

**WER KEINE WAHL HAT, HAT DIE QUAL SPÄTER**  
**Kritische Bilanz und Vorschläge**  
**für eine zukunftsorientierte Schulsprachenpolitik**  
**im Bundesland Bremen**  
**aus Anlass des Europäischen Jahres der Sprachen**

In der vorliegenden Studie wird das Richtziel *Mehrsprachigkeit* in seiner persönlichkeitsbildenden, gesellschaftlichen und schulsprachenpolitischen Tragweite untersucht. Es wird aufgezeigt, welche Chancen für die heranwachsende Generation in diesem Ziel liegen und dass die Schulverwaltungen vielerorts und vor allem im Bundesland Bremen es in fahrlässiger Weise versäumen, sich ihrer Verantwortung für die Zukunft der jungen Menschen zu stellen. Schließlich werden Vorschläge und Empfehlungen unterbreitet. Im Einzelnen umfasst die Studie folgende Punkte:

## **1. Mehrsprachigkeit als Chance und als Herausforderung**

- A. Mehrsprachigkeit und die Rolle des Englischen
  - 1. Mehrsprachigkeit
  - 2. Die Rolle des Englischen
- B. Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Europa
  - 1. Bildungsziele
  - 2. Berufliche Sprachqualifikationen
  - 3. Sprachqualifikation für Europa
- C. Herausforderung statt Überforderung
  - 1. Überforderung durch Mehrsprachigkeit?
  - 2. Sprachliche Bildung und Bewertung

## **2. Der Sprachunterricht an den Schulen als Bildungsnotstand**

- A. Vom Versagen der Bildungspolitik/er
- B. Schulsprachenpolitik in Bremen
- C. Französischunterricht in Bremen
  - 1. Zur Situation des Französischunterrichts in Bremen
  - 2. Das Institut Français de Brême
- D. Weitere Sprachen

## **3. Von der monokulturellen zur kulturoffenen Schule**

- A. "Leitkultur" – nur ein Schlagwort?
- B. Neuorientierung der Lehreraus- und -fortbildung
- C. Schulbegleitforschung

## **4. Vorschläge und Empfehlungen**

- A. Schulische Sprachenangebote
  - 1. Diversifizierung des Angebots
  - 2. Individuelle Mehrsprachigkeit und Sprachenabfolgen
  - 3. Schulische Sprachencurricula: eine Empfehlung
- B. Sprachenwahlberatung
- C. Innovative Konzepte
  - 1. Begegnungssprachenkonzept
  - 2. Andere Konzepte

## **5. Runde Tische zur Förderung des Sprachenlernens**

# 1. Mehrsprachigkeit als Chance und als Herausforderung

## 1.1 Mehrsprachigkeit und die Rolle des Englischen

### 1.1.1 Mehrsprachigkeit

Der Begriff *Mehrsprachigkeit* bezeichnet im herkömmlichen Sinn sowohl die in mehrsprachigen oder multikulturellen Kontexten erworbene als auch die bildungspolitisch geforderte sprachliche Handlungsfähigkeit in mehr als einer Sprache. In der aktuellen bildungspolitischen Diskussion wird allerdings zwischen Zweisprachigkeit (vor allem bei zwei Muttersprachen) und Mehrsprachigkeit, die mindestens auch eine dritte Sprache umfasst, unterschieden<sup>1</sup>. Es herrscht Einigkeit darüber, dass Mehrsprachigkeit kulturelle und interkulturelle Wahrnehmung, Empathie, Sprachbewusstheit sowie Bereitschaft und Fähigkeit zur sozialen Interaktion fördert.

Mehrsprachigkeit bedeutet nicht die nahezu perfekte Beherrschung mehrerer Sprachen (vgl. Wolff 2000: 165). In der gegenwärtigen fremdsprachendidaktischen Diskussion wird der Begriff *Mehrsprachigkeit* auch für unterrichtlich vermittelte **sprachliche Handlungskompetenzen in Teilbereichen** verwandt. So lassen sich zunächst eine elementare, auf Alltagssituationen ausgerichtete sprachliche Handlungsfähigkeit (*BICS: basic interpersonal communicative skills*) und eine vorwiegend in Bildungseinrichtungen vermittelte differenzierte Sprachhandlungsfähigkeit (*CALP: cognitive/academic language proficiency*) unterscheiden. Ferner gelten neuere Überlegungen der Entwicklung vorwiegend rezeptiver Kompetenzen; mögliche Ergebnisse entsprechender Kurse sind eine rezeptive romanische Mehrsprachigkeit (vgl. Meißner/Reinfried 1998) oder eine Sachfach-*literacy*. Auch weitaus kleinere Sprachausschnitte können im Hinblick auf entsprechende Verwendungsanlässe (z.B. Orientierung in einer fremden Stadt) sinnvoll sein.

Zielperspektive des Fremdsprachenunterrichts in einem neue Strukturen entwickelnden Europa und in einer ökonomisch, medial und kommunikativ zusammenrückenden Welt ist das in diesem Sinne mehrsprachige Individuum. Daher fordern schon die Homburger Empfehlungen (Christ/Schröder/Weinrich/Zapp 1980) und in jüngerer Zeit Europarat (*Council of Europe* 1998 Abs. C. 9, *Parliamentary Assembly* 1998 Abs. 6 III) und Weimarer Gipfel (Baur/Chlosta 1999: 25) sowie alle Fremdsprachenverbände die sprachenteilig-mehrsprachige Gesellschaft bzw. eine "europäische Dreisprachigkeit", die die Muttersprache(n) einschließt.

Die bundesrepublikanische Schulwirklichkeit sieht jedoch vollkommen anders aus. Zwar lernen 96% aller Schüler Englisch, aber nur knapp 24% Französisch (Freudenstein 1999: 151). Eine Restmenge bilden Latein mit 10%, Russisch mit 5,6% und Spanisch mit 1,5% (Bliesener 1999: 149). Das bedeutet, dass deutsche Schüler im Schnitt 1,2 Fremdsprachen lernen (*FAZ* 14.6.2000; in Luxemburg 2,9), wovon 1,0 Anteile auf das Englische entfallen. Bliesener (a.a.O.) sieht sich also zu Recht zur Frage nach den Überlebenschancen der nicht-englischen Schulsprachen veranlasst.

Die Forderung nach zwei Fremdsprachen als unverzichtbare Basis einer **Europakompetenz** und nach einer entsprechenden Erweiterung des schulischen Fremdsprachenangebots kann keinesfalls als überzogen gelten. Vom 14. bis 18. Jahrhundert wurden in Deutschland wesentlich mehr Fremdsprachen gelernt als heute. Das Angebot umfasste neben dem Lateinischen vor allem auch die damaligen Handelssprachen Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Polnisch.

Sie alle sind inzwischen vom Englischen sehr weitgehend verdrängt worden. Aber: Wenn Einsprachigkeit heilbar ist (Nelde 1997), besteht Hoffnung, dass ähnliches auch für den Verlust der Mehrsprachigkeit gilt.

### 1.1.2 Die Rolle des Englischen

Wie die Geschichte vom klassischen Altertum bis zum postkolonialen Zeitalter zeigt, haben dominierende Sprachen stets die Herausbildung von Eliten und die Ausbeutung der Sprachunmündigen bewirkt. Das war auch in Europa zu den Zeiten nichts anders, als Latein (5.-17. Jahrhundert) und später Französisch (18. Jahrhundert bis in die Zwanzigerjahre des 20. Jahrhunderts) jeweils unangefochtene europäische Bildungssprachen waren. Ihre Nachfolge als die eine europäische Sprache hat das Englische übernommen, eine Entwicklung, für die in Deutschland bereits die nationalsozialistische Schulsprachenpolitik die Weichen gestellt hat (vgl. Jeske 2000: 181). Die weltweit dominierende Stellung des Englischen wurde durch Musik, Filme und Fernsehen nach dem zweiten Weltkrieg bedeutend gefestigt. Auf diesem Hintergrund erwies sich das *Hamburger Abkommen* von 1964 mit der Festlegung auf "in der Regel Englisch" als geradezu verhängnisvoll – auch im Hinblick auf die Erfüllung des im Jahr zuvor geschlossenen Deutsch-Französischen Vertrags.

Nicht nur Sprachenbestandsforschung (vgl. Daller 1995) sowie Sprachenpolitik- und Sprachbedarfsforschung (u.a. Christ 1990, Finkstaedt/Schröder 1992, Meißner 1993, Baeyen/Bergentoft 1996, Krumm 1998, Braselmann 1999) zeigen sich über die Hegemonie des Englischen (vgl. Phillipson 1992) besorgt. Es sind vor allem renommierte Experten für das Englische, die vor den Folgen der Monopolisierung des Englischen warnen und die Diversifizierung im sprachlichen Bereich nachdrücklich fordern, und zwar u.a. Zydati (2000: 42), Bliesener (1999), Freudenstein (1999), Decke-Cornill (1999) und Schröder (nach Borgwardt 2000). Dabei wird immer wieder deutlich, dass vor allem Englisch auf der Primarstufe und Englisch als 1. Fremdsprache der Anwahl anderer Schulfremdsprachen den Garaus machen ("Killersprache" bei Decke-Cornill a.a.O.). Was hat es damit auf sich?

Die erwähnten Beobachtungen und Warnungen haben zunächst mit der medial vermittelten Globalisierung einer anglo-amerikanischen "Leitkultur" und der Rolle des Englischen als *lingua franca* zu tun (vgl. Chew 1999, Graddol 1999).

Ein Bild auf dem Titelblatt der ZEIT vom 3.8.2000 zeigt einen Skinhead von hinten. Auf seiner militärgrünen Jacke finden sich ein nationalistisches Selbstbekenntnis ("Ich bin stolz, ein Deutscher zu sein!" mit Reichsadler), flankiert von den englischsprachigen Aufnähern ("Skrewdriver Warlord" und "No remorse, invisible empire"). Dies spricht nicht eben dafür, dass der anglo-amerikanische Referenzbereich als "fremd" empfunden würde. Diese Tatsache wiederum könnte ihre Erklärung in der

Beobachtung von Donnerstag<sup>2</sup> finden, dass die US-amerikanische Populärkultur „als eine kreolisierte, bzw. hybridisierte Kultur ... für andere kulturelle Formationen anschießbar ist“, sich also als Referenzbereich für eigenkulturelle Diskurse und als 'neue Selbstverständlichkeit' (Leggewie 2000) geradezu anbietet. Dass junge Europäer/innen ihre Werte und Verhaltensnormen in ihr wiederzuerkennen glauben, vermindert das kulturelle Erfahrungs- und Erlebnispotential dieser Kultursphäre erheblich und macht sie für Persönlichkeitsbildung durch Begegnung mit Fremdkulturellem (u.a. Entwicklung von Toleranz gegenüber dem spezifisch Anderen) weitgehend ungeeignet (Decke-Cornill 1999; vgl. auch Marx/Meißner 2000: 94).

In der tatsächlichen Nützlichkeit der englischen Sprache in einer Anzahl benennbarer Bereiche liegt gleichzeitig die von ihr ausgehende Gefährdung interkultureller Kommunikation. Unsere Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern und Lehrer/-innen werden zu leicht Opfern der Illusion, Englisch allein reiche aus, um sich überall auf der Welt verständlich zu machen (vgl. Jeske 2000: 181). Wer z.B. in Ost-, West- und Südeuropa, in Nordafrika oder Lateinamerika gereist ist, hat jedoch die Erfahrung gemacht, dass die Beschränkung auf das Englische die Kommunikations- und Kontaktmöglichkeiten auf das überlebenswichtige Minimum reduziert. Auch vereitelt das ausschließliche Verfügen über englische Sprachkenntnisse die **freie Wahl des Arbeitsplatzes** in der Europäischen Union; denn **niemand sollte sich vormachen, dass in einem Betrieb oder in einer Firma irgendwo auf der Welt die Arbeitssprache eine andere ist als die jeweilige Herkunfts- oder Verkehrssprache der dort ansässigen Arbeitnehmer/innen**.

