

In: Claus Gnutzmann (ed.) *English in Academia. Catalyst of Barrier?* Tübingen: Narr 2008, 129-146.

Franz-Joseph Meißner (Gießen)

Soll das Mammut Elefanten und Mücken fressen? Zur Weiterentwicklung des Sprachenunterrichts in der Europäischen Union

Abstract. Regarding the European context, this paper discusses some consequences concerning the predominant status of global English for the teaching and learning of other foreign languages. Its starting point is the role of native and foreign languages for the construction of national identities as well as for the functioning of a European democracy. In the scientific community, knowledge of English is indispensable and an increasing number of disciplines write in English. However, can the global vehicular language become a second language for the citizens of the European Union? What would this mean for the development of curricula and didactical concepts of other languages in their function as mother tongues, second and foreign languages? The article tries to give some answers related to the present role of the lingua franca in the European countries.

Zur Einführung

Toutes les langues n'ont pas la même valeur, et leur inégalité est au centre de l'organisation mondiale. Soutenir le contraire relève soit de l'aveuglement soit d'une sorte de démagogie qui attribuerait la même importance au moustique et à l'éléphant... (Calvet, 1999: 12)

Die Spatzen pfeifen es von den Dächern: Englisch ist aufs engste mit der Globalisierung verbunden und es erreicht täglich neu eine wachsende Zahl von Menschen sowie deren Lebenspraxen (Haarmann, 2003; Gnutzmann, 2006). In zahlreichen Wissenschaften trägt es die internationale Kommunikation. Fungiert es deshalb als eine Art *killer-language*, wie oft behauptet? Der ‚Glottophagie‘-Verdacht liefert dem französischen Soziolinguisten Louis-Jean Calvet den Grund für die Kreation der Metapher der Elefanten- und Mückensprachen. Die Situation wird unterschiedlich bewertet (vgl. Seidlhofer, 2003). Die folgenden Überlegungen beleuchten die Sprachenpolitik und die Unterrichtskonzepte des Fremdsprachenunterrichts. Sie erarbeiten hierzu einige terminologische und einführende Klärungen, um sodann zu curricular- und didaktisch-methodischen Fragen zu kommen. Die Leitfrage lautet: Wie können sich Sprach- und Sprachenpolitik, wie die Didaktiken auf die neue Lage einstellen? Sie ist auf die Vorgabe der EU hin zu reflektieren, dass möglichst viele Europäerinnen und Europäer neben ihrer Muttersprache zwei moderne Fremdsprachen können sollten.

Grundorientierungen einer europäischen Sprachenpolitik – zwischen dem Mammut, den Elefanten und den Mücken

Sprachpolitik, die Maßnahmen eines Staates zur Förderung seiner Sprache(n) innerhalb und außerhalb des eigenen Territoriums einerseits, und *Sprachenpolitik*, seine Regelungen zum Erwerb und Erhalt von Kenntnissen fremder Sprachen – z.B. durch Muttersprachen oder Fremdsprachenunterricht – andererseits, haben zahlreiche gemeinsame Facetten. Beide Politiken greifen international ineinander, schon weil nicht-muttersprachliche Sprachnutzer die kommunikativen Reichweiten von Sprachen verändern.

Sprachpolitik hat als ersten Gegenstand die Staats-, Mehrheits- bzw. Muttersprache, welche den Bürgern erst ihre Sprachlichkeit verleiht. Zur eminenten Rolle der Muttersprache erinnern wir an die Fortschrittsvision Dantes, der das erste Buch des *Convivio* (abgeschlossen 1308) mit den Worten ausklingen lässt:

Questo (d.i. die Sprache des Volkes) – serà luce nuova, sole nuovo, lo quale surgerà là dove l'usato tramonerà, e darà lume a coloro che sono in tenebre e in oscuritate,...

Der Dichterstürst verbindet hier die Volkssprache mit der Lichtmetapher, die seit Urzeiten für Erkenntnis und Wissen steht. Die Volkssprache als Idiom der Wissenschaft erscheint ihm als das ursprünglichste Mittel, das Volk – heute würde man von Bürgerinnen und Bürgern sprechen – aus der Finsternis des Unwissens zu nehmen, um ihm bessere Lebensbedingungen qua Bildung zu verschaffen. Vier Jahrhunderte später wird der Abbé de Saint-Pierre in der *Polysynodie* (1719) im Umfeld der Entstehung des Kollektivsingulars *progrès* (Meißner, 1989) die Zahl der ‚Wissenden‘ als den Motor des Erkenntnisfortschritts bezeichnen, von dem die Zeitgenossen ebenso profitieren wie die Nachgeborenen. Der Gedanke setzt freilich voraus, dass die Sprache der Wissenschaft – zwischen längst Französisch, Englisch,... – einer größtmöglichen Anzahl von Menschen zur Verfügung steht. Es ist daher kein Zufall, dass der vielschreibende Abbé auch zu fremdsprachendidaktischen Fragen Stellung bezog. Die Sprachen, die er vor allem im Blick hielt, waren Französisch und Englisch. Zugleich teilt er mit vielen Zeitgenossen die Bewunderung für exotische Sprachen, vorab für das Chinesische.

Im Kontext der heutigen Europathematik blendet der skizzierte Rahmen die zu selten erwähnte Rolle von Sprachenkenntnissen für das Funktionieren der europäischen Demokratie aus. Es war kein Zufall, dass die Französische Revolution die Ausbreitung des ‚republikanischen Idioms‘ auf die Trikolore schrieb. Denn die Praxis der Volkssouveränität, d.i. die individuelle Teilhabe der Bürger an der *res publica*, setzt die rezeptive und produktive Kenntnis derjenigen Sprache voraus, in der die Demokratie funktioniert. Ohne eine gemeinsame Sprache sind unterschiedliche Bürgermeinungen (*volonté de tous*) in einen einheitlichen politischen Handlungswillen nur schwer überführbar. Man wird Beispiele mehrsprachiger Staatsgebilde anführen, um

dieses Argument zu relativieren. Dennoch ist es im Kern solange richtig, wie der demokratische Grundsatz des *Quod omnes tangit ab omnibus approbetur* auch eine sprachliche Voraussetzung hat. Schon weil das Fremde auch das Eigene berührt, haben wir ein Interesse an fremder Sprache. Die Betroffenheit ist innerhalb der Europäischen Union an 23 Staatssprachen gebunden. Sowohl eine möglichst allen Bürgerinnen und Bürgern gemeinsame als auch möglichst vielen verständliche Sprache ist daher das zentrale Element der demokratischen Funktionalität, wie der Politologe von Kielmannsegg (1992) mit Blick auf eine europäische Demokratie erläutert:

[Die Vielsprachigkeit Europas für dessen Demokratiefähigkeit] ist [...] das elementarste aller Hindernisse, die dem Projekt einer europäischen Demokratie entgegenstehen. [...] Es gibt keine Demokratie, in der die meisten Bürger sich mit den meisten anderen Bürgern nicht verständigen können.

Dass Kenntnisse moderner Sprachen für die Wirtschaft essentiell sind, wird in allen [sic] einschlägigen Untersuchungen, welche konkrete Zahlen zum Sprachenbedarf nennen, bestätigt (Meißner, 1993; Schöpfer-Grabe, 2000; 2001) und ist durch die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts breit belegt.

