

Europäische Union und sprachliche Bildung:

Auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum

Brigitte Jostes (Berlin)

Abstract

Orders and communiqués by the executive body of the European Union consistently treat the generation of "european spaces and areas": the "European economic area" is followed by the "European space for higher education", the "education area", the "European area of lifelong learning", the "research area" and the "European information space". Although all of these spaces are not conceivable without linguistic communication, no one is ever explicitly talking about a "European communication space" – in Europe language issues are a hot potato. Implicitly though, it is of course a matter of a "European communication space", and that to a great extent in European politics of linguistic education.

The article documents the history of this EU policy from its beginnings to the new "framework strategy for multilingualism", and contrasts this policy with disillusioning results from research into the actual European multilingualism. Following the attempt to reconstruct the implicit model of a European communication space based on approaches of linguistic varieties it is proposed that the negative results of a multilingualism polity are directly linked to the non-feasibility of this implicit model.

1 Europäische Räume und sprachliche Bildung¹

Bildung ist eine der politischen Domänen, die erst spät im Prozess der so genannten "Nebenfolgen" bzw. des "spill-over" der Europäisierung ein Stück weit in die Regie der Europäischen Union übergegangen ist. Beginnend mit dem Bereich der beruflichen Bildung, für die bereits der EWG-Vertrag mit Artikel 128 eine gemeinsame Politik vorsah, wurden über die Verordnungen zu Bildungsangeboten für die so genannten Wanderarbeiter und ihre Kinder im Jahre 1968 und dem (zunächst rechtlich umstrittenen) Beschluss über das Aktionsprogramm Erasmus im Jahre 1987 der Weg gebahnt für eine Bildungspolitik auf europäischer Ebene, die seit dem Vertrag von Maastricht mit seinen Artikeln 126 und 127 (seit Amsterdam 149 und 150) in alle Bildungsbereiche hineinreicht – auch wenn das politische Handeln in diesem Bereich auf unterstützende und ergänzende Maßnahmen

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf einem Vortrag, der im Dezember 2004 auf der Tagung *Politiques et usages de la langue en Europe hier et aujourd'hui* des *Centre Interdisciplinaire d'Etudes et de Recherches sur l'Allemagne* in Paris gehalten wurde. Bei der Überarbeitung wurden politische Ereignisse sowie relevante Erhebungen und Veröffentlichungen bis November 2006 berücksichtigt. Der Beitrag beschränkt sich auf die Politik der Europäischen Union, zur Sprachenpolitik des Europarats vgl. Jostes (2004a).

eingeschränkt wird, die die Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Inhalte und die Gestaltung ihrer Bildungssysteme zu beachten haben.²

In der Folge des gemeinsamen europäischen Wirtschaftsraums, der seit der Erklärung des Europäischen Rates von Lissabon im Jahre 2000 zum "wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt" werden soll, wird an der Schaffung eines "europäischen Wissenschaftsraums", eines "europäischen Hochschulraums", eines "europäischen Bildungsraums", eines "europäischen Raums des lebenslangen Lernens" und mittlerweile auch an einem "europäischen Informationsraum" gearbeitet. In ganz anderem Ausmaß als dem Wirtschaftsraum scheinen dem Aufbau dieser Räume die Grenzen der Sprachräume entgegen zu stehen, die Vielsprachigkeit Europas erscheint als Konstruktionshindernis.

Die sprachenbezogenen Initiativen im Bildungsbereich zielten daher schon sehr früh auf den Ausbau der individuellen Mehrsprachigkeit als Voraussetzung für die neu zu schaffenden europäischen Räume. So steht das Sprachenlernen im Artikel 126 (jetzt 149) des EU-Vertrags ganz oben auf der Liste der genannten Ziele.³ Auch wenn in den politischen Dokumenten der Begriff des "Kommunikationsraums" kaum zu finden ist, so lässt sich aus sprachwissenschaftlicher Perspektive doch nach den Strukturen eines solchen (zukünftigen) europäischen Kommunikationsraums fragen, wie er in den bildungspolitischen Dokumenten implizit modelliert wird.⁴ Dies wird im Anschluss an die beiden folgenden – eher dokumentarischen – Abschnitte dieses Beitrags mit Rückgriff auf das sprachtheoretische Begriffspaar von "Nähesprache" und "Distanzsprache" (im Anschluss an Koch/Oesterreicher 1985) getan.

Im folgenden Abschnitt wird die Chronologie der Entschliefungen und Maßnahmen der Europäischen Union im Bereich der sprachlichen Bildung dargestellt. Nicht näher behandelt werden dabei allerdings die Beschlüsse und Initiativen zur sprachlichen Bildung der Migranten in Europa: Dies lässt sich auch damit begründen, dass diese beiden Arbeitsfelder – Fremdsprachenunterricht einerseits und Integration von Migranten andererseits – auch von der Europäischen Kommission nur zögerlich miteinander in Verbindung gebracht werden.⁵ In

² Zu dieser historischen Entwicklung und ihren rechtlichen Aspekten vgl. beispielsweise Blanke (1994) und Fürst (1999).

³ Siehe hierzu die Übersicht mit zentralen sprachenbezogenen Zitaten im Abschnitt 2 dieses Beitrags.

⁴ Die Verbindung der beiden Begriffe "Europa" und "Kommunikationsraum" begegnet in der Literatur in erster Linie im Kontext medienpolitischer Fragestellungen, vgl. Kleinsteuber/Rossmann (1994) sowie Erbring (Hg.) (1995). Wiederholt wird darauf verwiesen, dass man in Bezug auf die Medien noch nicht von einem bereits existierenden "Kommunikationsraum Europa" sprechen könne, vgl. beispielsweise Glotz (1995). Die soziale Konstruiertheit von Räumen, wie sie in Frankreich insbesondere von Lefebvre (1974) reflektiert wurde und natürlich auch für den Begriff "Europa" von zentraler Bedeutung ist, wird auch von Kleinsteuber/Rossmann einleitend problematisiert. Fundierte sprachwissenschaftliche Reflexionen zu den Dimensionen eines kommunikativen Raums mit einer mehrsprachigen Kommunikationsgemeinschaft (jedoch bislang ohne Bezugnahme auf einen Raum namens "Europa") finden sich in den Arbeiten von Krefeld (2002a, 2002b, 2004a, 2004b), hierzu mehr in Abschnitt 4 des vorliegenden Beitrags.

⁵ Vgl. hierzu exemplarisch die kritische Anmerkung von Albert Raasch zum Europäischen Jahr der Sprachen, das die Europäische Kommission in Kooperation mit dem Europarat im Jahre 2001 organisierte, um für das Fremdsprachenlernen zu werben: "Gleichwohl, der Zusammenhang mit den europäisch initiierten Ansätzen

Abschnitt 3 werden Studien zur tatsächlichen Fremdsprachenkompetenz in Europa und zur Wirksamkeit dieser Initiativen präsentiert, bevor im vierten Abschnitt kritisch der Frage nach dem impliziten Modell eines europäischen Kommunikationsraums nachgegangen wird.

Mit dieser Thematik befindet sich der Beitrag an der Schnittstelle von Bildungspolitik und Sprachwissenschaft, die von dem prinzipiell schwierigen Dialog von Politik und Wissenschaft geprägt ist.⁶ Wenn sich die Politik im Bereich der sprachlichen Bildung eigentlich kaum von Sprachwissenschaftlern, sondern in erster Linie von Didaktikern, Psychologen, Soziologen sowie von Verwaltungsleitern von Bildungseinrichtungen beraten lässt und die Evaluationen ihrer Initiativen in die Hände von Unternehmensberatungen gibt, so mag dies aber sicherlich auch an der Sprachwissenschaft selbst liegen, die ihren Forschungsgegenstand "Sprache" bisweilen ausgesprochen reduziert. Gegen eine solche Reduktion des Gegenstands "Sprache" durch die Sprachwissenschaft selbst wendet sich eine "historisch-anthropologische" Sprachforschung, die auch für vorliegende Arbeit den Rahmen darstellt.⁷

2 Brüsseler Chronologie: Initiativen im Bereich der sprachlichen Bildung (Auswahl)⁸

1974: Entschließung der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen vom 6. Juni 1974 über die Zusammenarbeit im Bereich des Bildungswesens, *Amtsblatt Nr. C 098 vom 20/08/1974*

1976: Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen vom 9. Februar 1976 mit einem Aktionsprogramm im Bildungsbereich, *Amtsblatt Nr. C 038 vom 19/02/1976*

(ver-) führt zu einer euro-orientierten Perspektive. Fernere Sprachen und Kulturen sind uns im Zeitalter von Internationalisierung und Globalisierung näher gekommen; wir brauchen Expertenwissen – und dazu gehören auch Sprachkenntnisse – auch für sie. Dasselbe gilt für die Sprachen der zukünftigen EU-Mitgliedsländer sowie für die Sprachen der bei uns eingewanderten und hier lebenden Mitbürger/-innen mit anderen Grundsprachen. Die Beschränkung auf Europa im engeren Sinne ist ein Risiko" (Raasch 2002: 85).

⁶ Umberto Eco pointiert den Konflikt zwischen den *decision makers* einerseits und den Intellektuellen andererseits: "[...] der Moment des Handelns verlangt, daß die Nuancen und Zwiespältigkeiten beseitigt werden (dies ist die unersetzliche Funktion des *decision makers* in jeder Institution), während die intellektuelle Funktion gerade darin besteht, die Zwiespältigkeiten auszugraben und ans Licht zu bringen" (Eco 1998: 18). Konkret zum Thema Beratung der Schulsprachenpolitik vgl. Christ (1996).

⁷ Vgl. Jostes/Trabant (2005).

⁸ Viele der hier gelisteten jüngeren Dokumente sind über die Internetseite der Direktion "Allgemeine und berufliche Bildung" der Europäischen Kommission zugänglich (http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages_de.html). Eine kommentierte Auswahl der elektronisch verfügbaren Dokumente der letzten Jahre findet sich z. B. auch auf der Internetseite des *Centre international d'études pédagogiques* (http://www.ciep.fr/dossierdoc/politique_linguistique). Abdrucke älterer bildungspolitischer Erklärungen und Texte, die von den Organen der Europäischen Union erstellt wurden, finden sich zum Beispiel in: Rat der Europäischen Gemeinschaften (1983–1993) und Rat der Europäischen Union (1998, 2002). Weitere diesbezügliche Literatur ist zusammengestellt z.B. in: Schäfer (1991), Schäfer (1994) und Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (1996–2000).

Die Unterstreichungen in den folgenden Zitaten sind von mir.

Fremdsprachenunterricht

17. Um möglichst vielen Schülern das Erlernen der Gemeinschaftssprachen zu ermöglichen, wird die Verfolgung folgender Ziele gefördert :

- die Möglichkeit für alle Schüler, mindestens eine weitere Sprache der Gemeinschaft zu erlernen;
- der Grundsatz, daß jeder künftige Sprachlehrer eine Zeit in einem Land oder Gebiet verbringt, in dem die Sprache, die er lehren soll, gesprochen wird;
- die Förderung des Fremdsprachenunterrichts außerhalb des herkömmlichen Schulsystems (z.B. durch Radio und Fernsehen), insbesondere zur Berufsbildung Erwachsener.