Aus ähnlichen Erwägungen gezogene Folgerungen für den anzustrebenden Stellenwert des Englischen im deutschen Bildungssystem gehen unterschiedlich weit. Bei Wolff (2000: 165) z.B. heißt es:

Ausgangspunkt aller Überlegungen muss die bisher noch nicht allzu verbreitete Erkenntnis werden, dass Mehrsprachigkeit nicht bedeuten kann, neben der eigenen Muttersprache nur des Englischen mächtig zu sein. ... Mehrsprachigkeit beginnt, wenn neben dem Englischen wenigstens noch eine, besser zwei oder drei Sprachen beherrscht werden.

Zydati<sup>3</sup> (a.a.O) rät davon ab, Englisch als erste Fremdsprache anzubieten, und Decke-Cornill (1999) empfiehlt, Englisch nicht als Schulfremdsprache zu lehren, sondern als *lingua franca* zwanglos nebenher laufen zu lassen. Jedenfalls erleichtert Englisch deutschen Schülern/innen nicht den Einstieg in irgendeine andere Fremdsprache und erscheint unter diesem Aspekt als erste Fremdsprache ungeeignet (vgl. 4.1.2)

**Zusammenfassend ist festzuhalten, dass Englischkenntnisse in der heutigen Welt unverzichtbar sind, aber auch keine andere Sprache ersetzen.** Schon gar nicht, wenn uns daran gelegen ist, unsere europäischen Nachbarn besser kennen zu lernen.

## **1.2 Sprachliche Bildung im mehrsprachigen Europa**

### **1.2.1 Bildungsziele**

Im Sinne der Erziehung zu Weltoffenheit und Friedensfähigkeit der jungen Europäer/innen stellte schon die Schlussakte der Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (Helsinki 1.8.1975) die Forderungen auf,

das Studium fremder Sprachen und Zivilisationen als wichtiges Mittel zur Erweiterung der Kommunikation zwischen den Völkern für deren besseres Kennenlernen der Kultur eines Landes sowie zur Stärkung der internationalen Zusammenarbeit zu fördern: zu diesem Zweck im Rahmen ihrer Zuständigkeit die weitere Entwicklung und Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts und die Diversifizierung der Auswahl der auf verschiedenen Stufen unterrichteten Sprachen anzuregen, wobei sie den weniger verbreiteten oder gelernten Sprachen gebührende Achtung schenken.

In seinem Vortrag am 30.10.1999 in Gießen belegte Krumm, dass die Reihe der in dieselbe Richtung gehenden Manifeste seitdem nicht abgerissen ist. Sie finden ihre Fortsetzungen in den für das *Europäische Jahr der Sprachen 2001* vom Europarat formulierten Zielen, von denen hier die im besprochenen Zusammenhang wichtigsten genannt seien:

- Jugendliche und Erwachsene aller gesellschaftlichen Schichten für den Reichtum der sprachlichen und kulturellen Vielfalt Europas sensibilisieren und das Bewusstsein dafür wecken, dass man diesen Reichtum pflegen und bewahren muss.
- Menschen aller Altersstufen in Europa auffordern, sich verstärkt um individuelle Mehrsprachigkeit zu bemühen; den Erwerb von zwei weiteren lebenden Sprachen außer der eigenen für alle unter Berücksichtigung der Sprachen der Minderheiten und Minoritäten fördern.
- die Menschen in Europa für die Bedeutung von Sprachkenntnissen für das gegenseitige Verstehen und damit für Respekt und Toleranz gegenüber dem anderen und seiner sprachlichen und kulturellen Identität sensibilisieren und damit einen Beitrag zur Friedenssicherung leisten.

Wie weit reale Schulpolitik in den 25 Jahren seit Helsinki auf diesem Wege vorangekommen ist, wird in Teil 2 zu untersuchen sein.

### **1.2.2 Berufliche Sprachqualifikation**

Dass es in der Wirtschaft notwendig ist, die Sprache des Kunden zu sprechen, vor allem in einer exportorientierten Wirtschaft wie der deutschen und gerade auch im Zeitalter wirtschaftlicher Globalisierungsprozesse, scheint eine Binsenweisheit zu sein, wenigstens solange man die Schulsprachenpolitik aus dem Spiel lässt.

Untersuchungen in drei Großräumen der Bundesrepublik haben ergeben, dass rund 80% der kleinen, mittleren und großen Firmen mindestens zwei Fremdsprachen benötigen, rund 45% sogar drei (Finkenstaedt/Schröder 1992: 29). Auch gerade engere wirtschaftliche Kooperationen können nur funktionieren, wenn die Partner sprachlich und kulturell Zugang zu einander finden. Das ist jedoch oft nicht der Fall, wie der Bericht von Kläsgen (2000) zeigt:

Allein zwischen Deutschland und Frankreich taten sich in den vergangenen Monaten mit Hoechst und Rhône-Poulenc, Aérospatiale Matra und Dasa, Framatome und der

Siemens-Atomsparte ehemalige Traditionsbereiche ihrer Länder zusammen. Viele solche Kooperationen jedoch scheitern auch. Vivendi etwa verprellte in den vergangenen sechs Monaten gleich drei deutsche Konzerne: Mannesmann, Bertelsmann und RWE. Die Dresdner Bank und ihr langjähriger Pariser Partner BNP lösen gerade ihre gemeinsamen Filialen in Osteuropa auf. Die Versorgungsunternehmen e.on und Suez Lyonnaise brachen nach 15 Monaten ihre Fusionsverhandlungen ab.

Und nicht nur die Großen haben Probleme. „Vor allem unter Mittelständlern ist das Verhältnis gestört“, sagt Joachim Wischermann, Chef der Deutsch-Französischen Handelskammer in Paris, „weil die Unternehmenskulturen zwischen Deutschland und Frankreich kaum unterschiedlicher sein könnten. Den Deutschen ist das jedoch nicht bewusst“.

Entsprechende Qualifikationen sind aber nicht nur auf der Ebene der Führungskräfte erforderlich. **Berufliche Mobilität** auf jeder Ebene **setzt voraus**, dass der/die deutsche Arbeitnehmer/-in, der/die zu einer Firma im europäischen Ausland wechselt, in der Lage ist, **sich in kürzester Zeit in einer romanischen oder slawischen Sprache zurecht zu finden**. Das wird ihm/ihr kaum gelingen, wenn er/sie noch keine romanische oder slawische Sprache, sondern außer dem Deutschen nur das Englische, also eine weitere germanische Sprache, beherrscht.

Erziehungsziele und Interessen der Wirtschaft treffen sich dort, wo Weltoffenheit auch der je eigenen beruflichen Zukunft dient. Der Weg dorthin ist der jungen Generation versperrt, wenn bildungspolitische Verpflichtungen allenfalls verbal eingegangen werden.

### 1.2.3 Sprachqualifikation für Europa

Ein neues Verständnis von Europa bedarf nicht nur einer berufsorientierten sprachlichen Qualifizierung, sondern auch einer mehrsprachigen Basis des Austausches von Ideen und Konzepten mit dem Ziel gemeinsamer Meinungsbildung. Am Beispiel der Nachbarländer Deutschland und Frankreich lässt sich zeigen, **dass die Beschränkung auf das Englische keine europäische Öffentlichkeit bewirkt**.

In seinem Beitrag *Verstehen braucht Sprache* zitiert Köhler (2000: 5) Kolboom, der in *Dokumente* (Juni 2000) feststellt, dass „trotz der Vielfalt gemeinsamer europäischer Entscheidungen mit großer Tragweite eine gemeinsame französisch-deutsche politische und kulturelle breite, alle Generationen erfassende Öffentlichkeit weitestgehend fehlt,“ um nach einer kurzen Aufzählung von Beispielen (Euro, Osterweiterung, Immigration, Arbeitslosigkeit, Jugendprobleme, Globalisierung ...) zu konstatieren, dass diese „fehlende Debatte etwas zu tun habe mit der schrumpfenden sprachlichen Plattform zwischen unseren beiden Ländern.“

Es ist davon auszugehen, dass wir die Probleme, Vorstellungen und Wünsche unserer anderen Nachbarn ebenso wenig kennen, soweit sie nicht zu den deutschsprachigen Urlaubsländern gehören.

### 1.3 Herausforderung statt Überforderung

### 1.3.1 Überforderung durch Mehrsprachigkeit?

Auch auf verantwortlicher Seite wird mitunter die Meinung vertreten, das Lernen von mehr als einer Fremdsprache überfordere viele Schüler/innen<sup>3</sup>.

Dies trifft in dieser allgemeinen Form keineswegs zu. Mehrsprachigkeit im Sinne des abwechselnden Gebrauchs zweier oder mehrerer Sprachen ist in der Mehrzahl der sogenannten Dritte Welt- und Schwellenländer die Regel<sup>4</sup>. Kameruner z.B. benutzen täglich vier bis fünf Sprachen (Cook 1991: 102). Dass westliche Industrieländer sich den Luxus der Ein- bis Zweisprachigkeit leisten, ist vielleicht nach Wode (1995: 16) im Zusammenhang mit der Entwicklung der Nationalstaaten in Europa zu sehen.

Das Lernen zweier oder mehrerer Fremdsprachen überfordert die Schülerinnen und Schüler i.d.R. nicht (Krumm 2000: 28), auch nicht die leistungsschwachen (Wode 1995: 15). Im Gegenteil: Es fördert die Wahrnehmungsfähigkeit (Krumm a.a.O.), die Entstehung positiver Selbstkonzepte und positiver Einstellungen gegenüber anderen Sprachen und Kulturen, die allgemeine kognitive Entwicklung (Wode a.a.O.), die Freude am Fremdsprachenlernen, Erwartungen an den eigenen Lernerfolg und die Ausbildung kommunikativer Strategien (Mißler 1999: 257-260) sowie häufig auch die muttersprachliche Ausdrucksfähigkeit.

Dass das Englische und in besonderem Maße zweite Fremdsprachen in unseren Schulen dennoch faktisch eine starke Auslesefunktion besitzen und Aufstiegschancen blockieren, liegt nicht an den Sprachen, sondern an unserem Bildungssystem, in dem auch heute noch Sprachen im Normalfall erst in einem Alter angeboten werden, in dem die in der Kindheit vorhandene sprachliche Sensitivität bereits abnimmt<sup>5</sup> und in dem die Entfaltung der kommunikativen Fähigkeiten durch beckenmesserisches Fehlerzählen erstickt wird.

Ein positives Gegenbeispiel bieten die Waldorfschulen, die wahrlich keine Eliteschulen sind. Hier lernen bis zu 35 Schüler pro Klasse ab dem ersten Schuljahr zwei Fremdsprachen ohne Notendruck (Jaffke 1996). Dass dies bei 3 Wochenstunden (oder 5 mal 20 Minuten beziehungsweise Epochalunterricht) nicht sofort zu spektakulären Erfolgen führt, sollte nicht abschrecken: Fremdsprachenaneignung ist ohnehin ein **lebenslanger Prozess, dessen Aufrechterhaltung vor allem einer starken Motivation bedarf**.

