

Darquennes, Jeroen

Sprachenvielfalt und Bildungssysteme - über die mögliche Rolle des Unterrichts in Sprachrevitalisierungsprozessen

Tertium comparationis 12 (2006) 1, S. 48-57

urn:nbn:de:0111-opus-29685

in Kooperation mit:



<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt 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 dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de



Sprachenvielfalt und Bildungssysteme – Über die mögliche Rolle des Unterrichts in Sprachrevitalisierungsprozessen

Jeroen Darquennes

Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek – Vlaanderen

Abstract

Today's European Union counts ca. 80 minority speech communities that are represented by ca. 40 to 70 million of the ca. 450 EU-inhabitants. The majority of these communities still have difficulties to secure the intergenerational transmission of the minority language. EU-sponsored projects (e.g. Euro-mosaic and SMiLE) as well as other scientific publications clearly confirm that most of the minority speech communities still are subject – though to a different degree – to societal language shift. In an attempt to reverse societal language shift minority speech communities tend to rely on minority language education. After broadly describing the general situation of autochthonous European minority speech communities and the European discourse that surrounds them this contribution examines a few possible prerequisites needed to turn minority language education into an essential part of attempts to reverse language shift.

1. Einführung

Obwohl manche Beobachter schon das mehrsprachige Funktionieren der europäischen Institutionen mit dem Phantom der babylonischen Sprachverwirrung gleichsetzen, verkörpern die in jenem Umfeld durchaus nicht simultan benutzten 20 offiziellen Amts- und Arbeitssprachen der EU nur einen geringen Teil der europäischen Sprachenvielfalt. Den Großteil ihrer sprachlichen Vielfalt verdankt die EU den durch die Öffentlichkeit weniger wahrgenommenen ca. 80 bis 100 autochthonen Minderheits-sprachen, die von ca. 40 bis 70 Millionen der insgesamt ca. 450 Millionen Einwohner der EU gesprochen werden. Mit Ausnahme von Malta findet sich wenigstens eine autochthone Sprachminderheit in jedem der 25 EU-Mitgliedstaaten. Manche Sprachgemeinschaften sind europaweit bekannt. So beispielsweise die Katalanen und die Basken, die mit ihren Autonomiebestrebungen den spanischen Staat gelegentlich in

Aufbruch versetzen. Die Mehrheit der infolge geschichtlicher Prozesse geographisch und sozial-politisch marginalisierten Sprachminderheiten führt jedoch eher eine Schattensexistenz. Dies ist z.B. der Fall für die ca. 22.000 Ukrainer in Litauen, die ca. 5.000 Italiener in Slowenien, die ca. 50.000 Aromunen in Griechenland und die ca. 100 Liwen in Lettland, von denen noch etwa 20 die Sprache einigermaßen beherrschen würden.

In diesem Beitrag wird in groben Zügen auf den oft mühseligen Kampf der autochthonen europäischen Sprachgemeinschaften gegen den Verlust der eigenen Sprache (und Kultur) eingegangen. Es wird beschrieben, wie diese, durch einen mehrsprachigkeitsfreundlichen Diskurs der EU unterstützten Sprachgemeinschaften versuchen, ihre Lage zu verbessern und wie sie den Unterricht in der Minderheitssprache als ausgezeichnetes Mittel zur Sprachrevitalisierung betrachten. Jedoch kann der Unterricht nicht ohne weiteres einen Beitrag zur Hemmung bzw. zur Umkehrung des negativen Sprachwechsels liefern. Ein Blick auf die Sprachrevitalisierungspraxis lehrt, dass mit dem möglichen Erfolg des Unterrichts einige Voraussetzungen verbunden sind. Diese werden versuchsweise am Ende des Beitrags formuliert. Aber zuerst wird zur Orientierung die aktuelle Lage der autochthonen europäischen Sprachminderheiten skizziert.

