

Brigitte Jostes

## Die Sprachenpolitik des Europarats: Nähe und Distanz in der europäischen Mehrsprachigkeit

### Resümee

Im Jahr 2004 feiert die Europäische Kulturkonvention, die die Grundlage der meisten sprachpolitischen Initiativen des Europarats darstellt, ihren 50. Geburtstag. Der vorliegende Beitrag informiert über die sprachpolitisch relevanten Institutionen des Europarats und gibt einen detaillierten Überblick über deren Initiativen, die unter dem Leitbild der Mehrsprachigkeit stehen. Eingehender betrachtet wird der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen, der gegenwärtig das einflussreichste sprachbildungspolitische Instrument des Europarats darstellt. Der Beobachtung, dass die Fremdsprachen in der dort propagierten „mehrsprachigen Kompetenz“ in eine Situation der Nähe gerückt werden und so ihren Charakter als *Fremdsprachen* verlieren, wird der Vorschlag für einen Sprachunterricht angefügt, in dem die Sprachen auch als ‚Distanzsprachen‘ erscheinen. Denn insbesondere durch die Versprachlichungsstrategien der Distanz werden die Sprachen als das greifbar, wofür sie unter die Europäische Kulturkonvention fallen, nämlich als Teil des vielfältigen europäischen Erbes.

### 1. Nicht-Verstehen

Toleranz wie auch Diskussionen über Nicht-Tolerierbares gehören zum Grundinventar demokratischer Gesellschaften. Weil aber Verständigung die Voraussetzung für alle demokratischen Prozesse ist, ist ein Phänomen mit Gewissheit von der Toleranz ausgeschlossen: „In einer Demokratie kann das Nicht-Verstehen nicht toleriert werden.“<sup>1</sup>

Als Organisation, deren Hauptaufgaben ihrem eigenen Selbstverständnis nach in der Beförderung von Demokratie, Menschenrechten und sozialem Zusammenhalt liegen, reagiert der Europarat mit seinen bildungspolitischen

Projekten auf die Gefahren eines gegenseitigen Nicht-Verstehens in Europa, das durch die Kommunikationsbarrieren in der europäischen Sprachenvielfalt gegeben ist. Und da die Bewahrung und Beförderung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt eine weitere zentrale Aufgabe des Europarats darstellt, stehen die bildungspolitischen Initiativen unter dem Leitbild der Mehrsprachigkeit: Die Lösung des alten Problems, das in der Vermittlung zwischen sprachlicher Vielfalt einerseits und Notwendigkeit der Verständigung andererseits liegt, wird so in das sprechende Individuum verlagert, das in mehr als einer Sprache zu kommunizieren in der Lage sein soll.

Die jakobinische Sprachenpolitik in der Französischen Revolution wäre ein Beispiel dafür, dass in einer vergleichbaren Situation – nämlich Nicht-Verstehen aufgrund sprachlicher Vielfalt bei gleichzeitigem Anspruch auf Umsetzung von Demokratie und Menschenrechten – auch ganz andere politische Entscheidungen möglich sind. Die Lösung des damaligen Problems wurde nämlich in der Unterdrückung der Regionalsprachen und in einem landesweiten Unterricht in der Nationalsprache gesehen. Diese Lösung wird von Jürgen Trabant nicht nur als ein Akt der Gewalt dargestellt, sie wird in sprachtheoretischer Perspektive auch als ein Scheitern an der Aufgabe interpretiert, die „Antinomie der sprachlichen Vernunft“ auszuhalten.<sup>2</sup> Mit diesem bei Brigitte Schlieben-Lange entlehnten Begriff verweist Trabant auf die Spannung zwischen zwei widersprüchlichen und dennoch jeweils gültigen Sprachauffassungen:

Einerseits verweisen die Sprachen in willkürlicher Weise auf „universelle Begriffe und Sachen in der Wirklichkeit“,<sup>3</sup> sie dienen der effizienten Kommunikation als Instrumente für ein präzises Referieren auf die Welt. Andererseits ist jede Sprache „eine ganz besondere lautlich-kognitive Kreation, eine subjektive Welt-Erfassung, ein historisch-partikularer Blick auf die Welt, der diese in einem ganz besonderen Licht erscheinen lässt“.<sup>4</sup> Dass beide Sprachauffassungen ihre Berechtigung haben, liegt im semiotischen Status des Wortes begründet. Diesen bestimmt Wilhelm von Humboldt als eine spezielle Verbindung von Eigenschaften des Zeichens einerseits und Eigenschaften des Abbilds andererseits. Der Ausdruck ‚Abbild‘ steht in diesem Zusammenhang nicht für Ikonizität, sondern für den unauflösbaren Zusammenhang von Inhalt und Ausdruck:

Denn da die Sprache zugleich Abbild und Zeichen, nicht ganz Product des Eindrucks der Gegenstände, und nicht ganz Erzeugniß der Willkühr der Redenden ist, so tragen alle besondern in jedem ihrer Elemente Spuren der ersteren dieser Eigen-

2 J. Trabant, „Sprache und Revolution“, in: *Linguistik online* 13, 1/2003, S. 3.

3 Ebenda.

4 Ebenda.

1 J. Trabant, *Der Gallische Herkules. Über Sprache und Politik in Frankreich und Deutschland*, Tübingen/Basel 2002, S. 56.

schaften, aber die jedesmalige Erkennbarkeit dieser Spuren beruht, ausser ihrer eigenen Deutlichkeit, auf der Stimmung des Gemüths, das Wort mehr als Abbild, oder mehr als Zeichen nehmen zu wollen.<sup>5</sup>

Auch wenn der Zeichencharakter der Sprache unter bestimmten Kommunikationsbedingungen im Vordergrund stehen kann (Sprache als Zeichen), ist dies doch nur eine der beiden Seiten der Sprache, die ihrem Wesen nach „Abbild und Zeichen“ zugleich ist (Sprache als Sprache).

Mit ihrer Entscheidung gegen die sprachliche Vielfalt in Frankreich und für die ‚eine‘ Sprache der Nation hat sich die jakobinische Politik für die zeichenhafte Sprachauffassung und gegen die ‚Sprachlichkeit‘ der Sprache entschieden.

Nun besteht ein Spezifikum der – nicht immer so gewaltsam verbreiteten – voll ausgebauten europäischen Sprachen gerade darin, dass sie das gesamte Spektrum zwischen Nähe und Distanz abzudecken in der Lage sind: Als individuelle Muttersprachen auf der einen Seite – in der Regel als dialektale Varietäten – sowie als gemeinschaftliche Muttersprachen in Form der Hochsprachen mit Literatur und Wissenschaft auf der anderen Seite. Gerade diese Spannweite der sprachlichen Möglichkeiten in einer Sprache – von Nähe bis Distanz –, die die Entstehung der Nationalsprachen mit sich brachte, erleichterte die Teilhabe an gesellschaftlichen und demokratischen Prozessen, die nicht durch Sprachbarrieren bei denen, deren individuelle Muttersprache zum Varietätengefüge der gemeinschaftlichen Sprache gehörte, erschwert wurde.<sup>6</sup>

Ganz anders als in der jakobinischen Sprachenpolitik wird in der Sprachenpolitik des Europarats die Spannung zwischen den beiden Sprachauffassungen im Leitbild nicht durch die Reduktion auf nur eine Sprachauffassung aufgehoben: Zwar steht die Verbesserung der Kommunikation (Sprache als Zeichen) im Zentrum der bildungspolitischen Maßnahmen. Weil die Sprachenvielfalt zugleich aber als eine Vielfalt historischer Kreationen der Welterschließung betrachtet wird und deshalb zum kulturellen Erbe Europas gezählt wird (Sprache als Sprache), sollen die zu verbessernden

5 W. v. Humboldt, „Ueber das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung (1820)“, in: J. Trabant (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Über die Sprache. Ausgewählte Schriften*, München 1985, S. 24.

6 Zur Frage nach der Bedeutung der Muttersprache im Kontext der sprachlichen Bildung sei hier an die Ergebnisse der PISA-Studie der OECD und die nachfolgenden Diskussionen erinnert, die sich durch den gleichen Konnex von Sprache, Bildung und Demokratie auszeichnen. Diese Ergebnisse haben ein Nicht-Verstehen ans Licht gebracht haben, das – zumindest in den überwiegenden Fällen – nicht auf einzelsprachlich bedingte Kommunikationsbarrieren zurückzuführen ist, sondern vielmehr auf Grenzen des Verstehens in der eigenen Sprache, der Muttersprache, verweist.

kommunikativen Fertigkeiten nicht einsprachig sondern mehrsprachig sein. Über diese aktuellen sprachpolitischen Initiativen des Europarats zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Kontext seiner allgemeinen Zielsetzungen und Handlungsmöglichkeiten informiert der zweite Abschnitt dieses Beitrags.

