF-Diskussion in MOE derzeit prägen und Ziele, Inhalte sowie Methoden der Theorie und Praxis von DaF wohl längerfristig und nachhaltig bestimmen werden.

Insgesamt kann man den Eindruck formulieren, dass Prioritätensetzung, Ausmaß, Tempo und Intensität dieses Umbruchs in den einzelnen MOE-Staaten zwar gewisse Unterschiede aufweisen, der allgemeine Trend jedoch überall fast gleich ist: Die DaF-Didaktik/Methodik befindet sich im Aufbruch und nähert sich den in Westeuropa gängigen Standards, Usancen und Leitbildern an. Ein anderer Eindruck - der allerdings einer empirischen Überprüfung bedarf - ist, dass Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in MOE oftmals nach wie vor manche traditionelle oder gar konservative Züge enthält und (vorerst) weniger experimentierfreudig und weniger modisch angepasst zu sein scheint als z. B. der Englischunterricht.

4 Kulturrealität Deutsch als Minderheitensprache

Der Bereich Deutsch als Minderheitensprache (DaM) stellt nicht nur ein hochbrisantes Problemfeld dar, da er in ein politisches Bedingungsgeflecht äußerst empfindlicher Umstände eingebunden ist, sondern gilt auch für die Deutschdidaktik als eine Herausforderung ersten Ranges. In der Bedingungskonstellation von Bildungs- und Sprachenpolitik, Zweisprachigkeit und Einsprachigkeit, Muttersprache und Fremdsprache, Dialekt und Standardsprache, Deutschunterricht und deutschsprachigem Fachunterricht, staatlicher, privater und ausländischer Finanzierung, Ausstattung, Curriculum und Stundenplanfüllung, Lernzielformulierung und Lehrwerkanlage, Schulbehörden und Verwaltungszugehörigkeit, Minderheitenschulsystem und integriertem Staatsschulsystem, regionaler, nationaler und internationaler Zeugnisgültigkeit usw. liegt ein außerordentlich vielfältiges Feld

vor, das innerhalb von MOE große regionale Unterschiede aufweist. Folglich kann an dieser Stelle keine einheitliche Beschreibung, lediglich eine Exponierung einiger aktueller Stichworte erfolgen.

Hinsichtlich der sprachlichen und unterrichtlichen Situation deutscher Minderheiten zeigte sich das Gesamtbild bis zur Wende um 1990 herum MOE-weit durchweg negativ. Die Ursachen für diese Einschätzung sind in den bekannten Massenzwangswanderungen, in den massiven Nachwirkungen der Kriegsreminiszenzen, in den für den Spracherhalt weithin ungünstigen gesellschaftlichen Strukturen, in technologisch-ökonomischen Veränderungen, in der bewussten Vorenthaltung von Sprachenrechten, in der direkt oder indirekt erzwungenen ethnisch-kulturell-sprachlichen Assimilation usw. zu suchen. (Über den Deutschunterricht und den Unterricht in deutscher Sprache bei deutschen Bevölkerungsgruppen im Ausland - darunter auch in MOE - in der Vorwende-Zeit vgl. den von Ritter 1988 herausgegebenen Sammelband.)

Die politisch-gesellschaftlichen Umwälzungen, der dadurch hervorgerufene Terraingewinn der Minderheitenpolitik sowie die engeren Kontakte zu den deutschsprachigen Staaten hatten eine organisatorische und konzepttheoretische Neugestaltung des DaM-Bereichs zur Folge. So kann DaM überall in MOE, wo deutsche Minderheiten leben, eine deutliche Aufwärtsentwicklung verbuchen. Die steigenden Zahlen werden in Bezug auf Ungarn auf den Ebenen Kindergarten, Grundschule und Mittelschule durch Tab. 4 veranschaulicht (Angaben des Ungarischen Unterrichtsministeriums).

Der rapide Anstieg der Schülerzahlen (wie auch der einschlägigen Bildungseinrichtungen u. dgl.) ist zwar erfreulich, soll jedoch über das Problem des in den letzten Jahrzehnten erfolgten sprachlichen Strukturwechsels nicht hinwegtäuschen: Infolge eines fortgeschrittenen Sprachumstellungsprozesses („language shift“ ungarndeutscher Dialekt ---> ungarische Standardsprache) ist heute bei den Ungarndeutschen das Ungarische (nicht nur als Öffentlichkeitssprache, sondern zunehmend auch in der Privatsphäre) zur funktionalen Erstsprache geworden. Dementsprechend verfügen nur sehr wenige Schüler(innen) über eine „muttersprachliche Basis“ im Deutschen. Eine ähnliche Tendenz ist praktisch bei allen deutschen Minderheitengruppen in MOE mehr oder weniger ausgeprägt.