### 1.3.2 Sprachliche Bildung und Bewertung

Obwohl schon seit Beginn der sogenannten Oberstufenreform in den siebziger Jahren offensichtlich, setzt sich nur sehr allmählich die Erkenntnis durch, **dass die Vergabe von Noten auf der Grundlage des Fehlerzählens** zur verringerten Anwahl bzw. zur Abwahl von Sprachen und somit **zum Sprachensterben in den Sekundarstufen führt**. Ich habe jedoch noch keinen Erlass gesehen, der eine entsprechend veränderte Notenvergabe vorschreibt.

Das Französische ist von dieser abwegigen Praxis und ihren schlimmen Folgen in besonderem Maße betroffen (vgl. Freudenstein 1999, Vogel 2000, Wernsing 2000), weil es als vergleichsweise schwierige Sprache gilt. Abgesehen davon, dass es zu einer anderen Sprachfamilie als das Englische und das Deutsche gehört (vgl. 4.1.2), ist es in

der Tat kaum möglich, im Französischen eine gute Note zu bekommen, wenn jedes fehlende -s, einige vergessene Akzente und ein falsch gebildetes Partizip (Fehler, die auch bei französischen Jugendlichen auftreten) bereits zur Abstufung führen.

Ohnehin ist die Übertragung des Bewertungssystems aus sachorientierten Fächern, in denen es in erster Linie um fachliches Wissen geht und Wissenslücken geahndet werden, auf sprachliche Fächer, in denen sehr komplexe kommunikative Fertigkeiten entwickelt werden sollen, insgesamt höchst problematisch. Ein vergessenes Wort und die Fähigkeit, es zu umschreiben, lassen sich eben nicht mit einem Rechenfehler oder einer falschen taxonomischen Einstufung der Schildkröte vergleichen.

Noch nicht allgemein bekannt ist, dass der Europarat ein *European Framework* bzw. einen *Cadre européen commun de référence* erarbeitet hat, der eine Neuorientierung der Bewertung sprachlicher Leistungen bietet, und noch weniger, wie man mit ihm umgeht. Immerhin gibt es für das Französische bereits stufenspezifisch konzipierte Aufgaben- und Textmaterialsammlungen zum *Diplôme d'Études en Langue Française (DELF)*, die aus dem *Cadre de référence* entwickelt wurden und an den französischen Kulturinstituten eingesetzt werden, sich auch für den schulischen Französischunterricht eignen und bei deutschen Schulbuchverlagen erhältlich sind. Die in ihnen deutlich werdenden Möglichkeiten, **Kommunikationsfähigkeiten angemessen zu bewerten**, müssten umgehend in allen Schulen genutzt werden, wenn die Sprache des größten Außenhandelspartners der Bundesrepublik Deutschland hierzulande überleben soll. Einen ersten Schritt dazu hat das Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen mit der Erarbeitung einer Handreichung zum *DELF* für Schulen getan.

Jedoch auch für die Motivierung der Jugendlichen, sich wenigstens erste Kenntnisse in weiteren Sprachen anzueignen, ist einiges getan worden. Das *Sprachen-Portfolio* liegt in anwendbarer Form vor. Es müsste nur noch flächendeckend eingeführt werden, und man fragt sich, warum dies nicht geschieht.

Kinder und Jugendliche interessieren sich viel mehr für das, was sie schon können, als für das, was sie nicht können. Nur wenn ihr Selbstvertrauen gestärkt wird, entwickeln sie eine europataugliche sprachliche Bildung und kulturelle Offenheit. Wenn wir das Umdenken in diese Richtung nicht sehr schnell lernen, brauchen wir bald auch die *green card* für Europakompetenz.

## **2. Der Sprachunterricht an den Schulen als Bildungsnotstand**

### **2.1 Vom Versagen der Bildungspolitik/er**

Den Ergebnissen der neuesten Bildungserhebung der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit (OECD) zufolge, vernachlässigt das deutsche Bildungssystem den Primarbereich, liegt die Quote der Studienanfänger/innen hierzulande (28%) bedeutend unter dem weltweiten Durchschnitt (40%), belegt Deutschland in der Studienförderung einen der letzten Plätze und entlassen unsere Hochschulen auch nur knapp halb so viele junge Leute in das Berufsleben wie die USA, Großbritannien oder Norwegen (vgl. DIE ZEIT, 18.5.2000).

#### **Die deutsche Bildungspolitik bekämpft den Bildungsnotstand mit Einsparungen.**

Zu den verbreitetsten Maßnahmen, die auch den Fremdsprachenunterricht hart treffen, gehören Kürzungen in den Stundentafeln, Erhöhungen der Lehrerarbeitszeit, kalkulierter Unterrichtsausfall sowie Anheben der Klassen- und Kursstärken (Wernsing 2000: 200). Nicht selten wird der Besuch von Französischkursen auf der Oberstufe auch durch eine entsprechende Anlage der Kursschienen verhindert (ders.: 197f.). Solches Vorgehen ist kaum als „Qualitätssicherung“ zu bezeichnen, und das Engagement der Lehrkräfte lässt sich nicht im gleichen Maß wie das Stundendeputat per Erlass erhöhen.

Das Durchsetzen von Sparmaßnahmen erschöpft die Phantasie verantwortlicher Bildungspolitiker und verhindert das Nachdenken über Folgen, die sich erst nach Ablauf ihrer Amtszeit einstellen und für die sie nicht mehr zur Verantwortung gezogen werden können. Die mangelhafte sprachliche Ausbildung der heute Zwanzig- bis Vierzigjährigen verdankt sich zu einem Großteil den ab 1975 greifenden Sparmaßnahmen (u.a. Einstellungsstopp). Sie schadet der Wirtschaft und den Staatseinnahmen heute, ein Umstand, der jedoch lediglich erneute Einsparungswellen auslöst.

Die bereits festgestellte sehr weitgehende Beschränkung auf das Englische als Schulfremdsprache reicht auch dieser nicht immer zum Vorteil, kommt jedoch dem Sparwillen entgegen. Mit Stolz verweist man auf die fast flächendeckende Einführung des Englischen im 3. Schuljahr<sup>6</sup>, obwohl Deutschland auch hier zu den Schlusslichtern in Europa gehört. Überdies fragt man sich, was die hierdurch bewirkte Verlängerung des Englisch-Langzeitcurriculums um 2 Jahre auf nunmehr maximal 11 Jahre bringen kann, nachdem in der Vergangenheit die Stundentafeln für dieses Fach auf den Sekundarstufen so stark ausgedünnt worden sind, dass allenfalls das Vergessen des früher Gelernten aufgehalten werden kann.

Wie schon beim sogenannten Bilingualen Sachfachunterricht sind auch bei der Fremdspracheneinführung im Primarbereich in den meisten Bundesländern<sup>7</sup> die anderen Schulfremdsprachen praktisch ausgeschlossen. Wo sie dennoch geduldet werden, wird von dem Angebot eher geringfügig Gebrauch gemacht, weil eine Weiterführung nur im Englischen gesichert ist.

Damit bleibt Förderung der Mehrsprachigkeit ein Lippenbekenntnis der Kultusministerkonferenz (1994: 20ff.)<sup>8</sup>, und manche zweifeln, ob sie in der

Bildungspolitik vor Ort überhaupt noch „Thema“ ist (vgl. Bliesener 1999: 149). Die Tatsache, dass das Sprachenangebot in ärmeren Ländern Europas bedeutend vielfältiger ist als in den reichen Industrienationen (Candelier/Dumoulin 2000) weist nachdrücklich auf die Notwendigkeit hin, **dass unsere Bildungspolitiker endlich "Sprachbewusstheit" entwickeln.**

## **2.2 Schulsprachenpolitik in Bremen**

Wenige Jahre nach den Impulsen des Bildungssenators Dr. Henning Scherf ist Bremer Schulsprachenpolitik weitgehend durch das Fehlen einer Aussage zur Internationalisierung der Schule in der 5-Punkte-Qualitätsoffensive der Bremischen Bildungsbehörde aus dem März 2000 gekennzeichnet. Deutlicher lässt sich die **Konzeptlosigkeit im schulsprachenpolitischen Bereich** nicht offenbaren.

Eine Ausnahme bildet das Englische, dessen Monopolstellung in Bremen gestärkt wird. Die dem Beispiel Niedersachsens folgende Einführung des Englischen in den Grundschulen ist bereits angekündigt. Der 1990 von der Deputation für Bildung und Wissenschaft beschlossene Schulversuch *Bilinguale Bildungsgänge in Bremen* sieht bilingualen Sachfachunterricht explizit nur für das Englische vor (vgl. Der Schulversuch 1996). Während dieser Schulversuch an ein Zertifikatsstudium gekoppelt ist und inzwischen umfassend wissenschaftlich begleitet wird, wurde eine entsprechende Anfrage für das Französische durch eine vierzeilige e-mail vom 16.3.1999 abschlägig beschieden. Und dies obwohl einige Monate zuvor eine Professur für Didaktik des Französischen an der Universität Bremen und eine halbe Stelle für „Französisch als Begegnungssprache“ am Fremdsprachenzentrum (FZHB) eingerichtet worden waren und obwohl sich der Senator in Abschnitt 7 des Kooperationsvertrags mit dem Institut Français zur Förderung des Französischen in bilingualen Bildungsgängen verpflichtet hatte. Ein zwischenzeitlich für diesen Bereich beantragtes Projekt im Rahmen der Schulbegleitforschung wurde als sehr relevant eingestuft und zunächst um ein Jahr verschoben.

Gerade noch rechtzeitig vor Einführung des Halbjahrespraktikums für Lehramtsstudierende hat der Sparwille des Senators für Bildung die seit langem bewährte Einrichtung der Praxislehrer/innen ereilt. Er hat auch vor dem Fremdsprachenzentrum der Hochschulen des Landes Bremen nicht halt gemacht, das den Studierenden nicht-philologischer Fächer demnächst nur noch das in den Prüfungsordnungen vorgeschriebene Englisch anbieten wird.

## **2.3 Französischunterricht in Bremen**

### **2.3.1 Zur Situation des Französischunterrichts an den Schulen**

Es ist durchaus bekannt, dass die Nachfrage nach Französisch in Deutschland (alte Bundesländer) seit Jahrzehnten rückläufig ist. Diese Entwicklung verläuft jedoch nirgendwo so dramatisch wie im Bundesland Bremen, obwohl die Senatorische Behörde nach eigenem Bekunden stets und im Bezug auf alle Schulstufen ihren guten Willen unter Beweis gestellt hat. In diesem Abschnitt soll geprüft werden, inwieweit dies zutrifft.

In dem bereits erwähnten Kooperationsvertrag mit dem Institut Français de Brême ist der Senator 1995 u.a. die Verpflichtung eingegangen, **das Französische an den Schulen allgemein und auf der Primarstufe** im Besonderen zu fördern. Im letztgenannten Zusammenhang ist auf zwei Maßnahmen zu verweisen.

1998 ist am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen des Landes Bremen (FZHB) die schon genannte halbe Stelle geschaffen worden, die im Rahmen der Grundschullehrerausbildung im Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität die sprachliche und didaktische Zusatzausbildung für Französisch als Begegnungssprache sicherstellt. Allerdings ist auch in der neuen Lehramtsprüfungsordnung Französisch im Primarbereich ausdrücklich nicht einmal als Option vorgesehen.

