

Christiane Maaß / Sabine Schrader

**„Viele Sprachen lernen ...  
ein notwendiges Uebel“?**

Chancen und Probleme  
der Mehrsprachigkeit



Leipziger Universitätsverlag 2002

## Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

## Inhaltsverzeichnis

Christiane Maaß / Sabine Schrader „Viele Sprachen lernen ... ein notwendiges Uebel“? Chancen und Probleme der Mehrsprachigkeit	9
<b>I. Möglichkeiten der Mehrsprachigkeit im europäischen Rahmen</b>	
Peter Hans Nelde Le nouveau plurilinguisme en Europe – une perspective sociolinguistique	21
Jannis Androutsopoulos Sprachliche Kreuzungen: Überlegungen zur „anderen“ Mehrsprachigkeit Deutschlands	39
<b>II. Wissenschaftspolitische Perspektiven</b>	
Brigitte Jostes Anno 2001: Sprachenjahr und Sprachenfragen in Deutschland	53
Holger Maaß Mehrsprachige Philologie und Interdisziplinarität. Wissenschaftsgeschichtliche Bemerkungen zu einer gegenwärtigen Debatte	75
Kian-Harald Karimi Let's talk about difference! Kommunikation und kulturelle Verständigung im Zeitalter der Globalisierung	87
<b>III. Historische Perspektiven:</b>	
<b>Positionen zur Mehrsprachigkeit in der Geschichte</b>	
Christiane Maaß Mehrsprachigkeit als Ideal in Pietro Bembo's ‚Prose della volgar lingua‘ (1525)	105
Cordula Neis Der europäische Blick auf „exotische“ Sprachen im 18. Jahrhundert	121
Annett Volmer Pragmatische Mehrsprachigkeit: Rußland im 18. Jahrhundert	133
<b>IV. Mehrsprachigkeit als Konflikt:</b>	
<b>Siebenbürgen und die Ukraine</b>	
Klaus Bochmann Vom Umgang mit der Mehrsprachigkeit. Siebenbürgen und Bukowina	147
Oleksander Tscherednitschenko La politique linguistique en Ukraine	161

Liubov Lazarenko Multilinguisme et multi-ethnicisme en Ukraine – réalités et perspectives	169
Svitlana Adamenko Vom Sprachkontakt zum Sprachkonflikt? Die sprachliche Situation im heutigen L'viv (Lemberg)	181
<b>V. Literarische Mehrsprachigkeit</b>	
Eva Erdmann Die Poetologie der Fremdsprache. Luther, Th. W. Adorno, Gilles Deleuze	201
Immacolata Amodio Literarische Mehrsprachigkeit als sprachliche Landnahme: Die Literatur eingewanderter Autoren in der Bundesrepublik Deutschland	213
Falk Seiler Literarische Mehrsprachigkeit in der Karibik und ihre sprachnormativen Bedingungen	225
<b>VI. Mediale Mehrsprachigkeit</b>	
Ulla Fix Hörfilme. Bildkompensation durch Sprache. Vorstellung eines Projekts	241
Sabine Schrader „La voce, dal terrore, mi s'era spenta in gola, per sempre.“ – Mediale Mehrsprachigkeit in Italien zu Beginn des 20. Jahrhunderts	255
Claudia Gronemann „Mehrsprachigkeit“ als Sprachreflexion und Mediensimulation in der maghrebinischen Literatur	269
<b>Anhang</b> Biobibliographische Angaben zu den Autorinnen und Autoren	289

## Vorwort

Um die sprachliche Vielfalt in Europa zu bewahren und die Mehrsprachigkeit zu fördern, haben Europarat und Europäische Kommission das Jahr 2001 zum *Europäischen Jahr der Sprachen* erklärt. Mehrsprachigkeit als Ziel europäischer Bildungspolitik setzt verstärkte Kooperationen zwischen den einzelnen Bereichen des Bildungssystems voraus. Zur nachhaltigen Verankerung der Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft bedarf es darüber hinaus vielfältiger Kooperationen zwischen dem Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen Bereichen, wie Medien, Übersetzerverbänden und Kulturinstituten. Aber auch innerhalb der Wissenschaften – und speziell in den Philologien – ist die Bereitschaft zur Kooperation gefragt, um einer mehrsprachigen Kommunikation ein Stück näher zu kommen.

Mehrsprachigkeit als rein linguistisches Problem anzusehen, ist allerdings zu kurz gegriffen. Auch aus wissenschaftsgeschichtlicher, philosophischer und kulturwissenschaftlicher Perspektive können interessante neue Einsichten über Möglichkeiten und Problematik der Mehrsprachigkeit gewonnen werden.

In diesem Sinne fand an der Universität Leipzig am 8. und 9. Dezember 2001 eine interdisziplinäre Tagung mit dem Titel „*Viele Sprachen lernen ... ein notwendiges Uebel*“ – *Chancen und Probleme der Mehrsprachigkeit* statt, die Teil der Veranstaltungen zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 war. Die Ergebnisse der Tagung werden in diesem Band vorgelegt.

Wir danken dem Institut für Romanistik und der Universität Leipzig für die Unterstützung bei der Vorbereitung und Ausrichtung der Tagung. Ein Dankeschön geht auch an Anna Thode und Judith Jackson, die sich als studentische Hilfskräfte für Vor- und Nachbereitung, aber auch für den reibungslosen Ablauf unentbehrlich gemacht haben. Sie haben darüber hinaus das Lektorat des Bandes übernommen und mit großer Sorgfalt ausgeführt.

Unseren besonderen Dank richten wir an das Bundesministerium für Bildung und Forschung, das die Tagung und die Drucklegung des vorliegenden Bandes durch eine substantielle Förderung ermöglicht hat.

Die Herausgeberinnen, im Sommer 2002.

**Brigitte Jostes**

**Anno 2001:**

## **Sprachenjahr und Sprachenfragen in Deutschland**

### **1. Ungerechtigkeiten**

Gestartet mit dem bildungspolitischen Ziel des lebenslangen Lernens möglichst vieler Sprachen, beendet mit der Empfehlung, erst einmal die deutsche Sprache zu lernen und natürlich Englisch, und zwar ganz früh: So sähe ein bissiger Blick auf den bildungspolitischen Verlauf des Jahres 2001 aus. Ein Jahr, das den Deutschen nicht nur ein Europäisches Jahr der Sprachen (EJS), sondern auch die PISA-Studie<sup>1</sup> beschert hat. Ein nicht weniger giftiger Blick auf den sprachpolitischen Verlauf ließe sich mühelos hinzufügen: Ganz gleich, was Öffentlichkeit und Intellektuelle umtreibt, für Sprachenpolitik findet sich in der Welt politischer Entscheidungsträger in Deutschland nur schwer eine „Anspielstation“.

Da das EJS in Deutschland bereits von zahlreichen kritischen Stimmen begleitet worden ist,<sup>2</sup> soll an dieser Stelle in erster Linie über die Hintergründe, Strukturen, den Ablauf und die Hauptthemen dieses Jahres informiert werden, mit dem für die Mehrsprachigkeit geworben wurde. Und jenseits der Welt politischer Entscheidungsträger hat das vom Europarat und der Europäischen Union ausgerufene Sprachenjahr in Deutschland tatsächlich eine erstaunliche Mobilisierung für die Mehrsprachigkeit ausgelöst. Die Auswertung der Veranstaltungskalender zum EJS ergibt eine Summe von über 2.800 Veranstaltungen und Projekten. Auch die Entwicklung neuer Gesamtkonzepte für den schulischen Fremdsprachenunterricht wurde in verschiedenen Bundesländern angestoßen.

Es liegt in der Anlage des EJS selbst begründet, daß sich Resolutionen, Thesenpapiere, Konzepte, Initiativen, Veranstaltungen und Projekte, die auf das EJS Bezug nehmen, über die beiden Felder der Sprachenpolitik auf der einen Seite und der Bildungspolitik auf der anderen Seite erstrecken und daß der Schwerpunkt in deren Überschneidungsbereich, dem Sprachenlernen, liegt. Denn sowohl die europäische Vielsprachigkeit als auch die individuelle Mehrsprachigkeit des Europabürgers sollten mit dem proklamierten Sprachenjahr thematisiert werden.

Von den vielen Themen des Jahres stelle ich hier eins voran, weil es anders als die anderen Themen zwar nicht im Zentrum der Debatten stand, jedoch im Untergrund schwillt und alle anderen Fragen durchzieht. Es trägt den Namen „kommunikative Ungerechtigkeit“.

<sup>1</sup> Deutsches Pisa-Konsortium (Hg.) 2001: *PISA 2000*.

<sup>2</sup> Vgl. z. B. Ross 2001: „Europas Einheit in babylonischer Vielfalt“; Sack 2001: „Europäisches Jahr der Sprachen 2001“; Unterstögler 2001: „Würdig war es und recht“; Trabant 2001: „Europa – sprachlos“; Steinbrügge 2002: „Parole: Mehrsprachigkeit“.