2. Sprachminderheiten und der Kampf um den Spracherhalt

Die Situation der autochthonen europäischen Sprachminderheiten wird in zahlreichen Monographien und Sammelbänden dokumentiert. Eine umfassende Übersicht bietet der zweite Band des Handbuches *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (vgl. Goebel, Nelde, Starý & Wölck, 1997). Empirisch untermauerte Synthesen zur Lage der Sprachminderheiten innerhalb der EU findet man auch in den aufeinander folgenden *Euromosaic*-Studien, die Forschungszentren in Brüssel, Barcelona, Bangor und Paris im Auftrag der Europäischen Kommission ausgeführt haben. Eine erste Studie wurde 1992 in Auftrag gegeben und beschäftigt sich mit der Lage von insgesamt 48 Minderheiten in den damaligen zwölf EU-Mitgliedstaaten (vgl. Nelde, Strubell & Williams, 1996). Eine zweite, bisher unveröffentlichte Studie aus dem Jahre 1999 richtet den Blick auf Österreich, Finnland und Schweden (vgl. Nelde, Strubell & Williams, 1999). Die dritte Studie beleuchtet die Lage der autochthonen Sprachminderheiten in den Ländern, die der EU am 1. Mai 2004 beigetreten sind (vgl. FFM, 2004).

Was das Handbuch *Kontaktlinguistik*, die *Euromosaic*-Berichte sowie andere Veröffentlichungen (wie beispielsweise Extra & Gorter, 2001; Fishman, 2001) bestätigen, ist die unter Sozio- und Kontaktlinguisten weitverbreitete Erkenntnis, dass die autochthonen europäischen Sprachminderheiten Schwierigkeiten empfinden, den Erhalt ihrer jeweiligen Minderheitssprache zu sichern. Die oft durch Staatsbildungsprozesse im 18. Jahrhundert verursachte gesellschaftliche Marginalisierung der Sprachminderheiten sowie die nicht selten durch bewusstes sprachpolitisches Handeln erweiterte Kluft

zwischen Mehrheit und Minderheit hinsichtlich Status, Prestige, Institutionalisierung und Legitimierung ihrer jeweiligen Sprachen haben dafür gesorgt, dass die autochthonen europäischen Sprachminderheiten in unterschiedlichem Ausmaß Sprachwechselprozessen unterworfen sind. Das bedeutet, dass die Minderheitssprache im Vergleich zur Mehrheitssprache im Alltag an Boden verliert oder kurz: immer weniger benutzt wird. Nicht selten ist der Sprachwechsel dermaßen vorangeschritten, dass der alltägliche Gebrauch der Minderheitssprache hauptsächlich auf die so genannten privaten Sprachverwendungsbereiche (Familie und Bekanntenkreis) beschränkt ist und dass die Vitalität der Minderheitssprache vorwiegend auf den Schultern der älteren Generation ruht. Dass aber auch dann der Sprachtod noch nicht unmittelbar bevorsteht, haben kontaktlinguistische Untersuchungen schon mehrmals gezeigt. Nelde (1982), Nelde und Weber (2002), Nelde und Darquennes (2002) sowie Darquennes (2005) machen deutlich, dass auch im Falle von gefährdeten Sprachminderheiten oft ungeplante Mechanismen in Wirkung treten, die den Sprachwechsel entweder hemmen oder umkehren und dem Sprachwechselprozess so eine non-lineare statt einer linearen, automatisch auf Sprachtod abzielende Charakteristik verleihen. So hat ein sich deutlich bemerkbar machender Mangel an qualifizierten Arbeitskräften im Südwesten der belgischen Provinz Westflandern zurzeit positive Folgen für die Lage des Niederländischen im ‚flämischen‘ Teil Frankreichs (*Französisch Flandern*), da französische Grenzarbeiter durch ihre Tätigkeit in Belgien den Wert der Muttersprache ihrer Großeltern neu entdecken.

Mehr als von unerwarteten Prozessen hängt das Geschick der Sprachgemeinschaften jedoch von Versuchen engagierter Sprachaktivisten ab, den Verlauf des Sprachwechsels durch plan- und deshalb auch lenkbare sprachpolitische und sprachplanerische Maßnahmen positiv zu beeinflussen. Der entscheidende Wert sprachpolitischer Maßnahmen für das Überleben von Sprachminderheiten trat in Europa zur Zeit der so genannten ‚ethnischen Renaissance‘ (vgl. Héraud, 1987) in den 1960er und 1970er Jahren in den Vordergrund.

