

Jeske, Claire-Marie

Multikulturelle Kompetenz. Fremdsprachenunterricht im Europa der Sprachenvielfalt

Die Deutsche Schule 92 (2000) 2, S. 177-187



Quellenangabe/ Reference:

Jeske, Claire-Marie: Multikulturelle Kompetenz. Fremdsprachenunterricht im Europa der Sprachenvielfalt
- In: Die Deutsche Schule 92 (2000) 2, S. 177-187 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-276066 - DOI:
10.25656/01:27606

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-276066>

<https://doi.org/10.25656/01:27606>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Claire-Marie Jeske

Multikulturelle Kompetenz

Fremdsprachenunterricht im Europa der Sprachenvielfalt

Die zunehmende Aufhebung des Ost-West Gegensatzes, die Etablierung des europäischen Binnenmarktes und die damit einhergehende Niederlassungsfreiheit innerhalb Europas sowie die weltweite soziale Verflechtung von Wirtschaft, Kultur und Politik, machen die Fähigkeit zur internationalen fremdsprachlichen Begegnung zunehmend zu einer unabdingbaren Voraussetzung für das menschliche Zusammenleben. *Mehrsprachigkeit* ist durch die europäische Integration zu einem bildungspolitisch zwingenden Ziel geworden: Die kulturelle Pluralität Europas braucht Artikulationsmöglichkeiten, die fremdsprachliche Bildung bekommt zunehmend den *Rang einer elementaren Kulturtechnik*, denn die Multilingualität der europäischen Gesellschaft fordert auch eine Plurilingualität ihrer Mitglieder. Fremdsprachenkenntnisse werden zur Bedingung für gegenseitiges Verstehen, zur Schlüsselqualifikation für die Sozialisierung in Europa, für berufliche Mobilität und allgemeine Kommunikation. Sie sind Grundvoraussetzung für interkulturelle Begegnung und Kommunikation mit den ausländischen Mitbürgern und europäischen Nachbarländern, sie sind aber auch Prämisse für die Wahrnehmung von Wettbewerbs- und Berufschancen auf einem europaoffenen, internationalen Arbeitsmarkt. Zudem machen die zunehmenden Wanderungsbewegungen von Arbeitsmigranten, Flüchtlingen, Asylbewerbern und Urlaubern Sprachenkontakt nicht nur möglich, sondern auch nötig.

Vor diesem Hintergrund müssen die *Bedingungen des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen* neu überdacht werden. Das Aufgabenfeld des Fremdsprachenunterrichts erweitert sich über die Vermittlung eines Kommunikationsmediums und einer fremden Literatur und Kultur hinaus zu einer Institution, die den Erhalt kultureller Vielfalt fördern und damit den Völkerfrieden garantieren muss. Da die Schule der „quantitativ wichtigste Anbieter von Fremdsprachenunterricht“ (Christ 1991, S.66) ist, ist hiermit ein genuiner Bereich schulischer Bildung angesprochen.

1. Für ein mehrsprachiges Europa

Die europäische Union vertritt eine *pluralistische Sprachenpolitik*, die auf der Anerkennung der Gleichberechtigung der Amts- und Regionalsprachen aller Mitgliedstaaten beruht, um den Sprachfrieden zu sichern. Wenn diese theoretisch geforderte Vielsprachigkeit nicht de facto durch die Dominanz einer Sprache ad absurdum geführt werden soll, muss die Mehrsprachigkeit jedes Bürgers der europäischen Union gefördert werden. In den 1984 verabschiedeten „Schlussfolgerungen über den Fremdsprachenunterricht“, die im Rahmen der

EG-Zusammenarbeit im Bildungswesen entstanden, wird die Vermittlung praktischer Kenntnisse in zwei Fremdsprachen für eine möglichst große Schülerpopulation angestrebt, wobei „zumindest eine der unterrichteten Sprachen [...] eine der Amtssprachen der Europäischen Gemeinschaft sein“ (KMK, S.20) sollte. In einem weiteren Beschluss über die „Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“ wird zudem die Gleichsetzung der „Landessprachen der wichtigsten Herkunftsländer“ mit den anderen in den Lehrplänen vorgesehenen Fremdsprachen als wünschenswert propagiert. Es existiert also ein Bewusstsein für die Notwendigkeit qualifizierter und breiter Fremdsprachenkenntnisse, die den Schutz der Sprachenteiligkeit der europäischen Gesellschaft gewährleistet. Um dieses Bewusstsein aber in die Realität umzusetzen, muss die Vielsprachigkeit organisiert werden.