1984: Schlussfolgerungen des Rates und der im Rat vereinigten Minister im Bildungswesen vom 4. Juni 1984

II. FREMDSPRACHENUNTERRICHT

[...] 5. Die Mitgliedstaaten stimmen darin überein, alle geeigneten Maßnahmen zu fördern, die es einer möglichst großen Anzahl von Schülern erlauben, vor Ende der Schulpflicht praktische Kenntnisse in zwei Fremdsprachen zu erwerben, und die im Rahmen der beruflichen Ausbildung, des Hochschulunterrichts und der Erwachsenenbildung zur Erhaltung der Sprachkenntnisse beitragen können.

1985: Bericht des Ausschusses "Für das Europa der Bürger", am 28./29. Juni 1985 vom Europäischen Rat in Mailand angenommen

5.2. Fremdsprachenunterricht

Die Sprachen, die in der Gemeinschaft gesprochen werden, sind wesentlicher Bestandteil ihres kulturellen Erbes und tragen zu ihrem Reichtum und ihrer Vielfalt bei. Damit die Menschen sich über die Grenzen hinweg verständigen können, müssen sie sich zunächst einmal verstehen. Eine praktische Kenntnis der Sprachen, Kulturen und Lebensbedingungen in den anderen Mitgliedstaaten ist daher besonders wichtig und müßte schon vom Kindesalter an gefördert werden.

Der Ausschuß schlägt dem Europäischen Rat vor, [...]

- den Erwerb praktischer Kenntnisse in zwei Fremdsprachen, wovon mindestens eine Gemeinschaftssprache sein sollte, durch eine möglichst große Zahl von Jugendlichen vor Ablauf der Pflichtschulzeit; [...]

1987: Beschluss des Rates vom 15. Juni 1987 über ein gemeinschaftliches Aktionsprogramm zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten (ERASMUS), Amtsblatt Nr. L 166 vom 25.6.1987

1988: Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen zur europäischen Dimension im Bildungswesen vom 24. Mai 1988, Amtsblatt Nr. C 177 vom 06/07/1988 S. 0005 - 0007

1989: Beschluss des Rates vom 28. Juli 1989 über ein Aktionsprogramm zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse in der Europäischen Gemeinschaft (LINGUA), Amtsblatt Nr. L 239 vom 16.8.1989

[...] Die Verwirklichung des Binnenmarktes würde durch eine quantitative und qualitative Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts und des Erlernens von Fremdsprachen in der Gemeinschaft erleichtert werden, so daß die Bürger der Gemeinschaft sich untereinander

verständigen können und Sprachschwierigkeiten überwunden werden, die den freien Personen-, Waren-, Dienstleistungs- und Kapitalverkehr beeinträchtigen. [...]

Artikel 4

Hauptziel des LINGUA-Programms ist eine quantitative und qualitative Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit innerhalb der Gemeinschaft. [...]

Artikel 5

[...]

- alle Bürger zu ermutigen, praktische Kenntnisse in Fremdsprachen zu erwerben
- das Unterrichts- und Lernangebot für Fremdsprachen in der Gemeinschaft zu erweitern und insbesondere die Kenntnisse in den weniger häufig unterrichteten und weniger verbreiteten Fremdsprachen zu fördern

1992: Vertrag über die Europäische Union, geschlossen zu Maastricht am 2. Februar 1992

Artikel 126

(2) Die Tätigkeit der Gemeinschaft hat folgende Ziele:

- Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten; [...]

1993: Grünbuch zur europäischen Dimension des Bildungswesens, *KOM/93/0457/endg.*

1994: Beschluss des Rates vom 6. Dezember 1994 über ein Aktionsprogramm zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft (LEONARDO DA VINCI), *Amtsblatt Nr. L 340 vom 29. Dezember 1994*

1995: Beschluss Nr. 819/95/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 14. März 1995 über das gemeinschaftliche Aktionsprogramm SOKRATES, *Amtsblatt Nr. L 87 vom 20. April 1995*

1995: Entschließung des Rates vom 31. März 1995 betreffend die qualitative Verbesserung und Diversifizierung des Erwerbs von Fremdsprachenkenntnissen und des Fremdsprachenunterrichts in den Bildungssystemen der Europäischen Union, *Amtsblatt Nr. C 207 vom 12. August 1995*

[...] Infolgedessen betont der Rat, daß

- durch geeignete Maßnahmen die qualitative Verbesserung der Kenntnis der Sprachen der Europäischen Union in den Bildungssystemen gefördert werden muß, um die Kommunikationsfähigkeit in der Europäischen Union zu entwickeln und eine möglichst weitgehende Verbreitung der Sprachen und Kulturen aller Mitgliedstaaten zu gewährleisten;
- Anreize gegeben werden müssen, um den Sprachenunterricht in den Mitgliedstaaten zu diversifizieren, und zwar so, daß den Schülern und Studenten die Möglichkeit gegeben wird, im Verlauf ihrer Schulzeit bzw. ihres Studiums sprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen der Europäischen Union zu erlangen

1995: Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Juni 1995 zum Thema sprachliche Vielfalt und Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union, *Dokument 7839/95 Presse 175*

1995: Weißbuch der Europäischen Kommission: Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.

Die Beherrschung von Fremdsprachen darf nicht mehr einer Elite oder Menschen, die geographisch mobil sind, vorbehalten bleiben. Im Zuge der Folgearbeiten zur Entschließung der im Rat vereinigten Bildungsminister vom 31. März 1995 wird es notwendig, daß jedem – unabhängig vom Bildungs- oder Ausbildungsweg – die Möglichkeit gegeben wird, die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten.

1996: Europäische Kommission (2.10.1996): Grünbuch: Allgemeine und berufliche Bildung – Forschung: Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität.

17. Die mangelnde Kenntnis von Fremdsprachen sowie gewisser Aspekte des kulturellen Lebens bilden nach wie vor die zwei Haupthindernisse für die Mobilität. [...]

26. Abbau der sprachlichen und kulturellen Hindernisse:

Erlernen von wenigstens zwei Gemeinschaftssprachen [...]

1999: Beschluss des Rates vom 26. April 1999 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms in der Berufsbildung "Leonardo da Vinci", *Amtsblatt Nr. L 146 vom 11.6.1999*

2000: Beschluss Nr. 253/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 24. Januar 2000 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms im Bereich der allgemeinen Bildung "Sokrates", *Amtsblatt Nr. L 28 vom 3. Februar 2000*

2000: Europäischer Rat (Lissabon), 23. und 24. März 2000, Schlussfolgerungen des Vorsitzes

Die Union hat sich heute ein neues strategisches Ziel für das kommende Jahrzehnt gesetzt: das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einen Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.

2000: Beschluss Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. Juli 2000 über das Europäische Jahr der Sprachen 2001, *Amtsblatt Nr. L 232 vom 14. November 2000*

2001: Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen, Brüssel den 21.11.2001, *KOM (2001) 678 endgültig*

2002: Entschließung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001, *Amtsblatt Nr. C 50 vom 23. Februar 2002*

DER RAT DER EUROPÄISCHEN UNION – [...] BETONT,

(1) dass Sprachkenntnisse eine der notwendigen Grundfertigkeiten sind, die jeder Bürger erwerben muss, um sich erfolgreich an der europäischen Wissensgesellschaft zu beteiligen, und die somit sowohl die Integration in die Gesellschaft als auch den sozialen Zusammenhalt fördern; gründliche Kenntnisse der eigenen Muttersprache(n) können das Erlernen von Fremdsprachen erleichtern;

(2) dass Sprachkenntnisse sowohl im Rahmen der Bildung als auch zu beruflichen Zwecken und aus kulturellen und persönlichen Gründen eine wichtige Rolle bei der Förderung der Mobilität spielen;

(3) dass Sprachkenntnisse angesichts der EU-Erweiterung auch dem Zusammenhalt in Europa zuträglich sind;

(4) dass alle Sprachen Europas den gleichen kulturellen Wert und die gleiche kulturelle Würde haben und ein integraler Bestandteil der europäischen Kultur und Zivilisation sind;

[...] ERSUCHT die Mitgliedstaaten, im Rahmen ihrer jeweiligen politischen, rechtlichen, budgetären sowie bildungs- und ausbildungspolitischen Gegebenheiten, Grenzen und Prioritäten

(1) die ihnen geeigneten Maßnahmen zu ergreifen, damit die Schüler, soweit möglich, neben der Muttersprache zwei oder gegebenenfalls auch mehr Fremdsprachen erlernen können, und das Erlernen von Fremdsprachen durch andere Personen im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens zu fördern, wobei die unterschiedlichen Bedürfnisse der Zielgruppe und die Notwendigkeit eines gleichberechtigten Zugangs zu den Lehrangeboten zu berücksichtigen sind. Zur Förderung der europaweiten Zusammenarbeit und Mobilität sollte das Lehrangebot für Sprachen möglichst breit gefächert sein und die Sprachen der Nachbarländer und/oder -regionen beinhalten; [...]

2002: Detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung in Europa, *Amtsblatt Nr. C 142 vom 14. Juni 2002*

ZIEL 3.3. – FÖRDERUNG DES FREMDSPRACHENERWERBS

Europas Vielfalt manifestiert sich besonders deutlich in seinen Sprachen. Wenn die Bürger jedoch von dieser Vielfalt profitieren wollen, müssen sie in der Lage sein, miteinander zu kommunizieren. Sprachkenntnisse gehören zu den Grundfertigkeiten, die das Europa der Wissensgesellschaft erfordert; im Allgemeinen sollte jeder zwei Fremdsprachen sprechen können. [...]

A. Kernpunkte

1. Jeden ermutigen, neben der eigenen Muttersprache zwei oder gegebenenfalls mehr Sprachen zu erlernen und das Bewusstsein für die Wichtigkeit des Erlernens fremder Sprachen bei Menschen aller Altersstufen zu schärfen. [...]

2002: Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt – Konsultation, *SEK(2002) 1234, 13.11.2002*

2003: Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006, Brüssel, den 24.07.2003, *KOM(2003) 449 endgültig*

2005: Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament und den Rat: Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz, Brüssel den 1.8.2005, *KOM (2005) 356 endgültig*

I Einleitung

2. Begrenztheit der verfügbaren Daten

[...] Aus den Inputdaten lässt sich beispielsweise entnehmen, dass der Anteil der Schüler, die bereits in der Primarschule eine Fremdsprache erlernen, ansteigt, dass das Spektrum der in allen Altersgruppen gelehrt Sprachen jedoch sehr begrenzt ist und dass die Palette der angebotenen Sprachen kleiner wird. Zudem ist der Trend zu beobachten, dass "eine Fremdsprache erlernen" zunehmend mit "Englisch lernen" gleichbedeutend ist.

[...]

III Fazit

[...] Als der Europäische Rat auf seiner Tagung in Barcelona die Schaffung des Indikators forderte, betonte er zugleich, dass der Fremdsprachenunterricht in mindestens zwei Sprachen ab dem jüngsten Kindesalter ein wichtiger Teil der Aneignung von Grundkenntnissen ist – gewissermaßen ein Geburtsrecht aller europäischen Bürger. Damit stellte der Europäische Rat heraus, dass die EU die Heimat von Menschen unterschiedlichster kultureller und sprachlicher Herkunft ist und dass das Erlernen der Sprachen Europas Teil der europäischen Identität ist.