3. Sprachminderheiten im europäischen Mehrsprachigkeitsdiskurs

Der Aufschwung eines neuen ethnischen Bewusstseins und die parallele Entwicklung neuer Forschungsdisziplinen wie die Sozio- und die Kontaktlinguistik haben allmählich einen Bewertungswandel der individuellen und der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit bewirkt. Viel häufiger als beispielsweise in der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts werden jetzt positive Aspekte der Mehrsprachigkeit betont und vermeintlich negative Begleiterscheinungen der Mehrsprachigkeit ins Reich der Fabel verwiesen. So ist die Angst vor bleibenden Gehirnschädigungen infolge einer mehrsprachigen Erziehung durch die mit neuro- und psycholinguistischen Befunden (vgl. Bialystok, 2001) untermauerte Erkenntnis, dass eine mehrsprachige Erziehung die intellektuelle Entwicklung eines Kindes positiv beeinflusst, ersetzt worden. Mehr und

mehr wird auch der positive Beitrag der Mehrsprachigkeit zur Völkerverständigung sowie zur Weiterentwicklung der Bildungsökonomie in einer Wissensgesellschaft betont (vgl. u.a. Grin, 2005; Weber & Werner, 2005). Die Überzeugung gilt, dass Mehrsprachigkeit der Normalfall ist und dass – wie es der Brüsseler Kontaktlinguist Peter Nelde (1997) treffend formuliert hat – Einsprachigkeit heilbar ist.

Einen entscheidenden Beitrag zur Akzeptanz der Mehrsprachigkeit als Chance und nicht als Hindernis lieferte und liefert die EU. Seit ihrer Gründung hat sich die EU (erst als Montanunion, später als Europäische Wirtschaftsgemeinschaft) auf der institutionellen Ebene als mehrsprachig profiliert. Besonders seit Anfang der 1990er Jahre hat sich die EU mit den Verträgen von Maastricht (1992) und Amsterdam (1995) offen für kulturelle (und implizit auch sprachliche) Vielfalt ausgesprochen. Es wurden – hauptsächlich im Generaldirektorat Bildung – zahlreiche Programme wie Socrates, Comenius, Grundtvig u.Ä. entwickelt, um die Mehrsprachigkeit in den Mitgliedstaaten über den klassischen Unterricht oder das lebenslange Lernen zu fördern. Im Juli 2003 genehmigte die Europäische Kommission den Schlüsseltext ‚Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006‘, in dem es u.a. heißt, dass „alle relevanten Gemeinschaftsprogramme und die Strukturfonds mehr Unterstützung für die sprachliche Vielfalt, unter anderem für die Regional- und Minderheitensprachen“ vorsehen sollten (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2003, S. 14). Und seit 2004 gibt es in der Kommission des Portugiesen Barroso eine Generaldirektion für ‚Mehrsprachigkeit, Bildung und Kultur‘.

Wenn man die – oft mit einem breiteren europolitischen Diskurs vermischten – europäischen sprachpolitischen Initiativen positiv angehen will, dann lässt sich, wie es Peter Nelde (1999) feststellt, in letzter Zeit eine Art ‚Neue Mehrsprachigkeit‘ beobachten, die unter anderem neben einer allmählichen Akzeptanz der Mehrsprachigkeit als Allgemeingut und nicht länger als Ausnahmeregelung für sprachlich gemischte Staaten und einer Betonung der Mehrsprachigkeit als wirtschaftlicher und beruflicher Motor der Wissensgesellschaft auch den politischen Willen mit einschließt, die Marginalisierung von kleinen Sprachgemeinschaften nach Möglichkeit zu verringern. Die Probleme der Minderheiten sind unverkennbar zu nationalen und supranationalen politischen Gesprächsthemen geworden. Das wurde besonders im Prozess zur Erweiterung der EU im Jahre 2004 deutlich. Im Anlauf zum EU-Beitritt fühlten sich die Kandidaten-Mitgliedstaaten dazu verpflichtet, im Rahmen der von der EU erwünschten Nicht-Diskriminierung der Minderheiten über das Schicksal der Sprachminderheiten und Lösungswege zur gesellschaftlichen Integration nachzudenken. Auf der Ebene des Europarats entwickelte Schutzmechanismen wie die *Charta der Regional- oder Minderheitssprachen* (1992, 1998 in Kraft getreten) und das *Rahmenabkommen zum Schutz nationaler Minderheiten* (1995) dienten dabei als Leitfaden für die Nationalstaaten, die kulturelle und sprachliche Vielfalt auf ihrem Hoheitsgebiet zu unterstützen. Gewisslich muss man mit dem deutschen Juristen Rainer Hofmann (1999) feststellen, dass die