Werden Begriffe wie Muttersprache, Nationalsprache, Verkehrssprache und Fremdsprache historisch neu bewertet und verschoben, so sind anthropologische Dimensionen der Sprache in besonderer Weise geeignet, um diese Verschiebungen in konkreten Texten wie denen des Europarats sichtbar zu machen. Hierfür wird die bereits erwähnte Dimension von Nähe und Distanz als zwei Pole des Sprechens gewählt,<sup>7</sup> die ihrerseits in Verbindung gebracht wird mit der „Antinomie der sprachlichen Vernunft“, deren Spannung die Sprachenpolitik des Europarats ja aushalten soll.

Mit diesem Beitrag wird der Vermutung nachgegangen, dass diese Antinomie, anders als im übergeordneten Leitbild, im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*<sup>8</sup> – als dem wirkungsvollsten sprachbildungspolitischen Instrument des Europarats – doch zugunsten einer einzigen Sprachauffassung, nämlich der „Sprache als Zeichen“, aufgegeben wird. Denn der Referenzrahmen zielt auf einen Sprachgebrauch ab, den Humboldt als den der „Geschäfte“ bezeichnet und den er als ein charakteristisches Redefeld für einen zeichenhaften Sprachgebrauch anführt.<sup>9</sup> Diesem (vorrangig mündlichen) Geschäftsgebrauch stellt Humboldt den wissenschaftlichen Gebrauch (vorrangig schriftlich, insbesondere in der Mathematik und als Sprache der Terminologie) an die Seite, die beide zusammen als typische Redefelder für den zeichenhaften Sprachgebrauch angesehen werden können.

Mit dem vorliegenden Beitrag soll nicht für eine Ersetzung sondern vielmehr für eine Ergänzung der bildungspolitischen Konzepte um Maßnahmen plädiert werden, die sich gezielt den anderen Redefeldern zuwenden, die nicht typisch für den zeichenhaften Sprachgebrauch sind. Dieser andere Sprachgebrauch, in dem die „Sprache als Sprache“ erfahrbar wird und den Humboldt den „rednerischen“ Sprachgebrauch nennt, begegnet einerseits in den (vorrangig schriftlichen) Redefeldern der Poesie, Philosophie und Geschichte. Andererseits nennt Humboldt „das Leben in seinen natürlichen

7 P. Koch/W. Oesterreicher, „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“, in: *Romanistisches Jahrbuch* 36 (1985), S. 15-43.

8 Council of Europe, *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge 2001. Dt.: Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit, *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin/München u.a., 2001.

9 W. v. Humboldt, „Ueber das vergleichende...“ (Anm. 5), S. 24.

Verhältnissen“, das (mit einem Schwerpunkt auf der Mündlichkeit) durch seine Opposition zu den „Geschäften“ verstanden werden kann als „ein von praktischen Verrichtungen freier Raum, in dem Phantasie und Verstand aktiviert werden sollen“.<sup>10</sup> Man denke hierbei vielleicht an das Erzählen um des Erzählens willen, das mit einer Freude an der sprachlichen Gestaltung verbunden ist und bei dem man auch im Medium der Mündlichkeit die poetische Funktion der Sprache erfahrbar wird. Zum leichteren Verständnis sei die Humboldtsche Systematik hier noch einmal tabellarisch dargestellt und hierin der Ort markiert, der dem Fremdsprachenunterricht zugewiesen werden kann, wie er im *Referenzrahmen* erscheint:

	„Sprache als Zeichen“ zeichenhafter Sprachgebrauch	„Sprache als Sprache“ rednerischer Sprachgebrauch
mündlich	Geschäftsgebrauch  <i>Fremdsprachenunterricht</i>	Leben in seinen natürlichen Verhältnissen
schriftlich	wissenschaftlich (Mathematik, Sprache der Terminologie)	Poesie, Philosophie, Geschichte

Wenn Humboldt seinen beiden grundlegenden Arten des Sprachgebrauchs (zeichenhaft vs. rednerisch) je zwei Redefeldern zuordnet, die ihrerseits wieder nach den Kriterien mündlich vs. schriftlich unterschieden werden können, so dürfen diese Kriterien ‚Mündlichkeit‘, und ‚Schriftlichkeit‘ natürlich nicht einfach mit den Begriffen ‚Nähesprache‘ und ‚Distanzsprache‘ im Sinne einer konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit nach Koch/Oesterreicher gleichgesetzt werden. Wählt man etwa für das von Humboldt nicht näher beschriebene (mündliche) Redefeld des „Lebens in seinen natürlichen Verhältnissen“ das Beispiel des mündlichen Erzählens, so wären etwa die Notwendigkeit der Versprachlichung des Kontextes, der monologische Charakter des Erzählens, die Situationsentbindung und der größere Planungsgrad der Rede Hinweise auf konzeptionell distanzsprachliche Merkmale trotz des Mediums der Mündlichkeit. Aber dies muss hier nicht weiter diskutiert werden, da dieses Feld gerade nicht charakteristisch ist für den pragmatisch orientierten Fremdsprachenunterricht, wie er im *Referenzrahmen* erscheint und der eindeutig auf einen nähesprachlichen Sprachgebrauch abzielt, der eng „mit praktischen Verrichtungen“ verknüpft ist. Dies wird in diesem Beitrag näher im dritten Abschnitt erläutert.

An dieser Stelle soll aber schon darauf hingewiesen werden, inwiefern diese Beobachtung mit Diagnosen, die Medientheoretiker wie z. B. Götz

<sup>10</sup> J. Trabant, *Apelotes oder Der Sinn der Sprache*, München 1986, S. 116.

Großklaus angesichts der medialen Transformationen vom „Buch- und Schrift-Monopol“ zur „Wiederkehr der Bilder“ anstellen, konvergiert:

Das Buch- und Schrift-Monopol wird durch die Wiederkehr der Bilder – als photographische, kinematographische, später televisionale und jüngst computeranimierte – ebenso erschüttert wie durch die Wiederkehr des gesprochenen (gesungenen) Wortes über Photograph, Schallplatte und Grammophon, wie über Telefon und Magnetband. Gemeinsam ist diesen neuen medialen Apparaten ihr Bestreben, zeitliche und räumliche Distanz zu minimieren oder zu löschen: alles in Nah- und Nächstverhältnisse zu überführen.<sup>11</sup>

Auch die Fremdsprachen werden durch Unterrichtskonzepte, wie sie der Europarat mit dem *Referenzrahmen* propagiert und in denen Mündlichkeit, Alltagssituationen und situative Verschränkung im Zentrum stehen, in eine Situation der kommunikativen Nähe gerückt, die ihre Fremdheit mildern und das fremdsprachliche Kommunizieren erleichtern sollen. Im Hinblick auf das Ziel, die Verständigung und Kommunikation im vielsprachigen Europa zu befördern, ist dieser Ansatz folgerichtig. Und nicht zufällig nimmt auch die Europäische Union, die ihre Bildungspolitik ganz unter das Leitbild der Mobilität stellt und damit die Aufgabe traditioneller Mensch-Raum-Beziehungen fordert, den vom Europarat entwickelten *Referenzrahmen* mit Begeisterung auf und sorgt mit ihren viel größeren Macht- und Finanzressourcen für dessen Implementation.

Dieser fremdsprachendidaktische Ansatz muss aber nicht für alle Lernsituationen in allen Fremdsprachen der richtige sein. Denn mit dem Naherücken der Fremdsprachen rückt gleichzeitig ihre Fremdheit in den Hintergrund. Differenzen, um deren Willen die Vielfalt der Sprachen doch bewahrt werden soll, werden unkenntlich.<sup>12</sup>

Auf die Gefahren eines vermeintlichen und vorschnellen Verstehens, das mit dem kommunikativen Konzept des Fremdsprachenunterrichts einhergeht und auf eine Vereinnahmung des Fremden hinausläuft, hat bereits Anfang der 90er Jahre eine Gruppe von Didaktikern hingewiesen. Unter dem Stichwort „hermeneutisches Konzept“ wird für einen frühen Einsatz von Li-

<sup>11</sup> G. Großklaus, *Medien-Zeit. Medien-Raum. Zum Wandel der raumzeitlichen Wahrnehmung in der Moderne*, Frankfurt a. M. 1997, S. 7.

<sup>12</sup> „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.“ Ebenda, S. 110f.

teratur im Fremdsprachenunterricht plädiert, der einen heilsamen „Schock des Nicht-Verstehens“<sup>13</sup> auslöse.