Im Kontext dieser eklatanten sprachlichen Umgestaltung gelten die inhaltlichen Fragen von DaM bei weitem nicht als hinreichend elaboriert.

	Lernerzahl
Kindergarten	
1990/1991	9.187
1995/1996	14.589
1996/1997	14.658
1997/1998	14.744
1998/1999	14.177
1999/2000	14.141
Grundschule	
1990/1991	33.550
1995/1996	41.029
1996/1997	42.940
1997/1998	44.338
1998/1999	45.240
1999/2000	46.254
Mittelschule	
1990/1991	746
1995/1996	1.376
1996/1997	1.498
1997/1998	1.559
1998/1999	1.672
1999/2000	1.978

Tab. 4: Entwicklung der Lernerzahlen in DaM

Als elementare Schwierigkeit macht sich bereits bemerkbar, dass die Domäne DaM bislang einer wirklich umfassenden wissenschaftlich-theoretischen Grundlegung entbehrt. Nicht einmal die zentralen Termini sind befriedigend geklärt, was z. B. unter Mutter-, Fremd-, Zweit-, Minderheiten-, Minoritäten-, Nationalitäten-, Regional-, Ethno- und Volksgruppensprache genau zu verstehen ist, wie sie voneinander abzugrenzen sind bzw. wie sie zusammenwirken, welche Überlappungen sich ergeben usw. - und zwar einerseits auf der Ebene der definitorischen Beschreibung, andererseits in der konkreten Wirklichkeit auf der Ebene des Individuums oder der sozialen Gruppe. Eine adäquate Beantwortung dieser Fragen ist unerlässlich für die Konstituierung eines dauerhaft funktionierenden Modells des Unterrichtswesens bzw. der Spracherziehung von Minderheiten. Die Praxis der Schulbehörden und die Unterrichtsrealität zeichnen sich oftmals durch oberflächliche Improvisationen aus, ohne Rekurs auf ein kohärentes linguistisches, lernpsychologisches sowie didaktisches Fundament und eine längerfristige Strategie.

Da also eine angemessene Begriffsdifferenzierung sowohl auf der Ebene der Fachwissenschaften und -didaktiken als auch in der Alltags-

praxis derzeit noch aussteht, verbirgt sich unter dem Namen „Minderheitenunterricht“ oder „Deutsch-als-Muttersprache-Unterricht“ für die deutsche Minderheit in der pädagogischen Praxis oft ganz Unterschiedliches, meist aber lediglich eine Art DaF-Unterricht. Beispielsweise stellen Born & Dickgießer in ihrem Dokumentationsband schonungslos, aber - leider - gleichsam zutreffend fest: „Wenn die Rede von muttersprachlichem Unterricht in Ungarn ist, dann heißt das in der Regel nichts anderes als intensiver Fremdsprachenunterricht, in dem im besten Falle auf die mundartlichen Grundlagen, die die Schüler mitbringen, Rücksicht genommen wird.“ (Born & Dickgießer 1989, 236)

In fachlichen Kontroversen wird debattiert, ob die Kulturrealität DaM mit den bereits bestehenden Paradigmen „Deutsch als Muttersprache“, „Deutsch als Fremdsprache“ bzw. „Deutsch als Zweitsprache“ (> Art. 2, 46) zu erfassen ist oder ob eher die Herausarbeitung und Etablierung einer eigenständigen, gezielten Didaktik und Methodik des „Deutschen als Minderheitensprache“ vor Ort angeraten wäre. Es mehrten sich die Forderungen nach einer wissenschaftlich begründeten speziellen Sprach- und Kommunikationsdidaktik zwischen Muttersprachunterricht und Fremdsprachenunterricht, die der besonderen „inneren und äußeren“ Mehrsprachigkeit der Lernenden wie auch den Grundsätzen der Bi-, Multi- und besonders der Transkulturalität (im Sinne von Welsch 2000) und dementsprechend der Pflege von transkulturell orientierter Identität angemessene Rechnung trägt (vgl. Földes 1993, 174). Vorerst liegen lediglich Bausteine einer solchen didaktisch-methodischen Konzeption vor, von denen folgende eine besondere Hervorhebung erfordern:

