

Albert Raasch

De l'apprentissage et de l'enseignement des langues: en route vers l'Europe, aller et retour

Résumé

L'Europe offre de nouvelles chances aux langues, à leur enseignement, à leur fonction, à leur statut. Après une période caractérisée par la bonne tradition philologique, suivie vers les années 1950 par les perspectives d'une compétence dite communicative, plutôt formelle, enrichies plus tard, dans les années 1970, par les catégories pragmatolinguistiques et, pendant les deux dernières décennies, par les découvertes de l'interculturel, nous en sommes arrivés à une situation fort intéressante. Le défi de l'internationalisation et finalement de la globalisation a provoqué, dans les institutions européennes comme le Conseil de l'Europe et l'Union européenne, un remarquable effort de valoriser l'apprentissage des langues en vue d'une coopération, voire d'une cohérence européenne et de mettre les compétences linguistiques et interculturelles au service de l'intégration politique, économique, culturelle et sociale de l'Europe. La politique linguistique prônée par les institutions européennes a déclenché non seulement une vague de projets, de programmes et de réalisations théoriques et pratiques, mais aussi un engagement, pour ne pas dire un enthousiasme à travers les Etats membres en vue d'un renouveau de l'enseignement des langues. On doit se demander si les objectifs d'un plurilinguisme général en Europe sont réalisables sans un profond changement des structures et des conditions concrètes de l'enseignement des langues, de la formation des maîtres, de l'intégration des nouvelles technologies, etc. Ce qui paraît indispensable, c'est la création d'instituts de recherche auxquels, au-delà des frontières marquées par la différence des langues, devraient également contribuer les institutions orientées sur une seule langue. On ne pourra surmonter le monolinguisme de certains pays européens ainsi que le monolinguisme dû à l'existence de *linguae francae* que par une coopération étroite des langues et des institutions qui se vouent à une seule langue. Les hommes n'apprennent pas les langues l'une après l'autre, isolées l'une de l'autre, mais ils apprennent «langue» avec une plus ou moins grande différenciation. L'«unilinguisme» ne peut que gagner en se joignant au plurilinguisme: jamais l'un sans l'autre.

Albert Raasch

Vom Fremdsprachenlernen und -lehren: Wege nach Europa und zurück

0. Vorbemerkungen

Meine Ausführungen werde ich mit einigen persönlichen Bemerkungen einleiten, um damit deutlich zu machen, vor welchem Hintergrund ich argumentieren werde, wenn ich zum Fremdsprachenlernen und -lehren in Europa Stellung nehme. Ich möchte in meinem Vortrag anfangs auf den Begriff der Monolingualität eingehen. Ich werde dann ein Konzept der Mehrsprachigkeit aufgreifen und im dritten Teil Sprachenpolitik und fachwissenschaftliche Aspekte zusammenführen.

1. Monolingualität und Mehrsprachigkeit

Vor einer Vereinigung nationaler Institute und Institutionen werde ich zunächst einmal national argumentieren.

Ich komme aus einem Land, dessen nationale Identität durch Monolingualität gekennzeichnet ist. Implizit gewissermassen, denn in unserem Grundgesetz wird die nationale Sprache nicht erwähnt, sondern stillschweigend vorausgesetzt, im Unterschied zum Beispiel zu Frankreich, wo im Artikel 2 der Verfassung expliziert wird, dass das Französische die Sprache der Französischen Republik ist.

Ich komme aus einem Land, das im Gegensatz zu Frankreich sehr wenige autochthone Sprachen aufweist. Frankreich ist in diesem Sinne wohl das sprachenreichste Land Europas überhaupt. Vielleicht erklärt sich gerade daraus die explizite Beschränkung auf das Französische als einzige Nationalsprache der Republik.

Ich komme aus einem Land, das durch ausgedehnte Grenzverläufe gekennzeichnet ist und das Grenzen gemeinsam hat mit den drei grossen europäischen Sprachenfamilien. Daraus ergeben sich besondere Möglichkeiten und Verpflichtungen.