Die bisherigen Referenzen – Dante, Saint-Pierre, das heutige Deutschland, die Europäische Union – unterstreichen mit der Wichtigkeit der Teilhabe des Volkes an der Sprache von Staat und Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft auch deren Effizienz im ökonomischen, wissenschaftlichen, kulturellen und politischen Sinne. Dies führt im Zeitalter der Globalisierung zu der Frage nach dem ganz konkreten Nutzen auch der Muttersprachen für die Menschen. Und genau hier zeigen sich inzwischen die enger werdenden kommunikativen Grenzen nationaler Sprachen: Inwieweit können unter den Bedingungen der Europäischen Union und der Globalisierung ‚Elefanten‘ wie Deutsch, Französisch, Italienisch, Polnisch noch ihre überkommenen Aufgaben erfüllen? Nicht zu reden von den ‚Mücken‘, etwa Litauisch, Finnisch, Dänisch,... mit ihrem geringen kommunikativen Radius. Inwieweit geben die Sprachen inzwischen kommunikative Domänen an die internationale Verkehrs- und Wissenschaftssprache Englisch ab? Es ist keine Frage mehr, dass sie dies tun. Hier interessiert zuerst die Frage: Inwiefern verbindet sich etwa in Deutschland die Hoffnung auf ein gelungenes Leben auch mit der Notwendigkeit, Englisch zu können? Einiges spricht dafür.

Doch lässt sich die Frage zu weiteren Sprachen als Fremdsprachen hin verlängern. Inwieweit verlangen plurilokale und mehrkulturelle Lebenssprachen von immer mehr Menschen die Kenntnis weiterer Sprachen (neben Englisch) und, wenn ja, mit welchen Kompetenzprofilen? Nie zuvor wurden in der Tat so viele fremde Sprachen gelernt wie heute. Krumm (2001) notiert zunächst zu den großen Tieren, dann zu den Mücken: „...den 20 Millionen Englischlernenden in der EU stehen etwa 4 Millionen Deutschlernende, 1,4 Millionen Spanischlernende und nur je ca. 300.000 Italienisch- und Niederländischlernende gegenüber, die Zahlen für Portugiesisch, Dänisch und

Griechisch sind noch erheblich kleiner.“ Dennoch wachsen die Lernerkontingente in absoluten Zahlen auch bei den Mücken. Die *Eurobarometer* beziffern zwischen 2001 und 2006 ein Anwachsen von Sprachenlernen in nahezu allen Lernkontexten.

Schließlich folgt aus der zweiten Frage eine dritte: Inwieweit verlangt der in der Wissensgesellschaft wachsende Sprachenbedarf, möglichst alle Schüler mit einer optimalen *Sprachlernkompetenz* auszustatten? Denn nie war die Herausforderung an die Mehrsprachigkeit der Europäer so groß wie heute. Aber kommt der Unterricht dem nach?

Die hier interessierenden Fragen lauten: Was kann der Fremdsprachenunterricht für eine europäische Kommunikationsfähigkeit leisten? Werden vorhandene pädagogische Konzepte der Aufgabe gerecht oder verharret der Fremdsprachenunterricht in den eingefahrenen Praxen der überwiegend monolingualen Gesellschaften des 19. und 20. Jahrhunderts? Ja, hat er überhaupt die neue Aufgabe erkannt und angenommen?

Sprachenkenntnisse und europäische Identifikation

Der Erziehungsauftrag der Europäischen Union verlangt eine entsprechende Pädagogik. Es ist trivial, die Bedeutung von Sprache(n) für die jeweilige Identitätskonstruktion zu betonen. Was wären die Europäer ohne ihre Höhenkammliteraturen, ihr Volkstum, ihre jeweiligen nationalen Gedächtnisse? Jedenfalls sind sprachengebundene Identitäten immer mehr als bloße Ideologien. „Mitgliedschaft in einem Volk besteht wesentlich in einer gemeinsamen Komplementarität der gesellschaftlichen Kommunikation [...], in der Fähigkeit, wirksamer zu kommunizieren [...] als mit Außenstehenden“, notierte Karl W. Deutsch 1953. Im wirtschaftlichen Kontext bedeutet dies maximale kommunikative Effizienz in Planung, Produktion, Vertrieb, Verwaltung usw. Für die Kommunikation im privaten Bereich identifizierte Daniel Katz (1940) ein „enhanced psychic income“, welches sich aus der identifizationsstiftenden kommunikativen Intensität und aus gemeinsamen Erfahrungsdomänen speist. Für Niklas Luhmann (1991) ist Kultur ein Repertoire von Themen. Ihre Aktivierung setzt i.d.R. eine gemeinsame Sprache voraus. Historisch fungierten Kommunikationsgemeinschaften oft als *in-groups*, deren binnenkommunizierte Wertsysteme gegen *out-groups* gewendet wurden. Grund genug, über Identität, Sprachen, Mehrsprachigkeit und Konfliktverhinderung nachzudenken!

Was wäre nun das überkommene sprachliche und thematische Skript, an das Franzosen und Polen, Finnen, Malteser... anknüpfen können, um eine gemeinsame Identität zu begründen? Ist es das um Renaissance, Aufklärung und Modernität erweiterte ‚klassische Erbe‘ des christlichen Abendlandes? Stiften über das geographische Europa hinausgreifende Großetiketten wie Antike und Fortschrittsparadigma Gemeinsamkeit oder handelt es sich um eine global referenzierende *patch-work*-Identität? Sollte es denn die Existenz

der gemeinsamen Euro-Währung sein? Ist es der Hedonismus der Konsumgesellschaft? Wie fügen sich unterschiedliche Religionen in eine europäische Identitätskonstruktion ein? Können sich Islam und Christentum in eine umfassende staatliche Laizität integrieren? Hülfen Sprachenkenntnisse bei einer europäischen Identitätskonstruktion, so würde die Kenntnis nur einer einzigen und immer derselben Fremdsprache jener im Wege stehen? Der Blick in die Geschichte zurück gibt keine eindeutigen Antworten auf die europäische Sprachenfrage, die Beantwortung hat eminente Rückwirkungen auf die Planung des Lernens und Lehrens fremder Sprachen und auf die Lebenspraxis der Menschen. Welche Bedeutung kommt in der Komplexion dieser Faktoren Haarmanns Vorstellung zu, derzufolge sich die „national-englische Zweisprachigkeit“ (2003: 157) (Deutsch-Englisch, Französisch-Englisch, Polnisch-Englisch usw.) mit dem „Bewusstsein der kulturellen Vielfalt unseres Kontinents“ und einer hieraus fließenden Identitätskonstruktion vereinbaren lassen?

Es wäre freilich verkürzt, europäische Identitätskonstruktionen nur aus der Vergangenheit und aus sprachlichen Implikationen herzuleiten. Ebenso wichtig ist der Wille zu einer gemeinsamen Zukunft. Ihn betont Ernest Renan in seiner berühmten Rede ‚Qu’est-ce qu’une nation?‘ vom 11. März 1882, deren Kernsatz lautet:

L’existence d’une nation [...] est un plébiscite de tous les jours.