Mechanismen im Hinblick auf ihren Einfluss auf die jeweilige nationale Gesetzgebung bisher eher harmlos sind. Wenn sie sich überhaupt für eine Unterschreibung der Charta bzw. des Abkommens entscheiden, behalten die Nationalstaaten immer noch einen großen Freiraum bei der Bestimmung der Sprachminderheiten und bei der Bestimmung solcher Konzepte wie Minderheit. Was aber aufrechterhalten bleibt, ist ihr Symbolcharakter, der für viele Sprachgemeinschaften und deren Vertreter als Motor dient, Initiativen zum Spracherhalt und zur Sprachrevitalisierung auszuarbeiten. Sowohl die Charta wie auch das Rahmenabkommen listen einige Bereiche auf, die für das Überleben der Sprachminderheiten bedeutungsvoll sind, so z.B. Gesetzgebung, Verwaltung, Schule, Gericht, Massenmedien, Kunst und Kultur. Vor allem die Sprachgesetzgebung und die Gestaltung des Unterrichts werden im Kreis vieler Sprachgemeinschaften als ‚Wundermittel‘ im Kampf gegen den Sprachverlust betrachtet.

4. Unterricht in der Minderheitssprache: einige Voraussetzungen

Vom Unterricht in der Minderheitssprache erwartet man im Umfeld der Sprachminderheiten vor allem, dass er in einer Umgebung, in der die intergenerationelle Weitergabe der Minderheitssprache ins Stocken geraten ist, erheblich zur Übergabe der Minderheitssprachenkenntnisse an die jüngere Generation und – infolgedessen – auch zu einer vermehrten Benutzung der Minderheitssprache im Alltag beitragen würde. Der erhoffte Beitrag des Unterrichts zum Spracherhalt hat dazu geführt, dass sich die Bildungspolitik in den letzten Jahren zu einem wesentlichen, wenn nicht dem wesentlichsten Teil der Sprachpolitik der meisten autochthonen europäischen Sprachminderheiten entwickelt hat. Das zeigen zahlreiche Veröffentlichungen, so z.B. *European models of bilingual education* (Beardsmore, 1992), *Pre-primary education in some lesser-used languages* (O’Murchú, 1987) und die Veröffentlichungen (z.B. Van der Goot, Renkema & Stuijt, 1994) sowie die übers Internet abrufbaren regionalen Dossiers der EU-finanzierten Forschungseinrichtung *Mercator Education* (siehe unter <http://www.mercator-education.org>). Nimmt man diese Veröffentlichungen sowie die bereits zitierten *Euromosaic*-Berichte zur Hand, dann springt sofort die durch die historischen, demographischen, politischen, sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen, weltanschaulichen, psychischen und interaktionellen Besonderheiten jeder Sprachsituation verursachte Buntheit der Bildungslandschaft ins Auge. Es würde zu weit führen, die Vielfalt der benutzten Bildungsmodelle hier auch nur annäherungsweise im Hinblick auf ihre unterschiedlichen Stärken und Schwächen darzustellen. Stattdessen wird der Versuch gewagt, ausgehend von den erfolgreichen baskischen und katalanischen Unterrichtsmodellen einige Voraussetzungen für den erfolgreichen Einsatz des Unterrichts im Kampf gegen den gesellschaftlichen Sprachwechsel zu formulieren.