Ich komme aus einem Land, das dem Fremdsprachenunterricht gegenüber eine Einstellung aufweist, die man als Prozess verstehen muss: So lange Fremdsprachenlernen vornehmlich der Bildung diente, war der Sprachunterricht hoch angesehen; die Ablösung dieser Konzeption durch eine erste Phase des kommunikativ verstandenen Unterrichts führte zum Rückgang der Anerkennung durch die philologische Tradition, und auch die anschliessende linguistische, theoretische Erneuerung durch die pragmatische-pragmalinguistische Wende hat diese Tendenz nicht aufhalten können, allemal nicht in der Konkurrenz mit neuen Inhalten und Herausforderungen der Lebenswirklichkeit, die andere, neue Schulfächer und eine breitere Ausdehnung dieser Fächer bewirkten.

Die Wiederbelebung des Fremdsprachenunterrichts durch die politischen und wirtschaftlichen Entwicklungen, die man als Europäisierung, Internationalisierung und Globalisierung kennt, erweist sich als schwierig und daher zögerlich. Die Förderung der Migrantensprachen ist weiterhin nur unbefriedigend realisiert. Darin erkenne ich Entwicklungen, die in allen europäischen Ländern mehr oder weniger in gleicher Richtung verlaufen, allerdings

in unterschiedlichem Takt und daher mit nicht synchron erreichten Ergebnissen. An dieser Stelle setzen die europäischen Institutionen mit ihren Projekten und Programmen ein, und hier auch setze ich mit meinen Überlegungen ein.

Ich habe vier Phasen des Fremdsprachenunterrichts genannt:

- 1) orientiert auf Bildung (Schwerpunkt: schriftlich);
- 2) orientiert auf formale Anwendung (Schwerpunkt: mündlich);
- 3) orientiert auf partnerschaftlichen, verständigungsbezogenen Diskurs, auch im Sinne von Habermas, zumeist als "Kommunikative Kompetenz" bezeichnet, oft verwechselt mit der Phase 2, der formalen Kommunikation;
- 4) orientiert auf Anwendung, auf individuelle oder gesellschaftliche Bedürfnisse, auf individuelle Bedürfnisse und/oder regionale oder regionale Bedarfe.

Dies ist eine diachronische Übersicht. Für alle europäischen Länder, in deren Bildungswesen ich Einblick habe, gilt: Diese vier diachronischen Phasen existieren synchron nebeneinander, mit unterschiedlichen Ausprägungen und unterschiedlicher Gewichtung und Akzeptanz.

Nun wende ich darauf ein bekanntes Kategorisierungsmodell an, das Richard D. Lambert vorgeschlagen hat. Danach wird *language policy* in drei Kategorien unterteilt:

- 1) *Corpus policy*: Hier ist der Gegenstand die Sprache selbst, ihre Pflege, ihre Beschreibung, ihre "Reinhaltung" usw.
- 2) *Status policy*: Gegenstand ist der Status einer Sprache im Verhältnis zu den anderen Sprachen in einem Land/einer Region, Minderheitensprachen, Migrantensprachen, Dialekte, Varietäten usw.
- 3) *Foreign language policy*: Welche Sprachen sind obligatorisch oder fakultativ im Curriculum, wieviele Stunden erhält der Sprachunterricht, welche Abfolge ist vorgegeben, wie werden die Sprachen unterrichtet?

Lambert sagt selbst, dass zwischen diesen Kategorien keine strikte Trennung besteht; die folgenden Bemerkungen bestätigen diese Einschränkung:

Der Status des Englischen in der Welt als Thema der *Status policy* steht in engstem Zusammenhang mit der *Foreign language policy*, nämlich der weltweiten curricularen Verankerung des Englischen im Schulwesen.

Hier ist ein weiteres Beispiel: Die *Corpus policy* für den Bereich des Französischen oder des Deutschen, etwa in Bezug auf Ansprüche der Korrektheit und "Reinheit", hat selbstverständlich Auswirkungen auf die *Foreign language policy*, z.B. im Hinblick auf die Vorgaben zur Einführung der ersten Fremdsprache oder der Notenvergabe oder das Wahlverhalten von Schülern und Eltern.

Es gibt also sehr wohl Verflechtungen und Abhängigkeiten zwischen den beschriebenen Kategorien. Nehmen wir aber die Kategorien gleichwohl als ein Instrument und nutzen sie; dann ergibt sich folgendes:

Ich gliedere meine Argumentation in folgender Weise: Die vier Orientierungen, die, wie erwähnt, gleichzeitig nebeneinander bestehen, sind charakteristisch für den Gegenstand von Lamberts *Foreign language policy*.