Man kann diesen Satz unschwer modifizieren, etwa in: Die Existenz einer europäischen Identität ist ein täglich neu erfolgendes Plebiszit der Europäer. Es wäre nun zu fragen: Kann diese Identitätsbildung nur über eine einzige Sprache erfolgen, die im Falle des Englischen dann Europa mit Ländern wie den USA, Indien, Australien usw. teilt? Oder genügt bereits die funktionale Zweisprachigkeit mit Englisch als Sekundärsprache? Im Kontext der EU betrifft die anhängige Sprachenproblematik nicht nur das Englische, sondern zugleich die jeweils eigene Sprache und die Sprachen der Nachbarn, die sich auf die Rolle des ‚Euro-Idioms‘ einstellen müssten.

Die Finalität der Union ist bekanntlich umstritten. Gegensätze tun sich zwischen den Vorstellungen einer Freihandelszone oder eines Staatenbundes auf dem Weg zum Bundesstaat mit einer gemeinsamen Außen-, Verteidigungs- und Umweltpolitik,... auf. Reichen Englischkenntnisse für die Freiheitszone aus? Erfordert die politische Union mehr Mehrsprachigkeit? Erkennt man das Mammut überhaupt, das vor dem Elefanten namens Deutsch steht? Sieht man noch die Mitglieder der eigenen Herde (hinter dem Mammut) und verbindet deren Schicksal mit dem eigenen? Im flämischsprachigen Belgien machten in einer EU-Studie (Meißner et al., im Druck) die Schülern gestellten Fragen durchaus Sinn: „Bist du der Ansicht, dass zu gute Französischkenntnisse deine flämische Identität gefährden?“ – „Glaubst du, dass das Erlernen deiner Sprache und Kultur auch irgendwo ein Interesse an dir selbst ausdrückt?“ Selbstredend verlangen derlei Fragen differenzierte Antworten. Mit Sicherheit wäre die erste in Bezug auf das Englische auch in

Deutschland stellbar. Was aber wäre, wenn die erste Frage zeitgleich in weiten Teilen der Union gestellt und in Teilen bejaht würde? Welches kompensatorische Potential ergibt sich aus der Kenntnis weiterer Fremdsprachen?

Die bisherigen Argumente signalisieren, dass die europäische Identitätskonstruktion nicht entlang nur einer einzigen Sprache ausgerichtet werden kann. Als identitätsstiftend müssen daher gerade die Mehrsprachigkeit und die Plurikulturalität (mit Englisch) begriffen werden. Allerdings bringt die nationale Sprachenlenkung Mehrsprachigkeit nur selten in einen Bezug zur Identitätskonstruktion (Meißner et al. 2008)¹.

Muttersprache – Zweitsprachen – Eurosprache – Fremdsprachen

Lern- und Schullaufbahnberatung von Eltern setzen eine Sprachenberatung voraus (Meißner, 1993; 2006). Sie betrifft auch die Frage ‚intelligenter‘ Sprachenfolgen. Deren Relevanz für die Ausbildung von Mehrsprachigkeitskompetenz belegt die quantitative lernerbiographische Bildungsforschung (Meißner & Lang, 2005; Meißner & Beckmann, im Druck). Die Statistik lässt keinen Zweifel daran, dass es für den Aufbau der Mehrsprachigkeit günstige und weniger günstige Sprachenfolgen gibt. Immerhin sei erwähnt, dass Englisch als erste Fremdsprache nicht als Königsweg zur Mehrsprachigkeit gelten kann.

Nationale Mehrheitssprache, Amtssprache und die lingua franca Englisch: Der Umzug in die Eurosprache?

Solange eine Sprache als nationale Mehrheits-, Staats- oder Amtssprache fungiert und ihre Kenntnis als die wesentliche Voraussetzung für den Erfolg des Einzelnen in der Gesellschaft gilt, steht die Legitimation ihres Unterrichts außer Frage. In seiner Faktizität drückt sich der Wille der Mehrheitsgemeinschaft aus, diese Sprache in ihrer staatstragenden und überragenden sozialen Rolle zu belassen und die mit ihr verbundene Kultur ‚weiterzuleben‘. Der Wille wird solange bestehen, wie sich die entsprechende Gemeinschaft mehrheitlich als eine eigene politische und kulturelle Entität empfindet.

Die Aufgabe der Mehrheitssprache bzw. der Umzug der Bevölkerung in eine andere Sprache hätte für diese schwere Diskriminierung zur Folge, weil sie viele Bürger aus der nationalen Kommunikation in der nun maßgeblichen Sprache ausschliesse. Andererseits wäre es unaufrichtig zu verlangen, dass Menschen auch dann in ihrer angestammten Sprache verbleiben, wenn diese ihren Erwartungen an ein erfolgreiches Leben nicht mehr entsprechen kann.

Sprachwechsel geschieht nicht von heute auf morgen – sofern er nicht durch gewaltsame Annexionen durchgesetzt wird. Sprachwechsel kann sich als Teil von Sprachwandel langsam vollziehen. In diesem Fall verändern sich zunächst der Wortschatz und hiermit verbunden die Idiolekte einer immer größer werdenden Zahl von Sprachteilhabern. Sprachwandel ist Teil von Kulturwandel und Ergebnis des intensiven Kontakts zwischen Sprachen.

'Schleichender' Sprachwechsel verbindet sich aus Sicht des Friedens- und Konfliktforschers Johan Galtung leicht mit *kultureller Gewalt*:

Im Allgemeinen lässt sich ein Kausalzusammenhang feststellen, der sich von der kulturellen über die strukturelle bis hin zur direkten Gewalt erstreckt. Die Kultur predigt, mahnt, lehrt, ermahnt, stachelt auf und stumpft uns ab, bis zu dem Punkt, an dem wir [...] Repression als etwas Normales und Natürliches betrachten oder sie gar überhaupt nicht mehr wahrnehmen. (Galtung, 1993: 477)

Kulturelle Gewalt zeichnet sich dadurch aus, dass sie unser ‚eigentliches‘ Denken gefangen nimmt und es durch ‚uneigentliches‘ ersetzt. Die Sprache spielt hierbei deshalb eine vorrangige Rolle, weil sie die Konzepte liefert, mit deren Hilfe unser Denken und unsere Kommunikation operieren. Sprachliche ‚Verfremdungen‘ sind überall greifbar. Jürgen Trabant spricht mit Blick auf die internationale Kommunikation von „Globalese“ und meint damit jene Varietät, die sich äußerlich als *international English* kennzeichnen lässt und in der sich oberflächliche Gedanken – beim *shopping*, am Flughafen, bei der Rezeption von Werbung und Stellenanzeigen (*X goes English, Business Call...*) – mitteilen lassen, in der es die Nicht-Muttersprachler aber meist zu mehr nicht bringen. Was aber heißt Uneigentlichkeit der Sprache für das Denken und Schreiben, für die Qualität der mitgeteilten Inhalte? Trabant (2002: 144) führt das Zeugnis Derridas an (1996: 98):

Je me sens perdu hors du français. Les autres langues, celles que plus ou moins maladroitement je lis, déchiffre, parle parfois, ce sont des langues que je n'habiterai jamais. Là où «habiter» commence à vouloir dire quelque chose pour moi.