Fragen nach Gerechtigkeit bzw. Chancengleichheit in der Gesellschaft und besonders in der Bildung liegen mit dem Weißbuch der Europäischen Kommission nicht nur den Beschlüssen zum EJS zugrunde (hierzu mehr im folgenden Abschnitt), sie sind durch die Ergebnisse der PISA-Studie und auch die Empfehlungen des Forum Bildung<sup>3</sup> sowie daran anschließende Empfehlungen<sup>4</sup> ins Zentrum bildungspolitischer Reformbemühungen getreten. Denn nicht das insgesamt schlechte Abschneiden der deutschen 15-Jährigen bei der PISA-Studie war überraschend, schockiert hat vielmehr die Ungerechtigkeit in den Bildungschancen, bei der Deutschland zusammen mit der Schweiz an der Weltspitze steht.<sup>5</sup> Schlimmer aber als den sozial Schwachen ergeht es den Jugendlichen, die aus einem Elternhaus kommen, wo beide Eltern zugewandert und nicht-deutscher Muttersprache sind:

Fast 50 Prozent der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien überschreiten im Lesen nicht die elementare Kompetenzstufe I, obwohl über 70 Prozent von ihnen die deutsche Schule vollständig durchlaufen haben.<sup>6</sup>

Das katastrophale Ergebnis bei den Lesekompetenzen setzt sich bei den anderen Kompetenzen und bei der Bildungsbeteiligung insgesamt fort; die Folgen im Zusammenhang mit den Integrationsproblemen sind bekannt. Durch diese Ergebnisse rücken die Schüler nicht-deutscher Muttersprache in den Fokus der Debatten um Chancengleichheit – dort, wo einmal die katholischen Mädchen vom Lande waren.

Natürlich ist der Begriff „Muttersprache“ genauso wie der Begriff „Fremdsprache“ problematisch und operationalisierungsbedürftig. Zu Recht werden in den Diskussionen über eine mögliche Ersetzung durch Begriffe wie „Erstsprache“, „L1“ oder „Herkunftssprache“ immer wieder die Aspekte a) des Zeitpunkts des Erwerbs, b) des Umfangs der Kompetenzen und c) der Zugehörigkeit oder Identität unterschieden und zugleich darauf verwiesen, daß ein Mensch auch mehr als eine Muttersprache besitzen kann – in der Regel dann mit unterschiedlicher Gewichtung dieser Aspekte.<sup>7</sup> In diesem Zusammenhang geht es vornehmlich um den Umfang der kommunikativen Kompetenzen, der in der Regel den Umfang der fremdsprachlichen Kompetenzen überschreitet.

Ein Hinweis auf derlei Unterschiede zwischen muttersprachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzen, die im Begriff der Mehrsprachigkeit neutralisiert werden, muß

3 Arbeitsstab Forum Bildung 2001: *Empfehlungen*.

4 Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2002: *Chancengleichheit*.

5 „Die Analysen belegen einen straffen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen über alle untersuchten Domänen hinweg“, Baumert / Klieme u. a. 2001: *PISA 2000. Zusammenfassung*, 37.

6 Baumert / Klieme u. a. 2001: *PISA 2000. Zusammenfassung*, 39. Um Mißverständnissen vorzubeugen: Das Gesamtergebnis für Deutschland läßt sich nicht mit den schlechten Ergebnissen der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien begründen.

7 Zum Begriff „Muttersprache“ vgl. Naguschewski 2002: *Muttersprache als Bekenntnis*.

keineswegs einen Rückfall in eine überholte Muttersprachenideologie bedeuten. Auch fällt man nicht hinter die (gegen die Muttersprachenideologie aufgebotene) „Mehrsprachigkeit des Menschen“ von Mario Wandruszka zurück,<sup>8</sup> wenn man darauf verweist, daß das Sprechen in der Muttersprache (bzw. der bestbeherrschten Sprache) kommunikative Vorteile mit sich bringen und zu Situationen kommunikativer Ungerechtigkeit oder Chancenungleichheit führen kann.

Das Problem der kommunikativen Ungerechtigkeit resultiert in diesem Fall aus der von Ammon so genannten „Muttersprach-Asymmetrie“.<sup>9</sup> Für Sprecher verschiedener Muttersprachen eröffnen sich nach Ammon drei Möglichkeiten der interlingualen Sprachwahl, von denen zwei „symmetrisch“ sind und eine „asymmetrisch“ ist: Symmetrisch ist (1.) der „polyglotte Dialog“: Muttersprachler verschiedener Sprachen sprechen jeweils ihre eigene Sprache und verstehen die Sprache des anderen. Diese Wahl wäre genauso symmetrisch wie die von Ammon aufgeführte Wahl einer (2.) *Lingua franca*: Statt der beiden Muttersprachen der Sprecher wird eine dritte Sprache gesprochen, die für beide Sprecher eine Fremdsprache ist. Unerwähnt bleibt bei Ammon die (eher theoretische) Möglichkeit, daß jeder Sprecher die Muttersprache des anderen als Fremdsprache spricht, auch diese Sprachwahl wäre eine symmetrische. Bei der (3.) asymmetrischen Sprachwahl oder „Muttersprach-Asymmetrie“ jedoch verbleibt einer der beiden Sprecher in seiner Muttersprache, während der andere die Sprache des Muttersprachlers als Fremdsprache spricht.

Das Bildungssystem kann unter dem Stichwort „Chancengleichheit“ nur Anstrengungen unternehmen, die gegebenen Nachteile so weit wie möglich auszugleichen (im Falle der Integration der Zuwanderer durch eine Intensivierung des Unterrichts in a) Deutsch als Zweitsprache und b) in den Herkunftssprachen); die Nachteile als solche aber nicht aus der Welt schaffen, weil eben die deutsche Sprache in Deutschland die Bildungssprache ist.

Ähnliche Verhältnisse jedoch zeichnen sich nun mittlerweile auf europäischer und internationaler Ebene ab. Dort artikuliert sich erst allmählich ein Bewußtsein vom Problem der kommunikativen Ungerechtigkeit, das dadurch gegeben ist, daß das Englische als *Lingua franca*, anders als das Latein des Mittelalters, muttersprachliche Sprecher besitzt:

Denn hier liegt der einzig wirklich erhebliche strukturelle Unterschied zur mittelalterlichen Sprachkonstellation: Das Latein war niemandes Muttersprache (außer Montaignes), es gehörte niemandem, alle mußten es lernen. Das schaffte Kommunikationsgerechtigkeit. Das Englische aber ist die Muttersprache einer großen Zahl von Sprechern und der mächtigsten Nation der Welt. Das schafft ungleiche Startbedingungen, ungerechte Vorteile, unverdiente Nachteile.<sup>10</sup>

8 Wandruszka 1979: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*.

9 Ammon 1999: „Grundzüge“, 104.

10 Trabandt 2000: „Umzug ins Englische“, 119. Siehe hierzu auch Siguan 2001: *Die Sprachen im vereinten Europa*, 177f.

Natürlich ist de facto auch an den Grundzügen dieser Sprachkonstellation und der mit ihr gegebenen strukturellen Muttersprach-Asymmetrie kaum etwas zu rütteln und insofern könnte man höchstens einen „Nachteilsausgleich“ versuchen. Im Hinblick auf die Integration (hier: die europäische) und deren Akzeptanz in der Bevölkerung sollte dieser „Nachteil“ aber auf gar keinen Fall unterschätzt werden:

Denn die kommunikative Ungerechtigkeit ist eines der gravierenden Probleme – vielleicht das unerträglichste – in der sich abzeichnenden aktuellen europäischen Sprachen-Situation. Der Besitz des Englischen als Muttersprache im heutigen Europa ist ebenso ungerecht wie der Adel im alten Regime: ein durch kein Verdienst gerechtfertigtes Privileg. Ein schwerer Geburtsfehler Europas.<sup>11</sup>

Ein Anzeichen für ein zunehmendes Bewußtsein von dieser Chancenungleichheit sind die Bürgeranfragen, die beim Bundesministerium für Bildung und Forschung anlässlich des Europäischen Jahrs der Sprachen eingingen. In ungefähr der Hälfte der Anfragen wurden Korpus- und Statusfragen der deutschen Sprache (wie Anglizismen, Stellung der deutschen Sprache, muttersprachlicher Unterricht) thematisiert. Das konnte man erwarten. Unerwartet hingegen waren die rund 45 % der Anfragen, in denen Sympathie für die Esperanto-Bewegung artikuliert wurde, oft versehen mit einem Verweis auf die ungerechten Vorteile, die muttersprachliche Sprecher des Englischen besitzen.<sup>12</sup>

## 2. Hintergründe

### 2.1. Nöte

Das Europäische Jahr der Sprachen 2001 (EJS) geht auf eine gemeinsame Initiative des Europarats und der Europäischen Union zurück.<sup>13</sup> Bereits in Artikel 149 EG-Vertrag heißt es in Absatz 2, daß die Tätigkeit der Gemeinschaft das Ziel der „Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten“ hat. Der Beschluß des Euro-

11 Trabant 2001: „Europa – sprachlos“, o. S.

12 Hierzu ein beispielhafter Auszug: „Eine gemeinsame Sprache ohne jegliche Diskriminierung kann nur eine neutrale Sprache sein, eine Sprache, die keinem Land Vorteile bringt. Das kann nur eine Sprache sein, die niemandes Muttersprache ist, die jeder erlernen muß, die jeder, weil sie relativ leicht erlernbar ist, erlernen kann: ESPERANTO“ (unveröffentlichter Bürgerbrief).

