

*Osnabrücker Jahrbuch*  
*Frieden und Wissenschaft*

**I/1994**

**Dialog**  
**Wissenschaft – Gesellschaft – Politik – Kultur**

**Universitätsverlag Rasch Osnabrück**

## Diversifizierung schulischen Fremdsprachenlernens: Ein Beitrag zur Überwindung ethnozentrischer Sichtweisen

### 1. Problemstellung

Seit über zwanzig Jahren wird die fremdsprachenpolitische Diskussion auf Landesebene und auf europäischer Ebene von der Einsicht in die Notwendigkeit beherrscht, das Fremdsprachenangebot an den Schulen zu diversifizieren, um die kulturelle, wissenschaftliche, wirtschaftliche und technische Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Staaten zu erleichtern. Wegen der fallenden europäischen Binnenschranken galt bislang das Jahr 1993 als magische Zahl. Es soll hier nicht auf die hinlänglich bekannten offiziellen Verlautbarungen des Europarats, auf bildungspolitische Positionen und Resolutionen von Fremdsprachenverbänden eingegangen, sondern stellvertretend ein Passus aus den bereits 1980 erschienenen *Homburger Empfehlungen* zitiert werden, der die Hauptargumente für eine Pluralität von Sprachen an deutschen Schulen enthält:

»Als Land im Herzen Europas muß die Bundesrepublik Deutschland ein Land sein, in dem viele Sprachen verstanden und gesprochen werden. Denn Sprachen eröffnen die Kenntnis anderer Länder und Völker und wecken Verständnis für ihr Anderssein. Sie ermöglichen und fördern die sozialen und politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Verbindungen nach außen. Breitgestreute Sprachkenntnisse sind eine Voraussetzung für erfolgreiche Bemühungen um ein friedliches Zusammenleben der Völker. Als Glied der arbeitsteiligen, europäischen Gesellschaft muß die Bevölkerung unseres Landes eine sprachenteilige Gesellschaft sein.«<sup>1</sup>

Neben nützlichkeitsorientierten Erwägungen geht es hier um die Förderung des Verständnisses für andere Völker. Denn Sprache besteht nicht nur aus Formen, Mustern und Regeln, sondern hängt insofern eng mit der sozialen, subjektiven und objektiven Welt zusammen, als sie Überzeugungen, Gewohnheiten, Überlieferungen, kulturelle Eigenheiten der Angehörigen der jeweiligen Sprachgemeinschaft transportiert. Ganz gleich, ob letztere eine autonom funktionierende und historisch eigenständige Einheit darstellen oder eine marginale Existenz führen, so kann sich das als Barriere auswirken, die den Blick auf Andersartiges verstellt. Ein inhärentes Risiko wäre die Entwicklung eines Ethnozentrismus, der die eigene Gruppe und deren Sichtweisen über alle anderen erhebt.

Der Begriff Ethnozentrismus basiert auf der Vorstellung provinzieller Abgeschlossenheit und kultureller Begrenztheit in dem Sinne, daß das Individuum einen engen Horizont besitzt und starr nur Vertrautes oder Ähnliches akzeptiert, alles Andersartige jedoch ablehnt. Dabei erfolgt eine klare Trennung zwischen Eigengruppe und Fremdgruppe:

»Outgroups are the objects of negative opinions and hostile attitudes: ingroups are the objects of positive opinions and uncritically supportive attitudes; and it is considered that outgroups should be socially subordinate to ingroups.«<sup>2</sup>

1 Herbert Christ, Konrad Schröder, Harald Weinrich, Franz-Josef Zapp (Hg.) *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*. Augsburg: Universität Augsburg (I-& I-Schriften Bd.11), 1980, 75.

2 Daniel J. Levinson. »The study of ethnocentric ideology«. Theodor W. Adorno, Else Frenkel-Brunswik, Daniel J. Levinson, R. Nevitt Sanford (Hg.). *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row, 1950, 102–150, 104.

Hauptmerkmal der ethnozentrischen Ideologie ist die Ausschließlichkeit, mit der Außengruppen Ablehnung erfahren. Als Gegenpol dazu – einschließlich eines anti-ethnischen Ethnozentrismus, der genauso stereotype und unreflektierte Formen annehmen kann – läßt sich ein vergleichendes interethnisches Verständnis denken, das auf der Grundlage von Erfahrungen die Einsicht in die Begrenzungen der eigenen Werte und Normen einschließt.