Der Fremdsprachenunterricht muss es der Masse der Menschheit ermöglichen, sich über die Sprachgrenzen des eigenen Wohngebietes hinaus verständigen zu können, wobei dies die gezielte Sprachlernanstrengung eines jeden Bürgers voraussetzt; darüber hinaus muss er sich das *Postulat der Diversifizierung* zu eigen machen, um hegemonialen Tendenzen entgegenzuwirken und optimale Kommunikationsbedingungen zu schaffen. Hierzu muss die Privilegierung bestimmter Sprachen – namentlich des Englischen – aufgegeben werden. Die Konsolidierung der verschiedenen kulturellen und sprachlichen Identitäten Europas ist angesichts eines friedlichen, konfliktfreien Zusammenlebens unabdingbar. Diese Überlegungen sind seit der europäischen Kulturkonvention von 1954 Grundgedanke der europäischen Sprachenpolitik, vergleicht man dieses Programm jedoch mit seiner Umsetzung im Fremdsprachenunterricht auf schulischer Ebene, wird eine große Divergenz von angestrebten Zielen und aktueller Unterrichtsrealität deutlich.

2. Die sprachliche Hegemonie des Englischen

In seiner Rede auf dem Berliner Bildungsforum hatte der damalige Bundespräsident Herzog gefordert, im Rahmen einer kosmopolitischen Öffnung unserer Bildungsstätten „schon früh die wichtigsten Sprachen der Welt [zu] lehren“, und vorgeschlagen, mit dem Englischunterricht schon in der Grundschule zu beginnen. Dem ist mit Vorsicht zu begegnen: Verhindert nicht gerade ein früher Englischunterricht die „internationale Blickrichtung“, die sich Herzog für das Bildungssystem der Zukunft wünscht?

Englisch hat sich durch die geographische Ausdehnung des britischen Empires in der Vergangenheit und die Großmachtrolle und Dominanz der USA in der heutigen Welt zu der geographisch am weitesten verbreiteten und weltweit *am häufigsten gelehrt*en Zweit- bzw. Fremdsprache entwickelt. Auch im deutschen Bildungssystem nimmt es als Schulfremdsprache den ersten Platz ein, seit die Rivalität zwischen Englisch und Französisch von den Nationalsozialisten zugunsten des Englischen entschieden wurde und es sich auch nach 1945 trotz der Bemühungen der Besatzungsmächte um eine Politik der Diversifikation praktisch als Haupt-Schulfremdsprache durchgesetzt hat. Mit dem *Düsseldorfer Abkommen* von 1954 und dem *Hamburger Abkommen* von 1964, das für Real- und Hauptschulen eine Fremdsprache, „in der Regel Englisch“, vorschreibt und die erste Fremdsprache auf dem Gymnasium ebenfalls auf „in der Regel Latein oder Englisch“ beschränkt, wurde die Rolle des Englischen als dominierende Schul-

fremdsprache weiterhin bestärkt. Auch die Novellierung des *Hamburger Abkommens*, in der als erste Fremdsprache des Gymnasiums eine „lebende Fremdsprache oder Latein“ vorgesehen ist, schafft zwar eine formale Parität zwischen den Sprachen, hatte aber keine wirkliche Veränderung zur Folge, da das Fremdsprachenangebot an den Gymnasien *de facto* aufgrund der geforderten Einheitlichkeit des Schulwesens, kaum erweitert werden konnte.

Das Englische ist unleugbar die wichtigste Berufs-, Wissenschafts-, und Verkehrssprache der Welt, Piepho geht sogar so weit, es als „europäische Allgemeinsprache“ (Piepho 1989, S.41) zu bezeichnen. Denn auch in der Europäischen Union, in der alle Amtssprachen der Mitgliedsländer de jure gleichwertigen Status besitzen, dominiert die vom Fremdsprachenunterricht begünstigte englische Sprache als Arbeits- und Bezugssprache bei Verhandlungen und bei der Erstellung von Dokumenten.

Wenn auch das *Französische* dem Englischen hinsichtlich der Anzahl seiner Lerner in Deutschland direkt folgt, so ist es doch alarmierend, dass Englisch in den deutsch-französischen Handelsbeziehungen die Führungsrolle übernimmt, ist doch Frankreich wichtigster Handelspartner und direkter Nachbar Deutschlands. Auch widerspricht dies dem deutsch-französischem Vertrag von 1963, in dem sich die BRD zu einer bestmöglichen Förderung des Französischunterrichts in Deutschland verpflichtet hat. Bleibt schon das immerhin noch einigermaßen breit vertretene Französische weit hinter dem Englischen zurück, so ist der griechische und portugiesische Binnenhandel aufgrund sprachlicher Defizite erst recht behindert.

Deshalb muss immer wieder betont werden, dass die *anglophone Welt* nur eine von vielen ist und die Beschränkung auf diese den Zugang zu anderen Kulturen, Literaturen und Handelsräumen verhindert, zu einer geistigen Verarmung führt und nicht zuletzt die Gefahr birgt, in einen zwar nicht intendierten Kulturimperialismus zu münden (Christ 1991, S.132). Gleichzeitig sind die Anglophonen zunehmend der Gefahr ausgesetzt, sich dem Erlernen anderer Sprachen zu verschließen: man kommt ja mit der eigenen Sprache überall zurecht. Fremdsprachenunterricht kann aber wegen seiner politischen Funktion nicht einseitig konzipiert werden, wenn der Sprachfrieden sein übergeordnetes Ziel darstellen soll.