13 Europarat: Entscheidung des 656. Ministerkomitees über das EJS am 19.1.1999, in: Bureau of the Council for Cultural Co-operation: *Abridged report*. Europäische Union: Beschluss vom 17.7.2000, in: Amtsblatt der EG vom 14.9.2000: *Beschluss über das EJS*. Weil das Dickicht an institutionalisierten und selbsternannten Räten in Europa nicht nur im Sprachenjahr zu zahlreichen Verwechslungen führte, hier eine kurze Erläuterung: Der Europarat mit Sitz in Straßburg ist ein Zusammenschluss europäischer Staaten mit beratender Funktion. Dieser darf nicht verwechselt werden mit zwei Organen der Europäischen Union, namentlich dem Europäischen Rat (Staats- und Regierungschefs aller Mitgliedsstaaten und der Präsident der Europäischen Kommission) und dem Rat der Europäischen Union (Minister aller Mitgliedsstaaten). Eine Vereinigung von universitären Sprachlehreinrichtungen trägt zudem den selbstgewählten Namen Europäischer Sprachenrat (*European Language Council*).

päischen Parlaments und des Rates über die Durchführung des EJS knüpft ferner an das „Weißbuch der Europäischen Kommission“ aus dem Jahre 1995 an. Dort werden Empfehlungen ausgesprochen, wie einer drohenden „Spaltung“ der Gesellschaft in „Wissende und Unwissende“ bildungspolitisch gegengesteuert werden kann, denn:

Es besteht also die Gefahr einer Spaltung der europäischen Gesellschaft in diejenigen, die zur Auswertung fähig sind, in diejenigen, welche nur zur Verwendung in der Lage sind, und in diejenigen, die am Rande der Gesellschaft von deren Unterstützung leben; mit anderen Worten in Wissende und Unwissende.<sup>14</sup>

Während von einer „digitalen Spaltung“ in Bezug auf die neuen Technologien in Soziologie und Bildungsforschung schon lange die Rede ist – Stichwort: *user vs. loser* – klingt in diesem „Weißbuch“ das Problem einer „sprachlichen Spaltung“ an: Die Teilhabe an der Gesellschaft ist nicht nur ohne Computerkenntnisse, sondern auch ohne Fremdsprachenkenntnisse problematisch geworden. Als Ziel wird im „Weißbuch“ formuliert, daß jeder Unionsbürger neben seiner Muttersprache zwei weitere Gemeinschaftssprachen beherrschen solle.

Muttersprache plus zwei für alle Bürger: Diese Formel, in die die angestrebte Mehrsprachigkeit des Unionsbürgers gefaßt wird, ist ausgesprochen anspruchsvoll. Unübersehbar bringt sie eine auf Europa orientierte Perspektive zum Ausdruck, in der weder die Herkunftssprachen der in Europa lebenden Migranten noch andere außer-europäische Sprachen Berücksichtigung finden. Nicht nur Albert Raasch sieht „ein Risiko“ in dieser „Beschränkung auf Europa im engeren Sinne“.<sup>15</sup>

Mit welchen Strategien auch immer diese Formel in die Realität umgesetzt werden soll, hinter ihr steht natürlich nicht einfach ein kontextfreies Bildungsideal. Vielmehr findet hier u. a. eine sprachenpolitische Not ihren bildungspolitischen Niederschlag. Die Not, die mit dem Szenario des mehrsprachigen Europäers „gewendet“ werden soll – um die im Titel des Bandes aufgeworfene Frage nach dem „nothwendigen Übel“ aufzunehmen –, kann mit dem anderen – dem pessimistischen – Szenario umrissen werden, wie es der Leiter des Instituts für Deutsche Sprache, Gerhard Stickel, beschreibt:

Nach dem pessimistischen Szenario wird in fünfzig bis siebzig Jahren auch noch Deutsch, Französisch, Italienisch, Finnisch usw. gesprochen, aber nur noch in der Familie und mit Freunden in der Freizeit. In allen Lebenssituationen, in denen Wichtiges zu tun ist, in denen Geschäfte oder Politik gemacht, Wissenschaft getrieben, gelernt und gearbeitet wird, spricht man Eurolingua, die vermutlich eine Art kreolisierendes Englisch ist. Die europäischen Hochsprachen, einschließlich der englischen, sind dann nur noch auf Folklore-Nischen beschränkt wie heute manche Dialekte. Das optimistische Bild sieht so aus: In den nächsten fünfzig bis siebzig Jahren strengen sich unsere Nachkommen an und werden mehrsprachig.<sup>16</sup>

14 Europäische Kommission 1996: *Weißbuch*, 15

15 Raasch (im Druck): „Das Europäische Jahr der Sprachen 2001“.

16 Stickel 2002: „Eröffnung der Konferenz“, 37.

Das Szenario des Abrutschens der europäischen Hochsprachen auf das Niveau von Regionalsprachen, die kaum noch gelehrt und gelernt und auch nicht gepflegt werden, und dabei von einer – wie auch immer gearteten – englischen Sprache überdacht werden, wird also nicht nur von noch harmlos klingenden Stichwörtern wie „Kulturverlust“ oder „Traditionsverlust“ begleitet. In Entfaltungen dieses Szenarios wird gar von „grenzüberschreitender Sprachlosigkeit“ und Verbitterung durch „Sprachverlust“ gesprochen, die Bürgerkriege befördern könnten:

Gelingt es aber nicht, die angestammten Sprachen Europas auf ihrem angestammten Niveau zu wahren, so droht in Europa ein hohes Maß an grenzüberschreitender Sprachlosigkeit, verbunden mit einem mehr schlecht als recht praktizierten Leitsprachenmodell mit Englisch als *lingua franca*. Die politischen Konsequenzen dieses Modells sind denkbar negativ: Sprachliche und kulturelle Deprivation macht Regionen in Krisenzeiten instabil, und Bürgerkriege können die Folge sein [...] Sprachverlust, wenn er als solcher empfunden wird – wie dies in Krisenzeiten leicht geschieht – verbittert.<sup>17</sup>

Die europäische Mehrsprachigkeit mit der Formel Muttersprache plus zwei gilt mittlerweile nicht nur allen europäischen Mitgliedstaaten als Ziel, auch die europäischen Sprachinstitutionen, die sich bislang nur der eigenen Hochsprache widmeten, propagieren das Ziel, dem u. a. diese Not zugrundeliegt, in die die europäischen Hochsprachen durch die Rolle des Englischen als *Lingua Franca* geraten sind.

Mit dem Begriff der Mehrsprachigkeit für eine dritte Sprache neben Muttersprache und Englisch zu werben ist dabei die eine Strategie. Die andere – und im Hinblick auf die Zukunft der europäischen Sprachen-Konstellation natürlich bedeutsamere – ist die Statussicherung der Hochsprachen, die die Sprachgemeinschaften natürlich am effizientesten für ihre jeweils eigene Sprache betreiben können.<sup>18</sup> Anders als beim positiv besetzten Begriff der Mehrsprachigkeit – mit all seinen Konnotationen von Weltoffenheit und Multikulturalismus – drohen hier jedoch immer wieder die Vorwürfe des Chauvinismus.

## 2.2. Ziele und Organisationsstruktur

Die ehrgeizige Formel „Muttersprache plus zwei“ ist indes nicht leicht zu vermitteln, denn sie soll wohlgeachtet für alle gelten, für Alte und Junge, Bildungsferne und Bildungsbeflissene. Nicht zuletzt um die Akzeptanz dieses Ziels zu steigern und die vielfältigen Möglichkeiten seiner Realisierung aufzuzeigen, die sich etwa durch re-

17 Schröder 1999: „Dreisprachigkeit der Unionsbürger“, 154f.

18 Natürlich darf man das Werben für die Mehrsprachigkeit, wie es mit dem EJS geschieht, nicht ausschließlich unter diesem Aspekt der Sprachengefährdung sehen. Sonst kommt man notwendig zu einer negativen Bilanz: „Fazit: Das ‚Europäische Jahr der Sprachen‘ bringt für die Sprache als Verständigungsmittel nichts und kann, seiner Natur gemäß, für die Sprache als Ausdrucksmittel höherer Form ohnehin nichts bringen. Die treffende Antwort auf die schwere Gefährdung des europäischen Geisteserbes durch Europas wirtschaftliche und politische Einheit liegt stattdessen in verstärkter nationaler und regionaler Kulturpolitik“, Sack 2001: „Europäisches Jahr der Sprachen 2001“, 56.

zeptive Mehrsprachigkeit aufturn, wurde das Jahr 2001 zum Europäischen Jahr der Sprachen erklärt.

Im Beschluß des Europäischen Parlaments und des Rates über das EJS wird das generelle Ziel der Förderung des Fremdsprachenlernens in fünf Zielsetzungen konkretisiert:

Es soll das Bewußtsein vertieft werden, welchen Reichtum die sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Europäischen Union und welchen Wert dieser für Kultur und Zivilisation darstellt, wobei der Grundsatz anzuerkennen ist, dass alle Sprachen den gleichen kulturellen Wert und die gleiche Würde haben. Die Mehrsprachigkeit soll gefördert werden.