Als das autonome spanische Baskenland Ende der 1970er Jahre, kurz nach der Erklärung der Autonomie, mit negativen Sprachwechselprozessen kämpfte, wurde 1982 ein neues Bildungsgesetz verabschiedet. Mit diesem Bildungsgesetz wurden drei Un-

terrichtsmodelle eingeführt: die Modelle A, B und D (im Baskischen fehlt der Buchstabe ‚C‘). Die Modelle lassen sich kurz, wie in Abbildung 1 dargestellt, umschreiben.

Abbildung 1: Unterrichtsmodelle

Modell A:	Spanisch ist Unterrichtssprache Baskisch wird 3 bis 5 Stunden pro Woche als Zweitsprache unterrichtet
Modell B:	Spanisch und Baskisch sind Unterrichtssprache
Modell D:	Baskisch ist Unterrichtssprache Spanisch wird 3 bis 5 Stunden pro Woche als Zweitsprache unterrichtet

Als das Gesetz eingeführt wurde, hatten 25 % der Schüler Baskisch als Unterrichtssprache. Die Situation hat sich jedoch derart entwickelt, dass heutzutage 79 % der Grundschüler und 61 % der Sekundarschüler Baskisch als Unterrichtssprache haben. Sachverständige gehen davon aus, dass die Zahl in den nächsten Jahren weiter zunehmen wird (vgl. Cenoz, 2001; Aizpurua & Agirre, 2004).

In Katalonien entschied man sich nach der Erklärung der Autonomie mit dem Sprachnormalisierungsgesetz von 1983 für ein Unterrichtsmodell, in dem der Anteil des Katalanischen im Unterricht vom Kindergarten bis zum Ende der Sekundarschule stufenweise zunahm. Da den Schulen bei der Gestaltung des Unterrichts sehr viel Freiheit zukam, entstand eine Vielfalt an Unterrichtsmodellen. Dieser Vielfalt wurde 1992 ein Ende gesetzt. Ein neues Unterrichtsmodell wurde eingeführt. Katalanisch wurde zur Verkehrs- und Unterrichtssprache im Kindergarten sowie in der Grund- und in der Sekundarschule (vgl. Areny & van der Schaaf, 2002). Wie man den Tabellen 1 und 2 für die Grund- und die Sekundarschule entnehmen kann, hat die Zahl der Schüler, die mit Katalanisch in Kontakt kommen, im Laufe der letzten 20 Jahre ständig zugenommen.

Tabelle 1: Entwicklung der Schülerzahl im Grundschulunterricht: 1986–1996

School year	Catalan	Catalan & Spanish	Spanish	Total
1986–1987	42.5%	33.0%	24.5%	945,771
1989–1990	56.5%	33.6%	9.9%	827,974
1992–1993	72.9%	23.6%	3.4%	767,117
1995–1996	81.5%	18.0%	0.5%	681,811

Quelle: SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català), 1998.

Tabelle 2: Entwicklung der Schülerzahl im allgemeinen Sekundarunterricht: 1991–1996

School year	Catalan	Catalan & Spanish	Spanish	Total
1990–1991	31.0%	62.0%	7.0%	298,648
1992–1993	46.0%	52.0%	3.0%	323,046
1995–1996	50.0%	48.0%	2.0%	379,716

Quelle: SEDEC (Servei d'Ensenyament del Català) 1998.