In sprachphilosophischer Perspektive gäbe es mit einem so gearteten Fremdsprachenunterricht auch in der sprachlichen Bildung einen Ort, an dem das „Nicht-Verstehen“ tolerierbar wäre und gar die Erfahrung des Nicht-Verstehens – als eines ständigen Begleiters des Verstehens<sup>14</sup> – zum Lernziel erhoben würde.

## 2. Die Sprachenpolitik des Europarats

### 2.1 Klärungsbedarf

Erfahrungsgemäß erhält man bei einer Erwähnung des Europarats (*Conseil de l'Europe/Council of Europe*) nur selten direkt eine Nachfrage, was denn darunter zu verstehen sei. Gesprächspartner lauschen in der Regel zunächst aufmerksam, wenn über die Sprachenpolitik des Europarats mit ihren Konventionen, Empfehlungen und Instrumenten berichtet wird. Erst wenn im weiteren Verlauf der – für sprachenpolitische Themen typisch engagierten – Unterhaltung von einem der Gesprächspartner die Chiffre „Brüssel“ für den Europarat gewählt wird, ist der Klärungsbedarf ersichtlich: Denn der Europarat (mit Sitz in Straßburg) ist keine Institution der Europäischen Union, er steht in keinerlei institutionellem Verhältnis zu „Brüssel“.

Unter den vagen Assoziationen, die jenseits der falschen Zuordnung zur EU das Stichwort „Europarat“ auslöst, ist vermutlich die (richtige) Assoziation mit dem Begriff „Menschenrechte“ die verbreitetste, verursacht durch Berichte über den Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte in Straßburg, dessen Konturen aber wiederum in Abgrenzung zum Europäischen

<sup>13</sup> H. Hunfeld, *Literatur als Sprachlehre. Ansätze eines hermeneutisch orientierten Fremdsprachenunterrichts*, Berlin/München 1990, S. 18.

<sup>14</sup> Unter dem Stichwort der „Philosophie des Verstehens“ fasst Donatella di Cesare die Reflexionen W. v. Humboldts zum Zusammenhang von Verstehen und Nicht-Verstehen zusammen: „Die Individualisierung der Sprache setzt dem Verstehen seine Grenze, derer sich das verstehende Subjekt meist erst dann bewußt wird, wenn die Erfahrung der Fremdheit nicht zu vermeiden ist, in der Begegnung mit einer ‚fremden‘ Sprache (vg. ÜV VI: 122). Doch die Unverständlichkeit einer fremden Sprache und die Verständlichkeit der eigenen sind nicht absolut, sondern nur relativ. ‚Es ist überall nur ein Mehr oder Weniger (ÜV VI: 183). Die Fremdheit lässt sich nicht ausräumen. Alles Verstehen ist daher immer zugleich ein Nicht-Verstehen, alle Übereinstimmung in Gedanken und Gefühlen zugleich ein Auseinandergehen (191). Die Grenze des Verstehens, d.h. die in der ursprünglichen Übereinstimmung nie völlig ausgeräumte Fremdheit, ist in diesem Sinn als etwas durchaus Positives anzusehen, als die Offenheit, durch die der Akt nie wirklich abgeschlossen und das Verstehen unendlich ist.“ D. Di Cesare, „Einleitung“, in: dies. (Hrsg.), *Wilhelm v. Humboldt. Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus*, Paderborn u. a. 1998, S. 104.

Gerichtshof (Luxemburg) einerseits und dem Internationalen Gerichtshof für Menschenrechte (Den Haag) andererseits im öffentlichen Bewusstsein allzu häufig verschwimmen.<sup>15</sup>

Der am 5. Mai 1949 als zwischenstaatliche Organisation gegründete Europarat, der für seine Tätigkeiten die Arbeitssprachen Englisch und Französisch gewählt hat, genießt – auch und gerade in Deutschland – also keinen hohen Bekanntheitsgrad; Verwechslungen mit Institutionen der Europäischen Union (wie dem Europäischen Rat) sind nach wie vor an der Tagesordnung.

Seit seiner Gründung stehen die drei Bereiche Menschenrechte, Demokratie und Rechtsstaat im Zentrum der Aufgaben des Europarats, die im Jahr 1997 auf dem 2. Gipfeltreffen mit einem Aktionsplan noch einmal neu definiert wurden: Demokratie und Menschenrechte, sozialer Zusammenhalt, Sicherheit der Bürger, demokratische Werte und kulturelle Vielfalt.<sup>16</sup>

Dem Europarat gehören gegenwärtig 45 Mitgliedstaaten an, deren jeweilige Außenminister als Ministerkomitee das Entscheidungsgremium des Europarats darstellen. Auch die Minister anderer Bereiche tagen in regelmäßigen Abständen, so für den Bereich der Bildung die *Ständige Konferenz der europäischen Erziehungsminister*. Die Parlamentarische Versammlung (die wiederum nicht mit dem Europäischen Parlament der EU verwechselt werden darf) setzt sich aus Mitgliedern der nationalen Parlamente zusammen. Neben der Parlamentarischen Versammlung beraten auch spezialisierte Räte das Ministerkomitee; für den Bereich der Sprachen ist insbesondere der Rat für kulturelle Zusammenarbeit (*Conseil de la coopération culturelle/ Council for Cultural Co-operation*, CDCC) von Bedeutung, der bis zum Jahr 2001 mit vier Fachausschüssen für Aktivitäten zuständig war, die unter die Europäische Kulturkonvention aus dem Jahre 1954 fallen.<sup>17</sup> Seit 2002 gibt es vier Lenkungsausschüsse, von denen sich das *Comité directeur de l'éducation* (CDED) und das *Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche* (CDESR) mit Bildung befassen. Das Generalsekretariat mit seinen ca. 1800 Beamten stellt ein weiteres Organ des Europarats dar. Sprachen und das Lernen von Sprachen fallen in den Aufgabenbereich des Direktorats IV (*Education, culture and heritage, youth and sport*), dem die *Language Policy Division* zugeordnet ist.

<sup>15</sup> Institutionen des Europarats sind neben dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte das im Jahr 1999 eingerichtete Amt des Kommissars für Menschenrechte sowie der Kongress der Gemeinden und Regionen Europas.

<sup>16</sup> Zur Einführung in die Geschichte des Europarats vgl. U. Holtz, „50 Jahre Europarat – Eine Einführung“, in: ders. (Hrsg.), *50 Jahre Europarat*, Baden-Baden 2000, S. 11-36.

<sup>17</sup> Vgl. hierzu E. Grosjean, *40 ans de coopération culturelle 1954–1994*, Strasbourg 1997.

Anders als die Europäische Union verfügt der Europarat als zwischenstaatliche Institution über keinerlei Macht. Diese ‚Machtlosigkeit‘ wird im Hinblick auf den Status der Konventionen deutlich: Die Ratifizierung einer Konvention geschieht von jedem Mitgliedstaat auf freiwilliger Basis, einzig die Europäische Menschenrechtskonvention aus dem Jahre 1950 muss von jedem Staat ratifiziert werden, der eine Mitgliedschaft anstrebt. Ähnlich verhält es sich mit den sogenannten Teilabkommen, auf deren Grundlage weitere Einrichtungen des Europarats arbeiten und die von interessierten Staaten ratifiziert werden. Auf einem solchen Teilabkommen beruht die Gründung des *Europäischen Zentrums für moderne Fremdsprachen (European Centre of Modern Languages/Centre européen pour les langues vivantes, ECML)* des Europarats in Graz, das mit der Resolution (94) 10 vom 8. April 1994 vom Ministerkomitee ins Leben gerufen und dessen Fortbestand mit der Resolution (98) 11 vom 2. Juli 1998 festgeschrieben wurde. Dieses Teilabkommen haben mittlerweile 33 Staaten ratifiziert.

Das ECML ist mit der Implementierung der Sprachenpolitik des Europarats und der Beförderung innovativer Ansätze im Bereich des Lernens und des Lehrens von Fremdsprachen betraut.<sup>18</sup> Hierzu richtet es mittlerweile ein zweites ‚mittelfristiges‘ Programm mit workshops für Multiplikatoren aus, das für die Jahre 2004 bis 2007 unter das Thema *Languages for social cohesion – Language education in a multilingual and multicultural Europe* gestellt ist.