Es soll einer möglichst großen Zahl von Menschen nahe gebracht werden, welche Vorteile Kenntnisse mehrerer Sprachen mit sich bringen; [...] Sämtliche in den Mitgliedsstaaten ansässige Personen sollen ermutigt werden, sich gegebenenfalls vom Vorschul- und Grundschulalter an lebenslang Sprachkenntnisse und sprachbezogene Fähigkeiten im Zusammenhang mit der Verwendung der Sprache zu spezifischen, insbesondere beruflichen, Zwecken anzueignen, ganz ungeachtet ihres Alters, ihrer bisherigen Lebensumstände, ihrer sozialen Situation oder früherer Bildungserfahrungen und -leistungen. Es sollen Informationen gesammelt und verbreitet werden, die den Sprachunterricht und das Erlernen von Fremdsprachen betreffen [...]<sup>19</sup>

Die 15 Mitgliedstaaten der Europäischen Union (sowie Island, Norwegen und Liechtenstein) sowie alle Mitgliedstaaten des Europarates nahmen die Initiative des Sprachenjahres 2001 auf. Mit einem Budget von 270.000 EUR führte der Europarat Seminare durch, unterstützte die Übersetzung, Anpassung und Produktion wesentlicher EJS-Dokumente und -materialien in Nicht-EU-Sprachen und stellte eigene Werbematerialien sowie eine Web-Seite her.<sup>20</sup>

Die Europäische Kommission legte für die Durchführung des EJS-Programms einen Finanzrahmen von ca. 8 Mio. EUR für das Jahr 2001 fest. Mit den Ausgaben, die bereits im Jahr 2000 anfielen, stand ein Gesamtbudget von ca. 10,8 Mio. EUR zur Verfügung. Davon flossen ca. 6 Mio. EUR in die Kofinanzierung von europaweit 193 Projekten, die aus 1.310 eingegangenen Anträgen in zwei Ausschreibungsrunden für die Projektförderung ausgewählt wurden. Darüber hinaus stellte die Kommission den Mitgliedstaaten Werbe- und Informationsmaterial zum EJS zur Verfügung und betrieb eine Web-Seite, die leider mit Ende des Sprachenjahres vom Netz genommen wurde. Das Logo des EJS stand allen Interessierten zur Verfügung.

Auf europäischer Ebene wurde das EJS von einer Eröffnungsveranstaltung in Lund (Schweden) und einer Abschlußveranstaltung in Brüssel umrahmt. Als gemeinsame Termine im EJS wurden eine Europäische Woche des Sprachenlernens unter dem Motto „Erwachsene lernen Sprachen“ vom 5. bis 11.5.2001 und der Europäische Tag

19 Amtsblatt der EG vom 14.9.2000: *Beschluss über das EJS*.

20 <http://culture.coe.int/AEL2001EYL> (zuletzt geprüft 6.5.2002).

der Sprachen am 26.9.2001 festgelegt. Mittlerweile wurde der 26. September vom Europarat dauerhaft zum Europäischen Tag der Sprachen ernannt.

Der Schwerpunkt der Informationskampagne im EJS lag auf der Verbreitung von zwei Instrumenten zur Förderung des Sprachenlernens, die vom Europarat entwickelt wurden:

Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (*Common European Framework of Reference*)<sup>21</sup> stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa dar. Der Referenzrahmen definiert Kompetenzniveaus, so daß jede und jeder Lernende seine Fortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann. Mit dem Referenzrahmen wird eine Transparenz im Bereich der Sprachkompetenzen geschaffen, die die Übergänge zwischen den Teilen des Bildungssystems wie auch die Mobilität in Europa wesentlich erleichtert. Besonders hervorzuheben ist die positive Perspektive, die dem Referenzrahmen zu Grunde liegt: Definiert werden die Niveaus für die einzelnen Teilfertigkeiten (wie Hören, Lesen usw.) nämlich danach, welche kommunikativen Aufgabenstellungen der Lerner schon bewältigen kann und nicht danach, wie viele Fehler er macht. Dieser positive Ansatz könnte einen Beitrag dazu leisten, den verbreiteten Perfektionismus ein wenig zurückzudrängen, der sicherlich ein nicht zu unterschätzendes Hindernis auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit darstellt.

Auch das Konzept des *Europäischen Portfolios der Sprachen*<sup>22</sup> geht zurück auf eine Initiative des Europarates. Mit dem Sprachenportfolio wird die Möglichkeit geschaffen, über Grenzen hinweg Sprachkenntnisse auf der Basis der im Referenzrahmen beschriebenen Kompetenzniveaus zu beschreiben und zu dokumentieren. Hierdurch werden die Mehrsprachigkeit aber auch die Sprachkontakte und die individuellen interkulturellen Erfahrungen von Sprachenlernenden transparent gemacht. Formelles, non-formelles und informelles Lernen werden gleichermaßen festgehalten. Da die Lernenden für das Führen des Sprachenportfolios selbst verantwortlich sind, leistet das Sprachenportfolio einen wesentlichen Beitrag zum eigenverantwortlichen lebenslangen Lernen und zur Entwicklung von Lernkompetenz.<sup>23</sup>

Während also der Europarat mit den Instrumenten „Referenzrahmen“ und „Portfolio der Sprachen“ wesentliche Inhalte der EJS-Kampagne lieferte, legten die von der Europäischen Kommission finanzierten Maßnahmen den Schwerpunkt auf das Erreichen einer breiten Öffentlichkeit. Hierbei ging es zumeist um die Einstiegsmotivation; Interesse an Sprachen und die Bereitschaft, es mit dem Sprachenlernen zu versuchen,

sollte mit öffentlichkeitswirksamen Aktionen ausgelöst werden. Kritiker wiesen indessen darauf hin, daß nicht fehlende erste Motivationen das Problem darstellten, sondern eher die Durchhaltungsmotivation wie auch unzureichende Lernumgebungen und Rahmenbedingungen.

Aus den bereits veröffentlichten Ergebnissen der Evaluation des Jahres durch den Europarat geht hervor, daß vornehmlich Sprachprofis (*language professionals*) mit der Kampagne erreicht wurden. Die Ergebnisse der Evaluation durch die Kommission stehen noch aus.

Anschließend an das EJS beschloß der Rat der Europäischen Union am 10.1.2002 die „Entschließung des Rates zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahrs der Sprachen 2001“. Hierin ersucht der Rat der Europäischen Union z. B. die Mitgliedstaaten, „die Integration von Anderssprachigen in das Bildungssystem und in die Gesellschaft insgesamt zu erleichtern“ und er ersucht die Kommission u. a. „bis Anfang 2003 Vorschläge für Maßnahmen zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen zu unterbreiten.“<sup>24</sup> Hierbei wird Bezug genommen auf den „Bericht über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung“, zu dem der Rat und die Europäische Kommission am 14.2.2002 ein detailliertes Arbeitsprogramm zur Umsetzung angenommen haben.<sup>25</sup> Darüber hinaus hatte das Europäische Parlament bereits in der Sitzung vom 13.12.2001 die Entschließung zu den regionalen und weniger verbreiteten Sprachen angenommen.<sup>26</sup> In dieser Entschließung fordert das Parlament die Europäische Kommission auf, auf der Arbeit im Rahmen des Europäischen Jahres der Sprachen (2001) aufzubauen und bis Ende 2003 ein Mehrjahresprogramm für Sprachen vorzulegen, in dem Mittel für Regional- und weniger verbreitete Sprachen zweckgebunden werden und verweist auf Haushaltsmittel, die für vorbereitende Maßnahmen bereits eingesetzt sind. Mitgliedstaaten, die die Europäische Charta der Regional- und Minderheitensprachen<sup>27</sup> noch nicht unterzeichnet und ratifiziert haben, werden aufgefordert, dies zu tun.

### 3. Das Sprachenjahr in Deutschland

#### 3.1. Organisation und Prozente

In der Bundesrepublik Deutschland beauftragte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in Absprache mit der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland die beim Bundesinstitut für Berufsbildung eingerichtete Agentur „Bildung für Europa“ mit der Durchführung auf

21 Europarat 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*.

22 Vgl. hierzu Schneider / North 2000: *Fremdsprachen können*, 165–188.

23 Wie in dem „EuroPass Berufsbildung“ könnte man im Sprachenportfolio eine Wiederaufnahme der traditionellen „Kundschaft“ sehen: So wurde in Deutschland das Buch bezeichnet, in dem Wanderer die für eine Meisterprüfung vorausgesetzten Wanderjahre dokumentierten und das gleichzeitig als Paß diente.

24 Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 23.02.2002, C 50/1–2.