Obwohl der Einfluss des Unterrichts auf die Verwendung des Katalanischen und Baskischen in außerschulischen Sprachverwendungsbereichen sicher weiter untersucht werden muss (vgl. Vilá i Moreno, 1996 zum Katalanischen), wird allgemein davon ausgegangen, dass der Unterricht in der Minderheitssprache im autonomen Baskenland sowie in Katalonien von Anfang an einen positiven Beitrag zum Spracherhalt und zur Sprachrevitalisierung geliefert hat bzw. immer noch liefert. Nach dem belgischen Sprachwissenschaftler und Bildungsexperten Hugo Baetens Beardsmore (1996, S. 469–470) ist dies (1) der positiven Wechselbeziehung zwischen dem Unterricht und der außerschulischen gesellschaftlichen Lage der mit erheblichem Prestige umwobenen baskischen und katalanischen Sprachen sowie (2) den qualitativ hochwertigen pädagogischen Bedingungen zuzuschreiben. Er schreibt:

L'existence d'un choix de modèles et la popularité croissante de l'éducation bilingue en Catalogne et aux Pays Basques témoignent du lien étroit entre l'effort des écoles et la perception qu'a le grand public de l'utilité d'une alternative bilingue dans des contextes où la langue minoritaire jouit d'un prestige dû à un contexte socio-politique favorable.

Ce qui est frappant dans les deux régions citées c'est la concertation des efforts dans le développement des programmes bilingues. A l'encontre de ce qui se passe ailleurs, où l'école seule supporte le poids du développement du bilinguisme (comme au Canada), les régions autonomes espagnoles se sont occupées de la formation spécifique des enseignants destinés aux programmes bilingues, du recyclage des enseignants, de la production de matériaux pédagogiques, de supports audiovisuels, de logiciels, etc., le tout faisant corps avec la volonté politique de donner une place plus importante aux langues régionales dans la vie extra-scolaire.

Was in Katalonien sowie im autonomen Baskenland wesentlich zur Förderung der Minderheitssprachen beigetragen hat bzw. immer noch beiträgt, ist die Ausarbeitung eines Gesamtkonzepts zur Sprachrevitalisierung, das planmäßig auf komplementäre Maßnahmen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen hinzielt. Dass man diese Strategie hat ausarbeiten und verwirklichen können, geht größtenteils auf die im Zuge der Dezentralisierung des spanischen Staates ausgehandelte weitgehende Autonomie der beiden Regionen zurück.

Wie es O'Murchú (1987) in ihrer vergleichenden Studie zur Lage des Minderheitssprachenunterrichts in einigen europäischen Kindergärten feststellt, scheint es einen unverkennbaren Zusammenhang zwischen dem Autonomiegrad einer Sprachminder-

heit und den Erfolgchancen zur Förderung einer Minderheitssprache in- und auch außerhalb des Unterrichts zu geben. Eine ähnliche Sichtweise vertreten Weber und Nelde (2005). Aus ihrer kritischen Analyse einiger regionaler PISA-Ergebnisse lässt sich schlussfolgern, dass vor allem jene Regionen im Schulleistungsvergleich gut abschneiden, denen es infolge staatlicher Deregulierungsprozesse gelungen ist, das Unterrichtswesen nach eigenen Einsichten zu reformieren und es in eine regional verankerte aber sowohl lokal wie auch global operierende Wirtschaft einzubetten (neben Katalonien erwähnen die Autoren u.a. Süd-Tirol und Wales). Die Verknüpfung mit der Wirtschaft geht aus der in den meistens autonomen Regionen als selbstverständlich wahrgenommenen Notwendigkeit zur Gestaltung des oben erwähnten Gesamtkonzepts hervor. Baker und Prys Jones (2000, S. 120) formulieren es in Bezug auf die Situation in Wales wie folgt:

... economic motivation and other instrumental motives have been a major part in the rise of bilingual education in Wales. Many parents perceive bilingual education as leading to improved employment prospects, and more chance of promotion and affluence. This reflects a growing language minority economy. For example, in north-west Wales, most jobs in bureaucracy and increasingly in the private sector where face-to-face contact with the public is important (for example in supermarkets, marketing, public-relations work) require fluency in Welsh and English. In an increasing number of jobs in Wales, there is a requirement for bilingualism and sometimes biliteracy in Welsh and English as a prerequisite for being considered for employment. This, in turn, places importance on bilingualism attained through bilingual education.