2005: Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit, Brüssel, den 22.11.2005, *KOM (2005) 596 endgültig*

I 2 Was bedeutet Mehrsprachigkeit?

Unter Mehrsprachigkeit versteht man sowohl die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen, als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum. Hier bezeichnet der Begriff die neue politische Strategie der Kommission zur Förderung eines für alle Sprachen günstigen Klimas, in dem sich das Lehren und Lernen zahlreicher Sprachen positiv entwickeln kann.

Die Politik der Kommission im Bereich der Mehrsprachigkeit verfolgt drei Ziele:

- Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt in der Gesellschaft;
- Förderung einer gesunden, multilingualen Wirtschaft;
- Zugang der Bürger/innen zu den Rechtsvorschriften, Verfahren und Informationen der Europäischen Union in ihrer eigenen Sprache.

Weitere Fortschritte hängen überwiegend von den Mitgliedstaaten ab (sei es auf nationaler, regionaler oder lokaler Ebene), die Kommission wird jedoch im Rahmen ihrer Möglichkeiten alles tun, um die Mehrsprachigkeit stärker ins Blickfeld zu rücken und Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen besser abzustimmen.

2006: Europäisches Parlament: Bericht über die Förderung der Mehrsprachigkeit und des Sprachenlernens in der Europäischen Union: Europäischer Indikator für Sprachenkompetenz (2005/2213(INI), Ausschuss für Kultur und Bildung, 23.3.2006, *Plenarsitzungsdokument A6-0074/2006*

2006: Gemeinsamer Standpunkt (EG) Nr. 15/2006 vom Rat festgelegt am 24. Juli 2006 im Hinblick auf den Erlass des Beschlusses 2006/.../EG des Europäischen Parlamentes und des Rates vom ... über ein Aktionsprogramm im Bereich des lebenslangen Lernens, *Amtsblatt Nr. C251E vom 17.10.2006*

Expansion der Ziele und Maßnahmen: Nachdem der Prozess des Übergreifens der Europäisierung auf den Bereich der Bildung im Jahr 1974 offiziell eingesetzt hat, stellt das Jahr 1976 ein entscheidendes Datum hinsichtlich des Fremdsprachenlernens dar. Hier wird erstmalig das Ziel formuliert, dass alle Schüler die Möglichkeit haben sollten, "mindestens eine weitere Sprache der Gemeinschaft zu erlernen". Bereits 8 Jahre später – im Jahre 1984 – wird das Ziel deutlich höher gesteckt. Der Rat einigt sich darauf, dass so viele Schüler wie möglich "vor Ende der Schulpflicht praktische Kenntnisse in zwei Fremdsprachen" erwerben sollten – ein bildungspolitisches Ziel, bei dem der sprachpolitische Hintergrund unübersehbar ist: Eröffnet doch nur das erweiterte Ziel einer zweiten Fremdsprache den Raum für andere Fremdsprachen als Englisch. Ihren vorläufigen Höhepunkt werden die

Zielsetzungen dann im Jahr 1995 mit dem Weißbuch der Europäischen Kommission erreichen, wo nicht länger nur von Schülern die Rede ist, sondern von allen Bürgern der Europäischen Union. Es sei "notwendig, daß jedem – unabhängig vom Bildungs- oder Ausbildungsweg – die Möglichkeit gegeben wird, die Fähigkeit zur Kommunikation in mindestens zwei Gemeinschaftssprachen neben seiner Muttersprache zu erwerben und zu erhalten." Nachdem auch in der Entschließung des Rates in der Folge des Europäischen Jahrs der Sprachen bereits von "zwei oder gegebenenfalls auch mehr Fremdsprachen" die Rede ist, ist dann im einflussreichen Arbeitsprogramm der Bildungsminister aus dem Jahre 2002 einerseits zu lesen, dass im Allgemeinen "jeder zwei Fremdsprachen sprechen können" solle, in der Hervorhebung der Kernpunkte wird dieses Maß aber noch einmal nach oben hin geöffnet: "Jeden ermutigen, neben der eigenen Muttersprache zwei oder gegebenenfalls mehr Sprachen zu erlernen". Fremdsprachenunterricht "in mindestens zwei Sprachen ab dem jüngsten Kindesalter" wird im Jahre 2005 dann gar zu einem "Geburtsrecht aller europäischen Bürger".

Seit der Mitte der 80er Jahre wurden diese Ziele unterfüttert mit Programmen, die ihre Umsetzung befördern sollten: Mit dem Programm Erasmus (1987) wurde der Anfang gemacht, 1989 wurde dann das erste Lingua-Programm mit einer Laufzeit von 1990 bis 1994 beschlossen, das in der Folge eingebettet wurde in die beiden großen Bildungsprogramme Sokrates (für die allgemeine Bildung) und Leonardo da Vinci (für die berufliche Bildung). Beide Programme stehen mittlerweile in der zweiten Phase (2000–2006), das Gesamtbudget beläuft sich auf 1,85 Milliarden Euro für Sokrates und 1,15 Milliarden Euro für Leonardo. Für die nächste Phase von 2007 bis 2013 befinden sich die Vorschläge der Europäischen Kommission in der Beschlussphase: Das gesamte Programm namens "Programm für lebenslanges Lernen" mit einem Gesamtbudget von vermutlich 6,97 Milliarden wird sich zukünftig in vier sektorale Einzelprogramme gliedern (Schulbildung, Hochschulbildung, berufliche Bildung, Erwachsenenbildung), in einem Querschnittsprogramm kommen vier "Schwerpunktaktivitäten" hinzu, von denen die Förderung des Sprachenlernens eine ist.

Neben diesen Bildungsprogrammen, die also jeweils Aktionen für die Sprachförderung beinhalten, wird das Sprachenlernen noch mit anderen Initiativen befördert. Seit 1998 wird europaweit jährlich der Wettbewerb um das "Europäische Sprachensiegel" durchgeführt, mit dem innovative und herausragende Fremdsprachenprojekte ausgezeichnet werden. Als eine gemeinschaftliche Initiative von Europarat und Europäischer Union wurde das Jahr 2001 zum "Europäischen Jahr der Sprachen" erklärt: Mit einem Gesamtbudget von 10,8 Millionen Euro förderte die Europäische Kommission Projekte und Werbekampagnen für das Sprachenlernen. Im Anschluss an eine öffentliche Konsultation auf der Grundlage eines Arbeitsdokuments der Kommissionsdienststellen wurde ein "Aktionsplan" zur "Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt" für die Zeitspanne 2004–2006 beschlossen. Eine im Jahr 2005 veröffentlichte und von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebene Machbarkeitsstudie widmet sich der Schaffung einer "Europäischen Agentur für Sprachenvielfalt und Sprachenlernen", eine im September 2006 von EU-Kommissar Figel eingesetzte "hochrangige" Gruppe von elf Experten wird am Europäischen Tag der Sprachen

2007 (26. September) ihre Empfehlungen für weitere Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit präsentieren.⁹

3 Auswirkungen / Evaluationen

Der Chronologie der expandierenden Ziele und Förderprogramme kann eine Chronologie der enttäuschenden Statistiken gegenübergestellt werden. Im Jahr 1987 ergibt eine Eurobarometer-Umfrage, dass nur die Hälfte der Jugendlichen, die in ihrer Schulzeit eine Fremdsprache gelernt haben, in der Lage sind, eine Konversation in dieser Fremdsprache zu führen. Und auch die im Vorlauf zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 in Auftrag gegebene Eurobarometer-Studie (2001) zeigt, wie weit die Realität noch von den hoch gesteckten Zielen entfernt ist:¹⁰ 53% der Befragten geben an, neben ihrer Muttersprache noch wenigstens eine Fremdsprache zu sprechen, und 26% sprechen nach eigener Aussage noch zwei weitere Sprachen. Nun hat Jürgen Trabant bereits ganz zu Recht darauf verwiesen, dass dieser Umfrage ein zweifelhaftes Verständnis von "Sprache" zu Grunde liege. So schneidet Deutschland u. a. deshalb schlecht ab, weil Latein nicht als Fremdsprache gezählt wird.¹¹ Unabhängig hiervon sind aber die Antworten auf die Fragen nach den Einstellungen aufschlussreich: 71% der Europäer vertraten die Auffassung, jeder in der Europäischen Union sollte zusätzlich zu seiner Muttersprache eine europäische Sprache sprechen können. Nahezu derselbe Anteil der Befragten stimmte zu, dass dies Englisch sein sollte. Demgegenüber waren nur 32,4% der Meinung, dass jeder Europäer zwei Sprachen der Europäischen Union beherrschen solle (in Deutschland nur 25%).

Auf den ersten Blick scheint die jüngste spezielle Eurobarometer-Umfrage zu den Sprachkenntnissen der Europäer aus dem Jahre 2006 ein Vorankommen auf dem Weg zum Ziel des mehrsprachigen Europabürgers anzuzeigen. Schließlich wird schon auf den ersten Seiten darauf abgehoben, dass nun 56% der EU-Bürger in der Lage seien, sich in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache zu unterhalten.¹² Auf den zweiten Blick jedoch stellt sich dieser Prozentsatz anders dar: Es scheint nämlich so, dass diese Erhöhung in der Gesamtprozentzahl in erster Linie auf die Sprachenverhältnisse in den neuen Mitgliedstaaten (die in der Erhebung von 2001 natürlich noch nicht erfasst wurden) zurückzuführen ist: Wenn mindestens 97% der Slowaken, 95% der Letten, 92% der Litauer, 92% der Malteser etc.

⁹ Zu Maßnahmen für das Sprachenlernen siehe auch Europäische Kommission (2001).

¹⁰ Zu den folgenden Angaben vgl. Eurobarometer (2001).

¹¹ Vgl. Trabant (2002). Zur mühsamen Debatte um die Rolle des Latein als Fremdsprache sei an dieser Stelle nur auf das interessante Ergebnis einer Erhebung verwiesen, die von Willis J. Edmondson (2001) an der Universität Hamburg zur Frage nach dem außerschulischen Fremdsprachenlernen durchgeführt wurde. Dort zeigt sich, dass die Studenten, die in ihrer Schulzeit Latein gelernt haben, in der Tendenz insgesamt mehr Fremdsprachen gelernt haben, selbst wenn Latein nicht mitgezählt wird. Edmondson sieht in diesem Ergebnis eine Bestätigung seiner Position, nach der die Schule eher Bildung als Training bieten sollte. Die Schule sollte auf die Vielfalt der Welt der Sprachen vorbereiten und nicht versuchen, eine praktische Ausstattung für eine Welt zu bieten, die im Hinblick auf die zukünftigen Bedürfnisse des Individuums gar nicht vorhersagbar sei.