Ethnische und sprachliche Diversität wird als Bereicherung der zwischenmenschlichen Interaktion verstanden, ohne die der einzelne affektiv und kognitiv verkümmern würde. Deshalb kann die Flucht aus kleineren Sprachen in die Mehrsprachigkeit Befreiung und Selbstverwirklichung bedeuten. Doch sollten sich auch die Träger dominierender Sprachen nicht auf deren Sonderstellung ausruhen. Für sie gilt ebenfalls die Erkenntnis, daß Sprache nicht nur der Verständigung, sondern auch der Strukturierung und Organisation menschlicher Wahrnehmung dient. Ein neues, unbekanntes sprachliches Zeichensystem verlangt nach anderen Strategien und Kategorisierungsmerkmalen, weil die Sprachgewohnheiten der eigenen Sprachgemeinschaft bestimmte Deutungsweisen nahelegen, die nun nicht mehr greifen:

»No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached. [...] We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation.«<sup>3</sup>

Von einer Mehrsprachigkeit, verstanden als Schritt zur Überwindung ethnozentrischer Sichtweisen in Richtung eines wahren Universalismus, profitiert das Kollektiv ebenso wie dessen Mitglieder. Überlegungen dieser Art haben innerhalb fremdsprachlicher Lernzielkataloge eine lange Tradition, ist es doch eines der Anliegen schulischen Fremdsprachenunterrichts, ab dem Alter von zehn Jahren die Lernenden mit Hilfe eines von der Muttersprache abweichenden Zeichensystems und dessen Inhalten aus den gewohnten Denkmustern herauszuführen und ihnen dadurch abweichende Sichtweisen bewußt zu machen. So wurde neben funktionalen, erzieherischen und politischen Intentionen immer auch die Absicht verfolgt, unter Einbeziehung des jeweiligen zielkulturellen Kontextes, Distanz zur eigenen Lebenswelt zu erzeugen und zu einem besseren Fremdverstehen zu führen. Konzepte wie »landeskundliches Lernen«, »interkulturelle Verständigung«, »Fremdverstehen«, »transnationale Kompetenz« zeugen von dem Versuch, die »dialektische Beziehung zwischen Erkenntnis des Eigenen und Erkenntnis des Fremden, durch die Beziehung von Nähe und Distanz, durch das Verhältnis von Annäherung und Verfremdung«<sup>4</sup> zu analysieren und durch die Entwicklung von Vorschlägen ihrer Verwirklichung zuzuarbeiten.

Wie kommt es aber, daß trotz sozialphilosophischer, individualpsychologischer und fremdsprachendidaktischer Absichten sowie handfester instrumenteller Interessen Generationen von Schülern an deutschen Schulen immer noch vor allem Englisch, Latein und Französisch lernen, oft ausschließlich Englisch wie an der Hauptschule? Welche Hindernisse stehen einer sprachlichen Diversifizierung im Wege?

Die Frage ließe sich unter zwei Aspekten beantworten, unter dem des Angebots und dem der Nachfrage. Was das Angebot anbetrifft, so erscheint es erheblich eingeschränkt

3 Edward Sapir. »The status of linguistics as a science«. David G. Mandelbaum (Hg.). *Culture, language and personality*. Berkeley: University of California Press, 1970, 65–78, 68.

4 Erhard Hexelschneider. »Interkulturelle Verständigung und Fremdsprachenunterricht«. *Deutsch als Fremdsprache* 23 (1986), 1–6, 5.

durch die Rigidität schulischer Strukturen und durch die Knappheit finanzieller Mittel. Betrachtet man die Nachfrage, dann könnte für das Scheitern der Einführung weniger verbreiteter Sprachen in der Schule das mangelnde Interesse der Eltern und ihrer Zöglinge verantwortlich sein. Doch mögen sich Angebot und Nachfrage auch insofern gegenseitig bedingen, als nur für das Optimierte, was einen hohen Bekanntheitsgrad besitzt oder worüber im sozialen Umfeld bestimmte Vorstellungen kursieren. Gerade der Bereich des Handels zeigt, wie entscheidend die Nachfrage das Angebot prägt. Deshalb dürfte es nicht unmöglich sein, Wünschen und Bedürfnissen von Lernenden und deren Angehörigen bei den zuständigen Verantwortlichen auf den verschiedenen Ebenen des Erziehungssystems Gehör zu verschaffen und in politische und administrative Maßnahmen umzuwandeln. Das derzeit gängige und bequeme Argument, Eltern und Kinder wünschten sich vor allem Sprachen mit hohem Verkehrswert und großer Nützlichkeit, würde in dem Moment nur noch schwer aufrechtzuerhalten sein, wenn bei den Betroffenen erst einmal konkrete Vorstellungen über mögliche Formen und Varianten einer diversifizierten Nachfrage existierten. Soll also etwas in Richtung Pluralität in Bewegung geraten, dann wäre zunächst bei den potentiellen Abnehmern, den Lernenden, anzusetzen und in ihnen die Bereitschaft zu wecken, sich auch für Sprachen zu entscheiden, die nicht der herkömmlichen Norm entsprechen.