Was die Regulierung des eigenen Bildungssystems betrifft, so erhöht dies die Möglichkeit, die Nachwuchsgeneration im Rahmen pädagogischer Aktivitäten mit regionalen Interessen vertraut zu machen und so – wenigstens zum Teil – schrittweise mithilfe des regionalen Bildungssystems eine regionale Zukunft und eine regionale Identität zu gestalten. Dazu ist – wie es Baetens Beardsmore (vgl. oben) und u.a. Baker und Prys Jones (1998, S. 464–544) betonen – ein konzertierter pädagogischer Ansatz vonnöten. Es soll wenigstens über den Anteil der Minderheitssprache im gesamten Curriculum, über die Ziele, die man mit dem Unterricht der Minderheitssprache verwirklichen möchte, die Methoden, die man zur Vermittlung der Minderheitssprache einsetzen möchte, die Art und Weise wie man die (zukünftigen) Lehrer auf ihre Aufgaben vorbereiten möchte, die Kontinuität des Unterrichts in der Minderheitssprache auf allen Schulebenen sowie über die Verbindung der Minderheitssprache mit dem außerschulischen Leben nachgedacht werden. Die Praxis zeigt, dass der Unterricht vor allem in jenen Regionen erfolgreich gestaltet wird und zur Sprachrevitalisierung beiträgt, in denen genügend finanzielle und praktische Mittel vorhanden sind – eben in Regionen, die über eine große Autonomie verfügen und die durch eine starke regionale Wirtschaft gekennzeichnet werden.

5. Unterricht in der Minderheitssprache: Ausblick

Regionen wie Katalonien, das autonome Baskenland, Süd-Tirol und auch Wales zeigen, dass der Unterricht in der Minderheitssprache einen entscheidenden Beitrag zur Wahrung der sprachlichen (und kulturellen) Vielfalt der Europäischen Union liefern kann. Die meisten anderen Regionen haben es, oft durch einen Mangel an Autonomie und / oder einen Mangel an kreativen Gesamtkonzepten schwer, den erfolgreichen Einsatz des Unterrichts im Kampf gegen den Sprachverlust zu verwirklichen. Für diese Minderheiten sind die Ziele der *Charta der Regional- oder Minderheitssprachen* (1992) sowie des *Rahmenabkommens zum Schutz nationaler Minderheiten* (1995) noch Zukunftsmusik. In einem echten Europa der Regionen – gemeint als einer sprach- und kulturpolitisch subsidiär ausgerichteten Gesellschaft – wären die Ziele leichter ausführbar als in einer EU, die sich nicht für einen zentralistischen oder föderalen Kurs entscheiden kann. Für die zahlreichen Sprachminderheiten kann man nur hoffen, dass sich die EU nach der Erweiterungseuphorie bald wieder zu einer Regionalisierungsdebatte verführen ließe. Es käme der sprachlichen und kulturellen Vielfalt als Wahrzeichen der EU zweifelsohne zugute.

Literatur

- Aizpurua, J. & Agirre, A. (2004). Linguistic development in the Basque Country and challenges for the future. In J. Darquennes, P. H. Nelde & P. J. Weber (Eds.), *The future has already begun. Recent approaches in conflict linguistics* (pp. 129–136). St. Augustin: Asgard.
- Areny, M. & van der Schaaf, A. (2002). *The Catalan language in education in Catalonia, Spain*. Leeuwarden: Mercator Education.
- Beardsmore, H. B. (Hrsg.). (1992). *European models of bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Beardsmore, H. B. (1996). Education plurilingue en Europe. In H. Goebel, P. H. Nelde, Z. Starý & W. Wölck (Hrsg.), *Kontaktlinguistik Bd. I* (S. 465–473). Berlin: de Gruyter.
- Baker, C. & Prys Jones, S. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. & Prys Jones, M. (2000). Welsh language education: A strategy for revitalization. In C. H. Williams (Ed.), *Language revitalization. Policy and planning in Wales* (pp. 116–137). Cardiff: University of Wales Press.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cenoz, J. (2001). Basque in Spain and France. In G. Extra & D. Gorter (Eds.), *The other languages of Europe* (pp. 45–57). Clevedon: Multilingual Matters.
- Darquennes, J. (2005). *Sprachrevitalisierung aus kontaktlinguistischer Sicht. Theorie und Praxis am Beispiel Altbelgien-Süd*. St. Augustin: Asgard.
- Extra, G. & Gorter, D. (2001). *The other languages of Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- FFM / Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit (2004). *Presence of regional and minority language groups in the new member states*. Brüssel: European Commission [DG EAC/57/03].
- Fishman, J. A. (2001). *Can threatened languages be saved?* Clevedon: Multilingual Matters.
- Goebel, H., Nelde, P. H., Starý, Z. & Wölck, W. (Hrsg.). (1997). *Kontaktlinguistik. Bd. II*. Berlin: de Gruyter.