Diese vier Orientierungen sind, wie gesagt, unterschiedlich ausgeprägt, je nach Schule, je nach Region und wohl auch je nach Land. Darum gibt es auch keine einheitliche europäische *Foreign language policy*. Von den vier Phasen oder Orientierungen, die wir unterschieden haben, sind die ersten drei, nämlich Bildung, formale Anwendung und kommunikativer Diskurs, entstanden und bezogen auf Vermittlung oder Lehre. Die vierte Phase aber, die bedürfnisorientierte Anwendung im realen Leben, hat ihren Ursprung bei dem Lerner selbst. Mit anderen Worten: In der Lambertschen Kategorie *Foreign language policy* gibt es nicht nur die von ihm beschriebene *Foreign language teaching policy*, sondern auch eine von uns hinzugefügte *Foreign language learning policy*. Beide Unterkategorien haben ihre eigenen Akteure und ihre eigenen Spielregeln.

Der *Language learning policy* gehört zweifellos die Zukunft; gerade sie aber hat noch keine institutionelle Konkretisierung oder Anbindung gefunden; gerade sie aber steht mit Europäisierung, Internationalisierung und Globalisierung in engstem Zusammenhang; daher ist gerade sie von höchster Relevanz.

Soweit ein erster Teil meiner Ausführungen. Ich habe hier versucht, die sprachpolitische Situation in Europa aus meiner subjektiven Sicht zu charakterisieren. Es wäre nunmehr angebracht, dieser Analyse eine Therapie folgen zu lassen; diese Aufgabe muss im vorliegenden Kontext ungelöst bleiben.

2. Eine Politik der Mehrsprachigkeit

Ich befinde mich hier im Angesicht hochangesehener nationaler Institutionen, die ihre jeweiligen nationalsprachlich orientierten Aufgaben wahrnehmen. Ich setze einmal voraus, dass ich nicht dazu berufen oder hergerufen bin, Anerkennung für Ihre Leistungen zu formulieren, denn diese Leistungen stehen nirgendwo in Frage, im Gegenteil. Sie dürfen meine Hochachtung dafür voraussetzen. "Ceci dit", wie der Franzose gerne sagt, darf ich gleichwohl mit aller Vorsicht und in aller Höflichkeit gegenüber den versammelten Gastgebern die Frage stellen, wie weit diese nationalsprachliche Orientierung denn zeitgemäss ist angesichts der beschriebenen sprachpolitischen Situation in Europa. Diese Orientierung ist zeitgemäß, wenn Sprache als Produkt verstanden wird, nicht aber, wenn Sprache als Prozess menschlicher Tätigkeit gesehen wird, wie unser Thema es verlangt.

Ich will nicht provozieren, um zu provozieren, aber provozieren will ich gleichwohl. Ich darf ein Erlebnis anklingen lassen, das ich vor einigen Jahren in Lyon hatte. Die AUPELF als die Vereinigung der *Universités partiellement ou entièrement de langue française* ist eine weltweit anerkannte Institution, deren Mitglied wir als Universität des Saarlandes sind; wir sind die einzige Universität der Bundesrepublik Deutschland, die dieses Privileg hat, und so ergab sich über Jahre eine enge Zusammenarbeit mit der AUPELF, noch ergänzt durch Expertentätigkeit für die AUPELF auf dem Gebiet der Linguistik. Diese AUPELF hatte mich zu einem Vortrag auf einer hochrangigen Konferenz eingeladen, und dort habe ich u.a. dann absichtlich, aber vielleicht auch in unvorsichtiger Weise gesagt, dass eine Vereinigung, die sich explizit monolingual engagiert, auf Dauer kontraproduktiv ist. Wer sich nur für *eine* Sprache einsetzt und nicht für Sprachen schlechthin, also eben für Mehrsprachigkeit, wird nicht das erreichen, was er sich als Ziel gesetzt hat, nämlich die Förderung dieser **einen** Sprache.

Ich möchte diese Interpretation durch ein konkretes Beispiel erhärten: Als nach Rückgliederung des Saargebietes in die Bundesrepublik Deutschland 1955 bzw. 1957 das bis dahin im Schulwesen vorherrschende Französisch von heute auf morgen von dieser privilegiert-

ten Stellung abgelöst wurde, war ein wichtiges Argument für die Öffentlichkeit, dass auf der anderen Seite der Grenze, in Lothringen, das Deutsche keinerlei Förderung mehr erfuhr, im Gegenteil.