## 2. Diversifizierungsmöglichkeiten

Zur Wegbereitung der Diversifizierung und der Entdeckung anderer Sprachen und Kulturen ist bei allen Varianten und Verbesserungsvorschlägen – den Fremdsprachenfrühbeginn eingeschlossen – im allgemeinen ein und dieselbe Vorgehensweise üblich: Im Verlauf der schulischen Sozialisation geht es um eine sukzessive Anhäufung von Sprachen, die von der ersten zur zweiten, von der zweiten zur dritten, von der dritten zur vierten fortschreitet und auf diese Art und Weise den Sprachenfächer der Lernenden allmählich erweitert. Nun stellen drei oder gar vier Sprachen eine verschwindende Anzahl angesichts der Sprachenvielfalt auf der Erde, ja, selbst in Europa dar. Doch erhofft man sich von einer solchen minimalen Mehrsprachigkeit eine Übertragung auf anderes Fremdes in all seiner Verschiedenheit in Form allgemein toleranter Einstellungen, ohne sich letztlich sicher sein zu können, daß ein solcher Transfer überhaupt stattfindet.<sup>5</sup>

Hier wird der umgekehrte Weg vorgeschlagen, ein Weg, der bei der Sprachenvielfalt selbst ansetzt. Dabei sollen Ergebnisse einer empirischen Studie Berücksichtigung finden, die Ende 1980 mit einer Stichprobe von 957 deutschen und französischen Schülerinnen und Schülern im Regierungsbezirk Weser-Ems sowie in Paris und in der Provinz gewonnen wurden.<sup>6</sup> Die Befragten stammten aus den jeweils gesamten achten Jahrgängen verschiedener Schulformen, lernten seit vier Jahren ihre erste Fremdsprache, hatten – mit Ausnahme der Hauptschulstichprobe, für die es ja nur eine Fremdsprache gibt – seit zwei Jahren Unterricht in einer zweiten und mußten sich im nächsten Schuljahr für eine dritte bzw. vierte Fremdsprache entscheiden. Der ihnen vorgelegte Fragebogen, der auf der Grundlage von ungefähr 100 ausgewerteten Interviews mit Schülerinnen und Schülern aus vierten, sechsten und achten Klassen entstanden war, erfaßte u.a. schulischen

5 Vgl. Gisela Hermann-Brennecke. »Language learning and ethnic understanding: Auszug aus einem UNESCO-Bericht«. *Englisch 2* (1994), in Druck.

6 Die Darstellung der gesamten Untersuchung findet sich in: Michel Candelier, Gisela Hermann-Brennecke. *Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*. Paris: Didier, 1993.

Leistungsstand, sozialen Hintergrund, Gründe für die Wahl und Abwahl, Erfahrungen mit Fremdsprachen und methodische Erwartungen, Einstellungen zu Sprachen, Ländern und Leuten. Außerdem enthielt er standardisierte Tests zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen wie Eigenständigkeit, Pflichtbewußtsein, Selbstbehauptung, Veränderungsbereitschaft, soziale Initiative und allgemeine Toleranz, um dadurch einen differenzierteren Einblick in die Denk- und Urteilsweisen der Jugendlichen zu erhalten.