Die wenig wünschenswerte Dominanz des Englischen im deutschen Bildungssystem hat sich einerseits durch die „falsche“ Vorstellung vieler Eltern und Schüler, das Englische als Schlüssel zu allen Nationen außerhalb Deutschlands zu sehen, perpetuiert. Zum anderen wird das Kommunikationsmodell „jeweilige Nationalsprache + Englisch“ aber auch aus der Ratlosigkeit im Umgang mit der Mehrsprachigkeit favorisiert (Zapp 1989, S.13).

Der Primat der Schulfremdsprache Englisch muss um des Sprachfriedens willen und für die Potenzierung der Kommunikationsfähigkeiten und -möglichkeiten der europäischen Bürger untereinander in Frage gestellt und eine *alternative Fremdsprachenfolge* in den weiterführenden Schulen überdacht werden.

3. Latein – Hindernis auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit

Nachdem mit der Humboldtschen Reform im 19. Jahrhundert die alten Sprachen zu „Fächern der Menschenbildung“ avancierten, ist das *Prestige* des Lateinischen

in Deutschland als „Muttersprache des Abendlandes [und] sämtlicher Wissenschaften“ (Christ 1980, S.67) weitgehend unangefochten (zur Stellung des Lateinunterrichts in Deutschland vgl. auch Roemer/Wettig 1994). Seit dem Düsseldorfer und dem Hamburger Abkommen ist es denn auch im Lehrplan der Gymnasien in der Eingangsstufe als Alternative zu einer modernen Fremdsprache *fest verankert* und zudem bis heute Voraussetzung für bestimmte Studiengänge, wodurch das Lateinum zu einer Art *additiven Sonderberechtigung* über das Abitur hinaus geworden ist. Diese führt zu einer Diskriminierung der modernen Fremdsprachen, die in Konkurrenz zum Lateinunterricht als Alternativen zur Wahl gestellt werden und diese Berechtigung eben nicht gewährleisten.

Christ stellt heraus, dass der *Bildungsauftrag* von modernen und alten Fremdsprachen so stark divergiert, dass deren curricular festgelegte Austauschbarkeit sachlich nicht zu rechtfertigen ist (Christ 1980, S.179): So ist das Ziel des Erlernens einer modernen Fremdsprache die Befähigung zur Partizipation an realen Kommunikationsprozessen; das Lernen einer alten Sprache führt hingegen nicht zur Annahme eines anderen Ausdrucksmediums, sondern hauptsächlich zum Erlangen von *Lesekompetenz*. Der Erwerb moderner Fremdsprachenkenntnisse impliziert zudem eine Einstellungsänderung des Individuums, das sich mit der neuen Sprache einen neuen Kulturraum erschließt. Während der Unterricht in einer modernen Fremdsprache also die Sozialisation seiner Teilnehmer erweitert und somit auch einen identitätsstiftenden und politischen Beitrag leistet, ist der Lateinunterricht in erster Linie *historisch orientiert*. Dies soll nicht bedeuten, dass nicht auch hier Fähigkeiten wie Urteilsvermögen und Kritikfähigkeit über die Kompetenz im Umgang mit altsprachlichen Texten hinaus vermittelt werden, der altsprachliche Unterricht tangiert aber den Lerner nicht so direkt wie der neusprachliche, der ihm den Zugang zu einer aktuell existierenden fremden Zivilisation eröffnet. Zudem ist zu überlegen, ob die positiven „*formalbildenden Nebeneffekte*“ des Lateinunterrichts nicht auf direkterem Weg erreicht werden können (vgl. Roemer/Wettig 1994).

Der moderne Fremdsprachenunterricht ist für das Zusammenleben in einer multilingualen Gesellschaft von essentieller Bedeutung, wohingegen Latein *keinen Beitrag für das Leben in der europäischen Gesellschaft* leistet, sondern höchstens einen Zugang zur europäischen Gelehrsamkeit bietet, wobei, so Roemer/Wettig (1986, S.221), die meisten Schüler aufgrund der Sprachbarriere gegenüber dem Lateinischen nicht einmal bis zu solchen Einsichten gelangen.

Moderne Fremdsprachen sind Verständigungsmittel und Begegnungssprachen, Latein hingegen ist in erster Linie eine *Erschließungssprache*. Da die alten Sprachen Einblick in viele diachrone Aspekte der Sprache, wie Sprachenverwandtschaft, Sprachentwicklung und Wortveränderung, gewähren, kann das Erlernen einer alten Sprache fruchtbar für den Umgang mit einer modernen Fremdsprache sein. Aber auch hier ist die Ähnlichkeit z.B. der modernen romanischen Sprachen untereinander größer als ihre Ähnlichkeit mit dem Lateinischen, so dass sich der „Weg über das Lateinische [als] Umweg“ herausstellt (Roemer/Wettig: 1994, S.222). Die aufgeführten Argumente machen evident, dass aufgrund der Verschiedenheit der Bildungsaufträge von alten und modernen Fremdsprachen und vor allem aufgrund der zunehmenden Wichtigkeit der Fremdsprachenkompetenz in unserer Lebensumwelt der Unterricht einer modernen Fremdsprache nicht durch den altphilologischen Unterricht substituiert werden kann.