Zuständig für die Entwicklung der *Language policies* ist die bereits erwähnte *Language Policy Division (LPD)* des Europarats in Straßburg, die vor ihrer Umbenennung vor wenigen Jahren über Jahrzehnte den Namen *Modern Languages Division* trug. Ihre Rolle wird folgendermaßen beschrieben:

The Language Policy Division in Strasbourg has responsibility for actions relates to the development of language education policies at European, national or local level. The Division's primary responsibilities are the elaboration of policies and guidelines for promoting linguistic diversity and plurilingualism and the develop-

18 „Within the framework of cultural co-operation and respecting the rich linguistic and cultural diversity in Europe, the Centre has as its mission:

- the implementation of language policies;
- the promotion of innovative approaches to the learning and teaching of modern languages.

The strategic objectives of the Centre are:

- to focus on the practice of the learning and teaching of modern languages;
- to promote dialogue and exchange among the various actors in the field;
- to train multipliers;
- to support programme-related networks and research projects“ (Artikel 1 des Anhangs zur Resolution (98)11).

ment of policy planning instruments for social cohesion and democratic citizenship. The pursuit of these goals involves, among others: assistance to member-states with policy evaluation and formulation; the elaboration of instruments for policy analysis and standard setting; expert assistance concerning the language education rights and responsibilities of minorities (including (im)migrant communities) with a view to promoting integration and stability. The Language Policy Division contributes in an ongoing manner to Council of Europe co-operation programmes in the field of language policy development in multilingual and multicultural societies.<sup>19</sup>

Auch die LPD organisiert ihre Aktivitäten in mittelfristigen Projekten, so etwa das Projekt *Language Learning for European Citizenship* von 1988-1996, in dessen Rahmen der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* als ein Instrument erarbeitet wurde.<sup>20</sup>

Mit dem Europäischen Jahr der Sprachen 2001, das vom Europarat ausgerufen wurde und dem sich dann die Europäische Union mit ihren finanziellen Möglichkeiten der Projektförderung anschloss, sollte – neben dem globalen Ziel der Förderung von Vielsprachigkeit und Mehrsprachigkeit – konkret sowohl der *Referenzrahmen* als auch das *Europäische Portfolio der Sprachen* europaweit lanciert werden.<sup>21</sup>

Für die folgende Übersicht der sprachenspolitisch relevanten Texte des Europarats ist jeweils ihre spezifische illokutionäre Macht, d.h. ihr politisches Gewicht zu beachten: So ist eine Konvention, die von einem Mitgliedstaat freiwillig gezeichnet und ratifiziert wurde, im Rahmen ihrer Auflagen für den Staat bindend. Auch wenn über die Möglichkeiten und Grenzen der Kontrollmechanismen immer wieder diskutiert wird, besitzen die Konventionen, zu denen beispielsweise die *Charta der Regional- und Minderheitensprachen* zählt, das größte politische Gewicht.

Eine Empfehlung des Ministerkomitees richtet sich an die Regierungen der Mitgliedstaaten. Aus ihnen erwachsen keine direkten Verpflichtungen. Insofern, als die jeweiligen Außenminister der Mitgliedstaaten aber das Ministerkomitee des Europarats bilden, kann auf sie sowohl innen- als auch außenpolitisch Bezug genommen werden. Gleiches gilt für die Deklarationen, in denen grundsätzliche Positionen des Europarats zum Ausdruck gebracht werden. Zu speziellen Sachverhalten werden auch Resolutionen verabschiedet.

19 European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, *Help Files*, Graz 2003, S. 11.

20 Für einen Überblick über die gesamten mittelfristigen Projekte vgl. J. Trim, *The Work of the Council of Europe in the field of Modern Languages, 1957–2001*, Graz 2001 (<http://www.ecml.at/efsz/files/Trim.pdf>).

21 Zu den Ergebnissen der Evaluation des Sprachenjahrs vgl. U. Bunjes, *Année européenne des langues 2001. Evaluation finale. Rapport*, Strasbourg 2002.

Empfehlungen spricht auch die Parlamentarische Versammlung aus. Diese richten sich aber nicht direkt an die Mitgliedstaaten, sondern vielmehr an das Ministerkomitee. Dass der Parlamentarischen Versammlung zu Recht oft eine Vordenkerrolle zugeschrieben wird, zeigen ihre Bemühungen um ein Zusatzprotokoll zur europäischen Menschenrechtskonvention über die Rechte nationaler Minderheiten (Empfehlung 1201 [1993] vom 1. Februar 1993): Bislang ist allen Abkommen, die Minderheitenrechte betreffen, gemeinsam, dass der Begriff der „nationalen Minderheit“ nicht näher definiert wird. In ihrem Bemühen um einen Minderheitenschutz mit positiven Rechten aber wagt die Parlamentarische Versammlung in diesem Text eine solche Definition. Dieses Beispiel soll verdeutlichen, dass auch Empfehlungen der Parlamentarischen Versammlung, die nicht in eine Konvention (bzw. Zusatzprotokoll) oder eine Empfehlung des Ministerkomitees münden, durchaus ein eigenes Gewicht erlangen können und nicht schlechthin als einflusslose Texte betrachtet werden dürfen: So ist die Empfehlung 1201 aufgrund ihrer wegweisenden Definition zu einem wichtigen Bezugstext für völkerrechtliche Vereinbarungen geworden.<sup>22</sup>

Einen noch anderen Status besitzen die Texte und so genannten Instrumente, die von der *Language Policy Division* verbreitet werden: In der Regel handelt es sich um Arbeiten, die im Rahmen der mittelfristigen Projekte von Sprachdidaktikern und Sprachwissenschaftlern erarbeitet wurden. Bekannt ist hier insbesondere aus den 70er Jahren die Beschreibung sprachlicher Funktionen und Notionen, die mindestens beherrscht werden müssen, um selbständig in einer fremdsprachlichen Umgebung agieren zu können. Unter dem Titel *The Threshold Level* zunächst für die englische Sprache erarbeitet, schlossen sich mit *Niveau Seuil* und *Kontaktschwelle Deutsch* die Beschreibungen für das Französische und Deutsche an. Mit dem mittlerweile sehr bekannten *Referenzrahmen* wurde diese Idee einer transparenten Zuordnung sprachlicher Kompetenzen ausgeweitet: Das gesamte Spektrum sprachlicher Kompetenzen von ganz einfacher Verständigung bis hin zu annähernd muttersprachlicher Verständigung wird in die Niveaus A1, A2, B1, B2, C1 und C2 aufgeteilt, wobei von nun an das *Threshold Level* als Niveau B1 erscheint.

Obleich mit dem Logo bzw. Namen des Europarats verbreitet, tragen die meisten dieser Texte konkrete Autorennamen und den Hinweis: „The opinions expressed in this work are those of the authors and do not necessarily reflect the official policy of the Council of Europe“. Dies ist etwa der Fall

<sup>22</sup> Vgl. R. Bindig, „Regionaler Menschenrechtsschutz in Europa: Der schwierige Weg zur Normsetzung zum Schutz von Minderheiten beim Europarat“, in: U. Holtz (Hrsg.), *50 Jahre Europarat*, S. 149-158.

bei dem *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, der eine Art Referenztext für das Projekt der *Language Education Policy Profiles* darstellt, mit dem der Europarat den Mitgliedstaaten begleitende Unterstützung bei einer Selbstevaluation ihrer Sprachenpolitik im Bildungsbereich anbietet. Solche Projekte und ihre Texte, die mit Autorennamen versehen sind, können ihrerseits aber im Rahmen von Empfehlungen und Resolutionen des Europarats als Instrumente verbreitet werden, so etwa der *Referenzrahmen* und das *Europäische Portfolio der Sprachen*.