Dort, wo Sprachunterricht durch die Orientierung auf partnerschaftliche Kooperation der Länder und ihrer Menschen gestützt wird, hat er eine Chance. Das gilt für die Bildungssysteme, aber auch für die Wirtschaften und die kulturellen Kontakte.

Nun weiss ich sehr wohl, dass die nationalsprachliche, monolinguale Orientierung in vielen Bereichen ergänzt wird durch die Öffnung zu Mehrsprachigkeit. Selbst dort, wo ich dies lange nicht vermutet habe, geschieht dies, wie ich aktuell erleben konnte: Als ich vor einigen Tagen an der Verleihung der *Palme académiques* an einen Freund teilnahm, vernahm ich, dass nicht mehr die Förderung oder Verteidigung der französischen Sprache die alleinige Begründung war, sondern die Förderung binationaler Kooperation, natürlich auch in Verbindung mit Pflege von Sprache und Kultur.

Der Fremdsprachenunterricht in Deutschland leidet darunter, dass er nicht so etwas hat, wie das *Institut für Deutsche Sprache* es ist; ihm fehlt ein Institut der Mehrsprachigkeit. Frankreich hatte, bei aller Fokussierung auf das Französische als Fremdsprache, gleichwohl so etwas in den Institutionen, die es leider nicht mehr gibt, nämlich BELC und CREDIF, hat aber immerhin noch das CIEP, das keineswegs einseitig monolingual operiert, aber ein eigentliches Institut der Mehrsprachigkeit ist es nicht. Und andere Länder tun sich in gleicher Weise schwer damit. Ich wünsche mir, dass die Institute, die hier versammelt sind, mithelfen, eine komplementäre Einrichtung in ihren Ländern zu schaffen.

Deren Aufgabe wäre komplementär in doppelter Hinsicht:

- in Bezug auf die Palette von Sprachen als Gegenständen der Beschreibung, als Lernobjekte,
- und in Bezug auf Sprachen als Prozess (des Lernens, des Erwerbs), also an den Menschen gebunden als den Lernsubjekten.

Und als Aufgaben könnte ich mir denken:

- Wie kommt man von der Muttersprache zur Fremdsprache?
- Wie kann der Umgang mit der Fremdsprache die muttersprachliche Kompetenz fördern?
- Wie kann man über die Muttersprache oder die jeweiligen Fremdsprachen zu den jeweiligen Sprachfamilien vordringen, als eine Art kollaterales Sprachenlernen?
- Wie können Didaktik der Nationalsprache und der Fremdsprachen voneinander gewinnen?

Ich gehen noch einen Schritt weiter, nämlich höher, auf die europäische Ebene: Könnte man sich nicht eine Einrichtung vorstellen, die von Europa getragen und für Europa tätig wäre? Vielleicht als ein "virtuelles Institut"?

Zur Unterstützung meines Appells darf ich zunächst auf einige Erfahrungen verweisen. Ich bin zeitweise als Experte tätig in einer Sektion des Europarates, und zwar im Rahmen der Abteilung *Education*. Diese Sektion hat ihren Namen im Laufe der Jahre mehrfach gewechselt. Sie heisst jetzt *Division des politiques linguistiques*. Im Englischen spricht man dann korrekterweise von *linguistic policies*. Im Deutschen ist dieser Plural wohl nicht möglich, jedenfalls nicht üblich. Wichtiger aber ist mir die deutsche Formulierung in Bezug auf *linguistique* bzw. *linguistic*. Wie sagt man im Deutschen: "Sprachpolitik"? Lassen

Sie mich von meiner Erfahrung berichten: Ich hatte auf dem Internationalen Deutschlehrertag in Amsterdam vor einigen Jahren eine Sektion geleitet zum Thema des Verhältnisses von Politik und Linguistik. Als es dann an die Veröffentlichung ging, habe ich als Titel vorgeschlagen: "Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache". Mir wurde dann von Expertenseite und DaF-Institutionen bedeutet, es müsse "Sprachpolitik" heißen. Und in der Tat: Mein Microsoft-Rechtschreibprogramm sagt mir immer noch: Sprachenpolitik ist falsch, schreib Sprachpolitik. Es war nicht einfach, den Titel der beiden dann bei RODOPI erschienenen Bände mit dem Titel "Sprachenpolitik" durchzusetzen. Wenn ich "Sprachpolitik" lese, dann bedeutet dies, dass man sich für nur *eine* Sprache einsetzt.