Problematisch ist zudem, dass der Lateinunterricht die Monopolstellung des Englischen in den Gymnasien stärkt, da er im deutschen Schulsystem vor allem die für besonders begabt gehaltenen Schüler vom Erwerb einer zweiten modernen Fremdsprache oftmals abhält.

4. Modelle für ein neues Fremdsprachenkonzept

Als Lösung für das „Kommunikationsproblem“ der Europäischen Union werden verschiedene Modelle vorgeschlagen (vgl. Bausch 1989, S.35f), die ich im Folgenden kurz darstellen und auf dem Hintergrund der zuvor dargelegten Überlegungen bewerten möchte:

(1.) Das *Leitsprachenmodell*, das die historisch gewachsene *lingua franca* Englisch als offizielle Leitsprache vorschlägt. Hier werden vor allem ökonomische Argumente wirksam, da die Kosten- sowie Lernanstrengungen aufgrund der weiten Dispersion des Englischen relativ gering gehalten werden können. Die Etablierung einer einzigen alle einenden Fremdsprache widerspricht jedoch der anthropologisch angelegten Fähigkeit des Menschen zur Mehrsprachigkeit und bedeutet eine Reduzierung des menschlichen Sprachvermögens (Bausch 1989, S.36).

(2.) Das *Modell der gesteuerten Diversifikation*, in dem alle Sprachen als gleichwertig anerkannt werden. Hier wird eine Regionalisierung der zu erlernenden Fremdsprachen vorgeschlagen, bei der entsprechend der Nachbarländer in Süddeutschland französisch und tschechisch, in Brandenburg polnisch, in Schleswig-Holstein dänisch und in NRW niederländisch dominieren würde. Dieses Modell ist jedoch in finanzieller und schulorganisatorischer Hinsicht kaum realisierbar.

(3.) Das *Modell der rezeptiven Mehrsprachigkeit*, das vorschlägt, Hör- und Leseverstehen aufgrund ihrer leichten Erwerbbarkeit in mehreren Fremdsprachen auszubilden, wodurch die Verständigungsmöglichkeiten potenziert würden (Schröder 1994, S.145). Hier würden sich bei der internationalen Kommunikation beide Partner in ihrer jeweiligen Muttersprache artikulieren. Das Modell läuft also auf einen zweisprachigen Ablauf des Kommunikationsprozesses hinaus, der nicht ganz unproblematisch ist und auch erst erlernt werden muss.

(4.) Das *Interlingua- oder Plansprachenmodell*, das die Übernahme eines künstlich konstruierten Kommunikationssystems als offizielle Verkehrssprache aller europäischen Sprachgemeinschaften fordert. Hier wird das im 19. Jahrhundert entwickelte Esperanto als Sprache der internationalen Kommunikation mit dem Argument seiner leichten Erlernbarkeit vorgeschlagen. Genauso wie das

(5.) *Lateinmodell* ist jedoch hier eine Identifikation mit der fremden Sprache nicht möglich, da eine Verbindung von Weltwissen und Sprachkönnen beim Erlernen einer künstlichen bzw. „toten“ Sprache nicht [mehr] gegeben ist.

4.1 Ob Englisch, Latein oder Esperanto - die europäische Realität darf nicht verkürzt werden

Die Modelle 1, 4, und 5 sind *Leitsprachenmodelle* und insofern nicht ganz unproblematisch für das Prinzip der Mehrsprachigkeit eines egalitären Europas. Zwar ist die Einführung einer Leitsprache der ökonomischste Weg, da großräumige einsprachige bzw. über eine Leitsprache funktionierende Märkte immer

einen Kostenvorteil bieten, jedoch geht mit der Etablierung einer solchen die sprachliche und damit auch die kulturelle Vielfalt Europas verloren; die sprachliche Selbstaufgabe vieler Individuen würde zudem einen Verlust persönlicher und kultureller Identität implizieren.

Die Etablierung des Englischen als offizielle Sprache Europas mündet außerdem in eine Art *Zweiklassengesellschaft*, bestehend aus englischen Muttersprachlern, die problemlos mit ihrer Nationalsprache an der internationalen Kommunikation teilnehmen können und nicht anglophonen *native speakers*, die sämtliche Lernanstrengungen und Kommunikationsleistungen alleine übernehmen und sich mit potentiellen Kommunikationshemmungen und der ständigen Inferiorität im Sprachkontakt abfinden müssten. Der Keim für einen Sprachenstreit ist damit angelegt.