Transdisziplinäre Fundierung: Die Strategie von DaM sollte m. E. auf allen Bildungsebenen durch einen Komplex einerseits fachwissenschaftlicher bzw. fachdidaktischer, andererseits sprachenpolitischer Prinzipien gekennzeichnet sein, wobei keiner der beiden Grundsatzbereiche auf Kosten des anderen die Oberhand gewinnen darf, da sich sonst Ungereimtheiten ergeben (können). Bei diesen Fachwissenschaften sind hauptsächlich die Pädagogik, die Lernpsychologie, die angewandte Linguistik (hier besonders Psycho-, Sozio- und Neurolinguistik), die Dialektologie/Dialektsoziologie, die Variationslinguistik, die Kontaktlinguistik und die Interkulturalitätsforschung gefordert.

Transkulturalität: Die Spracherziehung bei deutschen Minderheiten geht weit über den bloßen Sprachunterricht hinaus, weil sie auch „min-

derheiten-/nationalitätenspezifische" Inhalte zu vermitteln hat. Folglich ist sie mit einer Bandbreite transkultureller Aufgabenstellungen verbunden. So muss man bei den Lernenden den Sprachstand, den Grad und den Typ des bestehenden Bi- bzw. Multilingualismus ermitteln (> Art. 71) und auf dem Boden der inter- bzw. transkulturellen Zweisprachigkeit die Strategie der Spracherziehung entwickeln (> Art. 47). Neben der eigentlichen Spracharbeit ist ja im Unterricht auf allen Stufen des Sozialisationsprozesses auch mit anderen relevanten Aufgaben zu rechnen; solche sind etwa die Hilfe zur Herausbildung und Pflege einer dualen (doppelten) Identität, die entsprechende Bewusstseinsformung, die Erziehung zur Toleranz (ein viel besseres Wort wäre hierfür m. E. *Respekt*) und zu wechselseitiger Verständnisbereitschaft, die Erziehung zur Zweikulturigkeit, zur Traditionspflege u. a.

Dialektorientierter(dialektgestützter)Sprachunterricht: Es handelt sich darum, bewusst an die - wenn auch nur lückenhaft vorhandenen - deutschen Mundartkenntnisse anzuknüpfen, d. h. auf das (noch) gegebene sprachliche „Kapital“, auf die Restkompetenz in einer dialektalen Varietät des Deutschen aufzubauen und sie in den Dienst des Erlernens der deutschen Standardsprache zu stellen (vgl. ausführlicher Földes 1995 und > Art. 4). Während Dialekt bei deutschen Kindern in der Bundesrepublik unter Umständen als Schulproblem („Sprachbarriere“) in Erscheinung tritt, können deutsche Mundartkenntnisse beim Deutschunterricht außerhalb des zusammenhängenden deutschen Sprachgebiets eine nicht zu unterschätzende Lernerleichterung bedeuten. Das begründet die Vorgehensweise der „dialektophonen Methode“, bei der man diese noch so resthafte Dialektkompetenz didaktisch-methodisch aufgreift und sie gezielt für den Standardspracherwerb zu mobilisieren versucht, damit die Lernenden den Schlüssel des Bilingualismus nicht unwiederbringlich verlieren.

Größere Normtoleranz: Dies bedeutet eine Lockerung der als „einheitssprachlich“ deklarierten Norm in Richtung regionaler Gebrauchsnormen (> Art. 4). Damit ist gemeint, dass die Vermittlung der deutschen Sprache im Sinn eines pluralistischen Herangehens im engsten Anschluss an die jeweiligen autochthonen Sprachtraditionen verstanden werden sollte, ohne auf den selbstverständlichen Prioritätsanspruch der Standardsprache als Lernziel zu verzichten.

Die Vervollständigung, Verfeinerung und Implementierung einer eigenständigen sowie kohä-

renten kultur- und problemgerechten Sprach- und Kommunikationsdidaktik für DaM bildet für die Zukunft einen hochaktuellen und anspruchsvollen Forschungsauftrag.