Es handelt sich dabei offensichtlich um ein europaweites Phänomen: Sprachenlehrer werden in Sektoren ausgebildet (das ist unsere Schuld in den Hochschulen), Sprachenlehrerstudierende werden durch die Ministerien in den sektoralen Fächern geprüft, so wollen es die Prüfungsordnungen, und Sprachenlehrer werden in der Schule in diesen Sektoren eingesetzt, mit dem Ergebnis: Französisch wird nur da unterrichtet, wo Französisch drauf steht. Das Sprachenlernen aber ist ein Gesamt, ein Ganzes, ein integrierter Lernprozess. Lehrer können zumeist die Sprache sehr gut, die sie studiert haben; aber sie können oft die anderen Sprachen nicht so gut, wie es nötig wäre, um auf den vorgängig erworbenen Sprachkenntnissen der Schüler aufzubauen und die nachgängigen Sprachlernprozesse vorzubereiten. Die Mehrsprachigkeit, die wir in Europa doch anstreben, wird sehr oft durch die Einsprachigkeit der Lehrer blockiert. Wir brauchen nicht Sprachlehrer, sondern in diesem Sinne Sprachenlehrer.

Wir brauchen also dringend in den Schulen einen Erwerb von Mehrsprachigkeit, und um dies durchzusetzen, brauchen wir überall in Europa die tätige und überzeugte Unterstützung der sprachpolitisch tätigen und mehrsprachigkeitsüberzeugten Institutionen und Personen. Der Fremdsprachenunterricht alleine schafft es nicht, dieses sprachpolitische Ziel durchzusetzen. Die Öffentlichkeit zu überzeugen, braucht es mehr Kräfte als bislang. Bitte helfen Sie mit, in der Gesellschaft unserer europäischen Länder das zu schaffen, was ich "Sprachigkeit" nenne, eine Öffnung und ein Engagement für angemessenes, wissenschaftlich vertretbares und politisch notwendiges Gestalten des Sprachunterrichts. Anders gesagt: Wir brauchen nationale, europäisch-orientierte Spracheninstitute, die sich der Sprachenpolitik verpflichtet fühlen.

Ich darf an einem Modell zeigen, in welcher Weise Ihre Institute sich in den Diskurs einschalten könnten. Die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts krankt noch immer daran, dass sie sich der folgenden Auffassung verpflichtet fühlt: Ich gestalte Fremdsprachenunterricht, wenn ich die Faktoren bedenke und koordiniere, die ihn beeinflussen und die ich "händeln" muss, um didaktisch reflektierten Unterricht zu machen. Diese Faktoren sind: Lerner, Ziele, Inhalte, Methoden, Medien, Leistungsmessung, Institution, Lehrer.

Diese Faktoren muss der Lehrer in der Unterrichtsplanung und auch in der curricularen Festlegung bedenken und koordinieren und damit in ein vernetztes Denken einbeziehen. Dieses Netz erscheint als ein geschlossenes System, und dies genau ist die Situation, die man in europäischen Ländern vielfach antrifft: Das didaktische Denken ist geschlossen oder zumindest nicht systematisch geöffnet. Man hat aber ja zu bedenken, dass der Lehr- und Lernprozess nicht im luftleeren Raum stattfindet, sondern dass es ein gesellschaftliches Umfeld gibt, und dieses Umfeld beeinflusst dieses System, d.h. jeden einzelnen der Faktoren: den Lerner, den Lehrer, die Institution, die Ziele, Methoden und Lerninhalte, die Lernmedien und Leistungsmessungen.

Der Lerner ist nicht mehr derselbe, die institutionellen Gegebenheiten ändern sich, auch die Ziele haben sich an die gesellschaftliche Entwicklung anzupassen, die zunehmende Einführung von Überprüfung erreichter Bildungsstandards gehört dazu ebenso wie die Weiterentwicklung von medialen Möglichkeiten oder psycholinguistischen Einsichten über den Frühbeginn und die frühe Mehrsprachigkeit. Und wenn man generell etwas für das Sprachenlernen in Europa postulieren will, und das muss man meines Erachtens, dann muss der Sprachunterricht umgekehrt etwas für die Gesellschaft tun, er muss die Gesellschaft fortentwickeln, er muss den Status der Gesellschaft optimieren helfen. Hier sehe ich die Chance, dass das Fremdsprachenlernen in den europäischen Ländern aus seiner Nischenstellung und einer gewissen Erstarrung herausfindet.