25 Council of the European Union, EDUC 6365/02: *Detailed work programme*.

26 Bundesrat Drucksache 43/02: *Entschließung*.

27 Deutsche Fassung in: Bundesgesetzblatt Jg. 1998, Teil II, Nr.25: *Gesetz*.

nationaler Ebene. Jedes Land in der Bundesrepublik Deutschland benannte eine Ansprechpartnerin oder einen Ansprechpartner für die Koordination des EJS im jeweiligen Land. Das BMBF und der Schulausschuß der Kultusministerkonferenz benannten je eine Koordinatorin für den Kontakt mit der europäischen Steuerungsgruppe. Für die inhaltliche Begleitung wurde ein nationaler Beirat für das EJS eingerichtet. Zu Beginn des Jahres wurden die Ergebnisse der Eurobarometer-Umfrage verbreitet, die die Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission im Dezember 2000 hatte durchführen lassen. Sie zeigen für Deutschland folgendes Bild: 57% der Deutschen sprechen außer ihrer Muttersprache wenigstens noch eine weitere Sprache. Damit liegt Deutschland über dem europäischen Durchschnitt von 53%. Innerhalb Deutschlands werden in den alten Ländern (60%) mehr Fremdsprachen gesprochen als in den neuen Ländern (48%). 52% der Deutschen verstehen Englisch, 17% Französisch und 4% Spanisch. 27% der Deutschen sprechen neben ihrer Muttersprache wenigstens zwei weitere Sprachen. 62% der Deutschen sind der Auffassung, daß das Erlernen einer Fremdsprache entweder sehr oder relativ nützlich ist, im Vergleich zu 72% aller Befragten auf EU-Ebene. Auch hinsichtlich dieser Einschätzung der Nützlichkeit von Fremdsprachenkenntnissen zeigen sich Unterschiede zwischen den alten und den neuen Ländern: 65% der Einwohner der alten Länder sind der Ansicht, daß Sprachkenntnisse nützlich sind, im Vergleich zu 51% der Befragten aus den neuen Ländern. Die Mehrheit der Deutschen (63%) vertreten die Meinung, daß jeder in der Lage sein sollte, wenigstens eine andere EU-Sprache zu sprechen. Aber nur 25% sind der Ansicht, daß jeder in der Lage sein müßte, zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen zu sprechen.<sup>28</sup>

### 3.2. Latein

Die Ergebnisse der Befragung zeigen deutlich, wie weit die sprachliche Realität und insbesondere die Einstellungen zur Mehrsprachigkeit in Deutschland noch vom hochgesteckten Ziel entfernt sind. Nicht ganz so deutlich offenbart die Befragung darüber hinaus ein ganz anderes Einstellungsproblem: Es ist die Einstellung zur Sprache Latein, die in Deutschland immer noch stark im Fremdsprachenangebot verankert ist und auch Zulassungsvoraussetzung für viele Bildungsgänge ist, in der Umfrage der Europäischen Kommission jedoch keine Erwähnung findet – was denn auch in der Statistik zum schlechten Abschneiden der Deutschen führte, denn immerhin lernten im Schuljahr 1999/2000 noch 43,4 % der gymnasialen Jahrgangsstufe 10 die lateinische Sprache, von den Gymnasiasten insgesamt des Schuljahrs 1999/2000 waren es 26,4 Prozent. Gezählt wurden in diesem Zusammenhang nämlich nur die sogenannten „lebenden“ oder „modernen“ Fremdsprachen, nicht aber die „toten“ oder „klassischen“. Dieses Vorgehen, das eine utilitaristische und instrumentelle Spracheinstellung vermuten läßt, hat natürlich Empörung ausgelöst.<sup>29</sup>

<sup>28</sup> International Research Associates (INRA) 2001: *Eurobarometer 54*.

<sup>29</sup> Vgl. Trabant 2001: „Europa – sprachlos“, 7.

Rückblickend auf das Jahr würde ich sagen, daß der Lateinunterricht das Jahr der (lebenden) Sprachen recht gut hinter sich gebracht hat, und dabei auch erneuernde Impulse bekommen hat. Mit der Europäischen Einigung und den damit neu aufgeworfenen Fragen nach den Gemeinsamkeiten in Kultur und Geschichte wird das Augenmerk verstärkt auf das gemeinsame lateinische Erbe gelenkt. Die Lateinverfechter haben diese Dimension des Lateinunterrichts in großen und kleinen Aktionen sehr erfolgreich vermitteln können.<sup>30</sup> Damit haben sie die mythenhaften Argumente von einer Schulung des abstrakten oder formalen Denkens durch das Lateinlernen genauso in den Hintergrund treten lassen wie die müßigen Diskussionen um etwaige Vorteile, die Lateinkenntnisse beim Erlernen der moderner Fremdsprachen mit sich bringen könnten. Besonders interessant war hier die Auseinandersetzung um eine Studie, die „zur Bedeutung des Lateinischen aus der Sicht der Berufspraxis“ vom Institut der deutschen Wirtschaft als Beitrag zum EJS erstellt wurde.<sup>31</sup> 354 sogenannte „Führungskräfte“ wurden nach ihren Einstellungen zum Lateinunterricht befragt. Nur 33,8 % der Personen, die früher selbst einmal Latein gelernt haben, würden heutigen Schülern empfehlen, weder Latein noch Altgriechisch zu lernen, 54,9 % empfehlen Latein und gar 9,2 % empfehlen sowohl Latein als auch Altgriechisch. Und von den Personen, die selber kein Latein gelernt haben, empfehlen immer noch 34 % das Latein und 1,9 % gar Latein und Altgriechisch. Sie empfehlen dies natürlich nicht, weil sie Lateinkenntnisse effizient in ihrem Berufsleben verwerten könnten, denn mit dem Kriterium der Effizienz läßt sich der Lateinunterricht nicht begründen, ohne in die Welt der Mythen zu geraten. Sie empfehlen Latein als Zugang zum kulturellen Erbe Europas:

Eine annähernde Antwort findet man in der Auskunft, daß 39 % der lateinlosen Erfolgsleute bei der Beschäftigung mit Literatur, Kunst, Geschichte oder ähnlichem eben gern Lateinkenntnisse hätten. Mit der kulturellen Unbehaglichkeitsschwelle von 39 Prozent ist quantifiziert, in welchem Maße das Lateinische in der westlichen Kultur so vorhanden ist, daß Unkenntnis des Lateins von denkenden Menschen als Mangel empfunden wird.<sup>32</sup>

<sup>30</sup> Hierzu zählt die Publikation Fuhrmann 2001: *Latein und Europa* genauso wie die zahlreichen Schulprojekte: „Was die Sprachen selbst in den registrierten Projekten angeht, so gibt es nur eine Überraschung. Wenn die Organisatoren des Europäischen Jahrs der Sprachen den kommunikativen Gebrauchswert lebender Sprachen für das verständnisvolle Zusammenleben im europäischen Haus im Sinne hatten, so nehmen viele Lehrkräfte, Experten und Schulen die Feiern des Jahres 2001 zum Anlass, die klassischen Sprachen Latein und Griechisch ins Bewusstsein zu heben und die Europäische Dimension in diesem Unterricht öffentlichkeitswirksam darzustellen [...]. Die Meldungen haben die für die Datenbank Verantwortlichen zunächst in eine tiefe Krise gestürzt“, Thürmann 2001: „Der Turmbau zu Babel“, 114.

<sup>31</sup> Schöpfer-Grabe 2001: *Mit Vergil in die Wirtschaft?*

<sup>32</sup> Lebek 2001: „Die Führungskräfte der Wirtschaft und das Latein“, 659.

Ungeachtet eines gewissen Dünkels, der hier mit Worten wie „denkenden Menschen“ aufscheint, hat Wolfgang Dieter Lebek in seinem Beitrag auf pikante Strategien in der Präsentation der Ergebnisse aufmerksam gemacht. So wurden in einer Kurzdarstellung kurzerhand die 9,2% abgezogen, die heutigen Schülern nicht nur Latein, sondern Latein und Altgriechisch empfehlen, und dies dann mit dem fettgedruckten flotten Satz präsentiert: „Nur etwa jeder zweite Befragte mit Latein-Know-how würde das Pauken des Ablativs heutigen Schülern nahe legen.“<sup>33</sup> Tatsächlich waren es „fast zwei Drittel“.

### 3.3. Englisch und mehr Sprachen

Pauschale Angriffe auf den Lateinunterricht blieben also weitgehend erfolglos im Sprachenjahr; andere Angriffe richteten sich auf die besondere Stellung des Englischen im schulischen Fremdsprachenangebot. Hierfür gilt das sogenannte „Hamburger Abkommen“ von 1964 als eine Art Grundlagentext: Die auf diesem Abkommen basierenden Richtlinien der Kultusministerkonferenz legen die Sprachen Englisch oder Latein länderübergreifend als erste Fremdsprache ab Klasse 5 fest, die dann bis Klasse 10 Pflichtfach ist. Die zweite Fremdsprache beginnt mit Klasse 7. Diese mit dem Abkommen eingeengte Sprachenwahl wurde in den darauffolgenden Jahren teilweise liberalisiert, bis vor einigen Jahren sah jedoch so bundesweit das Grundmuster aus. Vor einigen Jahren begannen nun die ersten Bundesländer, den Fremdsprachenunterricht in Klasse 3 vorzulegen, mittlerweile gibt es Fremdsprachenunterricht vereinzelt bereits in Klasse 1.