Das *Modell des Lateinischen* als Verhandlungs- und Umgangssprache Europas wird außer auf kulturästhetischer Ebene auch mit dem Argument vertreten, das vereinte Europa brauche ein „sprachliches Band“ und so sei Latein zweckmäßiger als Englisch, weil es nicht zur Vorherrschaft eines bestimmten Kulturkreises führe und als Esperanto, das als „Sprache aus der Retorte“ mit dem historisch gewachsenen Latein nicht zu vergleichen sei (Vossen 1992, S.193).

Die Vertreter dieses Modells versichern, dass die „Muttersprache Europas“ jeder modernen Thematik gewachsen sei, wobei sie sich hierbei auf den *consilium verbis latinis novandis* berufen, einen Zusammenschluss von Beamten des Vatikans und anderen Gelehrten, der sich damit beschäftigt, den aktuellen Wortbestand aller Sprachen in das Lateinische umzusetzen und somit die Schallplatte in eine *discus sonans* verwandelt (was macht er mit der CD, der CD-Rom oder der Diskette?!), den Striptease in die *devestitio* und die Dauerwellen in *capilli undulati*...

Das Leitsprachenmodell Latein halte ich für absurd, da diese Wortneubildungen bzw. neuen Wortzusammensetzungen mir nicht weniger gekünstelt scheinen als die des Esperanto und die – bei Einführung des Lateinischen als Leitsprache mit Sicherheit entstehende – Diskussion um das adäquateste Wort für jede neue Erfindung der Moderne bestimmt nicht weniger zeit- und kostenaufwendig wäre als in ein mehrsprachiges Europa zu investieren. Und dass ein Schüler der 5. Klasse „*licetne mihi secedere?*“ – „Kann ich mal austreten?“ – fragen soll, um auf die Toilette gehen zu dürfen, wie es sich der Altphilologe Dr. Eichenseer in einem konversationsorientierten Lateinunterricht, der natürlich Voraussetzung für die Einführung des Lateinischen als Leitsprache wäre, vorstellt (vgl. Vossen 1992, S.194), könnte im wahrsten Sinne des Wortes „in die Hose gehen“...

Auch die Idee der „einigende[n] Kraft des Lateinischen“, das „Europa zusammengehalten“ hat (Vossen 1992, S.194), und die Bestrebungen Webers, Latein als Gegengewicht zum Fernsehahn und des daraus resultierenden Konzentrationsmangels und der Reizüberflutung unserer Zeit, ja sogar als „Korrektiv gegenüber den [...] Entmündigungstendenzen [der Medien]“ (Weeber 1998, S.145) einsetzen zu wollen, scheinen mir so weit hergeholt, dass ich sie als Argumente weder für die Einführung des Lateinischen als *langue vehiculaire* noch für die notwendige Unterrichtung dieses Faches zu Beginn der Sekundarstufe I ernst nehmen kann.

Ebenso unzweckmäßig ist die Einführung der Kunstsprache *Esperanto*, der die Nähe zu einer Bezugskultur noch mehr fehlt als dem Lateinischen, wodurch die Interdependenz von Sprache, sozialer Identität und Kultur vollständig missachtet wird.

Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen ist die Einführung einer Leitsprache – sei es Englisch, Latein oder Esperanto – als offizielle Sprache Europas abzulehnen. Da jedoch die Modelle 2 und 3 hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit und des anthropologischen Bedürfnisses des Menschen zur Sprachproduktion ebenfalls als problematisch anzusehen sind, möchte ich ein sechstes Modell, das bisher leider noch wenig Anerkennung gefunden hat, als die mir am Plausibelsten erscheinende Alternative vorstellen.

4.2 Das Modell der umgekehrten Sprachenfolge

Dieses Modell (vgl. Bausch 1992, S.22) nimmt *Englisch als Eingangsfremdsprache aus dem Lehrplan*, setzt es aber als obligatorische zweite Schulfremdsprache voraus. Hiermit ist die besondere Rolle des Englischen als historisch gewachsene *lingua franca* respektiert und ihre Position als Weltsprache gefestigt.

Die englische Sprache ist in allen Bereichen des Alltagslebens und in der gesamten Medienwelt so stark vertreten – man bedenke allein die jugendlichen Subkulturen, die nur allzu oft aus dem anglophonen Sprachraum entspringen und alle Arten von englischsprachiger Popmusik – dass sie die Schüler ohnehin schon „lernwirksam umgibt“ (Piepho 1989, S.42) und sie motiviert sind, diese auch in der lernpsychologisch gesehen schwierigeren Phase der Präpubertät zu lernen. Umgekehrt ist jedoch die Motivation zum Erlernen einer weiteren Fremdsprache viel geringer, wenn ein Schüler die seiner Vorstellung nach „alle Türen öffnende“ *lingua franca* schon gelernt hat.

So kann sich der Lerner seine erste Fremdsprache - ausgeschlossen Englisch - beliebig aussuchen, wobei das Fremdsprachenspektrum einer jeden weiterführenden Schule so flexibel und variabel wie möglich sein sollte.