„Die *humanities* sind universell nicht durch eine einzige Sprache, sondern in dem Bemühen, in der Verschiedenheit ihrer Sprachen der eigenen Stimme das Beste abzurufen.“ (Trabant, 2002: 144) Dem freilich wirkt die Internationalität der Kommunikation in stets derselben Sprache strukturell entgegen.

Was bedeutet nun Kommunikation in der heutigen globalen *lingua franca* Englisch quantitativ? Welche Rückwirkungen sind für unsere Fragestellung zu erwarten?

Das Mammut und die Kommunikation zwischen Elefanten mit Mücken

Die Zahl der Muttersprachler dürfte gut 340 Mio. umfassen, wobei der Löwenanteil – 235 Mio. – auf die USA entfällt. [...] Für ungefähr 110 Mio. dürfte Englisch als Amtssprache ihres Landes Zweitsprache sein. [...] So gibt es 25 Mio. Englischsprecher in Indien, 15 in Nigeria, je 12 in Südafrika und auf den Philippinen. Doch auch in den USA leben 20 Mio., für die Englisch Zweitsprache ist. Ähnliches gilt für 8 Millionen französischsprachige Kanadier. Diejenigen, die Englisch als Fremdsprache beherrschen, dürften 150 Mio. erreichen. Von ihnen mögen rund 75 Mio. auf Europa entfallen, je 20 auf Afrika und China, je 10 auf Japan, die arabischen Länder und Südamerika. Nach diesem strengen Ansatz überwiegen noch

die Muttersprachler. Aber bei einem weiteren Verständnis von 'Sprecher' im Sinn von 'Benutzer' und einer angenommenen Gesamtsumme von 2 Milliarden [...] erreichen Zweit- und Fremdsprachler zusammen [...] ein Mehrfaches der Zahl der Muttersprachler. (Haas, 1996: 432f.; etwas abweichende Zahlen bei Haarmann, 2003: 143)

Mit Blick auf die *lingua franca*-Kommunikation schreibt Hüllen (1987: 54f):

[Es] entsteht eine Art sekundäre Sprachgemeinschaft. [...] In diesem Fall stellen weder das Alltagswissen der Engländer noch das Wissen und die Verhaltensnormen der Wissenschaftler, Industrieexperten oder Geschäftsleute den unifizierenden Hintergrund, sondern ein komplexes Bewusstsein der Realität in jenen Partnern, die unterschiedliche Nationalitäten und Muttersprachen haben, die aber alle eine gemeinsame Sprache benutzen.“

Die so umschriebene „*Intersociety*“ ist vor allem durch zwei Phänomene charakterisierbar: durch unterschiedliche sprachliche Kompetenzniveaus der potentiellen Kommunikationspartner, wobei eher selten einer der Partner über eine muttersprachennahe Kompetenz verfügt, und durch das Fehlen von kulturellen ‚common grounds‘, wie sie aus einer gemeinsamen Geschichte und kulturellen Praxis erwachsen. Hüllen (1995: 57) beschränkt die *lingua franca*-Kommunikation auf bestimmte Domänen und Inhalte: alltägliche, spezialistisch-professionelle oder wissenschaftliche. Vertreter der Englischdidaktik nennen die Konsequenzen – zumindest für die Theorie des Englischunterrichts. Es ist offensichtlich, dass eine *lingua franca* auch als eine solche gelehrt werden muss (Piepho, 1989: 43).

Kommunikation in einer dritten Sprache unterscheidet sich von der zwischen nativen und heterokulturellen Partnern. Denn hier ist immer eine muttersprachliche Kompetenz im Spiel. *Linguaranca*-Kommunikation zwischen Nicht-Muttersprachlern legt hingegen die Bedingungen für die Bildung des *enhanced psychic income* in einer ihr eigenen Art und Weise fest: Dabei stiftet weniger die Teilhabe an einem gemeinsamen Repertoire von Themen den Grund zu einer positiven Wir-Erfahrung als vielmehr die Fähigkeit, mit Anderssprachigen weitgehend ‚*culture-free*‘ kommunizieren zu können. Beide Erfahrungsweisen sind von unterschiedlicher Tiefe. Sie sind damit in unterschiedlicher Weise im europäischen Rahmen identitätsstiftend. Beide Erfahrungskategorien erscheinen heutzutage notwendig, einfach weil sie alltäglicher Kommunikationspraxis entsprechen.

Englisch als Sekundärsprache der Europäer

Als Zweitsprachen gelten solche Sprachen, die nach oder neben einer zuerst erlernten Sprache erworben werden; typischerweise geschieht dies in einer Umgebung, in der die Zweitsprache zugleich die Mehrheitssprache ist. Im Unterschied zum Fremdsprachenlernen zeichnet sich der Zweitsprachenerwerb dadurch aus, dass der Erwerber in erheblichem Maße die soziale Unterstützung (*social support* im Sinne Chomskys) zahlreicher zielsprachlicher

Kommunikationspartner genießt. Er ist zugleich der Zweitsprache in deren ganzer funktionalen Breite ‚ausgesetzt‘. Soweit in dieser Situation die sozialen Vorteile der Zweitsprachenkompetenz, aber auch die Diskriminierungen im Falle einer unzureichenden Beherrschung dieser Sprache wirksam werden, gelten für Zweitsprachen ähnliche Bedingungen wie für den Erstsprachenerwerb. Im Rahmen unseres Themas wäre nun zu bedenken, ob das Englische im europäischen Kontext als ‚Zweitsprache‘ gelten und gelehrt werden kann, was nicht zuletzt aufgrund seiner Verwendung in der akademischen Welt nahe liegt.

Auf mittlere Sicht erscheinen die soziolinguistischen Voraussetzungen für die Entwicklung des Englischen zu einer Zweitsprache etwa in Deutschland oder Frankreich nicht erfüllt. Denn diese Entwicklung setzt voraus:

- die massive Unterstützung der Zweitsprachenerwerber durch eine entsprechend große Zahl von nativen Sprechern (diese stehen nicht zur Verfügung)
- den sozialen Zwang, die Zweitsprache täglich im Umgang mit kompetenten Sprechern produktiv und normkonform zu benutzen (dem stehen rechtliche Sprachregelungen entgegen; es fehlt in der Breite die Kompetenz zu einer Regulierung im Sinne der britischen oder amerikanischen Norm, wie sie durch die kommunikative Praxis in den anglophonen Ländern entsteht; es gibt keine hinreichend starke, originär anglophone Kultur im deutschsprachigen, frankophonen,... Raum)
- die Präsenz eines allen Sprachteilhabern vertrauten, an die Zweitsprache gebundenen Repertoires an Themen und Lebenspraxen (sie fehlt)
- die Vitalität der nationalen Sprachen in der Lebenspraxis der Menschen (ein ‚Umzug‘ ins Englische ist nicht wirklich festzustellen; wohl aber eine beständige Beeinflussung durch das Englische)
- die Demokratie. Die Entwicklung der europäischen Demokratien vollzog sich in den Volkssprachen. Ein politisches *decision making in English* wäre weder praktikabel noch akzeptierbar.