Der Unterricht in der Primarstufe erfolgte dabei bislang mit sehr heterogenen Zielen und Methoden, die von der Begegnung mit fremden Sprachen bis zum ergebnisorientierten Unterricht reichen.<sup>34</sup> Inzwischen wird fast bundesweit der ergebnisorientierte Unterricht in der Primarstufe implementiert. Insbesondere durch diese Vorverlegung des Fremdsprachenbeginns werden nun nicht nur neue Fragen aufgeworfen – z. B. wie der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe im Fremdsprachenunterricht zu gestalten ist –, auch festgefügte Strukturen werden neu hinterfragt. So insbesondere die Frage, wie lange und bis zu welchem Niveau und mit welchen darüber hinausgehenden Zielen eine Sprache in der Schule unterrichtet werden soll, und damit untrennbar verbunden die Frage, wie das Ziel der Mehrsprachigkeit in der Schule umgesetzt werden kann. Bekannt ist seit langem, daß im fünften Lernjahr eine Stagnation des Lernzuwachses in den Sprachkompetenzen zu beobachten ist (was natürlich nicht für die kulturellen Kenntnisse gilt). Der Fremdsprachenfrühbeginn bietet darum die Chance, den Schülern Kenntnisse in mehr Sprachen zu vermitteln und diese aufeinander zu beziehen, insbesondere mit einer Mehrsprachigkeitsdidaktik für die

Tertiärsprachen. Somit hat der Frühbeginn eine Chance für die Mehrsprachigkeit eröffnet, die viele engagierte Kräfte aus Schulverwaltungen und Sprachlehr- und lernforschung im Sprachenjahr zu nutzen entschlossen waren.<sup>35</sup> Von dieser Seite werden recht einstimmig immer wieder Bedenken über die Eignung des Englischen als erste Fremdsprache geäußert. Bemühungen um Diversifizierungen des Sprachangebots jedoch – wie auch kritische Stimmen zum ergebnisorientierten Fremdsprachenunterricht in der Primarstufe – stoßen jedoch auf immense Widerstände nicht nur bei politischen Entscheidungsträgern, sondern auch in der Bevölkerung. In deutschen Grenzregionen zu Frankreich, wo Französisch als Sprache des Nachbarlandes statt Englisch in Klasse 3 eingeführt wurde, regten sich massive Proteste aus der Elternschaft.

Pfiffige Verteidiger des frühest möglichen Englischunterrichts für alle Schüler werben dabei gar mit der Parole vom Englischen als grundlegender „Kulturtechnik“, die neben den Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens in der Primarstufe erworben werden soll. Englisch verlöre auf diesem Wege den Status einer Fremdsprache und es eröffne sich so der Raum für Unterricht in vielen weiteren, „echten“ Fremdsprachen. Neben diesen ausgesprochen sprachenpolitisch geprägten Fragen standen auf Sprachenkonferenzen<sup>36</sup> und in Sprachenkonzepten<sup>37</sup> der Bundesländer im Sprachenjahr die Themen Referenzrahmen, Sprachenportfolio, fremdsprachlicher Sachfachunterricht, berufsbezogener Fremdsprachenunterricht, die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer und auch der Einsatz der neuen Medien im Hinblick auf die Verbindung von selbstgesteuertem und angeleitetem Lernen im Zentrum. Bezugspunkt all dieser Konferenzen und Konzepte ist ein Gutachten, das bereits 1994 im Auftrag der Kultusministerkonferenz zum schulischen Fremdsprachenunterricht erstellt wurde,<sup>38</sup> das jedoch seither keine allzu große Wirkung entfalten konnte. Mittlerweile hat der Schulausschuß der Kultusministerkonferenz eine Auswertung aller im Sprachenjahr entstandenen Konzepte beschlossen.

Der Wettstreit der Sprachen findet aber nicht nur in Schulen statt, auch in den europäischen Institutionen wird dieser Wettstreit immer unübersehbarer. Während sich der Europarat schon früh auf die beiden Sprachen Englisch und Französisch als Arbeitssprachen festgelegt hat, gelten in den Institutionen der Europäischen Union alle Amtssprachen auch als Arbeitssprachen. Dies führt in der praktischen Umsetzung auf der Arbeitsebene mehr und mehr zu einer Reduzierung auf das Englische, wobei das

33 (Anonym) 2001: „Latein auf dem Prüfstand“, 8.

34 Vgl. Sarter 1997: *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule*.

35 Vgl. Holzamer 2001: „Englisch reicht nicht“.

36 Hamburg: Sprachenkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland vom 11.–12. Juni 2001. Hessen: Konzepttagung „Fremdsprachenunterricht 2001“ in Weilburg, 27.–31.8.2001, mit der „Weilburger Erklärung“. Niedersachsen: Fachtagung Loccum II am 10.–11.9.2001. Berlin: Fachtagung „Fremdsprachenlernen als Beitrag zur Schulentwicklung“ vom 9.–10.11.2001.

37 Bayern: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 2001: *Gesamtkonzept Fremdsprachenunterricht in Bayern*, Beirat zum EJS 2001: *Sprachenlernen fördern*.

38 Sekretariat der KMK 1994: *Überlegungen zu einem Grundkonzept*.

Französische (als Ortssprache der Institutionen) an zweiter Stelle steht. Daß die Stellung des Deutschen – als Sprache mit den meisten Sprechern in Europa – hier immer schwächer wird, hat im Sprachenjahr viele veranlaßt, von den politischen Entscheidungsträgern eine Stärkung der deutschen Sprache zu fordern.

Ebenfalls um die deutsche Sprache geht es in einem ganz anderen „Gesamtsprachenkonzept“, das in einer vorläufigen Version bereits im Jahr 2000 vorlag und zunächst gestoppt wurde: Es ist das Konzept für eine Neuorganisation der Maßnahmen zur sprachlichen Förderung der Migranten in Deutschland. Dieses ist in seinen grundlegenden Zügen im Jahr 2001 in den Gesetzesentwurf für das Zuwanderungsgesetz<sup>39</sup> integriert worden. Mit dem Konzept werden die Finanzierung und Organisation der Integrations Sprachkurse für Ausländer und Aussiedler grundlegend neu strukturiert. Was die Herkunftssprachen der Migranten und deren Förderung betrifft, so sind diese nicht in dem Maße in den Fokus der Diskussionen getreten, wie es wünschenswert gewesen wäre. Auch im Rahmen der im EJS entstandenen Konzepte für den schulischen Fremdsprachenunterricht werden sie nicht ausführlich genug behandelt.<sup>40</sup>

#### 4. Kleine und große Sprachen

Einen anderen Status als die Herkunftssprachen der Migranten haben die autochthonen Minderheitensprachen. Die Bundesrepublik Deutschland mußte nicht mehr zur Unterzeichnung und Ratifizierung der Charta der Regional- und Minderheitensprachen aufgefordert werden; diese ist bereits am 1. Januar 1999 in Deutschland in Kraft getreten. Nach den Kriterien der Charta, die sich auf traditionell in einem Vertragsstaat gesprochene Sprachen bezieht, gelten in Deutschland die Sprachen Dänisch, Ober- und Niedersorbisch, Nord- und Saterfriesisch und Romanes als Minderheitensprachen. Regionalsprache im Sinne der Charta ist das Niederdeutsche.<sup>41</sup> Bundesweit haben diese kleinen Sprachen im Sprachenjahr in Deutschland nicht groß von sich reden gemacht. Mit der „Entschließung des Europäischen Parlaments zu den regionalen und weniger verbreiteten Sprachen“ werden sie „als Sprachen“ aber die sein, denen als erste Fördermaßnahmen im Anschluß an das EJS zugute kommen werden.<sup>42</sup>

Ungeachtet der politischen Zuständigkeiten, die diese Fokussierung auf europäischer Ebene mitbedingen,<sup>43</sup> ließen sich diese konkreten Folgemaßnahmen quasi symbolisch für ein weiteres Vermittlungsproblem aufführen: Daß kleine Sprachen geschützt und gefördert werden müssen, leuchtet recht unmittelbar ein; zu Ausdrücken wie „Sprachensterben“ und „Sprachentod“ werden Bilder und Begriffe aus der Ökologie

assoziiert, zu denen die bewahrenswerte „Artenvielfalt“ genauso zählt wie der „Artenschutz“. Daß aber die europäischen Hochsprachen „als Sprachen“ einer Förderung bedürfen könnten, ist indes weitaus schwieriger zu vermitteln. Schließlich sind sie ja keineswegs vom Tode bedroht. Im Gegenteil: Greift man zu den klassischen funktionalen Kriterien zur Kennzeichnung eines soziolinguistischen Profils einer Sprache, wie sie Charles Ferguson entwickelt hat,<sup>44</sup> so kommt den Kultursprachen Europas hinsichtlich des Grads der Standardisierung (St) und dem Schriftgebrauch (W) eine einzigartige Stellung zu:

Die Kennzeichnungen St2/W3 trifft nur auf sehr wenige Sprachen zu, die mehrheitlich die hochentwickelten Kultursprachen Europas sind. Sie werden allen Kommunikationsanforderungen des modernen Lebens gerecht und umfassen ein breites Spektrum formeller und informeller Stile, regionaler Akzente, funktionsspezifischer Stile und Fachsprachen. Da diese verschiedenen Varietäten funktional spezialisiert sind und nicht allzu sehr vom Standard abweichen, **der sie alle überdacht**, ist es sinnvoll von einer Sprache zu reden.<sup>45</sup>

In dieser Charakterisierung kommen einerseits die kommunikativen Bedürfnisse der Sprecher nach einer weitreichenden Verständigung zum Ausdruck und andererseits die kognitiven Bedürfnisse, die in der Diversifizierung liegen. Verständigung auf der einen Seite und Diversifizierung auf der anderen Seiten spiegeln das Grundprinzip von Sprache im Allgemeinen wieder. Die europäische Sprachensituation zeichnet sich nun gerade dadurch aus, daß es eine Vielzahl von Sprachen gibt, die in sich hinreichend diversifiziert und zugleich untereinander verschieden sind. Veränderungen im Gewichte Verhältnis von Kommunikation und Diversifikation werden gewissermaßen immer wieder an anderer Stelle ausgeglichen: Wenn für die höheren Diskursdomänen – „in denen Wichtiges zu tun ist“ – mit dem Ziel einer erleichterten Kommunikation auf die Diversifikation verzichtet wird, wird für diesen Kommunikationsvorteil mit einem anderen bezahlt, nämlich mit den Kommunikationsmöglichkeiten innerhalb einer Einzelsprache. Man kann vor den möglichen soziokulturellen Folgen solcher Veränderungen warnen, wie ich dies mit den eingangs wiedergegebenen drastischen Szenarien von Stichel und Schröder getan habe.<sup>46</sup> Noch „nachhaltiger“ erscheint mir aber eine breit geführte sprachpolitische Grundlagendebatte darüber, ob nicht genau die in den letzten Jahrhunderten entstandene europäische Sprachen-Konstellation „best-practice“ unter allen möglichen Konstellationen darstellen könnte.