3. Politik und Fachwissenschaft

Damit komme ich zu einem dritten Teil meines Vortrags, in dem ich das Politische und das Fachwissenschaftliche noch enger verbinden möchte. Auch hier darf ich auf subjektive Erfahrungen zurückgreifen. Ich habe ein Projekt 1996 initiiert, das dann 1997 begann und das bis 2004 im Fremdsprachenzentrum des Europarats in Graz angesiedelt war, getragen vom Goethe-Institut München, KulturKontakt Austria, Wien, und der Talenacademie Nederland in Maastricht und das jetzt in anderen Formen seine Fortsetzung findet. Das Thema ist: "Nachbarsprachen in Grenzregionen". Ich komme gerade von einem Kolloquium im Baskenland zurück, davor habe ich an Veranstaltungen teilgenommen oder sie geleitet in Murmansk, auf Zypern, in Kaliningrad. Begonnen hatten wir seinerzeit in Österreich/Tschechien, Österreich/Slowenien, Benelux + Frankreich + Deutschland, Estland/Finnland/Lettland und Russland usw.

In Grenzregionen geht es um einen Unterricht, der sprachpolitisch gesehen eine klare Orientierung hat: Grenzen vergessen lassen. Als ich mit "meinem" Sprachenrat Saar ein Plakat zur Werbung von Grundschulern im Saarland für den Frühbeginn Französisch gestalten liess, und zwar von einer Kinder-Malschule, fragten die Kinder, ob man zu dem von uns vorgesehenen Slogan "Sprachen öffnen Türen" noch etwas hinzufügen könnte: "Sprachen öffnen Türen und Herzen".

Sprachenlernen und -lehren an Grenzen zeigt deutlich, wie eine europäische Orientierung des Sprachunterrichts aussehen könnte. Ich will dies am Beispiel eines Aspektes deutlich machen, nämlich, dem der Landeskunde, der ja zu jedem Fremdsprachenunterricht gehört.

Dass der Fremdsprachenunterricht u.a. zum Ziel hat, das Land der Zielsprache bekannt und vertraut zu machen, ist europaweit unbestritten. Jedes Lehrbuch belegt dieses Ziel. Es lautet: *kulturelle Kompetenz*.

Das Fremde bekannt zu machen, ist eines; es aber richtig verstehen zu können, setzt die Möglichkeit voraus, das Fremde mit dem Eigenen zu vergleichen. Dies ist nicht immer im Unterricht vorhanden und es ist auch nicht in der Ausbildung der Lehrkräfte vorgesehen. Gleichwohl ist es nötig und überall ein Defizit. Ich nenne dies die *kontrastiv-landeskundliche Kompetenz*.

Nur die Unterschiedlichkeit zu betonen, ist unbefriedigend und reicht nicht, und so sollte man für das Fremde zumindest Verständnis entwickeln lernen, d.h. Empathie erwerben. Das muss nicht Sympathie sein. Empathie kann man lernen und lehren, und dies müsste ein wichtiges Teilziel auf dem Wege nach Europa sein. Man kann von *Empathie-Kompetenz* (3. Stufe) sprechen.

Auf der Grundlage dieser drei Stufen hat man die Voraussetzung erworben, mit anderen die vorhandenen Probleme zu lösen, z.B. die Umweltprobleme, die ja grenzüberschreitend sind, durch Kooperation zu bewältigen. Wir sprechen auf dieser 4. Stufe von *interkultureller Kompetenz*.

Darüberhinaus gibt es eine höchste Stufe in diesem Modell. Als Beispiel nenne ich die neuen Identitäten, die sich an Grenzen schaffen lassen, wie Saar-Lor-Lux oder Euregionen zwischen den Niederlanden und Deutschland oder zwischen Deutschland und Polen usw. Dies sind regionale Identitäten, in denen jede Seite etwas von seiner Einbeziehung in den jeweiligen nationalen Rahmen abgibt und mit dem Anderen, Nachbarlichen zusammenschließt, um in eigener Verantwortung eine neue Einheit aufzubauen, in Abstimmung miteinander. Die Fähigkeit, die man hierfür erwerben muss und die gerade im Fremdsprachenunterricht ein wesentliches Ziel sein sollte, nenne ich die *intra-kulturelle Kompetenz*.