- Grin, F. (2005). Economie et langue: de quelques équivoques, croisements et convergences. In A. Cyr, P. H. Nelde & D. Rutke (Hrsg.), *Wirtschaft und Sprache* (Sociolinguistica, Bd. 19) (S. 1–12). Tübingen: Niemeyer.
- Héraud, G. (1987). Renaissances ethniques. In U. Ammon, K. J. Mattheier & P. H. Nelde (Hrsg.), *Brennpunkte der Soziolinguistik* (Sociolinguistica, Bd. 1) (S. 30–45). Tübingen: Niemeyer.
- Hofmann, R. (1999). Der Schutz von Minderheiten in Europa. In W. Weidenfeld (Hrsg.), *Europa-Handbuch* (S. 823–846). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften. (2003). *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004–2006*. Brüssel, KOM(2003) 449 final vom 24.07.03. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_de.pdf [18.04.2006].
- Nelde, P. H. (1982). Sprachökologische Überlegungen am Beispiel Altbelgiens. *Germanistische Mitteilungen*, 15, 81–92.
- Nelde, P. H. (Hrsg.). (1997). *Einsprachigkeit ist heilbar* (Sociolinguistica, Bd. 11). Tübingen: Niemeyer.
- Nelde, P. H. (1999). Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik. In Union der deutschen Akademien der Wissenschaft (Hrsg.), *Werkzeug Sprache* (S. 35–56). Olms, Oldenbourg.
- Nelde, P. H. & Darquennes, J. (2002). Ökoluistik und Minderheitsforschung. In A. Fill, H. Penz & W. Trampe (Eds.), *Colourful Green Ideas* (pp. 121–140). Frankfurt a.M.: Lang.
- Nelde, P. H., Strubell, M. & Williams, G. (1996). *Euromosaic. The production and reproduction of minority speech communities in the EU*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Nelde, P., Strubell, M. & Williams, G. (1999). *Euromosaic II*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Nelde, P. & Weber, P. J. (2002). The non-linearity of language maintenance and language shift. In L. Wei et al. (Eds.), *Opportunities and Challenges of Bilingualism* (pp. 105–124). Berlin: Mouton de Gruyter.
- O Murchú, H. (1987). *Pre-primary education in some lesser used languages*. Dublin: European Bureau for Lesser Used Languages.
- Van der Goot, A., Renkema, W. J. T. & Stuijt, M. B. (1994). *Pre-primary education – An inventory of the current position of lesser used languages in pre-primary education in some states of the European Union. Vol. 1 and 2*. Leeuwarden: Fryske Akademy/Mercator.
- Vilá i Moreno, Xavier (1996). When classes are over. Language choice and language conflict in bilingual education in Catalonia. PhD, Vrije Universiteit Brussel.
- Weber, P. J. & Nelde, P. H. (2004). Europäische Schulen auf dem Prüfstand – PISA und die regionale Mehrsprachigkeit. *Europa Ethnica*, 1/2005, 12–22.
- Weber, P. J. & Werner, S. (2005). Vom Nutzen oder Unnutzen eine Sprache zu sprechen – die Relativität der Sprachökonomie. In A. Cyr, P. H. Nelde & D. Rutke (Hrsg.), *Wirtschaft und Sprache* (Sociolinguistica, Bd. 19) (S. 155–167). Tübingen: Niemeyer.