39 Bundestag Drucksache 14/7387: *Zuwanderungsgesetz*.

40 Jedoch wurde in diesem Jahr ein Überblick über die verschiedenen Modelle und Angebote im herkunftssprachlichen Unterricht in den Bundesländern veröffentlicht, vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2001: *Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen*.

41 Vgl. hierzu: Bundesministerium des Innern 2000: *Erster Bericht*.

42 Siehe Fußnote 27.

43 So insbesondere das „Subsidiaritätsprinzip“: Nach diesem Prinzip sollen übergeordnete gesellschaftliche Einheiten nur solche Aufgaben übernehmen, zu deren Wahrnehmung untergeordnete Einheiten nicht in der Lage sind.

44 Vgl. Ferguson 1962: „The Language Factor in National Development“.

45 Coulmas 1985: *Sprache und Staat*, 38 (Hervorhebung B.J.).

46 Siehe Abschnitt 2.1.

Mit dem Begriff des „Überdachens“ durch die Standardsprache, den Coulmas oben verwendet, wird das in der deutschen romanistischen Sprachwissenschaft gängige Bild von der „Architektur“<sup>47</sup> der Sprachen aufgerufen: Die Standardsprache oder die Hochsprache ist in einer voll ausgebauten Sprache das Dach, unter dem alle Varietäten geschützt sind. Bei dieser Funktion kommt der Wissenschaftssprache eine herausragende Funktion zu. Und Debatten um den Status des Deutschen als Wissenschaftssprache haben das Sprachenjahr in besonderer Weise geprägt. Ausgelöst wurden sie durch die Äußerung von Staatsminister Nida-Rümelin über den „Tod“ des Deutschen als Wissenschaftssprache auf einer Auftaktveranstaltung zum EJS in München. Auch in den beiden Großen parlamentarischen Anfragen<sup>48</sup> an die Bundesregierung, die anlässlich des EJS zur deutschen Sprache gestellt wurden, wurde an diese Äußerung angeknüpft. Über die spezifische Frage nach dem Stellenwert des Deutschen als Wissenschaftssprache hinaus wurde die Bundesregierung zur Beantwortung von Fragen zur Verbreitung der deutschen Sprache aufgefordert. Zudem sollte sie sich zur Zunahme von Anglizismen in der deutschen Sprache äußern und es wurde ferner gefragt, ob sie einen gesetzlichen Regelungsbedarf sehe und welche Erkenntnisse ihr über die Auswirkungen der in Frankreich und Polen erlassenen Gesetze vorliegen, und wie sie diese beurteilt.

In grober Verkürzung lauten die Antworten:<sup>49</sup> Ein gesetzlicher Regelungsbedarf wird von der Bundesregierung nicht gesehen, die Wirkung von Sprachgesetzen werde überschätzt, die Sorge, daß Menschen in unserer Gesellschaft aufgrund mangelnder Englischkenntnisse von Teilen des öffentlichen Lebens ausgeschlossen würden, sei unbegründet, die deutsche Sprache – wie jede andere „lebende“ Sprache – habe sich stets gewandelt und werde dies weiter tun, die Bundesregierung fördere das Deutsche in In- und Ausland mit umfangreichen Maßnahmen und der Staatsminister sei mißverstanden worden: Er habe darauf hinweisen wollen, daß sich insbesondere in den Natur- und Technikwissenschaften das Englische als internationale Wissenschaftssprache durchgesetzt habe. Deutsch müsse in Deutschland Sprache der Wissenschaften bleiben. Indes konnte weder diese Antwort, die ein Mißverständnis nahelegt, noch der Auftritt des Staatsministers im Parlament die öffentliche Empörung eindämmen.<sup>50</sup>

47 Vgl. Coseriu 1988, *Sprachkompetenz*, 132–158.

48 Bundestag Drucksache 14/7250: *Verbreitung, Förderung und Vermittlung*. Bundestag Drucksache 14/8203: *Zukunft der deutschen Sprache*.

49 Am Tag der Aussprache im Parlament (24.01.2002) über die Antwort auf die erste Anfrage erschien ein ausgesprochen kritischer Kommentar hierzu in der FAZ (Glück 2002: „Deutschland zerstört seine Muttersprache“), der ausgiebiger als die Antwort selbst im Parlament diskutiert wurde.

50 Teilnehmer der Münchner Veranstaltung bestreiten mit Verweis auf die gesprochenen Worte weiterhin, daß es sich um ein Mißverständnis gehandelt habe. In einem ausführlichen Beitrag in der Frankfurter Rundschau zum „Internationalen Jahr der Sprachen“ (sic) unterstreicht Nida-Rümelin dann die Notwendigkeit der Bewahrung der europäischen Sprachenvielfalt, vgl. Nida-Rümelin 2001: *In fremden Gärten*. Zur Kritik an seiner Argumentation vgl. Trabant 2001: „Europa – sprachlos“.

In Bezug auf die „Anglophonie“ der Naturwissenschaften hat Harald Weinrich bereits 1985 darauf verwiesen, daß ohne eine Übersetzung der naturwissenschaftlichen Forschungen in Deutschland in gutes Wissenschaftsdeutsch ein „kulturelles Umweltproblem“ entsteht.<sup>51</sup> Maßnahmen, die den spezifischen Problemen der „Internationalisierung“ der Geisteswissenschaften gerecht werden, wären etwa die Unterstützung von Übersetzungen ins Englische<sup>52</sup> oder auch die Unterstützung bei der Veröffentlichung englischsprachigen Abstracts im Internet.<sup>53</sup>

Denn aufgrund der Tatsache, daß den Sprachen in den Geisteswissenschaften ein ganz anderes Gewicht zukommt und daß aus prinzipiellen Gründen kein einfacher Übertritt ins Englisch möglich ist, schafft hier die „Muttersprach-Asymmetrie“ viel gravierendere Probleme kommunikativer Ungerechtigkeit als in den Naturwissenschaften.

## 5. Sportliches

Das Sprachenjahr hat es in Deutschland nicht ganz leicht gehabt. Würde man ein Fußballspiel als Konzeptmetapher wählen, so könnte man von starken Aktionen im Mittelfeld sprechen (Lehrer, Schulverwaltung und Erwachsenenbildung), von Abseits (Herkunftssprachen), von fehlenden Anspielstationen bei der Verwertung von Torchancen (politische Entscheidungsträger), von Schwalben (gegen Latein), von einer geliebt-gehaßten Erfolgsmannschaft (Englisch), von einer komplexen Vereinsstruktur (Föderalismus), von Eigentoren (Wissenschaftssprache) und von Fans, die auf gar keinen Fall unter Verdacht geraten wollen, Fans zu sein, und deshalb lieber die ganze Sportart etwas kleiner halten (die Deutschen).

Es sei die Prognose gewagt, daß es da dem geplanten „Europäischen Jahr der Erziehung durch Sport 2004“ besser ergehen wird...<sup>54</sup>

51 „Da sie [die Wissenschaftler, B.J.] ein kulturelles Umweltproblem schaffen, bleiben sie, auch wenn sie ihren Forschungsergebnissen eine englische Sprachform geben, für die Umsetzung und Übersetzung dieses Wissenschaftsenglisch in *gutes* Wissenschaftsdeutsch verantwortlich und dürfen diese Aufgabe nicht angestellten Dolmetschern und Hilfskräften überlassen.“ Weinrich 1985: „Sprache und Wissenschaft“, 58.

52 Vgl. Trabant 2000: „Umzug ins Englische“, 123.

53 Vgl. Hoffmann 2000: „Kommunikation und Lernen“, 23.

54 ...in einem Land, in dem zumindest Künstler schon mal fragen dürfen, ob es bei all diesen großartigen Boxern, Fußballspielern und Rennfahrern nicht auf seine Universitäten verzichten könne (Frage des Künstlers Klaus Staeck aus dem Jahre 1997).