5 Schluss

Der russische Linguist Domaschnew (2001, 1560) äußert, das System des Deutschunterrichts und der Deutschlehrausbildung habe sich im Lauf der Jahrzehnte „sehr bewährt“. Aus meiner Sicht jedoch sind innovative Verbesserungen sowohl im DaF- als auch im DaM-Bereich erforderlich, damit der gesamte Sprachensektor in inhaltlicher und organisatorischer Hinsicht den zeitgemäßen europäischen Gepflogenheiten und Standards entspricht. Eine weitgehende Kompatibilität als Voraussetzung für die Integration Ostmitteleuropas in die politische und kulturelle Gemeinschaft Europas ist nur auf diese Weise möglich.

Summa summarum ist zu hoffen, dass der Wert anwendungsfähiger Fremdsprachenkenntnisse als Schlüsselqualifikation - und in diesem Rahmen auch und besonders Kenntnisse im Deutschen als wichtige europäische Kultursprache - von allen Akteuren der Sprachenpolitik in MOE anerkannt wird und künftig als ein Dreh- und Angelpunkt des sprachenpolitischen Handlungsfelds fungiert. Insgesamt scheint mir eine gezielte und effiziente sprachenpolitische Förderung von DaF und DaM heute seitens der deutschsprachigen Länder, insbesondere aber in den MOE-Staaten selbst ein eminent wichtiges und aktuelles Aufgabenfeld (z. B. mit Blick auf die bevorstehende EU-Osterweiterung) darzustellen. Dabei wäre ein Wandel im öffentlichen Bewusstsein - v. a. im Sinn einer sprachenpolitischen Sensibilisierung - vonnöten, um künftig im Spannungsfeld von „globalen“ (aus *global* + *lokal*) politischen, wirtschaftlichen und nicht zuletzt intellektuellen Herausforderungen agieren und nicht immer nur reagieren zu können.

6 Literatur

- Altmayer, Claus. 2001. Entwicklungen des Faches Deutsch als Fremdsprache in nicht-deutschsprachigen Ländern I: Europäische Perspektive. In: Helbig, Götze, Henrici & Krumin, 1. Halbband, 124-140.
- Ammon, Ulrich. 1999. Deutsch hat ein Potential