¹² Vgl. Eurobarometer (2006:9). Wenn an gleicher Stelle darauf verwiesen wird, dass dies "9 Punkte mehr als bei der Befragung 2001" seien, so bezieht sich diese Aussage auf die Standard-Eurobarometer-Umfrage 55,1 und nicht auf die oben erwähnte spezielle Eurobarometer-Erhebung zu den Europäern und den Sprachen, die im Jahr 2001 veröffentlicht wurde.

mindestens eine Fremdsprache sprechen, so verweist jede dieser Zahlen auf die jeweilige Geschichte des Mitgliedsstaates, in denen die großen politischen Umbrüche der letzten Jahrzehnte zum Teil prekäre Sprachverhältnisse nach sich zogen, beispielhaft sei hier nur die Situation der russischsprachigen Bevölkerung im Baltikum genannt. Auf den dritten Blick schließlich geben die Ergebnisse der Eurobarometerstudie Anlass zur Sorge im Hinblick auf die Zukunft der sprachlichen Bildung in Europa. Denn erstens zeigen die Hinweise auf die soziodemografischen Kategorien klar, dass die europäische Mehrsprachigkeit (im Sinne von Muttersprache plus zwei) vornehmlich in einem recht exklusiven Personenkreis anzutreffen ist:

Analysiert man die Ergebnisse nach soziodemografischen Kategorien, zeigen sich einige Differenzierungsmuster. Nehmen wir etwa die Gruppe der Befragten, die zusätzlich zur Muttersprache mindestens zwei Sprachen sprechen. Ein "mehrsprachiger Europäer" würde danach folgende Merkmale aufweisen

- jung,
- gut ausgebildet,
- mehrsprachiger Hintergrund, d.h. entweder in einem anderen EU-Land geboren oder mit Eltern aus anderen EU-Ländern als dem Wohnsitzland,
- in Führungsposition oder Student, was den Gebrauch von Fremdsprachen wahrscheinlich macht,
- lernmotiviert. (Eurobarometer 2006: 11)

Genau gegen die Beschränkung von Sprachkenntnissen auf eine Elite und auf Menschen, die wegen eines multikulturellen Hintergrundes sowieso mobil sind, war das Weißbuch von 1995 zu Felde gezogen – verbunden mit der allgemeinen Warnung vor einer Spaltung der "kognitiven" Gesellschaft in Wissende und Unwissende.

Zwei weitere Ergebnisse, die eng miteinander verbunden sind, relativieren das positive Fazit der Zusammenfassung der Studie, in welchem "die Situation als viel versprechend" bewertet wird. So zeigt sich zum einen gerade in dem für den Fremdsprachenerwerb zentralen Bereich der Schulbildung die verstärkte Dominanz des Englischen, das natürlich auch bei der Frage nach der Nützlichkeit der Sprachen allen anderen den Rang ablauft:

Die Dominanz des Englischen verstärkt sich in praktisch allen Ländern noch, wenn es um die Sprache geht, die Kinder lernen sollten.

[...] Es lässt sich der Schluss ziehen, dass die Zustimmung zur Aussage, dass Kinder Fremdsprachenkenntnisse erwerben sollten, offensichtlich groß ist. Das Spektrum der Sprachen, die als nützlich für Kinder eingeschätzt werden, scheint jedoch schmal zu sein (Eurobarometer 2006: 35).

Dieses Ergebnis kann in direktem Zusammenhang mit den Antworten auf die Frage nach den Hauptgründen für das Sprachenlernen gesehen werden, die sich in ihrer Gewichtung im Verhältnis zum Bericht von 2001 verändert haben: Weitaus mehr Personen nennen nun den praktischen Nutzen für das Berufsleben als Grund, "'weichere' Motive wie Nutzung von Sprachen im Urlaub (-12 Punkte), persönliche Zufriedenheit (-10 Punkte) und die Möglichkeit, Menschen aus anderen Ländern kennen zu lernen (-4 Punkte), scheinen an Zugkraft einzubüßen" (Eurobarometer 2006: 37). Im Bezug auf junge Leute wählen sogar 73% der Befragten die verbesserten Berufsaussichten als Grund für das Sprachenlernen aus

der vorgegebenen Antwortliste, nur 14% sehen auch die Kultur, die mit der Sprache verbunden ist, als einen Grund an – Mehrfachnennungen waren möglich gewesen.

Nun bleiben die Ergebnisse dieser Umfragen zwangsläufig vage und der wiederholte Ruf nach konkreten Daten über die tatsächlichen Sprachkenntnisse der Europäer mündete im Jahre 2002 in dem Auftrag des Europäischen Rates von Barcelona an die Europäische Kommission, einen Vorschlag für einen Indikator zur Fremdsprachenkompetenz zu unterbreiten, der – ähnlich wie die periodisch durchgeführten PISA-Erhebungen der OECD – valide Aufschlüsse über die Fremdsprachenkompetenzen geben sollte. In den Diskussionen der bei der Europäischen Kommission versammelten Expertengruppe traten derartig viele sprachen- und bildungspolitische Probleme eines solchen Indikators zu Tage, dass die Kommission erst im Jahre 2005 einen (zunächst noch provisorischen) Vorschlag machen konnte, der dann auch vom Europäischen Parlament gebilligt wurde.

Diskutiert wurden u. a. folgende Fragen: Welche Sprachen sollen getestet werden? Welche sprachlichen Kompetenzen – Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben? Wie kann Mehrsprachigkeit getestet werden? Wie sollen die Vergleichsgruppen angesichts der unterschiedlichen Stellung des Fremdsprachenunterrichts in den Bildungssystemen gebildet werden – nach Alter, Unterrichtsjahren, Anzahl von Unterrichtsstunden? Deutlich gesehen wurde die Gefahr, dass jede (auch in finanzieller Hinsicht) realisierbare Eingrenzung (z. B. auf die Lesefertigkeit im Englischen) unerwünschte Rückwirkungen auf die Ziele und Diversität des Fremdsprachenunterrichts in den Mitgliedstaaten hätte. In dem aktuellen Vorschlag nimmt die Kommission nun für die geplante erste Erhebung "aus praktischen Gründen" eine Eingrenzung auf die fünf meistgelernten Fremdsprachen vor (Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch und Italienisch) und betont jedoch, dass eine Erweiterung des Sprachenspektrums geprüft wird. In gleicher Weise wird "aus praktischen Gründen" vorgeschlagen, in der ersten Runde auf eine Erhebung der Kompetenzen im Sprechen zu verzichten und erst in den weiteren Runden alle vier Fertigkeiten zu prüfen. Zielgruppe der zukünftig in einem dreijährigen Zyklus stichprobenartig durchgeführten Erhebung ist die Gruppe der 15-Jährigen, wobei jede Testperson auf die Kenntnisse in mindestens zwei Sprachen getestet werden soll.

Auch wenn also – zumindest bislang - keine konkreten Daten über die tatsächliche Fremdsprachenkompetenz vorliegen (also über den so genannten "Output"), so gibt es doch umfassende Informationen über die sich verändernde Situation des Fremdsprachenunterrichts in den Schulen Europas (den so genannten "Input"), die von Eurydice, dem Informationsnetz zum Bildungswesen in Europa, zusammengestellt und veröffentlicht werden. Die aktuellste Publikation (Eurydice 2005) zeigt beispielsweise, dass der obligatorische Fremdsprachenunterricht europaweit immer früher einsetzt, dass im Sekundarbereich I weniger als die Hälfte der Schüler mindestens zwei Sprachen erlernen, obwohl die Mehrzahl der Schüler im Laufe der Schulpflicht die Möglichkeit hat, mindestens zwei Fremdsprachen zu erlernen, dass der Englischunterricht weiter im Anstieg ist und fast überall dominiert und die Sprachen Deutsch und Französisch die häufigsten zweiten Fremdsprachen sind. Bemerkenswert an dieser aktuellen Publikation ist die Hinzunahme neuer Indikatoren, die sich auf Schüler mit einer Muttersprache beziehen, die von der Schulsprache abweicht sowie auf die Sprachförderung für Schüler aus Migrantenfamilien. Diese Erweiterung der

Datenauswahl und -präsentation auf den Bereich der Migration, der einleitend mit dem Stichwort "Realität der Mehrsprachigkeit" begründet wird, könnte ein Indiz für eine ganzheitlichere Betrachtung der sprachlichen Bildung sein. Zumindest lässt sich das politische Bewusstsein von der Bedeutung der sprachlichen Bildung für die zu schaffenden europäischen Räume schon daran erkennen, dass die Mehrsprachigkeit mittlerweile zum expliziten Aufgabengebiet des Kommissars für "Allgemeine und berufliche Bildung, Kultur und Mehrsprachigkeit" aufgestiegen ist.

Auf der einen Seite stehen also die tatsächlich zu beobachtende begrenzte Bereitschaft der Europäer, über das Englische hinaus auch weitere Fremdsprachen zu erlernen sowie die bislang nicht verifizierten Befürchtungen, dass die tatsächlichen Sprachkompetenzen trotz vielfältiger Bildungsangebote hinter den Erwartungen zurückbleiben. Diesem Zustand sollen auf der anderen Seite – im Hinblick auf die Schaffung von europäischen Räumen des Lernens, der Bildung, der Forschung etc. – die oben aufgeführten Ziele, Programme und Aktionen zur Förderung der Mehrsprachigkeit entgegenwirken. Vorliegende Evaluationen – sowohl des Europäischen Jahrs der Sprachen als auch insbesondere der Bildungsprogramme – lassen indes Zweifel an der Wirksamkeit dieser Initiativen und damit nicht zuletzt auch an der Realisierbarkeit der hoch gesteckten Ziele aufkommen.

Das Sprachenjahr wurde sowohl vom Europarat als auch von der Europäischen Kommission evaluiert.¹³ Obgleich die Evaluation, die im Auftrag der Europäischen Kommission durchgeführt wurde, ausgesprochen aufwendig und umfangreich war, sind die Ergebnisse doch wenig aussagekräftig und wenig prägnant – ein Umstand, der wieder dem problematischen und spannungsreichen Verhältnis von Politik und Politikberatung zuzuschreiben ist. So wurde etwa ein bedeutender Teil des Budgets auf die Erstellung und Bekanntmachung einer mehrsprachigen Internetseite verwendet, diese musste jedoch wegen technischer Inkompatibilität mit Ablauf des Jahres vom Netz genommen werden. Die Kritik an dieser verfehlten Investition, die die beauftragte Firma Ecotec in ihren ersten Berichtsentwürfen noch deutlich geäußert hat, wurde zunehmend abgeschwächt und ist im Endbericht kaum noch auffindbar.

Mit dem Sprachenjahr sollte die breite Öffentlichkeit erreicht werden, Projekte, Werbeartikel und Feste zielten vor allem auf die Motivation, in das Sprachenlernen einzusteigen. Hierzu findet sich in der Evaluation folgende Aussage:

Zurzeit lässt sich noch nicht sagen, welche nachhaltigen Auswirkungen – insbesondere für die Entscheidung, mit dem Erlernen einer Fremdsprache zu beginnen – das EJS haben wird. Es gibt Anzeichen dafür, dass mehr Menschen, insbesondere Erwachsene, Sprachen erlernen wollen bzw. dass Bedarf für neue Sprachkurse besteht (Europäische Kommission 2002: 4).

Diesen vagen "Anzeichen" für eine gesteigerte Nachfrage nach Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung kann – zumindest in Bezug auf Deutschland – mit Skepsis begegnet werden: Obgleich die Volkshochschulen im Sprachenjahr ausgesprochen aktiv waren, zeigt die jährlich veröffentlichte Statistik der Volkshochschulen, dass die Teilnehmerzahlen im Bereich Sprachen im Jahr 2001 weiter stagnieren.