Eine *Diversifizierung der Fremdsprachen* allein auf der Basis der 2. oder 3. Fremdsprache ist zudem unzweckmäßig, da sie eine viel geringere Schülerpopulation erreicht. Auch der *Lateinunterricht* wird in diesem Modell *in die gymnasiale Oberstufe verlegt*, um die modernen Fremdsprachen aus der Vormundschaft der alten Sprachen zu emanzipieren. Für diese zeitliche Verschiebung des Lateinunterrichts spricht außerdem, dass die analytischen Fähigkeiten und das logische und kombinatorische Denken, das für die Rezeption lateinischer Texte erforderlich ist, beim älteren Lerner weiter ausgebildet sind und dass auch seine Motivation für das Lernen einer alten Sprache aus seinem geschichtlichen, germanistischen oder allgemein linguistischen Interesse entspringen kann, während sie beim jungen Lerner in der Regel nicht intrinsisch, sondern von „bildungsbewussten“ Eltern gesteuert ist.

Als Alternative für diejenigen, die dem Lateinischen als Erschließungssprache anderer romanischer Sprachen größere Bedeutung beimessen, wäre das Angebot eines Einführungskurses Latein in der Sekundarstufe I im Wahlbereich denkbar, solange es eben nicht als Substitut einer modernen Fremdsprache angeboten wird (Christ 1980, S.185f.).

5. Zur Realisierung einer sprachenteiligen Gesellschaft

Die *Ausbildung möglichst vieler Mehrsprachiger* ist Bedingung für eine egalitäre Sprachenpolitik und damit für den Sprachfrieden innerhalb Europas, der nur auf sprachlicher und kultureller Heterogenität basieren kann. *Mehrsprachigkeit muss für alle Bevölkerungsschichten erreichbar sein* und zum elementaren Regelbestandteil eines jeden Bildungsganges gemacht werden.

Damit eine sprachenteilige Gesellschaft entstehen kann, sollten z.B. anderssprachige Mitbürger ermutigt werden, bei der interkulturellen Kommunikation Hilfe zu leisten. Dies impliziert natürlich, dass den Betreffenden neben der Möglichkeit zum Erlernen der Gastsprache die Möglichkeit gegeben werden muss, ihre Herkunftssprache zu pflegen. Auf diesem Hintergrund würde auch die Realität multikulturell zusammengesetzter Klassenverbände als positives Moment betrachtet werden, weiß man doch, dass man auf gegenseitige Hilfe angewiesen ist. Die Herkunftssprachen der ausländischen Schüler sollten in den offiziellen Fremdsprachenkanon der Schulen mit einbezogen und den deutschen Schülern sollte die Möglichkeit gegeben werden, am muttersprachlichen Ergänzungsunterricht teilzunehmen, so wie dies an einigen Grundschulen in NRW schon Realität ist (KMK, S.61).

Einen Impuls zur Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts sollten auch die Europaschulen bieten, die ursprünglich für Kinder der Beschäftigten der EG-Behörden eingerichtet wurden. Hier werden die Schüler in ihrer jeweiligen Muttersprache unterrichtet und müssen mindestens drei Fremdsprachen aus dem Kanon der offiziellen EU-Sprachen lernen, wodurch sie die Studienberechtigung in allen Ländern der Europäischen Union erwerben. Zu kritisieren ist der starke Europa-Zentrismus dieser Schulen, den man aber durch den Einbezug außereuropäischer Fremdsprachen in den Lehrplan überwinden könnte.

Auch sollten zur Umsetzung eines diversifizierten Fremdsprachenunterrichts Überlegungen hinsichtlich der Organisation eines *Verbundsystems fremdsprachenvermittelnder Institutionen* angestellt werden (Christ 1991, S.119), um das Angebot über das in der Schule offerierte Fremdsprachenspektrum hinaus zu erweitern und die Schule teilweise zu entlasten.

Da eine sprachenteilige Gesellschaft einen lebenslangen Lernprozess des Individuums erfordert, muss der Unterricht in der ersten Fremdsprache auch Fremdsprachenlernstrategien vermitteln und *die Schule muss sich ihrer Rolle als Initiatorin eines lebenslangen Fremdsprachenlernprozesses bewusst werden*, was bedeutet, dass sie zum Fremdsprachenlernen motivieren muss und keine Aversionen schaffen darf. Hierzu muss auch das schulische Bewertungssystem für den fremdsprachlichen Unterricht neu überdacht werden, Fremdsprachenunterricht darf keinesfalls Selektionsmedium sein, Leistungsbewertung darf nicht vom Fremdsprachenlernen abhalten, gleichzeitig sollten aber Leistungen nachweisbarer gemacht werden, was angesichts eines diversifizierten Fremdsprachenangebots und einer Vergleichbarkeit der Fremdsprachenkenntnisse im internationalen Kontext vonnöten ist. Die Kultusministerkonferenz schlägt hierzu eine Strukturierung des Fremdsprachenunterrichts in Lehrgänge vor, die in sich geschlossene Einheiten bilden und unterschiedliche, aber klar definierte Lernziele haben (KMK, S.63ff.).