Das Projekt *Französisch auf der Primarstufe*, das mit tatkräftiger Unterstützung durch das Institut Français von engagierten Lehrkräften vorbereitet, im Rahmen der Schulbegleitforschung beim Landesinstitut für Schule (LIS) beantragt wurde und vom Institut für Fremdsprachendidaktik und Förderung der Mehrsprachigkeit (INFORM) wissenschaftlich begleitet wird, erfährt inzwischen tatsächlich eine Förderung durch den Senator: Nach einer ersten Absage und darauf folgenden Einspruchsschreiben von allen Seiten im Juli 1999 hat er drei Lehrkräften über den Zeitraum von 3 Jahren je 2 Entlastungsstunden zugebilligt.

Nachdem die Grundschule Freiligrathstraße 1989 den Anstoß gegeben hatte, ist Französisch nunmehr (1999) an einer Bremerhavener und 15 Bremer Grundschulen präsent. Von einer Verankerung im Bremer Schulwesen kann jedoch noch nicht die Rede sein: Soweit Schüler, die sich für das Französische entschieden haben, nicht im Einzugsbereich der Schulzentren Graubündener Straße und Rockwinkel wohnen, gibt es keine Weiterführungsmöglichkeit, weil ihnen in der Orientierungsstufe kein Französisch angeboten wird. Allenfalls können sie im 5. Schuljahr eine Arbeitsgemeinschaft wählen und dort wieder von vorn anfangen, um im 7. Schuljahr ein drittes Mal zu beginnen, wenn Französisch auf ihrer Schule überhaupt zu diesem Zeitpunkt angeboten wird. Damit sind die Weichen gestellt, dass sich auch in Zukunft die erdrückende Mehrheit der Schüler für Englisch auf der Primarstufe entscheiden wird.

Im 7. Abschnitt des Kooperationsvertrags verpflichtet sich der Senator überdies, **Französisch als erste Fremdsprache** auf Dauer zu etablieren, wenn eine Evaluation der Versuchsklassen positive Ergebnisse zeigt. Diese sind allerdings kaum zu erwarten, und das hat seine Gründe.

In der Tat war 1994/95 an 6 Orientierungsstufen des Landes Bremen die Möglichkeit gegeben, Französisch als erste Fremdsprache zu wählen. In Bremerhaven wurde die Genehmigung trotz vorhandener Lehrkraft schon nach einem Jahr widerrufen. Seit dem Schuljahr 1998/99 besteht das Angebot nur noch an den Schulzentren Graubündener Straße und Rockwinkel.

Ursache für diesen Einbruch sieht der Senator (Schreiben 6.6.1999) in der Entscheidung der Schüler/innen und ihrer Eltern, nicht hingegen in folgenden Tatsachen:

- Ausbleiben der Zuweisung zusätzlich notwendiger Lehrerstunden: am SZ Rockwinkel z.B. wurde noch im Modellversuchszeitraum (Schuljahr 1999/2000) die Wochenstundenzahl von 4 auf 3 reduziert
- Abraten seitens der Primarstufenlehrer, i.d.R. durch stereotype Vorurteile (Mythos der schweren Sprache) begründet
- nicht gewährleistete Weiterführung im 7. Schuljahr
- Weigerung der Schulleitungen, trotz vieler Anmeldungen (z.B. Julius Brecht) Französischkurse einzurichten: Da Kürzungen der Stundenzuweisungen drohen, werden die vorhandenen Stunden für andere Fächer reserviert.

Auch **Französisch als 2. Fremdsprache** ist in seinem Bestand gefährdet. Das zeigt sich u.a. darin, dass auf der Sekundarstufe I zunehmend Realschul- und Gymnasialgruppen im Französischunterricht zusammengelegt werden. Werbung für Französisch würde der willkommenen Einsparung von Lehrerstunden entgegenwirken. Auf der Sekundarstufe II sind die Verhältnisse noch weit besorgniserregender. In den Schuljahren 1988/89 (alte Bundesländer) und 1997/98 (einschließlich der neuen Bundesländer!) nimmt Bremen hinsichtlich des Französischunterrichts im 11. Schuljahr den letzten Platz ein (Meißner 1999: 349-350): zum erstgenannten Zeitpunkt lernen 32% (Bundesdurchschnitt 56%), neun Jahre später nur noch 20% der Schüler/innen dieser Klassenstufe Französisch. Der Rückgang um 12% liegt weit über dem Bundesdurchschnitt.

Eine der Gründe für diese außerordentlich negativer Entwicklung ist mit Sicherheit darin zu erkennen, dass in Bremen nicht, wie in den meisten anderen Bundesländern, die Fortsetzung der 2. Fremdsprache in Jahrgangsstufe 11 verpflichtend ist. Die Hansestadt hat zwar im Schuljahr 1998/1999 nachgebessert, allerdings weniger als halbherzig. Denn die neuen *Richtlinien* für die Gymnasiale Oberstufe (Senator für Bildung 1998) sehen zwar die Fortsetzung der 2. Fremdsprache in Klasse 11 ausdrücklich vor, bieten aber attraktive Alternativen: Die 2. Fremdsprache kann nach Klasse 10 abgebrochen werden, wenn auf der Oberstufe eine andere Fremdsprache neu begonnen oder eine weitere Naturwissenschaft bzw. Informatik gewählt wird.

Für eine dieser Alternativen werden sehr viele Schüler/innen optieren, denen der Spaß am Französischen durch das oben beschriebene Bewertungssystem ausgetrieben worden ist. Da sie dies in Klasse 10 bereits wissen und zu diesem Zeitpunkt keine weiteren Lernanstrengungen mehr vollbringen werden, wird sich nichts ändern und ihre eigentliche schulische Französischphase nur noch wenig mehr als 3 Jahre umfassen. In vielen Schulzentren kommen schon lange keine Leistungskurse mehr zustande oder werden Leistungskurse mit Grundkursen zusammen gelegt, und das wird mit der neuen Regelung nicht besser.

### **2.3.2 Das Institut Français de Brême**

Ein deutlicher Wille, Französisch in Bremen zu fördern, geht derzeit fast ausschließlich vom Französischen Kulturinstitut aus. Es hat sich auch in der Vergangenheit sehr engagiert für den Französischunterricht auf allen Ebenen eingesetzt.

Das Institut Français wirbt aktiv für die Einrichtung von Französischkursen auf der Primarstufe und in der Orientierungsstufe, indem es den Lehrkräften Fortbildungsveranstaltungen einschließlich Frankreichaufenthalt anbietet, bei der Beschaffung und Erarbeitung von Unterrichtsmaterialien behilflich ist sowie Schüler und Eltern gezielt informiert. Besonderer Beachtung erfreuen sich die jährlich für Grundschüler/innen veranstalteten Französischen Wochen, auf denen auch die bildungspolitischen Kräfte prominent vertreten sind.

Das Institut Français unterstützt Projektgruppen der Schulbegleitforschung in den Bereichen Französisch auf der Primarstufe und Evaluation (*DELF*), indem es ihnen einen Rahmen für die gemeinsame Arbeit bietet, die Treffen organisiert, Materialien beschafft und Fortbildungsangebote bereitstellt. Es bringt allgemein- und fachsprachliche Kurse, konzeptuelle Beratung (u.a. im Bereich Evaluation, *DALF*) seine Materialienentwicklungskompetenz und seine Mithilfe bei Prüfungen in das Fremdsprachenzentrum ein. Ein eigenes Selbstlernzentrum und ein Dokumentationszentrum stehen Lehrkräften, Schülern/innen und Studierenden offen. Schließlich unterstützt es vielfältige Kontakte der Universität mit französischen Partnern auch finanziell.

In welchem Umfang diese und andere Aktivitäten namentlich im kulturellen Bereich vom Senator für Bildung mitgetragen werden, war nicht in Erfahrung zu bringen. Deutlich werden nur seine Absicht, über das Institut preiswerte Fremdsprachenassistenten/innen anzuwerben, die eigenverantwortlich Unterricht an Bremer Schulen abhalten sollen, und die Tatsache, dass er durch eine restriktive Schulsprachenpolitik zahlreiche Anstrengungen des Instituts zunichte macht.

## 2.4 Weitere Sprachen

Aus den in 1.1.1 genannten Zahlen könnte geschlossen werden, dass sich das Französische, anders als das Englische, in einer Konkurrenzsituation zu anderen Schulsprachen befindet. Das verhält sich im Allgemeinen nicht so, weil der Abbau im Bereich des Französischen den anderen Sprachen insgesamt nicht zu gute kommt (vgl. Meißner 1999: 351).

Während Spanisch bundesweit vor allem im Erwachsenenunterricht etabliert ist, hat es in Berlin, Bremen und Hamburg auch in den Schulen eine Stellung erobert, die einer echten Alternative zum Französischen gleichkommt. Die Möglichkeit, **Spanisch, eine andere romanische oder auch slawische Sprache** zu wählen, wäre auch durchaus zu befürworten, wenn sie nicht praktisch zum Abbruch der 2. Fremdsprache führen würde. Nach den neuen *Richtlinien* (Senator für Bildung 1998: 2) gibt es außerdem in Bremen noch keine in Jahrgangstufe 11 neu aufgenommene Fremdsprache, die verstärkt unterrichtet wird, und stehen ihrer baldigen Einführung eine Reihe zuvor zu überwindender Hindernisse entgegen.

Mehrsprachigkeit als Bildungsziel erfordert jedoch nicht nur ein breiteres Angebot im Bereich der herkömmlichen Schulfremdsprachen. Mehr denn je gehören **Migrantensprachen** in Zuwanderungsländern zum gesellschaftlichen und schulischen Alltag. Fremdsprachenlehrkräfte werden auf die Arbeit mit bilingualen und bikulturellen Schülern/innen jedoch nicht vorbereitet (Hu 1998).

Es geht in diesem Zusammenhang aber nicht allein um verpasste Chancen, Mehrsprachigkeit zu fördern. Es geht in erster Linie um Kinder und Jugendliche, deren kulturelle Identität gefährdet wird, denen Bildungsmöglichkeiten versperrt werden, weil ihre Muttersprache nicht zur Bildungssprache weiterentwickelt wird, die eine neue **sprachlose Generation** bilden und deshalb nur zu oft auf die Sonderschule abgeschoben werden.

### 3. Von der monokulturellen zur kulturoffenen Schule

#### 3.1 "Leitkultur" – nur ein Schlagwort?

Der Begriff "Leitkultur" als integrationspolitisches Programm hat im Herbst 2000 heftige Diskussionen ausgelöst. In dieser hat jedoch die Tatsache, dass die deutsche Schule einer deutschen Leitkultur (früher: Allgemeinbildung) tatsächlich verpflichtet ist, keine Rolle gespielt.

Weit davon entfernt, „Interkulturalität als Zielvorstellung jeder Enkulturation und Sozialisation“ (Thomas/Wagner 2000: 360) zu akzeptieren, **bleiben die Grundschule und die Sekundarstufen deutschen Bildungsinhalten und Sichtweisen verpflichtet.** Auch wenn sich einzelne Primarstufenlehrkräfte gegenwärtig genötigt sehen, ihr Schulenglisch aufzubessern, um bei ihren Dritt- und Viertklässlern 'Sprachbewusstheit' hervorrufen zu können: Sportstunden auf Englisch, französische Texte im Geschichtsunterricht, italienischer *Bel Canto* im Musikunterricht oder aus dem Türkischen übersetzte Zeitungsartikel in Sozialkunde haben das Stadium vereinzelter Versuchsballons noch keineswegs überschritten. Dass Geschichtsschreibung, Literaturbetrachtung, Geographie, aber auch der Unterricht in naturwissenschaftlichen Fächern in anderen Ländern ganz anders konzipiert und perspektiviert sind, ist nicht einmal bekannt.