¹³ Vgl. Europäischen Kommission (2002) sowie Europarat (2002).

Viel interessanter noch als die Evaluation des Sprachenjahrs ist eine Evaluation, die Ende 2003 verbreitet wurde und die sich der Frage widmet, inwieweit die beiden großen Bildungsprogramme Sokrates und Leonardo da Vinci zu den sprachenbezogenen Zielen beitragen, die mit ihnen verbunden sind. Es handelt sich um die ebenfalls von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebene Studie *Evaluation ex post/midterm of the extent to which the Sokrates (Sokrates 1995–1999 and first phase of Sokrates II 2000–2006) and Leonardo da Vinci (Leonardo da Vinci 1995–1999 and first phase of Leonardo da Vinci II 2000–2006) have achieved the programmes' linguistic objectives*, die von der Firma Deloitte & Touche erstellt wurde. Die Ergebnisse dieser Studie erstaunen umso mehr, als man bedenken muss, wie schwer es für einen Auftragnehmer der Europäischen Kommission im Bereich der Evaluationen ist, zu einer negativen Bilanz zu stehen – siehe oben der Fall Internetpräsenz im Sprachenjahr.

Positiv erscheint in dieser Evaluation die Erkenntnis, dass die Programme zum interkulturellen Verstehen und zur Sensibilisierung für die sprachliche Vielfalt beigetragen haben. Alle konkreteren Fragen ergaben indes negative Ergebnisse: Kaum jemand lernte eine neue Fremdsprache, manche verbesserten ihre Sprachkenntnisse in einer bereits gelernten Sprache, für die meisten Projekte wurde Englisch als Arbeitssprache gewählt und auch bei den Mobilitätsmaßnahmen – der eigentliche Erfolgsbereich der Programme – sprechen die mobilen Europäer in der Regel Englisch. Projekte, in denen Lehr- und Lernmaterialien insbesondere für die kleineren Sprachen Europas erarbeitet wurden, können zumeist nicht wirklich als erfolgreich beurteilt werden, da diese Materialien nicht verbreitet werden. Die Einflüsse der Programme auf die nationalen Bildungssysteme sind – mit Ausnahme des fremdsprachlichen Frühbeginns – kaum spürbar. Beispielhaft seien hier die Ergebnisse zur Frage nach dem Sprachenlernen wiedergegeben:

"According to you, how many of the individuals covered by the project have:"

	Between 0 and 25%	Between 25 and 50%	Between 50 and 75%	More than 75%
• learned a new foreign language (353 answers)	80,2 %	9,3 %	5,7 %	4,8 %
• become more open-minded with regard to linguistic diversity (365 answers)	19,7 %	23,8 %	30,4 %	26,0 %
• become more open-minded with regard to intercultural knowledge (329 answers)	10,6 %	14,6 %	32,8 %	41,9 %

Table 29 – Survey "Project coordinators" – Impact on the stakeholders (Deloitte & Touche 2003: 68)

Bei einer solch negativen Bilanz liegt die Frage nach den Beweggründen für die Sprachenpolitik natürlich nahe und die Aufforderung, diese zu differenzieren. Dies wird zum Abschluss der Studie auch getan:

There is an important concern, however. All languages are treated in the same way – yet the needs and issues are very different from one language to another. More reflection is needed about the diversification of approaches needed in respect of the languages and the target group concerned. In fact, the objectives and needs that drive language policies are very diverse:

- from a cultural (and even scientific) point of view, languages have to be learned for themselves;
- from a "business" point of view (and also with regards to communication within the research environment), there is clearly a need for a lingua franca, such as English;
- from the "integration" (inside and outside Europe) point of view, it is necessary to develop skills and knowledge in English but also in other most widely used European languages (such as German, French and Spanish);
- from the "cultural richness and diversity" point of view, the LWULT languages have to be supported;
- from a "globalisation" point of view, languages other than European should also be given attention, such as Chinese, etc.

Some priorities have to be clearly established between these different objectives, which are, to some extent, contradictory. At least there is a differentiation needed in the means that have to be put in place to reach different objectives. This differentiation has to take into account the situations in the different countries that may differ (in respect of their history with regards to language learning, the economic situation of the country, etc.) (Deloitte & Touche 2003: 134, Hervorhebungen von mir, BJ).

Zur Frage nach den Beweggründen und Notwendigkeiten der sprachenbezogenen Zielsetzungen im Bildungsbereich sei noch einmal an die oben dargestellte Chronologie erinnert: Das Aufstocken der bildungspolitischen Ziele (bis auf zwei und mehr Gemeinschaftssprachen neben der Muttersprache für alle) ist vor dem Hintergrund der wachsenden Vormachtstellung des Englischen in Europa zu sehen; es sollte der Raum für weitere Fremdsprachen neben dem für alle unerlässlichen Englisch verteidigt werden. Indes unterblieb eine Reflexion der unterschiedlichen sprachlichen Funktionen und kommunikativen Bedingungen. Die einzig angewandte Formel ist bislang die der Addition – eine Formel, die auch mit groß angelegten Programmen nicht aufzugehen scheint und schon gar nicht unendlich mit Berücksichtigung aller Interessensgruppen und Notwendigkeiten erweitert werden kann, etwa in dem Sinne: Herkunftssprache + Ortssprache + Englisch + große Kultursprache + Nachbarschaftssprache + Chinesisch/Arabisch + Gebärdensprache + Katalanisch... und das für alle!

4 Das Verschwinden der Distanz im (fiktiven) europäischen Kommunikationsraum – Folklorisierung der Sprachen?

Zunächst sei die gerade zitierte Aussage noch einmal aufgegriffen – "all languages are treated in the same way" – und danach gefragt, in welcher Weise sie denn gleich behandelt werden. Ein wichtiges Indiz zur Beantwortung dieser Frage scheinen mir hier die gewählten Namen für die Bildungsprogramme zu sein: Sokrates und Leonardo da Vinci.

Wer mit dem Namen Sokrates Schriftlosigkeit sowie Schriftkritik (wie in Platons "Phaidros") verbindet, liegt mit dieser Assoziation durchaus richtig. Auf einer Internetseite der Europäischen Kommission zu den Programmen findet man zur Erläuterung den Hinweis zu Sokrates: "Er hat übrigens selbst kein Wort aufgeschrieben."¹⁴ Und Albert Raasch, unter dessen Leitung die Durchführung der europäischen Programme in Deutschland viele Jahre stand, erläutert diesen Zusammenhang auch explizit:

Welche inhaltlich interessanten Schwerpunkte könnte man für diese Sprachförderung nennen:
 – Priorität der gesprochenen Sprache
 – im Zentrum des Interesses: das Gespräch und der Kontakt zwischen den Menschen (Raasch 2001: 176).

Und auch zu Leonardo da Vinci findet sich eine Erklärung auf der erwähnten Internetseite, dort heißt es:

"Latein war nicht seine Stärke. Diesen Bildungsmangel glich er durch scharfe Beobachtungen, vielseitige Experimente und genaue Berechnungen aus."

Wenn man diese Hinweise ernst nimmt, so steht also die gesprochene Sprache und ihre Bedeutung für den direkten Kontakt zwischen Menschen im Zentrum, abgetan wird das Latein, eine nur noch schriftlich tradierte Sprache, die auch noch durch zeitliche Distanz charakterisiert ist.

Die Symbolik der beiden Namen – die Betonung des Gesprochenen und der Nähe und die Zurückweisung des Geschriebenen und der Distanz – findet in der Tat in der Behandlung der Sprachen ihren Niederschlag: Es geht in den Bildungsprogrammen – so meine Diagnose – für alle Sprachen in erster Linie um die Vermittlung nächstsprachlicher Kompetenzen, es geht weniger um die Dimension der Distanz im Sinne von Koch/Oesterreicher (1985) und (1990). Da diese Unterscheidung von "Sprache der Nähe" und "Sprache der Distanz" für die weiteren Ausführungen von zentraler Bedeutung sein wird, sei an dieser Stelle kurz an deren Grundlagen erinnert.¹⁵ Wesentlich für das Verständnis dieser Gegenüberstellung ist zunächst die auf Söll (1985) zurückgehende Differenzierung zwischen Medium und Konzeption bei der wissenschaftlichen Reflexion von Phänomenen der Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Während die Medialität sprachlicher Äußerungen als eine strikte Exklusion anzusehen ist – eine Äußerung wird entweder im phonischen oder im graphischen Code realisiert –, ist die Konzeption sprachlicher Äußerungen als ein Kontinuum zwischen den beiden Polen "geschrieben" vs. "gesprochen" anzusehen. Und obgleich in den häufigsten Fällen das Medium des phonischen Codes mit einer konzeptionellen Mündlichkeit einhergeht und auch der graphische Code in der Regel bei konzeptionell schriftlich zu charakterisierenden Äußerungen begegnet, sind doch auch die jeweils anderen Kombinationen möglich und keineswegs selten (die graphisch realisierte und zugleich sehr mündliche E-Mail, der

¹⁴ http://europa.eu.int/comm/publications/archives/booklets/move/03/txt_de.htm

¹⁵ Im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung wird nur selten auf diese Unterscheidung und Begrifflichkeit von Koch/Oesterreicher zurückgegriffen. Weitverbreiteter in diesem Zusammenhang sind die Arbeiten von Jim Cummins mit seiner Unterscheidung von "basic interpersonal communicative skills" (BICS, mittlerweile auch als "conversational language" bezeichnet) und "cognitive academic language proficiency" (CALP, jetzt auch als "academic language"), die im Prinzip auf den selben Unterschied verweist. Vgl. hierzu z.B. die Ausführungen zu Bilingualismus und "Biliteracy" von Siebert-Ott (2001: 26-35).

phonisch realisierte und ausgesprochen schriftliche wissenschaftliche Vortrag etc.). Koch/Oesterreicher (1990) verweisen darum einerseits auf die Affinitäten zwischen phonischer Realisierung und konzeptioneller Mündlichkeit einerseits sowie graphischer Realisierung und konzeptioneller Schriftlichkeit andererseits, die Ersetzung der Begriffe der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit durch die Begriffe "Sprache der Nähe" und "Sprache der Distanz" macht die prinzipielle Unabhängigkeit von Fragen der Medialität aber deutlich. Grundlegend sind vielmehr kommunikative Bedingungen – auf Grund ihrer Allgemeinheit können sie als anthropologische bezeichnet werden – die ausschlaggebend sind für die Frage, ob eine Äußerung als mehr nächsprachlich oder mehr distanzsprachlich eingeordnet werden kann.

Diese Kommunikationsbedingungen oder Parameter lassen sich zu Gruppen unterschiedlicher Formen von Nähe und Distanz bündeln: 1. physische Nähe/Distanz (face-to-face-Kommunikation vs. physische Distanz in räumlicher und zeitlicher Hinsicht), 2. soziale Nähe/Distanz (Grad der Öffentlichkeit, Vertrautheit der Partner, emotionale Beteiligung, Grad der Situations- und Handlungseinbindung, Grade der Kooperation, Grad der Dialogizität, 3. referentielle Nähe/Distanz (Referenzbezug, d.h. Nähe der bezeichneten Gegenstände und Personen zur Sprecher-Origo), hinzu kommen die Parameter des Grades der Spontaneität und des Grades der Themenfixierung.