Offensichtlich gibt es ein zunehmendes Bedürfnis, eine solche regionale, grenzüberschreitende Identität aufzubauen. Wenn man bedenkt, dass es mehr als 180 solcher Euregionen in Europa gibt, dann gewinnt man einen Einblick in die Aufgaben, die der Fremdsprachenunterricht hat, aber ja nur zum Teil erfüllt, überall in Europa. Es werden damit Perspektiven deutlich, Europa von unten aufzubauen. Dazu braucht man die Vermittlung entsprechender Sprachbestände und die Durchführung entsprechender Aktivitäten, in die die Schüler einbezogen werden. Das Stichwort der Handlungsorientierung hat hier seinen Sinn. Die Erfahrungen und Herausforderungen an Grenzen zeigen im Kleinen auf, wohin der Fremdsprachenunterricht sich orientieren soll, es aber nur zum Teil verwirklicht. Sprachenkompetenz an Grenzen ist Teil der *Grenzkompetenz*, so wie es in europäischer Perspektive Sprachenkompetenz als Teil der *Europakompetenz* ansehen kann.

Die Fachausbildung enthält ebenso zu wenig, wenn überhaupt, Module der Sprachenpolitik, und so sind wir noch weit davon entfernt, sprachpolitisch ausgebildete und sensibilisierte Experten ihres Faches in den Schulen vorzufinden.

Da es keine nationalen Mehrsprachigkeitsinstitute gibt, ist man umso mehr angewiesen auf die europäischen Institutionen, um das *bottom up* mit dem *top down* zu verbinden. *Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* und *Europäisches Sprachenportfolio* sind hierfür ebenso Beispiele wie *Sokrates*, *Comenius*, *Leonardo*, *Lingua*, *Grundtvig*, *Europäisches Sprachensiegel* usw. Als langjähriger Leiter der Nationalen Agentur LINGUA für Europäische Sprachförderprogramme weiss ich um die zwar nicht unbegrenzten, gleichwohl stimulierenden und motivierenden Wirkungen, die von solchen Projekten ausgehen können.

Die Verbindung von Politischem und Fachlichem wird meines Erachtens besonders deutlich in folgender Hinsicht, und damit komme noch einmal auf die Mehrsprachigkeit zurück. Mehrsprachigkeit, als Plurilingualität, ist eine angestrebte Kompetenz des Individuums. Ein Land aber braucht Kompetenzen in vielen Sprachen, also eine territoriale Multilingualität. Diese wird dann erreicht, wenn die Bildungsverwaltungen in den Schulen viele verschiedene Sprachen anbieten, so wie etwa die französischen *lycées* es tun, die deutschen Schulen aber nicht in gleichem Maße.

So wie ich Plurilinguismus und Multilinguismus unterscheidet, so mache ich auch einen Unterschied zwischen Internationalisierung und Globalisierung. Internationalisierung ist kalkulierbar, Globalisierung nicht. Internationalisierung ist gewollt und positiv konnotiert,

Globalisierung ist nicht gewollt und negativ konnotiert. An Grenzen im Hinblick auf die regionale Identität und in Europa im Hinblick auf das europäische Zusammenwachsen sehe ich die Bemühungen um Internationalisierung, und dafür ist das Erlernen der Nachbarsprachen ein unerlässlicher Schritt. Dies ist ein Beitrag zur Schaffung des wichtigsten Ziels, nämlich der sozialen Kohäsion. Das frühe Erlernen der Nachbarsprachen ist ein wichtiger Beitrag zur Mehrsprachigkeit in Europa. Der Erwerb der *lingua franca* sollte dagegen erst danach erfolgen.

Wer als erstes Englisch lernt, ist weniger bereit, weitere Sprachen zu lernen; wer früh eine andere Sprache lernt, ist für das Englische immer noch hoch motiviert. Dies muss man als beratender Lehrer, als Entscheidungsträger und als Eltern wissen.

Die frühe Begegnung mit einer Sprache ist verbunden mit persönlicher, menschlicher Begegnung, mit frühem Eintauchen in eine andere Welt, dafür ist eine *lingua franca* ungeeignet. Eine *lingua franca* ist, wenn man will kulturlos. In eine *lingua franca* fülle ich meine Kultur, und der andere füllt seine hinein. Die kulturelle Begegnung ist daher nicht mit dem Erwerb dieser Sprache verbunden. Wir brauchen als erste neue Sprache der Kinder das Erlernen einer *lingua culturalis*, wie ich diese Sprache nennen. Für das Erlernen einer *lingua franca* brauche ich nicht acht oder neun Jahre, sondern vier oder fünf. Wenn ich dies im Sprachencurriculum berücksichtige, dann bleibt Zeit für Mehrsprachigkeit.