Wie sollen, wenn dies alles nur von der Warte deutscher Wissenschafts- und Bildungstraditionen aus in den Blick gerät, die persönlich und eigenkulturell geprägten Perspektiven als solche bewusst und hinterfragt werden können? Das ist keineswegs nur ein erkenntnistheoretisches Problem, sondern auch eine Frage der Weltoffenheit, die unsere Schulen im Internet-Zeitalter besonders schmerzlich vermissen lassen.

#### 3.2 Neuorientierung der Lehreraus- und -fortbildung

Aus den vorstehenden Überlegungen geht hervor, dass Lehrkräfte an Grundschulen und an den Sekundarstufen wenigstens eine Schulfremdsprache oder eine in Deutschland verbreitete Migrantensprache sehr gut beherrschen sollten. Ihre Fremdsprachenkenntnisse aus der eigenen Schulzeit werden i.d.R. nicht ausreichen, sich selbst zielkulturelle Perspektiven im weitesten Sinne zu erarbeiten.

Es ist daher notwendig, bereits bei der Wahl der Studienfächer dahingehend zu beraten, **dass jede zukünftige Lehrkraft neben ihrem didaktischen Hauptfach bzw. neben ihrem Sachfach ein fremd- oder migrantensprachliches Fach studiert.**

Ferner folgt aus den beschriebenen Erfordernissen, dass Primarstufenlehrkräfte erfahren<sup>9</sup> müssen, wie Fremdsprachen im Grundschulalter gelernt und gelehrt werden, dass alle Lehrer/innen das Rüstzeug für eine kompetente Sprachwahlberatung erhalten müssen (vgl. 4.2) und dass alle zukünftigen Lehrkräfte mit der Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts vertraut gemacht werden sollten.

Von einer solchen Neuorientierung sind wir noch ein Stück weit entfernt, obwohl es für Englisch das erwähnte Zertifikatsstudium Bilingualer Sachfachunterricht gibt, das das Studium eines Sekundarstufenlehramts voraussetzt, und obwohl ein ähnliches Zertifikat für Französisch an der Grundschule in Vorbereitung ist. Didaktik des

bilingualen Sachfachunterrichts kann noch nicht als Prüfungsfach in das Staatsexamen eingebracht werden, und der Senator für Bildung hat mehrfach darauf hingewiesen (vgl. Schreiben vom 4.5.2000), dass er einen Abschluss in Französisch als didaktisches Fach auf der Primarstufe nicht beabsichtigt. Andererseits belegen Hausarbeiten zum Staatsexamen, dass bei den Studierenden der Fächer Englisch und Französisch durchaus ein lebhaftes Interesse für beide Profile vorhanden ist.

Solange im Ausbildungsbereich die Weichen noch nicht auf Gegenwart gestellt sind, erwachsen der Lehrerfortbildung zusätzliche Aufgaben. Die Annahme, dass es sich dabei um Daueraufgaben handeln könnte, ist keineswegs von der Hand zu weisen.

### **3.3 Schulbegleitforschung**

Die Neuorientierung der deutschen Schule im Sinne von Kulturoffenheit und der herkömmlichen Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte muss durch Schulbegleitforschung flankiert werden. Deren vorrangige Aufgabe besteht in der Entwicklung curricularer Konzeptionen, von geeigneten Kursformen und entsprechenden Lehr-/ Lernmaterialien sowie in einer Akzeptanzforschung mit möglichst breitem Spektrum.

Im Bereich des Französischen gibt es in Bremen derzeit die beiden obengenannten Projekte; ein weiteres gilt dem handlungsorientierten Spanischunterricht. Sie sind eingebettet in ein vorbildlich konzeptualisiertes Schulbegleitforschungsprogramm, das vom Landesinstitut für Schule (LIS) betreut wird, dessen Zukunft jedoch von zunehmend reduzierten Stundenzuweisungen bedroht ist.

## 4. Vorschläge und Empfehlungen

In diesem Kapitel werden vorstehende Forderungen<sup>10</sup> unter Machbarkeitsaspekten präzisiert und Vorschläge und Empfehlungen zu ihrer Umsetzung in Bremer Schulen unterbreitet.

### 4.1 Schulische Sprachenangebote

#### 4.1.1 Diversifizierung des Angebots

Die Vorstellungen der Homburger Empfehlungen (Christ u.a. 1980) von der „sprachenteiligen Gesellschaft“ (vgl. auch Christ 1991: 39f.) geht davon aus, dass genügend Sprecher/innen aller wichtigen Verkehrssprachen ausgebildet werden. Sprachübergreifende Verständigung ist dann möglich, wenn mindestens eine/r der Teilnehmer/innen an einem Gespräch über die notwendige Sprachkombination verfügt und zwischen den anderen Teilnehmer/innen sprachlich vermittelt. In diesem Sinne fordert auch der Europarat (Parliamentary Assembly 1998, Abs. 5) ein diversifiziertes Sprachenangebot.

In der Praxis macht dieser Ansatz eine erhebliche Verbreitung des Sprachenangebots notwendig. Das Schulgesetz des Landes Hessen ebnet hierzu den Weg, in dem es für das 3. und 4. Schuljahr eine 'Einführung in eine Fremdsprache' verordnet, also nicht eine bestimmte Fremdsprache vorschreibt.

Da die Diversifizierung des Sprachenangebots auch die Weiterführungsprobleme besonders hinsichtlich der ersten Fremdsprachen verschärft, lässt sie sich nur realisieren, wenn Primarschulen, die sich durch Einführung einer weniger üblichen ersten Fremdsprache ein besonderes Profil zulegen, darin unterstützt werden, indem wenigstens eine Sekundarschule in der Nachbarschaft angehalten wird, diese Sprache zumindest einzügig fortzuführen. Hier sind also auch **Koodinierungsbemühungen seitens der Schulbehörden** gefragt.

Das Konzept der 'Sprachenteiligen Gesellschaft' versteht sich als logische Folgerung aus der Tatsache, dass niemand alle relevanten Verkehrssprachen beherrschen kann, es versteht sich nicht als Gegenmodell zur individuellen Mehrsprachigkeit.

#### 4.1.2 Individuelle Mehrsprachigkeit und Sprachenabfolgen

Trotz teilweise berechtigter Kritik an der Kontrastivhypothese (vgl. Schlak 2000: 158) ist interlingualer Transfer in Rezeption und Produktion zwischen ähnlichen Fremdsprachen als empirisch gesichert anzusehen (vgl. Mißler 1999: 102f.). Dieser sprachtypologische Gesichtspunkt (vgl. auch Meißner 1993: 25) wird seit einigen Jahren immer wieder zur Begründung einer rezeptiven oder romanischen Mehrsprachigkeit angeführt (z.B. Meißner/Reinfried 1998). Außerdem ist im vorliegenden Zusammenhang von Bedeutung, dass die Aneignung einer weiteren Sprache in hohem Maße von der Muttersprache beeinflusst wird (McLaughlin 1987: 77ff.)

Nimmt man den sprachtypologischen Aspekt ("Sprachfamilien") und den Einfluss der Muttersprache zusammen, sind folgende Annahmen plausibel:

- Der Einstieg in germanische Sprachen (z.B. Englisch, Niederländisch, Schwedisch) fällt deutschen Schülern/innen leichter als der Einstieg in die Sprache einer anderen Sprachfamilie; sie machen in den ersten vier Lernjahren schnellere Fortschritte in der verwandten Sprache (vgl. Sigott 1993).
- Englisch verschafft deutschen Schülern/innen keinen Einstieg in eine andere Sprachfamilie.
- Kenntnisse in einer romanischen Sprache oder einer slawischen Sprache erleichtern den Einstieg in eine romanische oder slawische Sprache (vgl. 1.2.2).

Diese von Sprachlehrkräften und Schülern/innen aus der eigenen Erfahrung häufig bestätigten Annahmen lassen die gegenwärtig stark überwiegend praktizierte Sprachenabfolge – Englisch bis zu 9 Jahren (geplant: 11), zweite Fremdsprache 4 Jahre zu einem für das Lernen einer Fremdsprache problematischen Zeitpunkt (Beginn der Adoleszenz) – als widersinnig erscheinen. Dessen eingedenk sind mehrere Alternativen zur Diskussion gestellt worden.

Den bestehenden Schulsprachencurricula am nächsten steht das von Bliesener/Christ/Kästner (2000) bereits 1994 erarbeitete Gutachten, das die Vorverlagerung des Beginns der ersten Fremdsprache auf das 3. Schuljahr, der zweiten Fremdsprache auf das 6. und ggf. der dritten auf das 8. bzw. 9. Schuljahr vorschlägt<sup>11</sup>. Eine der drei Fremdsprachen (in der Regel die erste) kann nach Jahrgangsstufe 10 oder 11 abgewählt oder als Spezialkurs (z.B. Wirtschaft) fortgeführt werden.

Ein Diskussionsbeitrag des Verfassers (Wendt 2000) geht insofern weiter, als er die Vorverlegung des Beginns der ersten Fremdsprache (in der Regel Englisch) auf das erste und der zweiten Fremdsprache auf das 5. Schuljahr anregt<sup>12</sup>. Während die zweite (und ggf. dritte) Fremdsprache bis zum Abitur geführt muss, bereitet der Unterricht in der ersten Fremdsprache in den Jahrgangsstufen 5 und 6 auf den bilingualen Sachfachunterricht ab Klasse 7 vor. Die gezielte Spracharbeit umfasst ab Klasse 7 in der ersten Fremdsprache nur noch zwei Wochenstunden, während der Unterricht in der zweiten Fremdsprache gleichzeitig um 2-3 Wochenstunden erweitert wird. Dieser Vorschlag beruht vor allem auf der Aufwertung der zweiten Fremdsprache, indem er das Englische weitgehend auf dessen *lingua franca*-Funktion reduziert.

Im Sinne der hier vorgelegten Studie müssen jedoch als am konsequentesten Modelle jene gelten, die das Englische aus der Grundschule (Normalform) verbannen. Zydatiö (2000) fordert, dass alle Schüler ab Klassenstufe 3 eine "allen unbekannte Sprache lernen"; hierzu gehören Französisch, Spanisch und Russisch "als Fundamentalsprachen eines bestimmten Mehrsprachigkeitstyps", nicht hingegen Englisch und die Migrantensprachen<sup>13</sup>. Der systematische und für alle verbindliche Englischunterricht beginnt im 6. Schuljahr.

Dieses „Modell der umgekehrten Sprachenfolge“ ist bereits häufiger vertreten worden. Außer den schon genannten Gründen führt Jeske (2000: 185) zu seinen Gunsten an, dass nur eine Diversifizierung (i.S.v. Auswahl aus mehreren nicht-englischen Sprachen) im Bereich der ersten Fremdsprache die gesamte Schülerschaft erfasst: „So muss Mehrsprachigkeit für alle Bevölkerungsschichten erreichbar sein.“

#### **4.1.3 Schulische Sprachcurricula: eine Empfehlung**

Aus allem bisher Gesagten ergibt sich,

1. dass das Lernen fremder Sprachen so früh wie möglich einsetzen muss (vgl. Council of Europe 1998, Abs. B3) und der Beginn der ersten und zweiten Fremdsprachen sehr weit vorgezogen werden sollte,
2. dass das frühere Einsetzen der ersten Fremdsprache nicht zu einer Verlängerung bereits vorhandener Langzeitcurricula führen darf, dass also die erste Fremdsprache nach einigen Jahren einem weiteren Sprachenangebot Platz machen muss (Schröder 1999), und
3. dass die erste Fremdsprache im Regelfall nicht Englisch, sondern vorzugsweise eine romanische oder eine slawische sein sollte.