Die historische Sprachwissenschaft beschreibt die Wirkung des Kontakts von Sprachen aufeinander mit Hilfe der Begriffe *Substrat*, *Superstrat* und *Adstrat*. Letzteres meint die oft unidirektionale Wirkung einer Sprache auf eine andere. Das Englische fungiert als stark wirkendes Adstrat auf ‚alle‘ Sprachen Europas und bewirkt auch eine Art Annäherung zwischen diesen. Hierfür lassen sich zahlreiche lexikalische und kulturelle Belege anführen. Hinzu kommt aber auch die Polyzentrik der anglophonen Kulturen und des Englischen selbst. Anders gesagt, die zielkulturelle Anbindung des englischen Adstrats ist polyreferentiell und polymorph. Zudem wird sie durch Größe und Dynamik der *intersociety* einigermaßen vor allem kulturell gesichtslos, eben ‚globalesisch‘. Dies korreliert mit dem „decline of the native speaker“ (Graddol, 1999) als der maßgeblichen Orientierungsgröße des *lingua franca*-Unterrichts. Dies schlägt natürlich auch auf die Sprecher der *intersociety* durch. Japaner orientieren ihr Englisch eher an den USA, Europäer eher an

Großbritannien. Die anglistische Varietätenlinguistik hat die Problematik breit beschrieben.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das Englische in Deutschland, Frankreich, Litauen,... auf dem Wege befindet, von einer Fremdsprache zu einer Art *Sekundärsprache* (sekundäre Vehikularsprache) mit reduzierter kommunikativer Funktion zu werden, wobei ihm diese allerdings – Englisch als internationale Sprache der Wissenschaft, der Wirtschaft, des Sports usw. – ein maximales Prestige garantieren. Daher sind einerseits Gegengewichte erforderlich, welche das ‚Bedrohungspotential‘ des Mammut für die Elefanten verkleinern. Diese liefern vor allem die Lernerkontingente der großen Fremdsprachen bzw. der Elefanten. Wir blenden aus, dass auch Elefanten Mückenfresser sind. Andererseits bleiben im Kontext *English as an international language* (EIL) zahlreiche Probleme zu lösen, unter anderem:

- Als sekundäre Vehikularsprache darf die (hinreichend elaborierte) Zweisprachigkeit von Nationalsprache X mit Englisch nicht das Privileg einer kleinen Elite bleiben.
- *English as a European language* erfordert (wie EIL) eine Normierung, welche heteroglotte Benutzer nicht ‚diskriminiert‘; dies geschieht z.B. dadurch, dass jene zu schriftsprachlicher Produktion native Korrektoren heranziehen müssen, und ein Vielfaches an Zeit als native Nutzer in die ‚Schreibe‘ zu investieren haben. Dies ist derzeit bei vielen Wissenschaftlern in aller Welt der Fall.
- Konkret muss die Frage der Akzeptabilität der nicht-nativen ‚Englishes‘ praktisch gelöst werden. Benötigt wird eine Art *European Grammar of English* (vgl. Seidlhofer, 2003).

Fremdsprachen

Fremdsprachen werden innerhalb der Grenzen eines Staates als *fremd* definiert. Das Epithet *fremd* sagt wenig über die linguale Distanz von Zielsprache und Ausgangssprache aus. Der Begriff *Fremdsprache* umfasst sowohl exotische als auch nahverwandte Sprachen.

Natürlich kann man den Fremdheitsgrad von Sprachen nicht allein linguistisch bestimmen. Letztlich entscheiden Sprachenbiographien über die subjektive Fremdheit von Sprachen. In unserer Zeit machen plurilokale Lebenspraxen und der ‚Konsum‘ heteroglotter Radio- und Fernsehsender fremde Sprachen weniger fremd. Auch die kulturelle Fremdheit zwischen Sprachräumen ist ein Indiz für Distanz. Interkomprehensiv Zonen wie die skandinavische oder das romanische Mittelmeer zeichnen sich auch durch die große kulturelle Nähe der Länder aus.

Sprachenkönnen (Kompetenz) wird heute über die Niveaustufen des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (GeR) gemessen. Die Skalierung zwischen *breakthrough* und *mastery* lässt eine auf Sprachenwachs-

tum fixierte pädagogische Absicht durchscheinen, nämlich den Lernern Zeit zum Aufbau ihrer Mehrsprachigkeit zu lassen, sowie eine realistische Einschätzung dafür, wie Individuen ihre Sprachen – Muttersprache, Zweitsprache, Sekundärsprache, Fremdsprache – ‚leben‘ können. Eine so nuancierte Mehrsprachigkeit, über die sehr viele Europäer verfügen – 38 Prozent der EU-Bürger (ohne native Sprachteilhaber) können ein Gespräch in Englisch führen, 14 jeweils in Französisch oder Deutsch, 6 in Russisch oder Spanisch (Eurobarometer, 2006: 30)², korreliert mit den Kategorien *savoir*, *savoir-être*, *savoir-faire* und *savoir-apprendre*. Die Begriffe konkretisieren die Art und Weise, wie Individuen ihre Mehrsprachigkeit entwickeln und mit ihr umgehen, d.h. wie oft und mit welcher Intensität sie sprachenwachstumsfördernde Kompetenzen und Ressourcen aktivieren.

Fremdsprachenunterricht

Die Geschichte der allgemeinen Schulpflicht ist zum großen Teil eine des Fremdsprachenlernens. Betrachtet man die letzten zwei Jahrhunderte, so treten vor allem folgende übergeordnete Ziele für das Erlernen fremder Sprachen hervor.

Fokus: Fremde Sprachen lernen zum Zweck formaler Bildung

Das Argument setzt weitgehend die Existenz eines Lektürekansons voraus, dessen Zusammenstellung unterschiedlichen Erwägungen folgt. Solange das Schulwesen vor allem der Pflege des Überkommenen nachhing, bestand dieser aus den oft didaktisch aufbereiteten Werken der *viri illustres*. Im Mittelalter traten zeitgenössische Autoren hinzu. Bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein bestimmten folgende Argumente die Auswahl der Schullektüre: die vermeintliche oder reale Repräsentanz eines Autors im kollektiven Bewusstsein der Zielkultur, die literarische Qualität eines Werkes und die Eignung eines Stoffes für die Schuljugend. Eine entsprechende Auswahl wurde für die landeskundlichen Inhalte getroffen. Spätestens seit Wilhelm von Humboldt war auch die Sprachreflexion ein wichtiges Lernziel an Höheren Schulen, zu dem die Alten und modernen Sprachen neben der Muttersprache den Gegenstand lieferten. Das kulturkundliche Unterrichtsprinzip, von Hüllen (2005: 118) als „Herzstück der Preußischen Schulreform von 1924“ bezeichnet, setzte die geschilderte Tradition fort, so dass Hüllen konstatieren kann: „Im gesamten 19. und 20. Jahrhundert waren Fremdsprachenkenntnisse ja von den meisten Menschen lediglich als Erwerb von Lesefertigkeit oder zu fashionabler Salonunterhaltung im eigenen Land erworben und gebraucht worden.“ (ebd. 140)

Fokus: Kommunikationsfähigkeit mit Angehörigen der Zielsprachlichen Kultur

Obwohl im 20. Jahrhundert ‚Kommunikationsfähigkeit‘ für die Legitimation des schulischen Unterrichts moderner Sprachen nahezu durchgehend in Anspruch genommen wurde, stellte sich dieser faktisch hierauf erst spät ein (Meißner, 2000). Nach 1945 erreichten fremde Sprachen zunehmend den Alltag der Deutschen: die Anwesenheit der Besatzungsmächte, die wachsende internationale Verflechtung der Wirtschaft, die Migration, Aufenthalte in den Zielsprachenländern, die Präsenz internationaler Radiosender,... Statt Mittel ‚fashionabler‘ intrakultureller Kommunikation wurden Fremdsprachenkenntnisse nunmehr verstärkt Medium interkultureller Interaktion. Unübersehbar trat dies im Schüleraustausch, in internationalen Schülerbegegnungen und Klassenfahrten in die Zielländer sowie in der Entwicklung einer interkulturellen Begegnungsdidaktik hervor. Unter der Wirkung des Deutsch-Französischen Kooperationsvertrages von 1963 wurde das Deutsch-Französische Jugendwerk gegründet, das über Jahrzehnte hinweg den internationalen Jugendaustausch förderte.