Diese Bedingungen – in je unterschiedlichen Kombinationen und Gewichtungen – bringen unterschiedliche Versprachlichungsstrategien mit sich: Während die Sprache der Nähe durch ihre Prozesshaftigkeit, ihre Vorläufigkeit und ein geringes Maß an Informationsdichte, Kompaktheit, Integration, Komplexität, Elaboriertheit und Planung gekennzeichnet ist, zeichnet sich die Sprache der Distanz durch ein hohes Maß der gerade genannten Eigenschaften sowie durch eine Verdinglichung und Endgültigkeit aus.

Peter Koch und Wulf Oesterreicher haben nun das auf Eugenio Coserius Arbeiten beruhende Modell vom Diasystem der Sprache mit seinen drei Dimensionen (diatopisch, diastratisch, diaphasisch) um diese weitere Dimension von Nähe vs. Distanz ergänzt. Hierbei zeigt sich nicht nur, dass die Markierungen der anderen drei Dimensionen nach diesen Polen ausgerichtet sind, es zeigt sich auch, dass noch einmal zwischen einer einzelsprachlichen Nähe-Distanz-Dimension (die zum Beispiel im Französischen mit seinen Unterschieden zwischen *français parlé* und *français écrit* stark ausgelastet ist) und einer universellen Ebene zu unterscheiden ist.

Wenn also oben darauf verwiesen wurde, dass bereits die Namen der europäischen Bildungsprogramme – Sokrates und Leonardo da Vinci - für eine programmatische Mündlichkeit im Bereich des Sprachenlernens stehen, so bezieht sich dies nicht auf die Medialität, sondern vielmehr auf die konzeptionellen Aspekte im Sinne einer "Sprache der Nähe". Latein – als die Distanzsprache par excellence – wird, wie oben bereits erwähnt, in den Statistiken zum Sprachenlernen nicht einmal als europäische Sprache mitgezählt.

Wichtig für die hier interessierende Fragestellung ist nun genau dieser Übergang vom Modell eines einzelsprachlichen Diasystems (mit dem in der Terminologie Oesterreichers die Auslastungen des "Varietätenraums" einer Sprache dargestellt werden können) zum Modell eines Kommunikationsraums mit mehreren Sprachen:

Sodann gilt es kurz auch den Fall zu betrachten, wo der Kommunikationsraum einer Gesellschaft oder Nation gar nicht mit Varietäten einer Sprache besetzt ist, sondern verschiedene Sprachen auf bestimmte Funktionsbereiche verteilt sind. [...] In allen diesen Fällen kann das Modell – gerade weil es auf dem ‚universalistischen Nähe/Distanz-Kontinuum beruht – mit leichten Modifikationen gute Dienste leisten: es handelt sich dann aber natürlich nicht mehr um die Modellierung eines einzelsprachlichen Varietätenraums, sondern um die Modellierung eines Kommunikationsraums mit den in ihm verwendeten Sprachen und Varietäten (Oesterreicher 1995: 9f).

Wenn Thomas Krefeld in seinen neueren Arbeiten (Krefeld 2002a, 2002b, 2004a, 2004b) genau diesen Versuch unternimmt, ein Beschreibungsmodell für mehrsprachige Kommunikationsräume zu entwickeln, in dessen Zentrum das tatsächlich kommunizierende Individuum steht, so ist sein Hinweis auf die Tücken der Metaphorik, die den Begriff des "Raums" begleiten, von grundlegender Bedeutung. Während im Begriff des "Varietätenraums" einer Sprache der Raum metaphorisch zu verstehen ist (was im Hinblick auf die vertikale Variation besonders deutlich wird), entwickelt Krefeld ein Modell für die Beschreibung kommunikativer "Räume" im "eigentlichen und nicht im metaphorischen Verständnis" (Krefeld 2004: 213, Fußnote 4). Er unterscheidet hierfür 1. die Räumlichkeit der Sprache (mit Arealität und Territorialität), von 2. der Räumlichkeit des Sprechers (seine Provenienz und Mobilität) sowie 3. der des Sprechens (Positionalität).

Unter diesem letzten Punkt (der Räumlichkeit des Sprechens) begegnet dann die soeben dargestellte Unterscheidung von Nähe und Distanz. Ausgangspunkt eines "gelebten Kommunikationsraums" ist das Individuum, das in einen "kommunikativen Nahbereich" eingebettet ist (welcher dann seinerseits auf einer nächsten Ebene in einer arealen Umgebung liegt, die ihrerseits im Territorium einer Sprache liegt). Obgleich Krefeld zunächst auf die Unterscheidung von sozialer Nähe einerseits und pragmatischer Nähe hinweist, führt ihn sein konsequent "eigentliches Verständnis" des Raumes dazu, der pragmatischen Nähe eine "kardinale Rolle" zukommen zu lassen:

Für deren Beschreibung [der kommunikativen Lebenswelt, BJ] ergibt sich nun, quasi automatisch, eine hierarchische Ordnung der drei Räumlichkeitsdimensionen, wobei der unmittelbaren Räumlichkeit des SPRECHENS, d.h. der pragmatischen Nähe, eine kardinale Rolle zukommt: Die gesamte kommunikative Lebenswelt ist sozusagen um die nächstsprachlichen Varietäten zentriert, deren man sich für die Alltagssituation mit den vertrauten Personen und darüber hinaus für die meisten Bereiche der Mündlichkeit überhaupt bedient (Krefeld 2004b: 28).

Für die Zwecke einer Migrationslinguistik unterscheidet Krefeld vier Typen gelebter Kommunikationsräume, von denen drei als "dissoziiert" bezeichnet werden. Entscheidendes Kriterium seiner Klassifikation ist die Zugehörigkeit der Nähesprache zur arealspezifischen Sprache einerseits und zur territorialen Sprache andererseits. Nur jene Sprecher leben in einem nicht-dissoziierten Kommunikationsraum, deren Nähesprache einerseits traditionell arealspezifisch am Kommunikationsort ist und die andererseits zur selben historischen Sprache wie die implementierte Territorialsprache gehört – dies wären die "aktiven Dialektsprecher". Insbesondere dieser Typus, aber auch der Typus des "Angehörigen einer sprachlichen Minderheit" mit autochthoner Sprache – dessen Kommunikationsraum im Hinblick auf das Verhältnis von Areal- und Territorialsprache dissoziiert ist – werde in

der traditionellen Forschung privilegiert behandelt. Sie entsprächen dem "Ideologem der Einsprachigkeit einerseits und dem Ideologem der Bodenständigkeit andererseits" (Krefeld 2004b: 33). Unberücksichtigt bleiben neben den "nicht dialektophonen Sprechern" die Migranten, und zwar sowohl die „territorialen (nationalen) Migranten als auch die "extraterritorialen Migranten". Für eine Migrationslinguistik steht dann natürlich insbesondere Sprache unter den Bedingungen der Extraterritorialität im Fokus.

Wozu nun aber diese Überlegungen zur Modellierung von Kommunikationsräumen, wenn es in diesem Beitrag doch um das Fremdsprachenlernen geht und dieses gerade nur zögerlich mit der vorhandenen Mehrsprachigkeit von Migranten in Verbindung gebracht wird?

Die Frage, der hier nachgegangen wird, ist die nach einem implizit in den bildungspolitischen Texten der Europäischen Union enthaltenen Modell eines zukünftigen europäischen Kommunikationsraums. Und hier ist es das Schlüsselwort "Mobilität", das in den programmatischen Schriften in stetiger diskursiver Verknüpfung mit dem Sprachenlernen begegnet und das einerseits als Hinweis auf die vorgestellten gelebten Kommunikationsräume angesehen werden kann und das es andererseits nahe legt, ein Modell zur Beschreibung von Kommunikationsräumen aus der Migrationslinguistik als Folie zu nutzen. Hierbei gilt es, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Migration und Mobilität kurz zu reflektieren.

Im Gegensatz zur Migration wird der Begriff der Mobilität insbesondere auf Bürger der Europäischen Union bezogen, die sich in eben dieser bewegen und dies korreliert mit dem Vorrang, den die Gemeinschaftssprachen in den Texten zur Fremdsprachenpolitik haben. Die freie Bewegung im europäischen Wirtschaftsraum dient dem Zwecke der Erwerbstätigkeit bzw. der hierauf vorbereitenden Aus- und Weiterbildung – insofern ließe sich der vage (und positiv konnotierte) Begriff auch als (weniger positiv klingende) "innereuropäische Arbeitsmigration" umschreiben. Verloren geht bei dieser Umschreibung aber gerade die dynamische Komponente der "Beweglichkeit", d.h. die Tatsache des nicht auf Dauer angelegten Aufenthalts in einem anderen Territorium und die damit verbundene Perspektive, unter neuen wirtschaftlichen Notwendigkeiten weiter mobil zu bleiben. Der modellhafte mobile Europäer verlässt also – für kurze oder längere Zeit – wie der Migrant seine areale Umgebung und sein Territorium, im Gegensatz zum Migranten tut er dies aber nie auf Dauer. Damit gäbe es – unter Verwendung des Modells von Krefeld – auch kaum noch einen personalisierten Nahbereich (Familie, Freunde, Nachbarn, etc.), der in den Situationen der pragmatischen Nähe die gleiche Sprache verwendet.

Auf diese Situationen wollen nicht nur die Sprachkurse vorbereiten, die den Mobilitätsmaßnahmen der Bildungsprogramme vorgeschaltet sind, der Erwerb nächstsprachlicher Kompetenzen scheint programmatisch im Zentrum der bildungspolitischen Bemühungen zu stehen – über die als Indiz zu wertenden Namen der Bildungsprogramme hinaus.

Bevor diese Dominanz der kommunikativen Nähe nun auch konkret an der Behandlung der europäischen Sprachen aufgezeigt wird, sei kurz mit zwei Zitaten der weitere Rahmen angedeutet, in den sich diese Beobachtung einfügen lässt.

Erstens ist die Vernichtung von zeitlicher und räumlicher Distanz ein allgemeines Phänomen der Moderne, das mit einem Verschwinden von Fremdheitserfahrungen einhergeht. Dies formuliert sehr prägnant der Medientheoretiker Götz Großklaus:

Ich denke, daß wir es in der Tendenz des gesamten Modernisierungsprozesses, zeitliche und räumliche Ferne zu vernichten, mit einer Erweiterung und Verdichtung des Gegenwarts- und Jetzt-Feldes zu tun haben. Alles tendiert dazu, Gegenwart zu sein, hier zu sein, jetzt zu geschehen (Großklaus 1997: 21).

Die traditionell getrennten Raumbereiche des Nahen = Eigenen und des Fernen = Fremden, des Privaten und des Öffentlichen überlappen, die Grenzen als Linien der Differenz werden diffus. Die simulierte Nähe des Fernen, des Anderen lässt keinen Raum für die Erfahrung der Annäherung, des Übergangs, für perspektivische Wahrnehmung: des Eigenen aus der Distanz des Außenstandpunkts – des Fremden aus der Distanz des Innenstandpunkts etc. (Großklaus 1997: 110f).