*Zu 1:*

Bereits im Kindergarten sollten vielfältige Sprachbegegnungen stattfinden ('Sprachbewusstheit'). Einige Sprachen (unter Einbezug von Migrantensprachen) sollten dem Klang nach unterschieden werden können. Diese Fähigkeit kann u.a. durch Kinderlieder, in denen die erste Strophe in mehreren Sprachen wiederholt wird, entwickelt werden. Im 1. und 2. Schuljahr begegnen die Schüler/innen der Sprache ihrer Wahl primär mündlich und rezeptiv (vgl. 4.3.2)<sup>14</sup>. Die zweite Fremdsprache beginnt in der 5. Klasse, wird ab Klasse 7 verstärkt unterrichtet und muss ins Abitur eingebracht werden. Die dritte Fremdsprache (ab Klasse 9 oder 11) ist fakultativ.

*Zu 2:*

Der Unterricht in der ersten Fremdsprache bereitet in den Jahrgangsstufen 5 und 6 auf den bilingualen Sachfachunterricht vor. Sport, Kunst und/oder Musik können auf dieser Stufe bereits bilingual (d.h. unter Einbezug von Phasen in der ersten Fremdsprache; vgl. 4.3.2) unterrichtet werden. Ab Klasse 7 wird der eigentliche Unterricht der ersten Fremdsprache auf zwei Wochenstunden reduziert; hingegen wird verstärkt bilingualer Sachfachunterricht (z.B. Geographie) angeboten. Bilingualer Sachfachunterricht in der zweiten Fremdsprache wird ab Klasse 10 angeboten.

*Zu 3:*

Im Hinblick auf die ersten Fremdsprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch, Russisch oder eine Nachbarschaftssprache) bilden Grundschulen und benachbarte Sekundarstufen ein gemeinsames Profil, damit die Fortführung der ersten Fremdsprache gewährleistet ist. Englisch an Grundschulen in besonders gelagerten Fällen bedarf der Genehmigung (die im Fall des Fehlens von Lehrkräften mit Fremdsprachenkenntnissen zeitlich zu begrenzen ist). Englisch als zweite Fremdsprache ist obligatorisch.

Die vorgeschlagene Umstrukturierung der Sprachenabfolgen erfordert mehr Lehrkraftstunden im Bereich von Primar- und Orientierungsstufe sowie eine entsprechende Lehreraus- und -fortbildung (3.2). Es ist zu prüfen, welche Maßnahmen umgehend finanziert werden können und welche weitgehend kostenneutralen Maßnahmen sofort realisiert werden können.

Zu den letztgenannten gehört in Bremen z.B. eine Modifizierung der Regelung, der gemäß in Klasse 11 die zweite Fremdsprache ausgewählt werden kann, wenn stattdessen Informatik oder eine weitere Naturwissenschaft gewählt wird. Diese Naturwissenschaft und selbstverständlich auch Informatik sollten als bilingualer Sachfachunterricht abgeboten werden (vgl. 4.3.2). Dafür sprechen außer den bereits genannten mindestens drei weitere Gründe:

- Es ist oft beobachtet worden, dass Schüler/innen, die eine Fremdsprache abwählen, sich für ein Sachfach, in dem diese Fremdsprache Arbeitssprache ist, anmelden, da hier nicht mehr nur Fehler zählen (Ernst 1995: 259).
- Die Annahme, dass künftige Naturwissenschaftler oder Internet-Spezialisten weniger Fremdsprachenkenntnisse benötigen, ist keinesfalls logisch begründbar oder faktisch zu belegen.
- Derartige Angebote können sich günstig auf die Studierfähigkeit (z.B. Nutzung fremdsprachiger Literatur), auf die Wahl von Studienorten im Ausland<sup>15</sup> und bei zukünftigen Lehrkräften auch auf die Wahl von Fächerkombinationen im Sinne vom 3.2 (Sachfach plus Fremdsprache) auswirken.

## **4.2 Sprachenwahlberatung**

Dass „die Fremdsprachenbelegung auf der freien Entscheidung der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern unter den zur Verfügung stehenden Angeboten basiert“ (Schreiben des Bremer Senators für Bildung vom 16.6.1999) und dass diese sich in der überwältigenden Mehrheit für Englisch als erste Fremdsprache und ein Häppchen Französisch oder Spanisch entscheiden, ist ein finanz- und bildungspolitisch bequemes Ruhekitzchen, das zum Verschlafen der Fragen nach Ursachen und Wirkungen einlädt.

Natürlich soll das Recht der Kinder und Eltern auf freie Sprachenwahl nicht beschnitten werden. Aber:

- Kann dieses Recht überhaupt wahrgenommen werden, wenn als erste Fremdsprache fast flächendeckend nur Englisch angeboten wird?
- Kann eine gut begründete Wahl überhaupt getroffen werden, wenn der Schulträger es versäumt, Kinder und Eltern bei der Sprachenwahl kundig zu beraten?
- Aus welchen Gründen entscheiden sich seine Abnehmer/innen überhaupt für die eine und gegen eine andere Sprache?

Immerhin ist bekannt, dass subjektive Ähnlichkeitseinschätzungen von Sprachen die Beurteilung der Schwierigkeit des Lernens einer Sprache beeinflussen (Mißler 1999: 105) und die Sprachenwahl bzw. -abwahl ebenso steuern (Hermann-Brennecke/Candelier 1993) wie den Rat des Klassenlehrers, der die gesellschaftlichen Folgen einer am Angebot der eigenen Schule orientierten Sprachenwahlberatung nicht überblickt (Meißner 2000: 209). Die Jagd auf das Billig-Abitur muss bei so gehandhabter Beratung den Bestand der als schwierig geltenden Fächer Französisch und Physik gefährden (Wernsing 2000: 198). Andere Faktoren, die höher angesiedelt werden als der gesellschaftliche Sprachenbedarf, sind u.a. das Wahlverhalten von

Freunden/innen und Geschwistern, Vermutungen und Prognosen über die Weiterführung der jeweiligen Sprache und Nützlichkeitsmythen.

**Hier kann nur eine qualifizierte Sprachenwahlberatung Abhilfe schaffen.** Diese wird darauf hinweisen, dass die Lernbarkeit einer Sprache weniger von ihr selbst als von Faktoren wie Beginnzeitpunkt, Sprachenabfolge und Motivation (vgl. 1.3.1) beeinflusst wird. Sie wird sich bemühen, die Ersatzfunktion des Englischen in ihren Grenzen aufzuzeigen (vgl. 1.1.2, 1.2.2) und zu verdeutlichen, dass sich die Schüler/innen mit einer früh gelernten romanischen oder slawischen Sprache den Einstieg in eine der anderen europäischen Sprachfamilien ungezwungen und noch vergleichsweise mühelos erschließen (1.2.2, 4.1.2) und dass Englisch keine vergleichbare Rolle übernehmen kann, jedoch sehr viel schneller gelernt wird, wenn zuvor eine andere<sup>16</sup> Fremdsprache gelernt wurde, so dass am Ende von Sekundarstufe 1 jeder vermeintliche „Rückstand“ aufgeholt ist.

Effektive Sprachenwahlberatung erfordert aber auch weitere flankierende Maßnahmen. Hierzu gehört zuvörderst, dass das Fremdsprachenangebot jeder Stadt regelmäßig in allen Tageszeitungen bekannt gemacht wird (Jeske 2000: 187f.). Auf diesem Hintergrund können durch Werbekampagnen zugunsten einzelner Sprachen (vgl. 2.3.2; Nieweler 1999b) zusätzliche Anreize geschaffen werden.

Langfristig kann ein Bewusstsein für die politische Dimension der Sprachenwahl nur entstehen, wenn sprachenpolitische Inhalte Aufnahme in den Unterricht finden (vgl. schon Christ 1980). Entsprechende wissenschaftliche Fundierung durch Sprachenpolitikfolgenforschung ist heute notwendiger denn je.

### **4.3 Innovative Konzepte**

#### **4.3.1 Begegnungssprachenkonzept**

Obwohl derzeit zu befürchten ist, dass die Weichen in Niedersachsen und in Bremen unterschiedlich gestellt werden, soll die in der Vergangenheit teilweise mit unnötigen Überzeichnungen geführte Diskussion über *Fremdsprachenfrühbeginn* vs *Begegnungssprachenkonzept* hier nicht wiederbelebt werden. Im Zentrum des letztgenannten stehen in der ursprünglichen Konzeption die tatsächlichen Begegnungen mit den Partnerklassen (vgl. Sambanis 2000: 347-349); schließlich wurde es zunächst für grenznahe Regionen entwickelt. Es soll jedoch festgehalten werden, dass dem Begegnungssprachenkonzept ein hoher Orientierungswert zukommt, indem es den Beginn der ohnehin auf breiter Basis notwendigen Abkehr von der Sanktionierung sprachformaler Mängel signalisiert (vgl. 1.3.1, 1.3.2) und den Schülern/innen den Zugang zur Sprache als Mittel sozialen, kreativen und spielerischen Handelns eröffnet.

Fremdspracheneinheiten auf der Grundschule und allemal auf den Jahrgangsstufen 1 und 2 (vgl. 4.1.3: Zu 1) stellen die Motivierung der Kinder zur Begegnung mit und zum Handeln in der fremden Sprache in entsprechenden Kontexten in den Vordergrund. Sie sind daher nicht in dem Maße "zielorientiert" oder "ergebnisorientiert" wie der Unterricht auf den Sekundarstufen, fördern jedoch gleichzeitig – auch aus motivationalen Gründen – den Erwerb elementarer sprachlicher

Handlungsfähigkeiten. Sie verfolgen somit bescheidene, aber konkrete Ziele im Rahmen fremdsprachlicher Wahrnehmung sowie zunächst reproduktiver und zunehmend kreativer Äußerungsfähigkeit, ohne die Kinder zu überfordern (1.3).

In aller Deutlichkeit muss betont werden, dass ein so konzipierter **Frühbeginn, der wichtige Grundsätze des Begegnungssprachenmodells integriert**, die Weiterführung auf Orientierungs- und Sekundarstufe I erfordert. Ein in völliger Unverbindlichkeit belassenes Begegnungssprachenmodell hat den zweifelhaften Vorteil, dass es als Pseudobegründung für eingesparte Weiterführung „verkauft“ werden kann.

#### 4.3.2 Andere Konzepte

Erwerbsnaher Fremdsprachenunterricht ist schüler- und handlungsorientiert (vgl. Finkbeiner/ Koplin 2000). Zu seiner Verwirklichung sind in den letzten beiden Jahrzehnten viele Vorschläge erarbeitet worden, denen gemeinsam ist, dass die Zielsprache nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zur Gestaltung sinnvollen Geschehens in der Klassenraumwirklichkeit und im Hinblick auf außerunterrichtliche Handlungskontexten gelernt wird.

An dieser Stelle kann auf durchaus zu befürwortende Organisationsformen wie die zweisprachige Grundschule und das zweisprachige Gymnasium nicht eingegangen werden, weil deren Weg zur Normalform noch sehr weit scheint. Stattdessen sollen zwei Konzepte kurz skizziert werden, die zur Realisierung der hier unterbreiteten Forderungen und Vorschläge Wesentliches beitragen können.