Kommunikationsfähigkeit lehren hat vorrangig mit Mündlichkeit und deren fachdidaktischen Implikationen zu tun. In diesem Zusammenhang sind Entwicklungen in Erinnerung zu rufen, die ausnahmslos in das 20. Jahrhundert fallen und somit wissenschaftsgeschichtlich jüngeren Datums sind: die Erforschung der Sprechsprache, des Ethnodiskurses, die Entdeckung des Hörverstehens usw. (Meißner, 2000). Bedarfsanalysen zu den Teilfertigkeiten lassen kaum Zweifel an deren Vorrangigkeit als Lernziele zu (Meißner & Beckmann, im Druck). Zeitgleich hielt die heutige Unterrichtstechnologie in den Fremdsprachenunterricht Einzug: Sprachlabor, Kassettenrekorder, Video, Satelliten-TV, e-learning,... Letztere prägen das Gesicht heutigen Fremdsprachenunterrichts kräftig mit. Sie komponieren eine ‚reiche Lernumgebung‘, welche mit der ‚Lernerautonomisierung‘ einhergeht. Das Lernziel interkulturelle Kommunikation erreichte gegen Ende des Jahrhunderts eine neue Qualität.

Die wichtigen Impulse, welche vom Europarat ausgingen, taten ein Weiteres: Nachdem bereits zu kommunikativen Zwecken das *BASIC-English* (*British American Scientific International Commercial*) entwickelt worden war (mit dem der deutsche Englischunterricht bis weit in die 60er Jahre hinein allerdings wenig anzufangen wusste) und das *Français Fondamental* folgte, gaben die Schwellenniveau-Listen (*Threshold Level, Niveau Seuil* usw.) der inzwischen vorliegenden kommunikativen Didaktik wichtige Impulse. Wie sehr die neuesten Entwicklungen in die Schulentwicklung eingreifen, dokumentieren die *Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss* und die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur*. Sie bewirken eine tiefgreifende Weiterentwicklung des Schulsprachenunterrichts.

Fokus: Mehrsprachigkeit

Europaweit blieb der Blick auf fremde Kulturen über das schulische Erlernen ihrer Sprachen auf nur drei, allenfalls vier, moderne Sprachen begrenzt, darunter Deutsch, Englisch und Französisch. Deren Kenntnis und die durch ihren Unterricht vermittelten Inhalte galten weithin als Komponenten eines konventionellen Bildungsbegriffs, dessen Erschütterung sich hierzulande spätestens zu Beginn der 1970er Jahre bemerkbar machte. Erst die Einführung der Reformierten Gymnasialen Oberstufe (1972ff.) öffnete in Deutschland weiteren Sprachen das Tor des Schulwesens. Hiervon konnten vor allem die romanischen Schulsprachen profitieren, zuvorderst das Spanische.

Mit einem Mehr an Schulfremdsprachen verbanden sich schon früh sprachenübergreifende Lehrkonzepte, wie sie im Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihrer Umsetzung durch ein *common curriculum* systematisiert wurden. Dabei ist zu bemerken, dass die Mehrsprachigkeitsdidaktik durch zwei ‚extralinguale‘ Entwicklungen starke Stützung erfuhr: durch die Übereinstimmung ihres Ansatzes mit den empirischen Wissenschaften vom Lernen und durch die Sprachenpolitik der Europäischen Union (passim Meißner 2005). Inzwischen erreicht die an das Vorwissen der Lerner anknüpfende Methodik zunehmend die Praxen des Fremdsprachenunterrichts.

Fokus: Bilingualer Sachfachunterricht

Auch konzeptionell wurden in enger Verbindung mit dem nun realitätsnahen Lernziel ‚Kommunikation‘ neue Unterrichtsformen verwirklicht. Zu nennen ist der ‚bilinguale Sachfachunterricht‘. Inzwischen bekunden die Sachfächer ihr Interesse daran, dass Schüler über ihre Fremdsprachen hinaus in weiteren Sprachen Lesekompetenz erwerben. Als Gründe werden Wissenschaftspropädeutik und interkulturelle Kompetenz genannt (Lenz, 2002; Wildhage, 2003). Wenn in diesem Zusammenhang die Interkomprehension in den Blick rückt (Meißner, 2007), so deutet dies auf eine Veränderung im Verhältnis des Englischen zu den anderen Sprachfächern hin.

Die europäische Dimension:

Unterwegs zum Gesamtsprachencurriculum

Die Planung des **Gesamtsprachencurriculums** blickt nicht additiv auf mehrere Sprachen, sondern denkt diese qualitativ zusammen, als Muttersprachen, Zweitsprachen und Fremdsprachen (s. Hufeisen & Lutjeharms, 2005). In ihrem Kern steht die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Wir haben dem den Begriff der Sekundärsprache hinzugefügt.

Vorläufige Orientierungen

1. Der Unterricht der **Muttersprache** muss sich seiner europäischen Einbindung bewusst werden. Seine Lernziele und Inhalte sind daher

zu den anderen Sprachfächern hin im Sinne des übergreifenden Lernens zu öffnen. Er sollte (auch) Themen um Sprachloyalität, Viel- und Mehrsprachigkeit, Zweisprachigkeit und Migration, Dialekt und Sprache behandeln.