Zweitens gilt dieses Phänomen der Aufhebung von räumlicher und zeitlicher Distanz insbesondere für den Prozess der Europäisierung: Im Schlüsselbegriff "Mobilität" scheinen sich Ziel und Mittel der Europäisierung zu vereinen. Neben die Mobilität – als Aufhebung von räumlicher Distanz – tritt aber auch eine Aufhebung der zeitlichen – historischen – Distanz: Europa ist auf Gegenwart und Zukunft ausgerichtet. Dies formulieren beispielsweise die Soziologen Ulrich Beck und Edgar Grande:

Entsprechend wird auch die Geschichte der Europäischen Union in Bewegungsmetaphern erzählt. So zeigt sich ein Verständnis der Europäisierung als Bewegung in einem Raum, aber auch Bewegung in der Zeit; und diese Bewegung hat die europäische Geschichte aus ihrer kriegerischen Vergangenheit befreit, vollzieht sich also im entschiedenen Bruch mit dieser Vergangenheit. Sie ist auf Zukunft hin ausgerichtet. Weder die geteilte Gegenwart noch die geteilte Vergangenheit machen die europäische Bewegungsidentität aus. Leitend ist vielmehr die Vorstellung einer anderen Zeit, einer anderen Zukunft. Europäisierung meint also ein zukunftsgerichtetes Gegenwartsverständnis, in dem Identität im Unterwegssein, Schaffen, Pflastern, Fundieren, Ausrichten, Bauen, im Verirrt- und Verwirrtsein, Suchen und Versuchen, Finden und Erfinden besteht. [...] Im 'doing Europe' wird zugleich dieses unemotionale mit einem moralischen Geschichts- und Selbstbild verbunden: denn die böse Vergangenheit soll in eine gute Zukunft verwandelt werden, ein besseres Leben für alle Individuen jenseits von Klasse, Sprache und Religion (Beck/Grande 2004: 160f).

Vor diesem Hintergrund zurück zur Politik der sprachlichen Bildung der Europäischen Union. In den Dokumenten der Europäischen Kommission finden sich sowohl Äußerungen zu den besseren Absatzchancen, die gegeben seien, wenn die Sprache des Kunden beherrscht werde, als auch Verweise auf den kulturellen Wert der Sprachen. Ununterschieden im Hinblick auf diese ganz verschiedenen Beweggründe zählt das Erlernen von Fremdsprachen zu den Prioritäten der Bildungspolitik. Hier wurde in der Evaluation der Bildungsprogramme eine Differenzierung der Beweggründe, Ziele und Ansätze gefordert. Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive kann hier eine Verbindung zu den klassisch gewordenen Überlegungen von Joshua Fishman (1967) hergestellt werden: Unter dem Stichwort *Bilingualism without Diglossia* stellt er die Situation mehrsprachiger Sprecher in Gesellschaften ohne

Differenzierung der Sprachenverwendung nach unterschiedlichen Funktionen als einen instabilen Zustand dar, dessen Ende durch die Aufgabe einer (oder mehrerer Sprachen) markiert ist. Auf die europäische Dimension hieße dies: Je mehr Sprachen mit ununterschiedenen Funktionen als Nähesprachen gelernt werden sollen, desto mehr setzt sich in der Realität das Englische (mit der größten kommunikativen Reichweite) als einzige Lernersprache durch.

Die Art der Gleichbehandlung aller Sprachen soll hier an einem Instrument verdeutlicht werden, das zwar vom Europarat entwickelt wurde (der keine Institution der Europäischen Union ist), dessen Verbreitung dann aber von der Europäischen Kommission massiv unterstützt wurde und vielen Europäern mittlerweile ein Begriff ist. Es handelt sich um den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* mit seinen Bezeichnungen A1, A2, B1 usw. Mit diesem Instrument sollen die Niveaus von Sprachkenntnissen grenzüberschreitend transparent gemacht werden – mit unglaublichem Erfolg hat sich der Referenzrahmen mittlerweile in allen Ländern Europas und auch allen Bildungssektoren durchgesetzt.

Es soll hier nicht die Idee des Referenzrahmens an sich kritisiert werden,¹⁶ es soll aber auf die Kommunikationsbedingungen aufmerksam gemacht werden, wie sie im Referenzrahmen suggeriert und dann im Fremdsprachenunterricht simuliert werden. Hierzu bietet sich die Definition von Mehrsprachigkeit an, die ja das Ziel des neuen europäischen Fremdsprachenunterrichts darstellt:

Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem Gesprächspartner zu erreichen (Europarat 2001: 17).

Die Bedingungen der Kommunikation, die hier implizit suggeriert werden, können explizit gemacht werden: Es handelt sich um einen Dialog, eine *face-to-face*-Interaktion, der Begriff der "Flexibilität" verweist auf Spontaneität, der Begriff der "effektiven Kommunikation" verweist auf Handlungsverschränkung und Situationsverschränkung: Allesamt Merkmale, die charakteristisch sind für die Kommunikationsbedingungen der Nähe.

Und dieser Eindruck bestätigt sich dann auch bei einer näheren Betrachtung der unter pragmatischen Gesichtspunkten beschriebenen Sprachniveaus: Auch hinsichtlich der schriftlichen Kompetenzen dominieren Hinweise auf nächsprachliche Bedingungen: Unterhalb des Niveaus C1 sind die Kommunikationsbedingungen der Nähesprache – wie *involvement*, Privatheit usw. unübersehbar. So heißt es beispielhaft in den Deskriptoren für die Fertigkeit des Schreibens auf Niveau B2:

¹⁶ Zur Kritik am Referenzrahmen vgl. Bausch u.a. (Hg.) (2003).

Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben [...] Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen (Europarat 2001: 36).

Was lässt sich nun aus dieser Diagnose schließen? Zum einen sei natürlich darauf hingewiesen, dass der Schwerpunkt auf den nächstsprachlichen Kommunikationsbedingungen zu einer Reduzierung der Fremdheits- bzw. Alteritätserfahrung beim Sprachenlernen führt. Damit verliert das Fremdsprachenlernen eine Begründung, die nicht kommunikativen Notwendigkeiten und sprachpolitischen Interessensausgleichen geschuldet ist, sondern ein wichtiger Bestandteil eines Bildungskonzepts war.¹⁷

Zum anderen sei noch einmal an die oben aufgeführten Zahlen erinnert: Man muss den Verlust dieses Bildungsziels ja nicht nur beklagen, man kann anhand der Zahlen ja auch nachweisen, dass dieses undifferenzierte "In-die-Nähe-Rücken" aller Sprachen gar nicht den Erfolg hat, den man sich davon versprochen hat – siehe Eurobarometer.

Wenn hinter den bildungspolitischen Initiativen das Ziel steht, im Anschluss an den realisierten gemeinsamen Wirtschaftsraum weitere europäische Räume zu schaffen, die – unausgesprochen – einen europäischen Kommunikationsraum implizieren, so kann man also die Frage stellen, wie dieser – bislang noch fiktive¹⁸ – europäische Kommunikationsraum denn im Hinblick auf die Fremdsprachen modelliert ist und ob hier vielleicht eine Art Konstruktionsfehler vorliegt. Wenn meine Diagnose richtig ist, so wäre der Pol der sprachlichen Nähe in diesem fiktiven Kommunikationsraum – in varitätenlinguistischer Terminologie – mehrfach ausgelastet oder sogar überlastet. Die mobilen Europäer sollen bei ihren vielfältigen interlingualen Begegnungen in den nicht auf Dauer angelegten, sondern mehrfach wechselnden dissoziierten Kommunikationsräumen (ohne viele Personen im Nahbereich, die die Herkunftssprache teilen) immer andere Sprachen verwenden, um kommunikativ in allen Alltagssituationen handlungsfähig zu sein – aus der Perspektive der Soziolinguistik eine instabile Sprachensituation, die zur Aufgabe von Sprachen und zur Fokussierung auf die Sprache mit der größten Reichweite führen müsste. Und die oben aufgeführten Ergebnisse der letzten Eurobarometer-Studie zeigen sehr deutlich, dass die vom Nützlichkeitsgedanken geprägten Fremdsprachenlerner diesem unökonomischen Konzept nicht folgen wollen und sich konsequent – allem europäischen Lob der Mehrsprachigkeit zum Trotz – zumeist ausschließlich für das Englische für sich und insbesondere für ihre Kinder entscheiden.

Wenn also der von Pragmatik geprägte Nahbereich ein problematischer Ort für die Sprachenvielfalt im Kommunikationsraum des mobilen Europäers ist, wo wäre dann ein anderer Ort, an dem die Verteidigung der Vielfalt mittels einer Fremdsprachenpolitik vielleicht zukunftssträchtiger wäre? Hierzu lohnt ein genauerer Blick auf den Pol der Distanz: Am Pol der sprachlichen Distanz wird einiges mehr an sprachlichen Kompetenzen von den

¹⁷ Zur Vernichtung von Fremdheitserfahrungen als Tendenz der Moderne insgesamt siehe die Verweise oben. Zur Fremdheit als zentraler linguistischer Kategorie, wie sie insbesondere von Wilhelm von Humboldt reflektiert wurde, vgl. Jostes (2004b).

¹⁸ Beispielsweise Peter Glotz vertrat noch im Jahre 1995 die Auffassung, dass es einen europäischen Kommunikationsraum nicht gäbe, vgl. Glotz (1995).

kommunizierenden Europäern erwartet. Hier wären in sprachlicher Hinsicht eine größere Komplexität, eine größere Informationsdichte, eine größere Elaboriertheit usw. erforderlich. Diese Kompetenzen jedoch, die viele nicht einmal in ihrer Muttersprache erwerben, können unmöglich von allen in vielen Sprachen erworben werden. Am Pol der Distanz sähe man in diesem Kommunikationsraum auf den ersten Blick also ausschließlich das Englische. Bei näherer Betrachtung könnte man indes feststellen, dass das Englische diesen Pol gar nicht ganz abdeckt und ein unbesetzter Freiraum bleibt: Denn als Lingua franca deckt das Englische in erster Linie die Bedürfnisse der grenzüberschreitenden Wirtschaft und für diese Domäne gelten mindestens zwei nächsprachliche Merkmale, nämlich die Situationseinbindung und die Handlungseinbindung. Im impliziten Modell eines europäischen Kommunikationsraums gibt es einen unbesetzten Freiraum am äußersten Pol der Distanz, der natürlich der gesamte Bereich der wirklich situations- und handlungsentbundenen Literatur und Kultur ist. Dieser taucht in den bildungspolitischen Dokumenten und Programmen nicht auf – obgleich doch immerhin noch 14% der Europäer angeben, dass sie eine Sprache auch wegen der damit verbundenen fremden Kultur erlernen wollen.