Die schwierige Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Politik wird gerade in diesem engen Zusammenwirken zwischen Projektarbeit und politischen Empfehlungen deutlich: Es stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien die Wissenschaftler ausgewählt werden, die an der Erarbeitung der Projekte und Instrumente beteiligt sind. Kritik in dieser Richtung formulieren einige der Teilnehmer an der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, auf der der *Referenzrahmen* zur Diskussion stand.<sup>23</sup>

Vor dem Hintergrund, dass der Europarat eine ‚machtlose‘ Institution ist, erscheint die unterschiedliche Gewichtung der illokutionären Macht, durch die sich z. B. Empfehlungen von Instrumenten unterscheiden, von nicht allzu großer politischer Bedeutung zu sein. Anders verhält es sich, wenn ein Instrument wie der *Referenzrahmen* sowohl in der Bildungspolitik der Europäischen Union als auch in den nationalen Bildungssystemen ‚machtvoll‘ implementiert wird. Seitens der Europäischen Union geschieht dies im Zusammenhang mit den Bemühungen um einen durchlässigen gemeinsamen europäischen Bildungsraum, wobei die Kompetenzniveaus des *Referenz-*

<sup>23</sup> Beispielhaft hierfür die Kritik von Herbert Christ: „Der GERR ist ein in langen Jahren erarbeitetes Produkt eines kleinen britisch-französischen Kollektivs, das auch in den vorhergegangenen Sprachenprojekten des Europarats die Federführung hatte, zu dem eine Schweizer Gruppe hinzugezogen wurde, die sich vor allem mit dem Aspekt ‚beurteilen‘ fasste. Die Projektgruppe hat zwar mit vielen Personen aus anderen Ländern in zahllosen Begegnungen diskutiert. Das Literaturverzeichnis beweist jedoch *ad oculus*, dass inhaltliche Beiträge von außen nur sehr begrenzt aufgenommen worden sind. Dass auch außerhalb des englischen und des französischen Sprachraums zum Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachen geforscht wird, ist nicht zur Kenntnis genommen worden, und dies, obwohl eines der Schlüsselwörter des GERR *Mehrsprachigkeit* und damit eng verbunden *Plurikulturalität* ist. Die ‚Gemeinsamkeit‘ des GERR ist daher mit einem Fragezeichen zu versehen“. H. Christ, „Was leistet der ‚Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen‘?“, in: K.-R. Bausch/H. Christ/F. G. Königs/H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen 2003, S. 57f.

rahmens gerne aufgenommen werden, weil sie eine Transparenz in der fremdsprachlichen Ausbildung versprechen. Auf nationaler Ebene wird der Referenzrahmen mit Begeisterung aufgenommen, weil er u. a. als Modell für einen Wechsel von der sogenannten Input-Steuerung zur Output-Steuerung angesehen wird.<sup>24</sup>

Aufgrund der faktisch gegebenen europaweiten Wirkung wird also in diesem Beitrag der Referenzrahmen im letzten Abschnitt ins Zentrum gestellt. Bei dieser Fokussierung darf indes nicht übersehen werden, dass in den ‚wirkungsloseren‘ Texten und Instrumenten bisweilen auch Positionen zu finden sind, die sich von denen des Referenzrahmens unterscheiden. Speziell in Bezug auf die Dimension von Nähe und Distanz muss hier z. B. auf den vom Europarat in Auftrag gegebenen Text *Éléments pour une politique de l'éducation bilingue* von Pádraig Ó Riagáin und Georges Lüdi aus dem Jahr 2003 verwiesen werden: Mit Bezug auf die Arbeiten von Jim Cummins und Colin Baker wird auf die unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen verwiesen, die bei einer Verankerung im Kontext einerseits (also näher sprachlich) und bei begrenzter kontextueller Verankerung andererseits (distanzsprachlich) zu bewältigen sind.<sup>25</sup>

## 2.2 Sprachenpolitische Texte und Instrumente

### 2.2.1 Grundlagentexte

– *Convention de sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés fondamentales*, 4.XI.1950

Konkret sprachbezogen ist der Artikel 14 zum Diskriminierungsverbot:

La jouissance des droits et libertés reconnus dans la présente Convention doit être assurée, sans distinction aucune, fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine

<sup>24</sup> So in der Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*, die von Eckhard Klieme vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung und anderen Wissenschaftlern im Auftrag des BMBF erstellt und im Februar 2003 präsentiert wurde. Der ebenfalls in 2003 von der KMK veröffentlichte Entwurf für die Bildungsstandards für die Fächer Englisch/Französisch für den Mittleren Abschluss basiert auf dem Referenzrahmen.

<sup>25</sup> Cummins unterscheidet zwei Arten sprachlicher Kompetenz: Die *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) einerseits und die *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) andererseits. Insbesondere im Bereich des Zweitspracherwerbs von Minderheiten zeigt sich das Problem, dass häufig die BICS, die konzeptuell der Mündlichkeit gut beherrscht wird, jedoch unzureichende Kompetenzen in der CALP die Bildungschancen mindert. Vgl. J. Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Clevedon 2000.

nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation.

Explizit erwähnt wird die Sprache zudem in Artikel 6, der Angeklagten das Recht auf Informationen in einer Sprache, die ihnen verständlich ist, zuspricht. Als sprachbezogen in einem weiten Sinne könnte auch der Artikel 10 genannt werden, der das Recht auf freie Meinungsäußerung festschreibt.

– *European Cultural Convention*, Paris, 19. XII. 1954

In der Präambel der Kulturkonvention wird neben den Sprachen, der Geschichte und der Kultur der jeweils anderen Staaten auch auf die Kultur verwiesen, die allen gemeinsam ist. In Artikel 1 werden zwar die Sprachen nicht explizit erwähnt, hier wird aber festgeschrieben, dass die Staaten angemessene Maßnahmen zum Schutz und zur Entwicklung ihres nationalen Beitrags zum gemeinsamen kulturellen Erbe zu ergreifen haben. Mit Artikel 2 der Kulturkonvention verpflichten sich die ratifizierenden Staaten, sowohl das Erlernen (*study*) der anderen Sprachen im eigenen Land als auch das Erlernen der eigenen Sprachen in den anderen Ländern zu fördern:

Article 2:

Each Contracting Party shall, insofar as may be possible

a. encourage the study by its own nationals of the languages, history and civilisation of the other Contracting Parties [...]

b. endeavour to promote the study of its language or languages, history and civilisation in the territory of the other Contracting Parties [...]

– *Charte Européenne des Langues Régionales ou Minoritaires*, 5. November 1992

– *Convention-Cadre pour la Protection des Minorités nationales et rapport explicatif*, H (1995) 010

Beide Abkommen gehen über abwehrende Schutzrechte hinaus und stellen einen Minderheitenschutz mit positiven Rechten dar. Eingegrenzt wird dieser Schutz auf historische oder autochthone Minderheiten (die von den jeweiligen Vertragspartnern selbst spezifiziert werden können). Über den Gebrauch der eigenen Sprache wird auch das Recht des Erlernens der eigenen Sprache festgeschrieben. Die Charta der Regional- und Minderheitensprachen wurde mittlerweile von 17 Staaten ratifiziert, 13 weitere Staaten haben die Charta gezeichnet aber noch nicht ratifiziert.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> So auch Frankreich, wo die Unterzeichnung der Charta große Diskussionen auslöste, die u. a. zu einer Definition der *Langues de la France* führten, die über den Begriff der „historischen“ Minderheit im Sinne der Charta hinausgeht. Vgl. B. Cerquiglioni, *Les langues de la France. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la Ministre de la Culture et de la Communication*, Avril 1999. ([www.dgff.culture.gouv.fr](http://www.dgff.culture.gouv.fr))

- Assemblée Parlementaire: *Recommandation 1201 (1993) relative à un protocole additionnel à la Convention européenne des Droits de l'Homme sur les droits des minorités nationales*

Von besonderer Bedeutung ist hier die Definition einer „nationalen Minderheit“, die in den anderen Vereinbarungen nicht vorgenommen wird: Eine nationale Minderheit ist eine Gruppe von Personen in einem Staat, die im Hoheitsgebiet des Staates ansässig und dessen Staatsbürger sind, die langjährige feste und dauerhafte Verbindungen zu diesem Staat unterhalten, besondere ethnische, kulturelle, religiöse oder sprachliche Merkmale aufweisen, ausreichend repräsentativ sind – obwohl ihre Zahl geringer ist als die der übrigen Bevölkerung dieses Staates oder einer Region dieses Staates – und die schließlich von dem Wunsch beseelt sind, die für ihre Identität charakteristischen Merkmale – insbesondere ihre Kultur, ihre Traditionen, ihre Religion oder ihre Sprache – gemeinsam zu erhalten.

- Comité des Ministres: *Déclaration sur la diversité culturelle*, 7.12.2000  
Die sprachliche Vielfalt erscheint in dieser Deklaration an untergeordneten Stellen, so im Artikel 2.3 sowie im Artikel 3.1, wo es heißt:

„Les États membres sont invités à examiner les moyens à mettre en œuvre pour préserver et promouvoir la diversité culturelle et linguistique dans le nouveau contexte de la mondialisation, à tous les niveaux.“

## 2.2.2. Aktuelle Empfehlungen zur sprachlichen Bildung

Bei Empfehlungen ist danach zu unterscheiden, ob sie vom Ministerkomitee oder von der Parlamentarischen Versammlung ausgesprochen werden.<sup>27</sup>

- *Recommandation Nr. R (82) 18 du Comité des Ministres aux États Membres concernant les Langues Vivantes*
- *Recommandation Nr. R (98) 6 du Comité des Ministres aux États Membres concernant les Langues Vivantes*

Die Empfehlung R (98) 6 basiert auf den Ergebnissen des Projekts *Language Learning for European Citizenship* und stellt gegenwärtig den wichtigsten Bezugspunkt für die sprachpolitischen Aktivitäten des Europarats dar. Den Mitgliedstaaten wird empfohlen, die in einem detaillierten Anhang aufgeführten Maßnahmen bezüglich des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen umzusetzen. Unter Abschnitt A sind die allgemeinen Prinzipien aufgeführt, beispielhaft hierfür der Punkt 1.1:

<sup>27</sup> Ältere Empfehlungen (z.B. die Empfehlung 814 der Parlamentarischen Versammlung von 1977) sind dokumentiert in: H. Christ/E. Liebe, *Dokumente zur Schulsprachenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland*, Augsburg 1978.