2. **Herkunftssprachenunterricht** hat auch die speziellen Formen des Sprachenkontakts zu berücksichtigen, wie er sich z.B. bei Aufgabe des Kontakts mit dem Herkunftsland, bei Transmigration (regelmäßigem Wechsel zwischen der Herkunfts- und der Umgebungskultur) und Rückwanderung stellt. Die Varianz der Kontexte verlangt eine Varianz der Ziele und Didaktiken sowie der Methodik. Der Unterricht ist linguistisch und didaktisch daraufhin abzuklopfen, mögliche Transferbasen für das Erlernen anderer Schulsprachen zu identifizieren. Hier gilt es die Vorteile von lebensweltlicher Zweisprachigkeit für das Erlernen weiterer Sprachen zu nutzen, was das Lernerlebnis der Lerner mit Migrationshintergrund verbessern kann.
3. **Zweitsprachenunterricht** (von Deutsch als Umgebungssprache) hat die Funktion, die Kinder rasch zu befähigen, dem Unterricht in deutscher Sprache allgemein folgen zu können. Der Zweitsprachenunterricht sollte die Kompetenz in der Herkunftssprache nicht verdrängen.
4. Der **Englischunterricht** stellt Anschlussfähigkeit an die anglophonen Kulturen her. Dies verlangt ein intensives und zielkulturell fokussiertes Lernen.
5. Der **Unterricht der lingua franca** (Englisch) stellt Anschlussfähigkeit an die *intersociety* her. Hier ist die kommunikative Pragmatik zielgebend, wie sie in internationaler Kommunikation ‚kulturneutral‘ wirksam wird. Diese Funktion legitimiert das Englische als ‚unverzichtbares Schulfach‘. In der Sprache der *intersociety* sollte die Niveaustufe B1 des GeR erreicht werden. Eine funktionale und didaktische Differenzierung von Englischunterricht als auf die anglophone Kultur bezogen und als Sekundärsprache ist zu entwickeln. Der Kurs (über mehr als sechs Schuljahre hinweg) ist so zu differenzieren, dass nach dem fünften Jahr entweder eine Orientierung an mindestens B2 anzustreben ist oder dass mit dem Erreichen von B1 eine Umwahl auf andere Sprachen erfolgen kann.
6. Die **zweite Fremdsprache neben Englisch** (Fre-nE) liefert den von Hause aus monolingualen Schülern den notwendigen Kontrast, um die Fremdheitserfahrung aus einem bipolaren – das Eigene und das Fremde – Erfahrungsmuster zu nehmen und um beide Kategorien zu erweitern, zu relativieren und zu differenzieren. Die qua Englischunterricht vermittelte Alteritätserfahrung hört auf, ‚Sammelkategorie‘ für alle möglichen Typen kultureller Fremdheiten zu sein. Im Sinne des Lernziels Mehrsprachigkeit ist es sinnvoll, wenn Fre-nE eine gewisse Distanz zur Muttersprache aufweist, so wie sie zwischen Sprachen unterschiedlicher Sprachfamilien gegeben ist.

7. Fre-nE macht die Lerner möglichst intensiv mit einer konkreten Zielkultur im Medium ihrer Sprache vertraut. Auch in ihr sollten die Lernziele mindestens bei B1 oder höher liegen. Auch die zweite Fremdsprache benötigt international anerkannte Abschlussprofile.
8. Angesichts der politisch immer wieder betonten Besonderheit der deutsch-französischen Beziehungen ist bilateral zu vereinbaren, ob und wenn ja inwieweit den beiden Nachbar - und Partnersprachen eine bevorzugte Stellung einzuräumen ist (Kästner 1999).
9. Der **Tertiärsprachenunterricht** (verstanden als dritte Fremdsprache) sollte konsequent die Sprachlernerfahrungen der Lerner diagnostizieren und Sprachcurriculum und Methodik entsprechend ausrichten. Um die Progression zu erhöhen, sollte er die Vorteile der Mehrsprachigkeitsdidaktik berücksichtigen.
10. Der **bilinguale Sachfachunterricht** führt in seiner starken Variante zu einer umfassenden Kompetenzstufe im Bereich C1 oder C2. Da bilingualer Sachfachunterricht immer mit einer hohen Anzahl von Unterrichtsstunden in der Zielsprache einhergeht, sind auch diese zugunsten der europäischen Dimension, d.h. der Mehrsprachigkeit, zu nutzen.
11. **Profilkurse Mehrsprachigkeit und Sprachlernkompetenz**: Sie sollten über den Aufbau von Lesefertigkeit in mehreren Sprachen (romantische oder slawische Sprachen) – möglicherweise auch des Hörverstehens – das Lernen des Lernens von Sprachen explizit aufnehmen. Die Mehrsprachigkeitskurse müssen dementsprechend konzipiert sein. Ein Kurs soll ein nach Teilkompetenzen differenziertes Profil ausweisen können. Da Mehrsprachigkeitskurse (z.B. Lesekurse) ein sehr starkes Instrument zur Entwicklung von Lernkompetenz sind, sollten sie so angelegt sein, dass sie deutlich zu mehr führen als zum zwischen-sprachlichen Vergleich. In jedem Fall müssen solche Kurse das Lernverhalten in den Fokus nehmen.
12. Da die zielführende Verwendung von Lernstrategien und Lerntechniken nicht durch punktuelle Anwendungen im Sinne einer Kompetenz zu verstetigen ist, müssen die **Lernmaterialien** in den sprachlichen Fächern so umgestaltet und aufeinander bezogen werden, dass sie die Ausbildung von Lernkompetenz (Autonomisierung) wirkungsvoll erleichtern.
13. **Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung** sind Prinzipien, welche nicht nur an den Mittleren Bildungsabschnitt und an die EPA (Einheitliche Prüfungsanforderungen Abitur) gebunden bleiben dürfen.
14. **Sprachenlernkompetenz** kann in der Wissensgesellschaft kaum hoch genug veranschlagt werden. Ihr Erwerb muss daher als ein *Transversalprinzip* der einzelnen sprachlichen Fächer angegangen werden. Es handelt sich hierbei um eine Kompetenz, die sich immer erst im *Lernprozess* und über diesen entfalten kann. Lernkompetenz meint weit

mehr als bloße Lerntipps; schon weil zu ihr das Selbstmanagement und die Metakognition gehören. Lernkompetenz kann nur durch die verstehende Betrachtung (Analyse) von Lernprozessen, vorzugsweise der eigenen, erzeugt werden, die jedoch ihre besondere Spezifik immer erst durch Ansehung eines besonderen Gegenstandes, etwa von Spracherwerb, entfalten. In jedem Fall ist Lernkompetenz mit dem reflexiven Vergleichen verbunden sowie dem Aufsuchen von Ursachen und Folgen für Lernerfolg oder ausbleibenden Lernerfolg. Als komplexe Kompetenz durchzieht der Lernkompetenzerwerb alle Stufen des Lernens, von der Grundschule bis hin in die Lernbereiche von Erwachsenen. Maßgaben für die Operationalisierung von Sprachlernkompetenz finden sich in den Beschreibungen von guten und schlechten Sprachenlernern.

Die heutige soziolinguistische Situation Europas ist durch Mehrsprachigkeit bestimmt, in der *English in Academia (and beyond)* eine zentrale Rolle spielt. Dieser Beitrag wollte deutlich machen, dass sich auch der Unterricht der (anderen) Fremdsprachen auf die neuen Herausforderungen einstellen muss.

Notes

- 1 *Language Awareness* ist ebenso ein Orientierungsbegriff der Fremdsprachendidaktik wie der Migrationspolitik (Gnutzmann, 1997). Angesichts der Bedeutung der letzteren für die deutsche Gesellschaft fällt auf, dass *Sprachbewusstheit (multi language awareness)* kaum unter der Frage diskutiert wurde, welche Korrelationen sich mit bildungspolitischen Entscheidungen ergeben. Wir gehen der Frage in unserem Kontext nicht weiter nach, weisen jedoch auf deren Relevanz hin (Thürmann, 2003). Van Els (2003: 53) bemängelt zu Recht, dass der EU ein echtes Konzept für die außereuropäischen Migrantsprachen fehle.
- 2 66% der Europäer zwischen 15 und 24 Jahren geben an, Englisch zu sprechen. In der Gruppe der über 55jährigen sind es nur 18%.