Für den Fremdsprachenfrühbeginn auf der Primarstufe hat sich die von Bleyhl (z.B. 1998: 66-69) entwickelte **Verstehensmethode** nachweislich bewährt (vgl. Sambanis 2000). Hierfür Pate gestanden hat der *natural approach* nach Krashen/Terrell (1988) mit seinen hauptsächlichen Kennzeichen:

- *comprehensible input*: Die Lehrkraft erzählt sehr häufig Geschichten (vgl. auch Gerngroß/Puchta 2000), deren Bedeutung über Visualisierung, Gestik, Mimik und Intonation erschlossen werden kann;
- *Hypothesenbildung*: Angeregt durch die intensive Spracherfahrung bilden die Schüler/innen selbst Hypothesen über das Funktionieren der Zielsprache. Sie werden nicht zum Sprechen aufgefordert, sondern wählen selbst den Moment, in dem sie sicher genug geföhlen, um den Versuch wagen.
- *Handlungsorientierung*: Auch wenn sie noch nicht sprechen, sind die Schüler/innen aktiv. Dafür sorgen das *total physical response* - Verfahren sowie Anregungen zum Zeichnen oder gemeinsames Singen.
- *A-Linearität*: Auf die Annahme gestützt, dass Spracherwerb nicht linear erfolgt, lehnen Vertreter der Verstehensmethode grammatische Progressionen ab. Eine Progression ist allein durch die Auswahl verstehbarer Geschichten gegeben.

**Bilingualer Sachfachunterricht**, vom Europarat ausdrücklich empfohlen (Council of Europe 1998, Abs. A, 2.4), intendiert die Internationalisierung der Sachfächer durch Überschreiten eigenkulturell geprägter Perspektiven (vgl. 3.1) und fördert die implizite Fremdsprachenaneignung in durch das Sachfach vorgegebenen Kontexten. Er tritt in

den unterschiedlichsten Formen auf (vgl. Abendroth-Timmer/Wendt 2001, Bach/Niemeier 2000; s. oben 4.1.3). Die Bandbreite reicht vom fremdsprachigen Modul im muttersprachig geführten Unterricht über Epochalunterricht oder systematischen Einbezug einer Fremdsprache in den Sachfachunterricht bis zum Sachfachunterricht in der Fremdsprache. Unterschiede bestehen außerdem hinsichtlich der fremdsprachlichen Zielbereiche: Diese können in der primären Entwicklung rezeptiver Fähigkeiten, in der Vermittlung einer doppelten Sachfachsprachigkeit unter besonderer Beachtung der Fachterminologien oder in der Förderung differenzierter fremdsprachiger Handlungsfähigkeit in Bezug auf das Sachfach bestehen.

Die durch diese Formenvielfalt gegebenen Möglichkeiten sind nicht überall bekannt, auch nicht in Bremen (vgl. 2.2). Dass nicht schon längst Sport, Musik und Kunst von der Grundschule an in einer Fremdsprache oder bilingual unterrichtet werden und dass Geschichts- und Sozialkundelehrkräfte ab Jahrgangsstufe 9 keine fremdsprachigen Quellentexte in ihren Unterricht einbeziehen, mag auch an fehlenden Fremdsprachenkenntnissen der Sachfachlehrer/innen liegen (vgl. 3.2). Dass aber auch fächerübergreifende bilinguale Projekte, in die Sachfachlehrkräfte die Fachkompetenz und Fremdsprachenlehrkräfte die Sprachkompetenz einbringen, kaum durchgeführt, noch überhaupt von den Lehrplänen vorgeschlagen werden, ist mindestens als Einfallslosigkeit zu bewerten.

## 5. Runde Tische zur Förderung des Sprachenlernens

In der aktiven Schulsprachenpolitik die Führung übernommen hat das Bundesland Nordrhein-Westfalen mit dem Projekt *Wege zur Mehrsprachigkeit*. Neben dem Schutz bereits vorhandener Mehrsprachigkeit gelten die Bemühungen den Schulsprachen Englisch, Französisch und (am Gymnasium) Russisch. Aber auch Spanisch, Italienisch und die Nachbarsprache Niederländisch sowie wichtige Migrantensprachen können in schulische Fremdsprachenangebote aufgenommen werden (vgl. Meißner 2000: 204).

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für aktive Schulsprachenpolitik bildet das Zusammenwirken von Experten aus Politik und Wirtschaft, aus den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, den Volkshochschulen, Hochschulen und Studienseminaren, aus der Berufsberatung, den Kulturinstituten und den Fremdsprachenverbänden.

Als Foren für ein solches Zusammenwirken fungieren in Nordrhein-Westfalen „Runde Sprachentische“, wie sie seit 1996 in Bergisch Gladbach, Essen, Brilon und Kleve stattgefunden haben (vgl. Nieweler 1999a, I. Christ 1999). In anderen Bundesländern veranstalten Kultusminister Fachtagungen; zu einer solchen hat beispielsweise das Niedersächsische Kultusministerium 1999 nach Loccum eingeladen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2000).

Und was unternimmt der Senator für Bildung in Bremen? Seine Antwort vom 16.6.1999 auf einen diesbezüglichen Vorschlag der Vertreter/innen mehrerer Institutionen der Stadt lautete: Angesichts der Freiheit der Sprachenwahl "fehlt mir derzeit die Phantasie für Lösungen, die eine *table ronde*, auch eine mehrstündige, erbringen könnte."

Wäre das Europäische Jahr der Sprachen nicht ein geeigneter Anlass, ein wenig mehr Phantasie zu entfalten?

## Anmerkungen

- <sup>1</sup> Vgl. Christ 1991: 26f. Zur Begriffsdiskussion vgl. auch Mißler 1999: 7f.
- <sup>2</sup> Der am 5.10.2000 auf dem 5. Mediendidaktischen Kolloquium in Hannover gehaltene Vortrag von Jürgen Donnerstag ist zur Veröffentlichung in *Kolloquium Fremdsprachenunterricht (KFU)* 2001 vorgesehen.
- <sup>3</sup> Die Auffassung, Kinder würden durch Fremdsprachenunterricht überfordert, wurde bereits vertreten, als 1865 der Englischunterricht in der 5. Klasse der Hamburger Armenschule eingeführt wurde (Jaffke 1996: 18).
- <sup>4</sup> Den Untersuchungen von Long (1990) zufolge nimmt die Sprachlernfähigkeit im allgemeinen Sinne (Phonologie, Morphologie, Syntax) vom 6. Lebensjahr an sehr langsam aber kontinuierlich ab.
- <sup>5</sup> Zahlreiche Literaturhinweise bei Mißler 1999: 6f.
- <sup>6</sup> In Berlin, Niedersachsen u.a. in mehreren Anläufen, in Nordrhein-Westfalen ab 2003 obligatorisch, in Baden-Württemberg (ab 1999) und im Saarland ab 1. Schuljahr.
- <sup>7</sup> Eine rühmliche Ausnahme bildet in mancherlei Hinsicht Nordrhein-Westfalen.
- <sup>8</sup> Die Kultusministerkonferenz forderte die Vermittlung von praktischen Kenntnissen in zwei Fremdsprachen. Mindestens eine davon sollte eine der Amtssprachen der Europäischen Gemeinschaft sein (1994: 20). Weiterhin wird die Gleichstellung der wichtigsten Migrantensprachen mit den etablierten Schulfremdsprachen gewünscht (1994: 22).
- <sup>9</sup> Mit "Erfahren" ist gemeint, dass die jeweiligen Studienanteile durch entsprechende Praktika flankiert werden sollten, wie dies etwa in Gießen der Fall ist (vgl. *Gießener Allgemeine* 117, 20.5.2000: 28).
- <sup>10</sup> Unmittelbar nach Abschluss des vorliegenden Skriptes erschien der von D. Abendroth-Timmer und G. Bach herausgegebene Band *Mehrsprachiges Europa* (Tübingen 2001). Die Beiträge von Baur, Burk *et al.*, Edmonson und Veltcheff unterstreichen nachdrücklich die vorstehenden zentralen Aussagen und Forderungen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der Schule.
- <sup>11</sup> Ein empirisch abgesicherter Schulversuch im Rheinland-Pfalz (s. Macht 2000) ergab signifikant positive Lernergebnisse in Klassen mit vorgezogenem Beginn der 2. und 3. Fremdsprachen sowohl in diesen Sprachen wie auch im Englischen als erster Fremdsprache.
- <sup>12</sup> Raasch (2000: 154) fordert den Beginn der ersten Fremdsprache im Kindergarten.
- <sup>13</sup> Hinsichtlich der Migrantensprachen ist jedoch aus in 2.4 aufgeführten Gründen den jeweiligen regionalen Gegebenheiten Rechnung zu tragen, indem nach Bedarf Klassen einzurichten sind, in denen die 1. Fremdsprache durch weitgehend parallele Alphabetisierung in Deutsch und in der Herkunftssprache ersetzt wird.
- <sup>14</sup> Dies entspricht der Konzeption in Baden-Württemberg (vgl. Sambanis 2000).
- <sup>15</sup> Möglichkeiten, binationale Diplome zu erwerben, werden noch viel zu wenig genutzt. Wenn eine Studentin das Studium der Biotechnologie an der Fachhochschule Gießen-Friedberg und in Montpellier mit einem Doppeldiplom erfolgreich absolviert hat, berichtet sogar DIE ZEIT (12.8.1999: 54).

<sup>16</sup> Erfahrungen, die diese Aussage bestätigen, liegen bisher nur für Englisch als zweite Fremdsprache bei romanischer erster Fremdsprache vor. Der „Nachholeffekt“ könnte sich in diesem Fall u.a. auch aus der stark romanisch geprägten Lexik des Englischen erklären. Vgl. auch Meißner (1993: 24).

## Quellen und Literaturhinweise

- Abendroth-Timmer, Dagmar/ Bach, Gerhard (Hrsg.) (2001): *Mehrsprachiges Europa*. Festschrift für M. Wendt. Tübingen: Narr.
- Abendroth-Timmer, Dagmar/ Wendt, Michael (2001): Französisch als Arbeitssprache im bilingualen Sachfachunterricht. In: Abendroth-Timmer, Dagmar/Breidbach, Stephan (Hrsg.): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt/M.: Lang (im Druck) (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 7.)
- Bach, Gerhard/ Niemeier, Susanne (Hrsg.) (2000): *Bilingualer Unterricht*. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven. Frankfurt/M.: Lang. (Kolloquium Fremdsprachenunterricht 5.)
- Baeyen, André/ Bergentoff, Rune (1996): *Guide à l'usage des décideurs institutionnels de la politique éducative*. Projet 1. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle / Comité de l'Éducation.
- Baur, Rupprecht S. (2001): Mehrsprachigkeit durch Spracherhalt bei Migrantenkindern. In: Abendroth-Timmer, Dagmar/ Bach, Gerhard (Hrsg.): 15-25.
- Baur, Rupprecht S./ Chlosta, Christoph (1999): Begegnungen mit Sprachen. Reform oder Konkurs. In: Landesinstitut (Hrsg.): 25-40.
- Bleyhl, Werner (1998): Selbstorganisation des Lernens – Phasen des Lernens. In: Timm, Johannes-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren*. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen: 60-69.?
- Bliesener, Ulrich (1999): Die eigentlichen Fachfragen des Fremdsprachenunterrichts. *Neusprachliche Mitteilungen* 52/3: 146-150.
- Bliesener, Ulrich/ Christ, Ingeborg/ Kästner, Harald (2000): Gutachten im Auftrag des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Gegebenheiten und Vorschläge zur Weiterentwicklung (Stand: 15.09.1994). In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): 47-53.
- Borgwardt, Ulf (2000): FMF-Kongress Berlin 2000 "Zeit für Sprachen". *Fremdsprachenunterricht* 44/53: 4.
- Braselmann, Petra (1999): *Sprachenpolitik und Sprachbewußtheit in Frankreich heute*. Tübingen: Niemeyer.
- Burk, Heike/ Meißner, Franz-Joseph/ Müller, Andrea/ Sippel, Vera/ Wehmer, Silke (2001): Was Studierende über ihre Schulsprachen denken: Ein Beispiel quantitativer Lernerforschung. In: Abendroth-Timmer, Dagmar/ Bach, Gerhard (Hrsg.): 111-129.
- Candelier, Michel/ Dumoulin, Bérengère (2000): La diversité linguistique dans les systèmes éducatifs en Europe: état des lieux et analyse des obstacles. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29: 159-176.
- Chew, Ghim-Lian Phyllis (1999): Linguistic imperialism, globalism and the English language. In: Graddol, David/ Meinhof, Ulrike H. (Hrsg.): 37-47.
- Christ, Herbert (1980): *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Christ, Herbert (1990): *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000*. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert (1991): *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000*. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen: Narr.
- Christ, Herbert/ Schröder, Konrad/ Weinrich, Harald/ Zapp, Franz-Joseph (1980): *Fremdsprachenpolitik in Europa*. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft. Augsburg: Universität. (Augsburger I & I-Schriften, Band 11.)
- Christ, Ingeborg (1999): Runder Sprachentisch Kleve. In: Landesinstitut (Hrsg.): 54-57.