1. Poursuivre des politiques éducatives: 1.1 qui donnent la possibilité à tous les Européens d'acquérir l'aptitude à communiquer avec des personnes parlant d'autres langues maternelles, afin de développer l'ouverture d'esprit, de faciliter la libre circulation des personnes et les échanges d'informations, d'améliorer la coopération internationale [...]

In Abschnitt B des Anhangs dieser Empfehlung wird detailliert auf die einzelnen Bildungsbereiche eingegangen: Von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung, über bilinguale Erziehung bis zur Lehrerbildung. Für den Primärbereich wird beispielsweise eine frühestmögliche Sensibilisierung für die Sprachenvielfalt, ein frühes Fremdsprachenlernen, eine Kontinuität beim Übergang in die nächste Bildungsphase, angemessene Formen der Evaluation und die Erarbeitung angemessener Methoden empfohlen. Explizit wird auch die bilinguale Erziehung der Migranten und die Förderung der Ortssprache angesprochen.

- Assemblée Parlementaire: *Recommandation 1383 (1998): Diversification linguistique*
- Assemblée Parlementaire: *Recommandation 1539 (2001): Année européenne des langues*

Ausgangspunkt dieser beiden Empfehlungen ist die überwältigende Dominanz des Englischen als Fremdsprache in den europäischen Bildungssystemen; empfohlen werden Maßnahmen zur Diversifizierung des Fremdsprachenangebots, so in der R 1539 (2001):

4. On ne peut pas contester l'importance d'une *lingua franca*, représentée de nos jours par l'anglais, dans le contexte de la globalisation engendrée par les télécommunications, le tourisme et le commerce. Cependant, la seule connaissance de l'anglais, envisagé comme langue véhiculaire de communication internationale, apparaît insuffisante pour permettre à l'Europe de rester présente dans la compétition économique internationale et de sauvegarder sa diversité culturelle.
5. L'enseignement des langues vivantes dans les systèmes éducatifs des États membres du Conseil de l'Europe doit, par conséquent, être davantage diversifié. Il doit se traduire par l'acquisition non seulement de l'anglais, mais aussi d'autres langues européennes et mondiales par tous les citoyens européens, en parallèle avec la maîtrise de leur langue nationale et, le cas échéant, régionale.

Konkret wird dem Ministerkomitee auch empfohlen, den im Jahr 2001 erstmalig am 26. September begangenen Europäischen Tag der Sprachen von nun an alljährlich zu organisieren.



- *Année européenne des langues, Recommandation 1539 (2001), Réponse du Comité des Ministres, 6.12.2001*

Das Ministerkomitee erklärt den 26. September zum Europäischen Tag der Sprachen und hängt seiner Antwort die Stellungnahme der Erziehungsminister an. Dieses unterstreicht beispielsweise zu Paragraph 5 die Bedeutung der Muttersprachen und zu Paragraph 6 und 7 wird der Parlamentarischen Versammlung beigespflichtet, dass die Bildungspolitik nicht einzig ökonomischen Kriterien gehorchen dürfe:

[para 5] Le Comité note l'importance de promouvoir aussi bien la langue maternelle que l'apprentissage des langues des autres [...].

[para 6 et 7] Par conséquent, et dans un contexte de globalisation croissante, le Comité partage pleinement le souci de l'Assemblée de s'assurer que les facteurs économiques ne soient pas les seuls critères à considérer dans la formulation de politiques éducatives. D'autres facteurs à prendre en compte englobent la promotion de la diversité linguistique et culturelle, la cohésion sociale, l'intégration de tous les secteurs de la population, le développement de l'ouverture aux différences et de leur acceptation internationale, y compris la coopération transfrontalière entre des régions voisines.

### 2.2.3. Aktuelle Instrumente für die sprachliche Bildung

- *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen/Common European Framework of Reference for Languages (GER)*

Der GER ist zusammen mit dem Sprachenportfolio entstanden, lag 1996 in einer ersten Version vor und wurde dann im Europäischen Jahr der Sprachen 2001 europaweit mit Übersetzungen verbreitet. Den Kern stellen die Referenzniveaus zur Beschreibung kommunikativer Kompetenzen dar. Von der „elementaren Sprachverwendung“ (Niveau A1 und A2) über die „selbstständige Sprachverwendung“ (Niveau B1 und B2) bis hin zur „kompetenten Sprachverwendung“ (Niveau C1 und C2) werden die Sprachkompetenzen in fünf Fertigkeiten beschrieben: Hören, Lesen, An Gesprächen teilnehmen, Zusammenhängendes Sprechen und Schreiben. Die Beschreibungen sind als „Kann-Beschreibungen“ formuliert, d.h., es wird gesagt, welche Handlungen ein Lerner in einer Fertigkeit auf einem gewissen Niveau kommunikativ vollziehen kann.

In der Anwendung des *Referenzrahmens* stellt sich das Problem, wie den pragmatisch formulierten Niveaus konkrete sprachliche Mittel zugeordnet werden, die in Tests abgefragt werden. Hierzu hat der Europarat mittlerweile ein *Manuel* erarbeiten lassen, in dem Verfahren und Techniken zur Verknüpfung von Sprachprüfungen mit dem *Referenzrahmen* erläutert werden.

- *Europäisches Portfolio der Sprachen/European Language Portfolio (EPS)*  
Das EPS soll die Funktionen des Lernbegleiters und des Informationsinstruments erfüllen. Der Europarat gibt die Richtlinien vor, die jedes Modell erfüllen muss, um akkreditiert zu werden. Jedes EPS besteht aus drei Teilen: Sprachenpass, Sprachenbiographie, Dossier:

The European Language Portfolio project has two main aims:

- a) to motivate learners by acknowledging their efforts to extend and diversify their language skills at all levels;
- b) to provide a record of the linguistic and cultural skills they have acquired (to be consulted, for example, when they are moving to a higher learning level or seeking employment at home or abroad).

Points a) and b) refer to the two basic functions of the European Language Portfolio:

[...]

Principles:

All competence is valued, regardless whether gained inside or outside of formal education.

– The European Language Portfolio is the property of the learner.

– It is linked to the Common European Framework of Reference for Languages.

– A set of common principles and guidelines have been agreed for all Portfolios.<sup>28</sup>

Ein wichtiges Element des EPS ist das Prinzip der Selbstevaluation: Mit Hilfe des Rasters zur Selbstbeurteilung aus dem *Referenzrahmen* kann der Lerner seine eigenen Kompetenzen evaluieren und sich zugleich differenzierte Ziele stecken. Da alle sprachlichen Kompetenzen im EPS Berücksichtigung finden, werden auch die Herkunftssprachen der Migranten sichtbar gemacht und damit aufgewertet. Bis Ende 2003 wurden insgesamt 54 EPS-Modelle in ganz Europa für verschiedene Zielgruppen validiert, weitere befinden sich in der Ausarbeitung.

- *Language Education Policy Profiles*

- *Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education/Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*

Das Prinzip der Selbstevaluation, wie es dem Sprachenportfolio zugrunde liegt, wurde mit dem Projekt der *Language Education Policy Profiles* von der Ebene des Individuums auf die Ebene des Staates bzw. der Region übertragen: Der Europarat bietet seine Unterstützung bei der Selbstevaluation der Sprachenpolitik in der Bildung an. Hierzu wurde eine Prozedur mit Besu-

<sup>28</sup> <http://culture2.coe.int/portfolio>. Für weitere Informationen zum EPS, vgl. D. Little/R. Perclovà, *Portfolio européen des langues. Guide à l'usage des Enseignants*, Strasbourg 2001.

chen und Berichten entwickelt, wobei einerseits der Anhang zur Empfehlung R (98) 6 und andererseits der in Auftrag gegebene *Guide for the development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*<sup>29</sup> die Evaluationskriterien vorgibt:

The Council of Europe has launched a new activity to assist member States who so wish in reflecting upon their language education policy. The aim is to offer member States the opportunity to undertake a ‚self-evaluation‘ of their policy in a spirit of dialogue with Council of Europe experts, and with a view to focusing on possible future policy developments within the country. It should be stressed that developing a language education policy profile does not mean ‚external evaluation‘. It is a process of reflection by the authorities and members of civil society, and the Council of Europe experts have the function of acting as catalysts in this process.<sup>30</sup>

Gegenwärtig befinden sich Ungarn, Norwegen, Slowenien, Zypern und Litauen in dem Verfahren der Selbstevaluation, die Slowakische Republik sowie die Region der Lombardei haben sich für das Verfahren angemeldet.