Literatur

- Calvet, L.-J. (1999) *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- Deutsch, K.W. (1953) *Nationalism and Social Communication*. Cambridge Mass.: MIT Press.
- Van Els, T. (2003) Language policy of and for the European Union: Consequences for foreign language teaching in the member states. In R. Ahrens (Hrsg.) *Europäische Sprachenpolitik/European Language Policy* (pp. 45-56). Heidelberg: Winter.

- Eurobarometer (2001) Les Européens et les langues. *Eurobaromètre* 54 *Special*. INRA.
- Eurobarometer (2006) Europeans and their languages. Fieldwork: November-December 2005. *Special Eurobarometer* 243/*Special Wave* 64.3.
- Galtung, J. (1993) Kulturelle Gewalt. Zur direkten und strukturellen Gewalt tritt die kulturelle Gewalt. *Zeitschrift für Kulturaustausch* 4, 473-487.
- Gnutzmann, C. (1997) Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendungen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44, 227-236.
- Gnutzmann, C. (2006) Fighting or fostering the dominance of English in academic communication? *Fachsprache/International Journal of LSP* 28, 195-207.
- Graddol, D. (1999) The decline of the native speaker. *AILA-Review* 13, 57-68.
- Haarmann, H. (2003) Weltsprachen, Universalsprachen und kultureller Realismus. In R. Ahrens (Hrsg.) *Europäische Sprachenpolitik/European Language Policy* (pp. 139-160). Heidelberg: Winter.
- Haas, R. (1996) Lange im Schatten anderer Sprachen. Die Anglistik/Amerikanistik im Porträt. *Lehre & Forschung* 8/96, 432-435.
- Hüllen, W. (1987) *Englisch als Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Hüllen, W. (1995) Englisch als Fremdsprache. In R. Ahrens, W.-D. Bald und W. Hüllen (Hrsg.) *Handbuch Englisch als Fremdsprache* (pp. 54-58). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Hüllen, W. (2005) *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hufeisen, B. und Lutjeharms, M. (Hrsg.) (2005) *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum*. Tübingen: Narr.
- Kästner, H. (1999) *Die deutsch-französische Zusammenarbeit im Bildungswesen. Sammlung der Beschlüsse der deutsch-französischen Zusammenarbeit in den Bereichen Schule, Hochschule, Berufliche Bildung und Hochschule. Eingeleitet und bearbeitet von H.K.* Bonn: Europa Union Verlag.
- Katz, D. (1940) The psychology of nationalism. In J. P. Guilford (ed.) *Fields of Psychology*. New York: VanNostrand, 163-181.
- Kielmannsegg, P. Graf von (1992) Ein Maß für die Größe des Staates. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 2.12.92, 35.
- Krumm, H.-J. (2001) Nachbarsprachen als Herausforderung: Sprachenvielfalt trotz EU-Erweiterung. In L. Bredella und F.J. Meißner (Hrsg.) *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium für Herbert Christ zum 70. Geburtstag* (pp. 19-34). Tübingen: Narr.
- Lenz, T. (2002) Bilingualer Geographieunterricht im Spannungsfeld von Sachfach- und Fremdsprachendidaktik - eine kritische Positionsbestimmung aus geographiedidaktischer Sicht. *Geographie und Schule* 24, Heft 137, 2-11.
- Luhmann, N. (1991) *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (4. Aufl.).
- Meißner, F.-J. (1989) Die Bildung der Ellipse progrès absolut 'Fortschritt'. *Romanistisches Jahrbuch* 40, 60-82.
- Meißner, F.-J. (1993) *Schulsprachen zwischen Politik und Markt: Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen. Eine Einführung in die Sprachenberatung*. Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Meißner, F.-J. (2000) Kommunikation im Unterricht romanischer Fremdsprachen. Eine historische Skizze. In G. Fritz und A.A. Jucker (Hrsg.) *Kommunikations-*

- formen im Wandel der Zeit. Vom mittelalterlichen Heldenepos zum elektronischen Hypertext (pp. 89-119). Tübingen: Niemeyer.
- Meißner, F.-J. (2005) Mehrsprachigkeitsdidaktik revisited: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 125-145.
- Meißner, F.-J. (2006) Lernberatung. In U.O.H. Jung (Hrsg.) *Praktische Handreichungen für den Fremdsprachenunterricht* (pp. 374-381). Frankfurt a.M.: Peter Lang (4. vollst. überarb. Auflage).
- Meißner, F.-J. (2007) Interkomprehensionsdidaktik: eine Möglichkeit zur Erweiterung bilingualer Bildungsgänge. In O. Mentz, S. Nix und P. Palmen (Hrsg.) *Bilingualer Unterricht in der Zielsprache Französisch. Entwicklung und Perspektiven* (pp. 115-136). Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. und Beckmann, C. (im Druck) Rückblicke von Studierenden auf ihre schulischen Fremdsprachenerfahrungen (1995-2005). Eine quantitative Analyse. *Zeitschrift für Pädagogik* (eingereicht).
- Meißner, F.-J., Beckmann, C. und Schröder-Sura, A. (2008) Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. Ergebnisse des Sokrates-Projekts Pour le multilinguisme. Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. *PROJET* 42/2005: ACTION 6.1.2 Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. und Lang, A. (2005) Fremdsprachenunterricht in Deutschland in der Jahrgangsstufe 12 des Gymnasiums im Europäischen Jahr der Sprachen (2000/1). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16(2), 187-216.
- Piepho, E. (1989) Englisch als lingua franca in Europa: Ein Appell zur didaktischen Bescheidenheit an das Fach Englisch und seine Vertreter. In E. Kleinschmidt (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag* (pp. 41-50). Tübingen: Narr.
- Renan, Ernest (1882) Qu'est-ce qu'une nation? Online document: http://ourworld.compuserve.com/homepages/bib_lisieux/nation01.htm (November 22, 2007).
- Schöpfer-Grabe, S. (2000) *Go global - Fremdsprachen als Standortvorteil*. Köln: Deutscher Institutsverlag.
- Schöpfer-Grabe, S. (2001) *Mit Vergil in die Wirtschaft? Zur Bedeutung des Lateinischen aus der Sicht der Berufspraxis*. Köln: Deutscher Institutsverlag.
- Seidlhofer, B. (2003) English for Europe, or European English? In R. Ahrens (Hrsg.) *Europäische Sprachenpolitik/European Language Policy* (pp. 123-138). Heidelberg: Winter.
- Thürmann, E. (2003) Herkunftssprachenunterricht. In K.-R. Bausch, H. Christ und H.-J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 163-168). Tübingen und Basel: Francke Verlag (4. völlig neu bearbeitete Auflage).
- Trabant, J. (2002) *Der gallische Herkules. Über Sprache und Politik in Frankreich und Deutschland*. Basel: Francke.
- Wildhage, M. (2003) Integration fachlichen und fremdsprachlichen Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht. In M. Wildhage und E. Otten (Hrsg.) *Praxis des bilingualen Unterrichts* (pp. 77-115). Berlin: Cornelsen Scriptor.