Natürlich gibt es das Englische auch als *lingua culturalis*, mit Shakespeare und Dickens und Orwell. Aber was die Eltern für ihre Kinder i.a. wollen, ist der Erwerb einer *lingua franca*. Eine *lingua franca* aber muss man anders unterrichten und dafür eine andere Ausbildung haben als für eine *lingua culturalis*. Diese Ausbildung aber fehlt noch europaweit. Es muss sich die sprachpolitische Einsicht durchsetzen und sich kombinieren mit den fachwissenschaftlichen Anforderungen.

4. Schlussbemerkungen

Ich habe, rückblickend gesagt, in drei Schritten zu argumentieren versucht:

Mein erster Schritt sollte von der Monolingualität zur Mehrsprachigkeit als Ziel des Sprachenlernens führen.

Mein zweiter Schritt stellte die sprachpolitischen Aspekte des Fremdsprachenunterrichts in den Mittelpunkt.

In einem dritten Schritt versuchte ich, die sprachpolitischen Orientierungen mit den fachlichen Forderungen an den Unterricht, aber auch an die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer zu verknüpfen.

Wenn ich das Gesagte in Gänze überblicke, komme ich noch einmal auf den Appell zurück, den ich eingangs formuliert habe: Wir brauchen in Europa Unterstützung, um die *Sprachigkeit* zu schaffen. Dafür brauchen wir sprachpolitische und zugleich und damit verbunden fachliche Expertise. Dafür brauchen wir die Weiterentwicklung von monolingualen zu mehrsprachigkeitsorientierten Konzeptionen und außerdem viel Hilfe zur Schaffung von Mehrsprachigkeitsinstitutionen, die überall in Europa fehlen und die durch die, wenn auch wichtigen, EU-Programme zur Sprachenförderung nicht ersetzt, sondern eher noch deutlicher gemacht werden.

Europa, das ist für mich kein primär geographisches Phänomen, sondern eine inhaltlich zu definierende Vision. Am besten hat in meinem Verständnis der Entwurf zu einer europäischen Verfassung diese Inhalte formuliert:

L'Union est fondée sur les valeurs de respect de la dignité humaine, de liberté, de démocratie, d'égalité, de l'Etat de droit, ainsi que de respect des droits de l'homme, y compris des droits des personnes appartenant à des minorités. Ces valeurs sont communes aux Etats membres dans une société caractérisée par le pluralisme, la non-discrimination, la tolérance, la justice, la solidarité et l'égalité entre les femmes et les hommes.

Sprachenkompetenz kann helfen, den europäischen Diskurs über diese Inhalte zu befördern. Daher ist es in Europa nötig, ein Defizit aufzufüllen, das ich überall immer wieder festgestellt habe: dass nämlich das Studium der Sprachenpolitik noch nicht in das Studium fest integriert ist.

Und wenn ich noch einmal auf Europa zurück kommen und unser aller konkreten Aufgaben beschreiben darf, dann geht es darum, die Mehrsprachigkeit zu fördern, um die Probleme in Europa lösen zu helfen.

Ich fasse zusammen: Der Sprachenunterricht ist noch nicht hinreichend Europaorientiert. Er ist weitgehend noch bildungsorientiert oder aber unkulturell-kommunikationsorientiert, eben noch nicht gesellschaftsorientiert im Sinne der Förderung des Zusammenwachsens Europas.

Von den nationalen und national geprägten Sprachkonzepten nach Europa hin zu denken, um von dort als Gegengabe die Anregung zurück zu erhalten wie notwendig die Diversifizierung der Sprachenlandschaft ist: Das war der Sinn meines Vortragstitels "Wege nach Europa und zurück".

Ich wünsche Ihnen und von Ihnen, dass Sie in Ihren Institutionen ebenfalls diesen Weg der mehrsprachigkeitsorientierten Förderung Ihrer jeweiligen nationalsprachlichen Aufgaben fortsetzen und zugleich auch bereit sind zur Unterstützung des Fremdsprachenlehrens und -lernens in Ihren und unseren Ländern.

Prof. (emer.) Dr. Albert Raasch
Angewandte Linguistik und Sprachlehrforschung Französisch
Romanistisches Institut
Universität des Saarlandes