- für internationale Kontakte. *Die Welt*, 9. 7. 1999, 13.
- 2001. Entwicklungen des Deutschunterrichts in nicht deutschsprachigen Ländern. In: Helbig, Götze, Henrici & Krumm, 1. Halbband, 68-83.
 - Bausch, Karl-Heinz. 2000. „So weit und so nah“ - Deutsch in Armenien. *Sprachreport* 16, 19-23.
 - Born, Joachim & Dickgießer, Sylvia. 1989. Deutschsprachige Minderheiten. Ein Überblick über den Stand der Forschung für 27 Länder. Mannheim.
 - David, Jean. 1993. Die Rolle des Deutschen im französischen Bildungswesen. In: Born, Joachim & Stickel, Gerhard (Hg.): *Deutsch als Verkehrssprache in Europa*. Berlin, 236-250.
 - Davidheiser, James C. 1998. Die auswärtige Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland aus der Sicht eines amerikanischen Germanisten. *Muttersprache* 108, 193-206.
 - Dimova, Anna. 2001. Deutschunterricht und Germanistikstudium in Bulgarien. In: Helbig, Götze, Henrici & Krumm, 2. Halbband, 1551-1555.
 - & Kamburova, Ivanka. 1999. Expertise Bulgarien. In: Krumm, 55-91.
 - Djukanović, Jovan. 1999. Expertise Bundesrepublik Jugoslawien. In: Krumm, 92-113.
 - 2001. Deutschunterricht und Germanistikstudium in der Bundesrepublik Jugoslawien. In: Helbig, Götze, Henrici & Krumm, 2. Halbband, 1659-1666.
 - Domaschnew, Anatoli I. 2001. Deutschunterricht und Germanistikstudium in Russland. In: Helbig, Götze, Henrici & Krumm, 2. Halbband, 1556-1560.
 - Ebeling, Ralf Michael. 2000. Deutschsprachiger Studiengang in Bratislava (Preßburg). In: Kühn, Ingrid & Lenker, Marianne (Hg.): *Deutsch in Europa - Muttersprache und Fremdsprache*. Frankfurt/M., 223-230.
 - Földes, Csaba. 1993. Der Deutschunterricht für Ungarndeutsche - zwischen Anspruch und Wirklichkeit. *Lernen in Deutschland. Zs. f. Interkulturelle Erziehung* 13, 171-178.
 - 1994. Deutsch als Fremdsprache in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Überlegungen zu Bestand und Bedarf. *Deutsch als Fremdsprache* 31, 3-12.
 - 1995. Chancen der dialektophonen Methode in der Spracherziehung zwischen Deutsch als Mutter- und Zweitsprache. *Zielsprache Deutsch* 26, 156-164.
 - 2001a. Die deutsche Sprache in Ostmittel-, Ost- und Südosteuropa: gestern, heute - und morgen? *Germanistische Mitteilungen* 53, 65-83.
 - 2001b. Was ist „Fremdsprachendidaktik“? Nachdenken über ihre wissenschaftssystematische Verortung. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 38, 3-20.
 - Gadeanu, Sorin. 1998. Sprache auf der Suche. Zur Identitätsfrage des Deutschen in Rumänien am Beispiel der Temeswarer Stadtsprache. Regensburg.
 - Gehl, Hans. 1998. Allgemeine Schlussfolgerungen und Perspektiven. In: ders. (Hg.): *Sprachgebrauch - Sprachanpassung. Eine Untersuchung zum heutigen Gebrauch der deutschen Sprache in Westrumänien und zur sprachlichen Anpassung der Donauschwaben*. Tübingen, 185-205.
 - Gruzca, Franciszek. 1998. Mitteleuropa - Deutsch - Auslandsgermanistik. In: ders. (Hg.): *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte - Stand - Ausblicke. Dokumentation einer internationalen Konferenz, 10.-12. Oktober 1996, Warszawa*. Warszawa, 27-42.
 - 2001. Deutschunterricht und Germanistikstudium in Polen. In: Helbig, Götze, Henrici & Krumm, 2. Halbband, 1528-1543.
 - Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2 Halbbände. Berlin.
 - Kern, Rudolf. 1997. Deutsche Sprache in der Slowakei. *Germanistische Mitteilungen* 45/46, 155-161.
 - Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). 1999. *Sprachen - Brücken über Grenzen. Deutsch als Fremdsprache in Mittel- und Osteuropa. Dokumentation der Wiener Konferenz 17.-21. 2. 1998*. Wien.
 - Manherz, Károly; Hajdú, Erzsébet & Árkossy, Katalin. 1999. Expertise Ungarn. In: Krumm, 153-171.
 - Mohr, Annette. 2001. Deutschunterricht und Germanistik-Studiuni in Estland. In: Helbig, Götze, Henrici & Krumm, 2. Halbband, 1683-1690.
 - Reumann, Kurt. 1997. Deutsch ist die Sprache der Freiheit. *Mitteuropäische Erwartungen*. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 20. 3. 1997.
 - Ritter, Alexander (Hg.). 1988. *Kolloquium zum Deutschunterricht und Unterricht in deutscher Sprache bei den deutschen Bevölkerungsgruppen im Ausland*. 5. Konferenz der Volksgruppen in Europa in der Akademie Sanktmark. Flensburg.
 - Stănescu, Speranța. 2001. Deutschunterricht und

- Germanistikstudium in Rumänien. In: Helbig, Götze, Henrici & Krumm, 2. Halbband, 1671-1676.
- Stickel, Gerhard. 2002. Memorandum: Politik für die deutsche Sprache, [www.ids-mannheim.de/aktuell/me010403.html]
- Tagini, Manfred. 1997. Situation des Deutschunterrichts in Rumänien. *ÖDaF-Mitteilungen* 13, 72-76.
- Terestyéni, Tamás. 1996. Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás* 2, 3-16.
- 1999. Adatok a magyarországi nyelvi-kommunikációs kultúra állapotáról. In: Glatz, Ferenc (Hg.): *A magyar nyelv az informatika korában*. Budapest, 155-175.
- 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, 24-29.
- Vámos, Ágnes. 1998. *Magyarország tannyelvi atlasza*. Atlas of languages of instruction in Hungary. Atlas der Unterrichtssprachen in Ungarn. Budapest.
- Vollmer, Helmut J. 1998. Fremdsprachendidaktik im Aufbruch: Zwischen Selbsterverständnis und Fremdverstehen. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne & Meyer, Meiner A. (Hg.): *Pluralität und Bildung*. Opladen, 213-234.
- Welsch, Wolfgang. 2000. Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. *Jb. Deutsch als Fremdsprache* 26, 327-351.
- Žepić, Stanko. 2001. Deutschunterricht und Germanistikstudium in Kroatien. In: Helbig, Götze, Henrici & Krumm, 2. Halbband, 1677-1682.