- Christ. Herbert/ Schröder, Konrad/ Weinrich, Harald/ Zapp, Franz-J. (1980): *Fremdsprachenpolitik in Europa*. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft. Augsburg: Augsburgischer I&I-Schriften.
- Cook, Vivian (1992): *Second language learning and language teaching*. London et al.: Edward Arnold.
- Council of Europe, Committee of Ministers (1998): Appendix to Recommendation No. R (98) 6. Straßburg: Europarat. (Drucksache)
- Daller, Helmut (1995): Der Sprachstand türkischer Rückkehrer aus Deutschland. Übersicht über ein Forschungsprojekt. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 6/2: 61-69.
- Decke-Cornill, Helene (1999): Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft. *Neusprachliche Mitteilungen* 52: 164-170.
- Der Schulversuch „Bilinguale Bildungsgänge in Bremen“*. Auswertung der Erfahrungen seit 1991. Vorlage Nr. L 67 für die Sitzung der Deputation für Bildung am 30.1.1997. Bremen, Dezember 1996.
- DIE ZEIT* 55/32 (3.8.2000)
- Edmonson, Willis J. (2001): Mehrsprachigkeit: Was leistet die schulische Ausbildung? In: Abendroth-Timmer, Dagmar/ Bach, Gerhard (Hrsg.): 131-147.
- Ernst, Manfred (1995): Fehlerkorrektur und Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht. *Praxis* 42/3: 258-264.
- Finkbeiner, Claudia/ Kolpin, Christine (2000): Handlungsorientiert Fremdverstehen lernen und lehren. *gFremdsprachenunterricht* 44/53, Heft 4: 254-261.
- Finkenstaedt, Thomas/ Schroeder, Konrad (1992): *Sprachen im Europa von morgen*. Berlin / München: Langenscheidt.
- Freudenstein, Reinhold (1999): Der Französischunterricht muß (immer noch) umkehren! *Neusprachliche Mitteilungen* 52/3: 151-156.
- Gerngroß, Günter/ Puchta, Herbert (2000): Frühbeginn Englischunterricht – lernpsychologische Befunde aus der Aktionsforschung. *Fremdsprachenunterricht* 44/53, Heft 4: 269-272.
- Graddol, David (1999): The decline of the native speaker. In: Graddol, David/ Meinhof, Ulrike H. (Hrsg.): 57-58.
- Graddol, David/ Meinhof, Ulrike H. (Hrsg.) (1999): *English in a changing world*. Oxford: The English Book Centre. (AILA-Sonderband 13.)
- Hermann-Brennecke, Gisela/ Candelier, Michel (1993): Schulische Fremdsprachen zwischen Angebot und Nachfrage: Beispiel Französisch. *Französisch heute* 24/3: 236-251.
- Hu, Adelheid (1998): Wie werden zukünftige Fremdsprachenlehrer/innen derzeit auf den Unterricht in multilingualen und multikulturellen Klassen vorbereitet? In: Hermes, Liesel/ Schmid-Schönbein, Gisela (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren lernen*. Lehrerbildung in der Diskussion. Dokumentation des 17. Kongresses für Fremdsprachendidaktik Koblenz 1997. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag: 135-144.
- Jaffke, Christoph (1996): *Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe*. Seine Begründung und Praxis in der Waldorfpädagogik. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. 2., rev. Aufl.
- Jeske, Claire-Marie (2000): Europäische Mehrsprachigkeit - Möglichkeiten und Grenzen. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29: 179-190.
- Kläsgen, Michael (2000): Wenn Denise mit dem Hans ... Vom Versuch, deutsche und französische Unternehmenskulturen zusammenzubringen. *Die ZEIT* Nr. 38 (14.9.2000): 34.
- Köhler, Hans-Walter (2000): Verstehen braucht Sprache. Deutsch-Französische Gesellschaft

- Gießen (Hrsg.): *Lettre circulaire* (Septembre 2000): 5-6.
- Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (1994): *Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht mit Gutachten zum Fremdsprachenunterricht*.
- Krashen, Stephen D./ Terrell, Tracy D. (1988): *The Natural Approach*. Language Acquisition in the Classroom. Hermel Hempstead: Prentice Hall.
- Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1999): *Die Sprache unserer Nachbarn – unsere Sprachen*. Chancen zur Diversifizierung des Sprachenangebots im Zuge der EU-Erweiterung. Wien: Wiener Verlagswerkstatt.
- Krumm, Hans-Jürgen (2000): Europäische Mehrsprachigkeit. In: Riemer, Claudia (Hrsg.): *Kognitive Aspekte des Lernens und Lehrens von Fremdsprachen*. Festschrift W.J. Edmonson. Tübingen: Narr: 26-37.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1999): *Wege zur Mehrsprachigkeit*. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens, Heft 4. Soest: Landesinstitut.
- Leggewie, Claus (2000): *Amerikas Welt: Die USA in unseren Köpfen*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Long, M. H. (1990): Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 251-285.
- Macht, Konrad (2000): Vorgezogene 2. und 3. Fremdsprache. Ergebnisse eines Schulversuchs in Rheinland-Pfalz. *Französisch heute* 31/3: 328-342.
- Marx, Diemo/ Franz-Joseph Meißner (2000): Quo vadis, Nordrhein-Westfalen? Will Montjoie/Monschau primary school-children soon meet their neighbours from Liège and Utrecht in English? *°Französisch heute* 31/1: 92-97.
- McLaughlin, Barry (1987): *Theories of Second Language Learning*. London: Arnold.
- Meißner, Franz-Joseph (1993): *Schulsprachen zwischen Politik und Markt*: Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen. Frankfurt/M.: Diesterweg. (Schule und Forschung.)
- Meißner, Franz-Joseph (1999): Lernerkontingente in der Sekundarstufe II in der Bundesstatistik 1989 und zehn Jahre danach. *Französisch heute* 30/3 (1999): 346-351.
- Meißner, Franz-Joseph (2000): Ist und Soll der Sprachenberatung am Beispiel Nordrhein-Westfalens. *Französisch heute* 31/2: 204-212.
- Meißner, Franz-Joseph/ Reinfried, Marcus (1998): Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen. In: Dies. (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph/ Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik*. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2000): *DELF*. Diplôme d'Études en Langue Française. Damit Europa leichter fällt. Handreichung (Entwurf). Düsseldorf: Ministerium.
- Mißler, Bettina (1999): *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg.
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2000): Dokumentation der Fachtagung „Entwicklung eines Gesamtkonzeptes für den schulischen Fremdsprachenunterricht“ am 10./11. Juni 1999 in Loccum. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium (maring@mk.niedersachsen.de).\_\_\_\_\_
- Nieweler, Thomas (1999a): Runde Sprachentische – eine organisatorische Hilfe zur Förderung des Sprachenlernens in der Region. *Fremdsprachenunterricht* 43/52, Heft 5: 367-368.
- Nieweler, Thomas (1999b): Französisch für Leib und Seele – die Sprache zum Erlebnis

- werden lassen. In: Landesinstitut (Hrsg.): 58-61.
- Nolde, Peter (Hrsg.) (1997): *Einsprachigkeit ist heilbar*. Tübingen: Niemeyer.
- Parliamentary Assembly of the Council of Europe/ Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe (1998): *Recommandation / recommendation 1383. Linguistic diversification / diversification linguistique*. Straßburg: Europarat (Parlamentsdrucksache.)
- Phillipson, Robert (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Raasch, Albert (2000): Mehrsprachigkeit – und was wir in Europa dafür tun (könnten). Fragen interessierter Studierender ... und einige Antworten aus persönlicher Perspektive. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 29: 146-158.
- Riemer, Claudia (Hrsg.) (2000): *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen*. Cognitive Aspects of Foreign Language Learning and Teaching. Festschrift W. J. Edmonson. Tübingen: Narr.
- Sambanis, Michaela (2000): Neue Perspektiven für den Fremdsprachenfrühbeginn? *Französisch heute* 31/3: 344-359.
- Schlak, Torsten (2000): *Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht*. eine qualitativ-ethnographische Studie. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schröder, Konrad (1999): Den Fremdsprachenunterricht europatauglich machen. *Fremdsprachenunterricht* 43/52: 2-8.
- Senator für Bildung, Wissenschaft und Sport, Der (1998): *Die Gymnasiale Oberstufe im Lande Bremen*. Richtlinien und weitere Bestimmungen. Ausgabe Schuljahr 1998/99.
- Sigott, Günther (1993): *Zur Lernbarkeit von Englisch und Französisch für deutsche Muttersprachler*. Eine exploratorische Pilotstudie. Tübingen: Narr.
- Thomas, Alexander/ Wagner, Karl-Heinz (2000): Didaktische Grundlagen und methodische Anregungen zum interkulturellen Lernen im Englischunterricht. *Praxis* 47/4: 355-363.
- Veltcheff, Caroline (2001): Situation du français: le cas du land de Brême. In: Abendroth-Timmer, Dagmar/ Bach, Gerhard (Hrsg.): 149-157.
- Vogel, Klaus (2000): Die Fehlerbewertung und die Krise des Faches Französisch in Deutschland. In: Düwell, Henning/ Gnutzmann, Claus/ Königs, Frank G. (Hrsg.): *Dimensionen der Didaktischen Grammatik*. Festschrift für Günter Zimmermann. Bochum: AKS: 349-372.
- Wendt, Michael (2000): Thesenpapier zur Organisation des Fremdsprachenunterrichts. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): 40-41.
- Wernsing, Armin Volkmar (2000): Warum Französisch auf der Roten Liste steht. *Französisch heute* 31/2: 194-203.
- Wode, Henning (1995): *Lernen der Fremdsprache*. Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht. Ismaning: Hueber.
- Wolff, Dieter (2000): Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa. In: Bach, Gerhard/ Niemeier, Susanne (Hrsg.): 159-172.
- Zydati, Wolfgang (2000): Organisation des Fremdsprachenunterrichts. 13 Thesen zum Komplex Fremdsprachen in der Primarstufe. In: Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): 42-43.