Die Strukturierung des Fremdsprachenunterrichts in Lehrgänge ermöglicht dem Lerner zum einen eine interessenbezogene Schwerpunktsetzung – er selbst

kann entscheiden, wie weit er die jeweilige Fremdsprache vertiefen möchte – zum anderen bedeutet sie aber auch eine größere Transparenz hinsichtlich dessen, was der Schüler effektiv gelernt hat, wobei sein individuelles Fremdsprachenprofil hierzu am Ende seiner schulischen Ausbildung dokumentiert werden soll (KMK, S.76). Auch impliziert die Einführung von Lehrgängen eine Straffung des Langzeit-Fremdsprachenunterrichts, der oft keine Progression in der Sprachkompetenz mehr verspricht, wobei natürlich mit der Abwahl oder dem Aussetzen einer Fremdsprache Wege zur Erhaltung der Kompetenz – dies könnten z.B. AG's oder Tandemkurse sein – zu eröffnen und möglichst viele reale Anwendungsfelder aufzudecken sind.

Christ schlägt zudem vor, dass nach dem 3. Lernjahr der ersten Fremdsprache dem Schüler die Möglichkeit gegeben werden sollte, diese abzuwählen und durch eine neue zu ersetzen, damit Lerner, die bereits starke Defizite aufweisen, eine Chance zum Neuanfang in einer anderen Sprache bekommen (Christ 1991, S.142).

Auch sollte der Unterricht in *modernen Fremdsprachen an Gymnasien bis zur Hochschulreife hin Pflicht* werden – bisher ist es ausreichend, in der Qualifikationsphase (Jahrgangsstufe 12 und 13) zwei Halbjahreskurse Fremdsprachenunterricht nachzuweisen, wobei unter diesen auch der altsprachliche Unterricht fällt.

Während in Real-, Haupt- und Gesamtschulen zudem der Unterricht in einer zweiten Fremdsprache obligatorisch werden muss, ist im Gymnasium an einen vorgezogenen Beginn der 2. und 3. Fremdsprache zu denken, der auch mit dem *Frühbeginn des Fremdsprachenlernens in der Grundschule* korrelieren könnte. Dieser wird ebenfalls von der Kultusministerkonferenz in den „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ im Sinne der Weiterentwicklung und Neuorientierung des Fremdsprachenunterrichts vorgestellt, wobei es hierfür zwei verschiedene Modelle gibt: den *zielorientierten Unterricht*, der eine direkte Vorbereitung für den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I ist, und das *Begegnungsmodell*, das zunächst „nur“ eine positive Disposition zum Fremdsprachenlernen und ein erstes Bewusstsein von der multikulturellen Welt und der Bedeutung der Sprache schaffen soll. Persönlich halte ich das Begegnungsmodell für sinnvoller, um Fremdsprachenlernen nicht schon in der Grundschule mit negativen Erfahrungen wie Leistungsdruck und Konkurrenzkampf zu belasten, beide Modelle sind jedoch zunächst in ihrer Effizienz zu überprüfen, was nur durch eine möglichst breite Umsetzung geschehen kann.

Anwendungs- und Handlungsorientierung müssen einen der Mittelpunkte des Fremdsprachenunterrichts bilden, so sollte *fremdsprachlicher Sachunterricht* wie er in den Bilingualen Bildungsgängen, deren weitere Verbreitung ohnehin wünschenswert ist, durchgeführt wird, vermehrt auch an anderen Schulen stattfinden. Hierzu könnten auch im regulären natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht hin und wieder fremdsprachliche Texte hinzugezogen werden – Wissenschaft lebt vom internationalen Austausch und Forschung wird nicht nur im eigenen Land betrieben – diesen Tatsachen sollten die Schüler sich schon möglichst früh bewusst werden.

Außerdem sollten sprachliche Erfahrungen im Umgang mit Muttersprachlern der Zielsprache – sei es durch *Schüleraustausch oder Lernen im Tandem* (Kon-

versation von Verschiedensprachigen, bei der ein Teilnehmer jeweils die Sprache des anderen lernen möchte und so der *native speaker* den Nichtmuttersprachler korrigiert) – ermöglicht werden. Hierzu müssen sämtliche Begegnungsprogramme erweitert, die aktive Nachbarschaft mit den Grenzländern gepflegt und auch die außerschulische sprachliche Betätigung gefördert werden, indem kulturelle Einrichtungen innerhalb Deutschlands und fremdsprachige Medienangebote frequentiert und in den Fremdsprachenunterricht mit einbezogen – oder zumindest dort publik gemacht – werden. Hierdurch wird nicht nur die Anwendung der Fremdsprache gefördert, sondern auch ihre Bedeutung als Mittel zur Verständigung erfahrbar gemacht, was wiederum für die Motivierung der Schüler eine Rolle spielt.