– *Éléments pour une politique de l'éducation bilingue/Bilingual education: some policy issues*

Der vom Europarat im Jahr 2003 veröffentlichte Text der beiden Autoren Pádraig Ó Riagáin und Georges Lüdi behandelt grundlegende Fragen des bilingualen Unterrichts, die sich sowohl im Hinblick auf die sprachliche Minderheiten als auch im Hinblick auf den Sachfachunterricht in modernen Fremdsprachen stellen.

– *Document Cadre du Conseil de l'Europe sur les politiques linguistiques éducatives*

Im Jahr 2004 feiert die Europäische Kulturkonvention ihren 50jährigen ‚Geburtstag‘. In diesem Rahmen befindet sich eine Art Memorandum in Vorbereitung, in dem die Grundzüge, Ergebnisse und Perspektiven der Sprachenpolitik des Europarats zusammengefasst werden.

<sup>29</sup> Der *Guide* liegt in zwei Versionen vor: Als *Executive Version* und als *Main Version*. Erarbeitet wurden die Texte von einer Arbeitsgruppe unter der Leitung von Jean-Claude Beacco und Michael Byram. Die Version des Textes vom April 2003 kann noch im Rahmen eines Konsultationsverfahrens kommentiert und kritisiert werden. Begleitet *Guide* von einer Reihe von Referenzstudien zu ausgewählten Themen der Sprachenpolitik ([www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)).

<sup>30</sup> Europarat, *Language Education Policy Profiles - Guidelines and Procedures*, DGIV/EDU/LANG (2002).

### 3. Nähe und Distanz in der mehrsprachigen Kompetenz

Seit Beginn seines Engagements auf dem Feld der fremdsprachlichen Bildung setzt der Europarat auf Modernisierung und Reformation des fremdsprachlichen Unterrichts. Auch wenn die „kommunikative Kompetenz“ erst später, im Rahmen des „kommunikativen Ansatzes“ in den 70er Jahren, zum Schlüsselbegriff avancierte, wurden doch bereits mit den ersten Initiativen seit dem Jahre 1957 und dann im Rahmen des ersten mittelfristigen Projekt des Europarats (1963-1973) Unterrichtsmethoden lanciert, die sich durch einen Vorrang der Mündlichkeit vor der Schriftlichkeit auszeichnen.

Dies geschah zunächst in Form der so genannten audiovisuellen Methode, die als eine Fortentwicklung der audiolingualen Methoden angesehen werden kann und die mit ihr den Grundsatz des Ausschlusses der Muttersprache im Unterricht und das Zurückdrängen kognitiver Elemente teilt. Mit dem kommunikativen Ansatz in den 70er Jahren und ihrer Prägung durch die Pragmalinguistik rückt dann außerdem der Handlungsaspekt des Sprechens ins Zentrum, insbesondere das Handeln in Alltagssituationen. Konsequenz am Handlungsaspekt von Sprache orientiert, wird das Niveau der kommunikativen Sprachkompetenzen im *Referenzrahmen* schließlich danach bestimmt, welche Handlungen vollzogen werden können: „Kommunikative Sprachkompetenzen befähigen Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel.“<sup>31</sup> Unabhängig von der Frage, ob diese Niveaus die Transparenz einlösen, die von ihnen insbesondere von bildungspolitischer Seite erwartet wird, oder ob es sich hier um eine „skalierte Vagheit“<sup>32</sup> handelt, und auch unabhängig von der sicherlich berechtigten Kritik, dass in diesen Skalen keine wirklich mehrsprachigen Kompetenzen zu finden sind,<sup>33</sup> soll hier auf die zugrunde liegende Sprachkonzeption hingewiesen werden: Mit ihrer Präferenz für das Medium der Mündlichkeit, mit ihrer Bevorzugung von authentischen Alltagssituationen, der *face-to-face*-Interaktion, des Dialogs sowie der für Handlungen typischen Situationsverschränkung ver-

<sup>31</sup> Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit, *Gemeinsamer europäischer...* (Anm. 8), S. 21.

<sup>32</sup> H. Barkowski, „*Skalierte Vagheit* – der europäische Referenzrahmen für Sprachen und sein Versuch, die sprachliche Kommunikationskompetenz des Menschen für Anliegen des Fremdsprachenunterrichts niveaugerecht zu portionieren“ in: K.-R. Bausch/H. Christ/F. G. Königs/H.-J. Krumm (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische...* (Anm. 23), S. 22-28.

<sup>33</sup> So kritisiert etwa Herbert Christ: „Weiterhin ist zu fragen, warum, sobald es um die Beschreibung von sprachlichen Kompetenzen geht, von Mehrsprachigkeit nicht mehr die ist, sondern in den KANN-Beschreibungen – in ganz traditioneller Weise – Können in den so genannten Zielsprachen beschrieben wird“. H. Christ, „Was leistet der ‚Gemeinsame europäische...‘ (Anm. 23), S. 65.

weist diese Sprachauffassung in anthropologischer Perspektive auf die „Sprache der Nähe“ im Gegensatz zur „Sprache der Distanz“ in der Begrifflichkeit, wie sie von Peter Koch und Wulf Oesterreicher entwickelt wurde.<sup>34</sup>

Sicherlich, auch für das Medium der Schrift hält der *Referenzrahmen* Kompetenzniveaus bereit. Diese sind aber genauso wie diejenigen im Medium der Mündlichkeit unterhalb des Niveaus C1 vom Gesichtspunkt der Kommunikationsbedingungen durchweg dem Pol der konzeptuellen Mündlichkeit zuzurechnen. „*Involvement*“, „*Affektivität*“ und „*Situationsverschränkung*“, die typische Kommunikationsbedingungen der Nähesprache darstellen, sind hier unübersehbar. Beispielhaft können Auszüge aus den Deskriptoren für die Fertigkeit des Schreibens auf Niveau B2 betrachtet werden: „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.“<sup>35</sup>

Eine typische Kommunikationsbedingung, die dem nächsprachlichen Pol zugeordnet werden kann, ist die Vertrautheit der Partner. Ihr steht am distanzsprachlichen Pol die Fremdheit der Partner gegenüber. Auf diese Opposition von Vertrautheit und Fremdheit, durch die sich Nähesprache und Distanzsprache prototypisch unterscheiden, soll hier besonders fokussiert werden. Schließlich geht es dem Europarat doch um die Vielfalt und Verschiedenheit der Sprachen als kulturellem Erbe Europas. Eben darum plädiert er ja auch nicht für den zweisprachigen Europäer (mit Muttersprache plus Englisch), sondern für den mehrsprachigen Europäer. Müsste in dieser Perspektive nicht gerade die Fremdheit der Partner und ihrer Sprachen eine Kommunikationsbedingung sein, die die Sprachenkonzeption charakterisiert? Schließlich macht doch der Anspruch des Schutzes der sprachlichen Vielfalt nur dann Sinn, wenn er auf der Annahme basiert, dass in dieser Vielfalt auch Verschiedenheiten und Fremdheiten liegen.

Die Beobachtung, dass der *Referenzrahmen* auf einen Sprachgebrauch fokussiert, der am nächsprachlichen Pol zu verorten ist, lässt sich im Rückgriff auf Humboldts Unterscheidung zwischen zeichenhaftem und rednerischen Sprachgebrauch noch genauer eingrenzen: Da das „Handeln mit Hilfe spezifisch sprachlicher Mittel“ das explizite Ziel des Fremdsprachenunterrichts darstellt, steht hinter dem Referenzrahmen keineswegs das Konzept eines „rednerischen Sprachgebrauchs“, dem man nach Humboldt (auf der Seite der Mündlichkeit) im „Leben in seinen natürlichen Verhältnissen“ be-

gegnet und den Jürgen Trabant näher charakterisiert als einen „von praktischen Verrichtungen freien Raum“.<sup>36</sup> Der Sprachgebrauch, den der *Referenzrahmen* für den Fremdsprachenunterricht im Auge hat, ist vielmehr der zeichenhafte „Geschäftsgebrauch“ der Sprache.