Diese Leerstelle verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass der zu schaffende europäische Kommunikationsraum ja eine Nebenfolge des europäischen Wirtschaftsraums ist. Wird aber das Ziel der Mehrsprachigkeit des Europabürgers mit dem Argument der kulturellen Vielfalt begründet, so sollte auf diese Leerstelle als ein Ort für die Vielfalt hingewiesen werden.¹⁹

Wenn eine Differenzierung sowohl der Anzahl der Sprachen als auch der Ziele des Fremdsprachenlernens im Hinblick auf die verschiedenen Zielgruppen wie auch der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit eine der wichtigsten Aufgaben ist, so setzt dies also eine Reflektion über die angestrebten Funktionsverteilungen für Fremdsprachen in einem zukünftigen europäischen Kommunikationsraums voraus. Würde diese Reflexion zu der Einsicht führen, dass der Nähebereich weniger stark und im Gegenzug dazu der Distanzbereich stärker auszulasten ist, so müsste es in der Förderung des Sprachenlernens durch die Europäische Union zu Entscheidungen kommen, die bislang kaum vorstellbar sind.

Es käme z. B. im Hinblick auf die kulturelle Bedeutung der Sprachen die nur schwer zu vermittelnde Notwendigkeit in den Blick, auch für die so genannten "großen" Sprachen wie Französisch, Deutsch, etc. außerschulische und andere Angebote für das Weiterlernen auf hohem Niveau zu fördern.²⁰ Und auch die Förderung von Schulungsmaterialien für das Erstellen von englischsprachigen Bewerbungsunterlagen wäre denkbar, ohne dass Kritik mit Verweis auf die fehlende europäische Dimension laut würde – warum sollten im Hinblick auf die wirtschaftsbezogenen Beweggründe für das Sprachenlernen nicht auch Englischkenntnisse gefördert werden? Mit diesem Chancenzuwachs für bislang recht chancenlose Projektvorschläge verlören auf der anderen Seite zugleich andere Projektideen ihren bislang quasi automatisch vorhandenen Chancenvorteil, wie z. B. Lehr- und Lernmaterialien für

¹⁹ Und das haben natürlich auch schon viele getan (z. B. Harald Weinrich (2001), Jürgen Trabant (2002) und Amin Maalouf (1998).

²⁰ Ein Blick z. B. in das Gesamtverzeichnis des Sprachenangebots aller Berliner Volkshochschulen genügt, um zu sehen, wie dünn das Angebot über dem Sprachniveau B 1 schon für Sprachen wie Italienisch und Spanisch wird – die Volkshochschulen können sich die Ausgaben für die unrentablen kleinen Lerngruppen auf höherem Niveau einfach nicht leisten.

äußerst spezialisierte Fachsprachen in kleinen und selten gelernten Sprachen. Eine Diskussion über die Ausdifferenzierung der Ziele und Funktionen der Sprachförderung – auch in Bezug auf die real vorhandenen Europäer, deren vielfältige Profile nur selten dem Profil des "mehrsprachigen" Europäers mit seiner Jugend, Bildung und Mobilität entsprechen - würde dann nicht nur zu einem effektiveren Einsatz der Mittel führen, wie dies in der Evaluation der Bildungsprogramme durch Deloitte & Touche (2003) angemahnt wird, sie würde auch zu einer größeren Transparenz darüber führen, was den Europäern der kulturelle und persönlichkeitsbildende Wert der Sprachenvielfalt – neben dem wirtschaftlichen – tatsächlich wert ist.

Wulf Oesterreicher (2004) warnt davor, dass die Sprachenvielfalt zukünftig dem Bereich der Folklore zugewiesen würde. Wenn man bedenkt, dass mit dem Begriff "Folklore" in der Volkskunde eigentlich die mündlich tradierten Überlieferungen eines Volkes bezeichnet werden, so wirft die "schriftfeindliche" Politik der Europäischen Union die kritische Frage auf, ob mit dieser Strategie nicht genau diese Folklorisierung der Sprachen befördert wird.

Literaturangaben

- Bausch, Karl-Richard u. a. (Hg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Beck, Ulrich/Grande, Edgar (2004): *Das kosmopolitische Europa. Gesellschaft und Politik in der Zweiten Moderne*. Frankfurt am Main.
- Blanke, Hermann-Josef (1994): *Europa auf dem Weg zu einer Bildungs- und Kulturgemeinschaft*. Köln. (= *Kölner Schriften zum Europarecht* 41).
- Christ, Herbert (1996): "Politikberatung als Aufgabe der Wissenschaft. Beispiel: Fremdsprachendidaktik". *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43 (2). Berlin: 115–124.
- Deloitte & Touche (2003): *Evaluation ex post/midterm of the extent to which the Sokrates (Sokrates 1995–1999 and first phase of Sokrates II 2000–2006) and Leonardo da Vinci (Leonardo da Vinci 1995–1999 and first phase of Leonardo da Vinci II 2000–2006) have achieved the programmes' linguistic objectives. Final Report*. 18 December 2003.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (1996–2000): *Bibliographie zur europäischen Dimension des Bildungswesens*. Berlin. http://www.bildungserver.de/lit_db/dld_set.html?FIId=5760.
- Eco, Umberto (1998): "Nachdenken über den Krieg". In: Ders.: *Vier moralische Schriften*. München/Wien: 13–36.
- Edmondson, Willis J. (2001): "Mehrsprachigkeit: Was leistet die schulische Ausbildung?" In: Abendroth-Timmer, Dagmar/Bach, Gerhard (Hg.) (2001): *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt*. Tübingen: 131–147.
- Erbring, Lutz (Hg.) (1995): *Kommunikationsraum Europa*. Konstanz.
- Eurobarometer (2001): *Die Europäer und die Sprachen. Bericht der INRA (Europe) an die Generaldirektion Bildung und Kultur*. Eurobarometer 54 Sonderbericht. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_147_exe_de.pdf
- Eurobarometer (2006): *Die Europäer und ihre Sprachen*. Eurobarometer Spezial 243 / Welle 64,3 – TNS Opinion & Social. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometer06_en.html

- Europäische Kommission (2001): *Sprachunterricht und Sprachenerwerb. Maßnahmen der Europäischen Gemeinschaft*. Brüssel.
- Europäische Kommission (2002): *EDUC 136, Bericht der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen*. Durchführung und Ergebnisse des europäischen Jahrs der Sprachen 2001.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München.
- Europarat (2002): *European Year of Languages. Final Evaluation*. Report prepared by Ulrich Bunjes. Strasbourg: Europarat.
- Eurydice (2001): *Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa*. Brüssel.
- Eurydice (2005): *Schlüsselszahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*. Brüssel.
- Fishman, Joshua A. (1967): "Bilingualism with and without Diglossia. Diglossia with and without Bilingualism". *Journal of Social Issues* 23 (2): 29–38.
- Fürst, Andreas (1999): *Die bildungspolitischen Kompetenzen der Europäischen Gemeinschaft. Umfang und Entwicklungsmöglichkeiten*. Frankfurt am Main u. a.
- Glötz, Peter (1995): "Integration und Eigensinn: Kommunikationsraum Europa. Eine Chimäre?" In: Erbring, Lutz (Hg.) (1995): *Kommunikationsraum Europa*. Konstanz: 17–26.
- Großklaus, Götz (1997): *Medien-Zeit, Medien-Raum. Zum Wandel der raumzeitlichen Wahrnehmung in der Moderne*. Frankfurt a. M.
- Jostes, Brigitte (2004a): "Die Sprachenpolitik des Europarats. Nähe und Distanz in der europäischen Mehrsprachigkeit". *Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik* 22: 6–30.
- Jostes, Brigitte (2004b): *Fremdheit. Historisch-anthropologische Erkundungen einer linguistischen Kategorie*. Paderborn/München.
- Jostes, Brigitte/Trabant, Jürgen (2005): "Historische Anthropologie der Sprache: eine Ortsbestimmung". *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie* 14/1: 9–20.
- Kleinsteuber, Hans J./Rossmann, Torsten (1994): *Europa als Kommunikationsraum. Akteure, Strukturen und Konfliktpotentiale in der europäischen Medienpolitik*. Opladen.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): "Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte". *Romanistisches Jahrbuch* 36: 15–43.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1990): *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen.
- Krefeld, Thomas. (2002a): "Per una linguistica dello spazio vissuto". In: Ders. (Hg.): *Spazio vissuto e dinamica linguistica. Varietà meridionali in Italia e in situazione di extraterritorialità*. Frankfurt am Main u. a.: 11–24.
- Krefeld, Thomas (2002b): "Migration, Sprachbewusstsein und Wissenschaftsideologie. Über dynamische Räume und ihre statische Beschreibung". In: Schubert, Venanz/Ehlich, Konrad (Hg.): *Sprachen und Sprachpolitik in Europa*. Tübingen: 145–170.
- Krefeld, Thomas (2004a): "Die drei Dimensionen des kommunikativen Raums und ihre Dissoziation. Sprachliche Variation bei italienischen Migranten". In: Lenz, Alexandra

- N./Radtke, Edgar/Zwinkl, Simone (Hg.): *Variation im Raum*. Frankfurt am Main u. a.: 211–232.
- Krefeld, Thomas (2004b): *Einführung in die Migrationslinguistik*. Tübingen.
- Lefebvre, Henri (1974): *La production de l'espace*. Paris.
- Maalouf, Amin (1998): *Les identités meurtrières*. Paris.
- Oesterreicher, Wulf (1995): "Die Architektur romanischer Sprachen im Vergleich. Eine Programm-Skizze". In: Dahmen, Wolfgang u. a. (Hg.) (1995): *Konvergenz und Divergenz in den romanischen Sprachen*. Tübingen. (= *Romanistisches Kolloquium VIII*): 3–21.
- Oesterreicher, Wulf (2004): "Mehrsprachigkeit als Bedingung geisteswissenschaftlicher Produktivität und die Aufgabe einer Hierarchisierung der europäischen Sprachen". *PhiN* 30/2004: 29–46.
- Raasch, Albert (2001): "Nationale Koordinierungsstellen – Nationale Agenturen. Vom Entstehen bis zum heutigen Standard". In: Natali (Hg.) (2001): *Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES 1990–2000*. Saarbrücken: 165–178.
- Raasch, Albert (2002): "EJS 2001. Ein sprachenpolitisches Jahr". In: Jostes, Brigitte (Hg.) (im Auftrag des Bundesministerium für Bildung und Forschung): *Sprachen öffnen Türen. Das Europäische Jahr der Sprachen 2001*. Bonn: 80–86.
- Rat der Europäischen Gemeinschaften (Hg.) (1983–1993): *Erklärungen zur europäischen Bildungspolitik*. Luxemburg.
- Rat der Europäischen Union (1998, 2002): *Texte aus den Bereichen allgemeine und berufliche Bildung und Jugend*. Luxemburg.
- Schäfer, Ulrich (1991): *Die Europäische Gemeinschaft und das Bildungswesen. Eine Bibliographie*. Frankfurt am Main.
- Schäfer, Ulrich (1994): *Die Europäische Gemeinschaft und das Bildungswesen. Eine Bibliographie*. Berlin.
- Siebert-Ott (2002): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten*. Soest.
- Söll, Ludwig (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. Berlin.
- Trabant, Jürgen (2002): *Der Gallische Herkules. Über Sprache und Politik in Frankreich und Deutschland*. Tübingen/Basel.
- Weinrich, Harald (2001): "'Sprache ohne Sprachkultur ist für mich etwas Monströses.' Gespräch mit Harald Weinrich". *DIE Zeitschrift* 2001/4, 17–20.