Dies alles sind Anregungen, die zunächst probeweise durchgeführt und eventuell entsprechend modifiziert werden müssten. Das Beispiel von Belgien und Luxemburg zeigt jedoch, dass Mehrsprachigkeit unter den Bürgern einer Gemeinschaft möglich ist, es fehlt also nur an Initiativen, diese auch im gesamt-europäischen Rahmen umzusetzen.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard 1989: Thesen für den Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen nach 1992. In: Kleinschmidt, Eberhardt (Hg.): Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag: Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Tübingen: Narr
- Bausch, Karl-Richard 1992: Sprachenpolitisches Plädoyer für eine begründete Differenzierung von Mehrsprachigkeitsprofilen. In: Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Manuskripte zur Sprachlehrforschung. Band 40: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer
- Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm 1995: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 3. Auflage
- Bliesener, Ulrich 1989: Fremdsprachen für Europa. Aufgaben für die Schule. In: Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hg.): Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 42
- Christ, Herbert 1980: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik. Stuttgart: Klett Cotta
- Christ, Herbert 1991: Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr
- Christ, Herbert 1996: Didaktische Konzepte im Umfeld der Sprachenpolitik am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Funk, Hermann, Neuner, Gerhard (Hgg.): Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen
- Christ, Ingeborg 1989: Erziehung zur Mehrsprachigkeit in der Schule für ein mehrsprachiges Europa. In: Eberhardt Kleinschmidt (Hg.): Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag: Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Tübingen: Narr
- Fachverband Moderne Fremdsprachen 1980: Fremdsprachenlehren und Fremdsprachenlehren für die Welt von morgen. Koblenzer Erklärung des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (FMF). In: Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hg.): Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 42
- Freudenstein, Reinhold 1989: Politik und Sprachenlernen auf dem Weg zur europäischen Integration. In: Kleinschmidt, Eberhardt (Hg.): Festschrift für Her-

- bert Christ zum 60. Geburtstag: Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Tübingen: Narr
- Funk, Hermann; Gerhard Neuner 1996: Sprachenpolitik. Nachwort zu einer Tagung – Vorwort zu ihrer Dokumentation. In: Funk, Hermann, Neuner, Gerhard (Hg.): Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen
- Herzog, Roman 1997: Rede auf dem Berliner Bildungsforum. In: Die Zeit, Nr. 46 Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1994: Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland
- Neuner, Gerhart 1996: Faktoren von Sprachenpolitik und Rahmenbedingungen von Fremdsprachenpolitik am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. In: Hermann Funk, Gerhart Neuner (Hg.): Verstehen und Verständigung in Europa. Konzepte von Sprachenpolitik und Sprachdidaktik unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als Fremdsprache. Berlin: Cornelsen
- Piepho, Hans-Eberhard 1989: Englisch als lingua franca in Europa: Ein Appell zur didaktischen Bescheidenheit an das Fach Englisch und seine Vertreter. In: Eberhardt Kleinschmidt (Hg.): Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag: Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Tübingen: Narr
- Raabe, Horst 1995: Die Bedeutung des Französischen für deutschsprachige Länder. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Hans-Jürgen Krumm: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke
- Raasch, Albert 1994: Europa – ein Ziel für den Fremdsprachenunterricht. In: Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hg.): Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 47
- Roemer, Hellmut; Klaus Wettig 1994: Latein als Schulsprache. Überlegungen und Vorschläge zu seiner Rolle im deutschen Bildungswesen. In: Die Deutsche Schule, 86, 1994, 2, S. 215-223
- Schröder, Konrad 1994: Auf dem Weg zur sprachlichen Vielfalt. Ansprache zur Eröffnung des Internationalen Fremdsprachenkongresses Hamburg '94. In: Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hg.): Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 47
- Schröder, Konrad 1995: Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Eine Analyse aus sprachenspolitischer Perspektive. In: Ulrich Ammon, Klaus J. Mattheier, Peter H. Nelde: Sociolinguistica. Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik. Band 9: Europäische Identität und Sprachenvielfalt. Tübingen: Niemeyer
- Schüle, Klaus 1994: Interkulturelle Kommunikation in der „neuen deutschen Europa-Ordnung“. In: Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hg.): Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 47
- Vossen, Carl 1992: Mutter Latein und ihre Töchter. Europas Sprachen und ihre Herkunft. Düsseldorf: Stern-Verlag, Janssen
- Weeber, Karl-Wilhelm 1998: Mit dem Latein am Ende? Traditionen und Perspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Zapp, Franz Josef 1989: Sprachenvielfalt – Stolperstein für Europa. In: Eberhardt Kleinschmidt (Hg.): Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag: Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Tübingen: Narr

Claire-Marie Jeske, geb. 1976, seit 1996 Studentin (Deutsch und Spanisch: Lehramt; Romanistik, Mediävistik und Neue deutsche Literaturwissenschaft: Magister) an der Ruhr-Universität Bochum.

Anschrift: Dorstenerstr. 9, 44787 Bochum.

E-Mail: Claire-Marie.Jeske@ruhr-uni-bochum.de