Der Einwand, der hier gegen die Sprachkonzeption des *Referenzrahmens* erhoben werden soll, kann pointiert als das Problem einer einseitigen Sprachauffassung bezeichnet werden. Denn natürlich ist die Sprache einerseits Instrument der Kommunikation und im Hinblick auf den sozialen Zusammenhalt in Europa sind kommunikative Kompetenzen vonnöten, die Sprachbarrieren überwinden. Für diesen Zweck eignet sich der handlungstheoretische Ansatz, der im Unterricht Kommunikationsbedingungen simuliert, die einerseits dem nächsprachlichen Pol zuzuordnen sind und andererseits von einem zeichenhaften Sprachgebrauch geprägt sind. Diese instrumentelle Sprachauffassung für sich genommen bietet jedoch kein Argument dafür, diese Kompetenzen, die ja nicht mühelos erworben werden, in mehr als einer Sprache – nämlich der *Lingua franca* – zu erwerben.

Die Parlamentarische Versammlung des Europarats verweist in den Empfehlungen 1383 (1998) und 1539 (2001) auf die unbestrittene Sonderstellung des Englischen als *Lingua franca* und weist vor diesem Hintergrund sowohl auf die Wichtigkeit eines diversifizierten Fremdsprachenangebots als auch auf die Bedeutung der Beherrschung der National- bzw. Regionalsprache hin. Und auch das Ministerkomitee unterstreicht am 6.12.2001 in seiner Antwort auf diese Empfehlung einerseits die Bedeutung der Muttersprache und teilt andererseits die Sorge, dass ökonomische Faktoren zu den einzigen Kriterien in der Gestaltung der Bildungspolitiken würden. Als über die Ökonomie hinausweisende Faktoren, die in Anschlag zu bringen seien, werden u.a. die kulturelle und sprachliche Vielfalt genannt. Und wie bereits oben angesprochen, hat sich die Parlamentarische Versammlung auch um eine Definition des Begriffs der „nationalen Minderheit“ bemüht.

Ein solcher Definitionsversuch auf politischer Ebene steht in deutlichem Kontrast zu den Begriffsaufösungen, die den *Referenzrahmen* charakterisieren. Während die revolutionäre Entthronung des *native speaker* als höchstes Vorbild des Fremdsprachenlerner durch die damit einhergehende positive Bewertung auch begrenzter fremdsprachlicher Kompetenzen ausgesprochen sympathisch anmutet (und hier liegt sicher der besondere Wert des *Referenzrahmens*), darf auf der anderen Seite nicht die Abwertung übersehen werden, die die Muttersprache aufgrund dieser ‚Revolution‘ erfährt: Denn in der neu definierten mehrsprachigen Kompetenz hat die muttersprachliche ihre Privi-

<sup>34</sup> P. Koch/W. Oesterreicher, „Sprache der Nähe... (Anm. 7), S. 15-43.

<sup>35</sup> Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit, *Gemeinsamer europäischer...* (Anm. 8), S. 36.

<sup>36</sup> Vgl. Anm. 10.

legien verloren.<sup>37</sup> Deutlich wird dies in der zentralsten Textstelle des *Referenzrahmens*, nämlich dort, wo der Begriff der Mehrsprachigkeit erläutert wird:

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. [...].

Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler‘ als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben.<sup>38</sup>

Wenn alle Teile der mehrsprachigen Kompetenz dem gleichen Ziel verpflichtet sind – nämlich „effektive Kommunikation“ – stellt sich die Frage, nach welchen Kriterien denn in diesem Repertoire die einzelnen Plätze für die sprachlichen Fähigkeiten verteilt werden sollen? Mit „effektiver Kom-

37 Vgl. hierzu auch die Ausführung im *Guide* des Europarats: „On utilise moins l'expression ‚langue maternelle‘ que ‚première langue‘ dans le discours scientifique. En effet, elle n'est pas synonyme de ‚première langue‘ parce qu'elle sous-entend des associations affectives avec l'idée de ‚famille‘ et ‚d'origine‘ que l'on ne trouve pas dans la ‚première langue‘. Ce n'est pas un terme exact, en ce sens que les enfants n'apprennent pas leur première langue qu'avec leur mère, mais on l'utilise pour véhiculer le même sens de l'identité et des origines que l'expression ‚langue d'origine‘. Il est largement synonyme de ‚langue autochtone‘ qui véhicule des associations d'idées similaires. On croit volontiers que quelqu'un dont la langue autochtone est X a une supériorité sur les apprenants de X comme langue seconde ou étrangère et certains scientifiques défendent cette idée. Le ‚locuteur natif‘ a longtemps été le modèle étalon du succès des apprenants. On est fortement revenu de cette idée dans les dernières années. Par exemple, ce que la définition de ‚locuteur natif‘ doit inclure ou rejeter n'est pas clair et bien que la plupart des locuteurs natifs partagent les mêmes intuitions sur la grammaire de leur langue – parler, écrire, connaissance du vocabulaire, etc. – varie considérablement et dépend à bien des égards, de leur niveau d'instruction. (J.-C. Beacco/M. Byram, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, Version de synthèse*, Strasbourg 2003, S. 38.)

38 Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit, *Gemeinsamer europäischer... (Anm. 8)*, S. 17.

munikation“ als einzigem Ziel jeglichen Sprachenlernens – und, so hat es den Anschein, Begründung des menschlichen Sprachbesitzes schlechthin – kommt erstens bei dieser „Komplementarität, Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung aller Sprachen“ eine „affektive, identifikatorische, sozialisierende und enkulturierende Rolle einer oder mehrerer Muttersprachen“<sup>39</sup> überhaupt nicht in den Blick. Aus dem Blick gerät zweitens der andere Sprachgebrauch, der nicht auf „effektive Kommunikation“ abzielt und den Humboldt als den „rednerischen“ bezeichnet. Erst dieser Sprachgebrauch, in dem die Sprache „als Sprache“ erscheint, liefert doch dem Leitbild der Mehrsprachigkeit seinen zugrunde liegenden Begründungszusammenhang.

Der instrumentellen Sprachauffassung müsste also auch unterhalb des Leitbilds und der programmatischen Konventionen, nämlich in den konkreten Projekten und Instrumenten die zweite Sprachauffassung – „Sprache als Sprache“ – an die Seite gestellt werden. Die immer wieder eingeforderte Diversifizierung könnte sich so nicht nur auf die Sprachen, sondern auch auf die methodischen Konzepte und Lernziele beziehen. Nicht nur der rein handlungsorientierte Ansatz, der auf das Erlernen aller modernen Fremdsprachen angewendet wird, ist ein Indiz dafür, dass dies bislang nicht der Fall ist. Allein die Tatsache, dass die zuständige Abteilung im Europarat bis vor ihrer Umbenennung in *Language Policy Division* vor einigen Jahren über Jahrzehnte den Namen *Modern Languages Division* trug, ist ein Indiz für das problematische Verhältnis zu den Sprachen, die nicht als Instrument der Kommunikation eingesetzt werden können: Obgleich Inbegriff des europäischen Erbes, fielen die klassischen Sprachen Latein und Griechisch nicht unter den Zuständigkeitsbereich dieser Abteilung. Sie finden indes eine kurze Erwähnung im *Guide*:

Les langues classiques sont apprises et enseignées comme étrangères (sauf sans doute en Italie ou en Grèce, pour le grec et le latin classiques). Elles sont essentiellement enseignées du point de vue de la compréhension écrite et servent à avoir accès aux productions littéraires et intellectuelles qui ont fondé en partie la culture européenne. Leur audience a globalement reculé du fait d'une fonctionnalité perçue comme moindre et elles font désormais rarement partie du répertoire linguistique d'un adulte.<sup>40</sup>

Bei den ‚schriftlichen‘ klassischen Sprachen mit ihrer „funktionalität perçue comme moindre“ rücken also die „productions littéraires et intellectuelles“ als Grundlagen der Europäischen Kultur in den Blick, die als ein ‚rednerischer‘ Sprachgebrauch charakterisiert werden können. Auch die mo-

39 J. House, „Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen – Anspruch und Realität“, in: K.-R. Bausch u. a. (Hrsg.), *Der Gemeinsame... (Anm. 23)*, S. 100.

40 J.-C. Beacco/M. Byram, *Guide... (Version intégrale) (Anm. 37)*, S. 56.

deren Sprachen Europas, deren Förderung durch den Europarat immer unter Berufung auf die Europäische Kulturkonvention geschieht, sind nicht so zeichenhaft und auch nicht so ‚mündlich‘, wie sie im *Referenzrahmen* erscheinen.