**Bibliographie**

- (Anonym) 2001: „Latein auf dem Prüfstand“, *Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln (iwd)*, 2001/34, 8.
- Ammon, Ulrich 1999: „Grundzüge der internationalen Stellung der deutschen Sprache – mit Hinweisen auf neueste Entwicklungen“, *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 47/2, 99–119.
- Coseriu, Eugenio 1988: *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*, Tübingen: Francke.
- Coulmas, Florian 1985: *Sprache und Staat. Studien zur Sprachplanung*, Berlin: de Gruyter.
- Deutsches Pisa-Konsortium (Hg.) 2001: *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen: Leske + Budrich.
- Europarat – Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- Ferguson, Charles 1962: „The Language Factor in National Development“, *Anthropological Linguistics* 4, 1, 32–40.
- Fuhrmann, Manfred 2001: *Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland. Von Karl dem Großen bis Wilhelm II.*, Köln: DuMont.
- Glück, Helmut 2002: „Deutschland zerstört seine Muttersprache – Weiter so? Auch in der Sprachenpolitik bleibt die Hand ruhig“, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 24.01.2002.
- Hoffmann, Hilmar 2000: „Kommunikation und Lernen – Neu-alte Strukturen“, in: *Deutsch global. Neue Medien – Herausforderungen für die Deutsche Sprache*, hg. v. Hilmar Hoffmann, Köln: DuMont, 7–24.
- Holzamer, Hans Herbert 2001: „Englisch reicht nicht. Wie eine Ministerialrätin für das ‚Jahr der Sprachen‘ kämpft“, *Süddeutsche Zeitung* vom 13.02.2001.
- Lebek, Wolfgang Dieter 2001: „Die Führungskräfte der Wirtschaft und das Latein. Eine spektakuläre Umfrage in der Wirtschaft“, *Forschung & Lehre* 12/2001, 657–659.
- Nida-Rümelin, Julian 2001: *In fremden Gärten Blumen holen für die eigene Sprache. Sprache und Neugier: Anmerkungen zur interkulturellen Verständigung*, Frankfurter Rundschau vom 1.8.2001.
- Naguschewski, Dirk 2002: *Muttersprache als Bekenntnis – Status und Ideologien des Französischen im frankophonen Afrika*, unveröffentlichte Dissertation, Freie Universität Berlin.
- Raasch, Albert (im Druck): „Das Europäische Jahr der Sprachen 2001 – ein sprachpolitisches Jahr“, erscheint in: *Sprachen öffnen Türen. Das Europäische Jahr der Sprachen 2001 in der Bundesrepublik Deutschland*, hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (erstellt von Brigitte Jostes).
- Ross, Alexander 2001: „Europas Einheit in babylonischer Vielfalt. Auch im Europäischen Jahr der Sprachen drückt sich die EU um die Lösung ihres Sprachenproblems“, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 14.3.2001.
- Sack, Jörn 2001: „Europäisches Jahr der Sprachen 2001. Zu ‚Wert‘ und ‚Kampf‘ der Sprachen“, *EUMagazin. Unabhängige Zeitschrift für Wirtschaft, Recht und Politik in der Europäischen Union*, 7–8/2001, 54–57.
- Sarter, Heidemarie 1997: *Fremdsprachenarbeit in der Grundschule. Neue Wege – Neue Ziele*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schneider, Günther / North, Brian 2000: *Fremdsprachen können – was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*, Chur / Zürich: Rüegger.
- Schöpfer-Grabe, Sigrid 2001: *Mit Vergil in die Wirtschaft? Zur Bedeutung des Lateinischen aus der Sicht der Berufspraxis*. Köln: Deutscher Institutsverlag (= Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 250).
- Schröder, Konrad 1999: „Dreisprachigkeit der Unionsbürger – ein europäischer Traum?“, *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik* 47.2 (1999), 154–163.
- Siguan, Miquel 2001: *Die Sprachen im vereinten Europa*, Tübingen: Staffenburg.
- Steinbrügge, Lieselotte 2002: „Parole: Mehrsprachigkeit. Das Europäische Jahr der Sprachen ist vorbei: Wo bleiben die neuen Konzepte für das Lernen von Fremdsprachen?“, *Berliner Zeitung* vom 2.1.2002.
- Stickel, Gerhard 2002: „Eröffnung der Konferenz und Vorstellung des Instituts. Hochsprachen und europäische Mehrsprachigkeit aus der Sicht des Instituts für Deutsche Sprache (IDS)“, in: *Europäische Hochsprachen und mehrsprachiges Europa*, hg. v. Gerhard Stickel, Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 29–39.
- Thürmann, Eike 2001: „Der Turmbau zu Babel. Wie Schulen 2001 in Nordrhein-Westfalen das Sprachenlehren und -lernen feiern“, *Schulverwaltung NRW*, 44/2001, 115–115.
- Trabant, Jürgen 2000: „Umzug ins Englische. Über die Globalisierung des Englischen in den Wissenschaften“, *PhiN* 13/2000, 108–126. (= <http://www.fu-berlin.de/phin>)
- Trabant, Jürgen 2001: „Europa – sprachlos“ (Vortrag auf der Bilanzkonferenz zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001), erscheint in: Jürgen Trabant, im Druck: *Der gallische Herkules. Studien zu Sprache und Politik in Frankreich und Deutschland*, Tübingen / Basel: Francke.
- Unterstögler, Hermann 2001: „Würdig war es und recht. Das Jahr der Sprachen neigt sich dem Ende zu, es hinterläßt uns zehn Thesen für ein Handlungskonzept und vier Wünsche von Nida-Rümelin“, *Süddeutsche Zeitung* vom 24.12.2001.
- Wandruszka, Mario 1979: *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München: Piper.
- Weinrich, Harald 1985: „Sprache und Wissenschaft“, in: Harald Weinrich 1985: *Wege der Sprachkultur*, Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt, 42–60.

### **Sprachen- und bildungspolitische Dokumente (außerhalb des allgemeinen Verlagswesens)**

- Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 14.9.2000, L232/1-5: *Beschluss Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17.7.2000 über das Europäische Jahr der Sprachen 2001.*
- Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 23.02.2002, C 50/1-2: *Entscheidung des Rates vom 14. Februar 2002 zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen im Rahmen der Umsetzung der Ziele des Europäischen Jahres der Sprachen 2001.*
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung 2001: *Empfehlungen des Forum Bildung*, Bonn.
- Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard u.a. 2001: *PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*, Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2001: *In der Diskussion: Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen*. Berlin.
- Beirat zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001: *Sprachenlernen fördern. Zehn Thesen für ein Handlungskonzept*. [http://www.na-bibb.de/ejs/dokumente\\_index.htm](http://www.na-bibb.de/ejs/dokumente_index.htm) (zuletzt geprüft 6.5.2001)
- Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung 2002: *Chancengleichheit oder Umgang mit Gleichheit und Differenz. 2. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung*, Berlin.
- Bundesgesetzblatt Jg. 1998, Teil II, Nr.25, ausgegeben zu Bonn am 16. Juli 1998: *Gesetz zu der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen des Europarats vom 5. November 1992 – Vom 9. Juli 1998.*
- Bundesministerium des Innern 2000: *Erster Bericht der Bundesrepublik Deutschland gemäß Artikel 15 Absatz 1 der Europäischen Charta der Regional- und Minderheitensprachen.*
- Bundesrat Drucksache 43/02 vom 15.01.2002: *Entschließung des Europäischen Parlaments zu den regionalen und weniger verbreiteten europäischen Sprachen vom 13.12.2001.*
- Bundestag Drucksache 14/7387 vom 8.11.2001: *Gesetzesentwurf zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz).*
- Bundestag Drucksache 14/7250 vom 31.10.2001: *Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Dr. Norbert Lammert, Bernd Neumann (Bremen), Renate Blank, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der CDU/CSU – Drucksache 14/5835 – Verbreitung, Förderung und Vermittlung der deutschen Sprache.*
- Bundestag Drucksache 14/8203 vom 7.2.2002: *Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Eckhardt Barthel (Berlin) et al. und der Fraktion der SPD sowie der Abgeordneten Dr. Antje Vollmer et al. und der Fraktion von BÜNDNIS 90/Die Grünen – Drucksache 14/6659 – Zukunft der deutschen Sprache.*

- Bureau of the Council for Cultural Co-operation (CDCC): *Abridged report of the 656th meeting – 19th January 1999 – (Strasbourg, 5-6 November 1998) (CM (98)205).*
- Council of the European Union, EDUC 6365/02 vom 20.2.2002: *Detailed work programme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe.*
- Europäische Kommission 1996: *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Luxemburg: Amt für Amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (= Dok. KOM (95) 590 endg. vom 29.11.1995).
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 2001: *Sprachenkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 11. und 12. Juni 2001, Dokumentation.*
- Hessisches Kultusministerium 2001: *Weilburger Erklärung – Mehrsprachigkeit und Europäische Dimension*, <http://lernen.bildung.hessen.de/interkulturell/euro-sprachen> (zuletzt geprüft 4.5.2002).
- International Research Associates (INRA) 2001: *Eurobarometer 54 Sonderbericht. Die Europäer und die Sprachen. Bericht der INRA (Europe) an die Generaldirektion Bildung und Kultur*. [http://europa.eu.int/comm/education/languages/lang/eurobarometer54\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/languages/lang/eurobarometer54_en.html) (zuletzt geprüft 6.5.2002)
- Niedersächsisches Kultusministerium 2000: *Dokumentation der Fachtagung „Entwicklung eines Gesamtkonzeptes für den schulischen Fremdsprachenunterricht“ am 10./11. Juni 1999 in Loccum.*
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1994: *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland.*
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung 2001: *Gesamtkonzept Fremdsprachenunterricht in Bayern. Bestandsaufnahme und Perspektiven*, München.