Eine Fragestellung in dieser Untersuchung betraf die Ansichten, die die Lernenden über die Vielfalt von Sprachen und Kulturen hegten und woher sie stammten. Dabei erwiesen sich einige von ihnen überzufällig häufig resistent gegen den Einfluß der persönlichen Erfahrung. Als Beispiel diene die Verwendbarkeit des Englischen. Trotz des zuweilen gegenteiligen Erlebens dessen, was die Schülerinnen und Schüler mit der seit nunmehr vier Jahren gelernten englischen Sprache im Alltag anfangen konnten (im Ausland gab es lediglich »manchmal«, im eigenen Land »manchmal« bis »selten« und in der Schule nur »manchmal« außerhalb des Englischunterrichts Gelegenheit), hielten sie auf dem Semantischen Differential, das mit Hilfe siebenstufiger bipolarer Adjektivlisten Einschätzungen mißt, an seiner Verwendbarkeit fest. In diesem Zusammenhang ist jedoch anzumerken, daß nur die Hauptschulklassen auch auf diesem Meßinstrument gleichermaßen zurückhaltend reagierten, wohl nicht zuletzt deswegen, weil sie sich kurz vor der Schulentlassung befanden und inzwischen ihre Erwartungen entsprechend zurückgesteckt hatten, so daß ihre Vorstellungen nüchterner ausfielen als die der Angehörigen der übrigen Schulformen.<sup>7</sup> Bei den anderen Sprachen ließ sich übrigens kein direkter Zusammenhang zwischen Verwendbarkeit und individuellem Erleben nachweisen.

Im Falle von Französisch offenbarte sich eine ähnliche Widerstandsfähigkeit des ästhetischen Bereichs.<sup>8</sup> Selbst unterschiedliche Einsatzmöglichkeiten taten Klang und Feinheit dieser Sprache keinen Abbruch – im Gegensatz zu Englisch, dessen ästhetische Einschätzung eine ziemliche Abwertung hinnehmen mußte. Die Meinung, es mit einer schönen Sprache zu tun zu haben, spiegelt die positive Seite dominanter sozialer Wahrnehmung wider. Sie verhindert ebenso einen negativen Transfer wie die unerschütterliche Stellung des Verkehrswertes der englischen Sprache, von der in einer anderen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der sechsten bis neunten Klassen gesagt wird: »Man kann sie als unsympathisch, weniger schön und schwer erlernbar ansehen, an ihrem Nutzen als Kommunikationsmittel wird kaum gezweifelt.«<sup>9</sup> Dies gewinnt besonderen Stellenwert im Hinblick darauf, daß solche negativen Erfahrungen durchaus auch auf das Urteil über die Repräsentanten der Zielsprache oder auf die Einstellungen zum Fremdsprachenlernen insgesamt übergreifen können. Dies geschieht in der deutsch-französischen Studie im Falle von Englisch. Allerdings stehen hier fast vier Jahre Unterricht in der ersten Fremdsprache der erheblich kürzeren Zeit von nicht ganz zwei Jahren in der zweiten Fremdsprache gegenüber; Einflußfaktoren, die ebenfalls mitberücksichtigt werden müssen.

Meinungen existieren in dieser Form nicht losgelöst von der Persönlichkeitsstruktur des einzelnen, wie die Merkmale »Pflichtbewußtsein« und »soziale Anpassung« illustrieren. Beide sollen laut Testdefinition besonders bei Menschen auftreten, die anfällig für

---

7 Gisela Hermann-Brennecke. »Schulisches Fremdsprachenlernen im Urteil der Lernenden«. Johannes-Peter Timm, Helmut Johannes Vollmer (Hg.). *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer, 1993, 434–444, 440f.

8 Gisela Hermann-Brennecke, Michel Candelier. »Schulische Fremdsprachen zwischen Angebot und Nachfrage: Beispiel Französisch«. *französisch heute* 24 (1993), 236–251.

9 Gert Solmecke, Alwin Boosch. »Entwicklung eines Eindrucksdifferentials zur Erfassung von Einstellungen gegenüber Sprachen«. *Linguistische Berichte* 60 (1979), 46–64, 51. In ihrer Studie erhoben sie nicht nur die Einstellungen zu Englisch, Deutsch, Russisch und Latein, sondern befragten dazu auch Lehramtsstudenten und Lehrer (insgesamt 372 Probanden).

den Einfluß des sozialen Umfeldes sind. Demnach zeichnet sich eine pflichtbewußte Person u.a. dadurch aus, daß sie sich »eher von allgemein akzeptierten Normen und Wertvorstellungen leiten läßt«. <sup>10</sup> Ihre soziale Nachgiebigkeit äußert sich beispielsweise darin, daß sie eher bereit ist, sich »auf die Vorstellungen anderer« einzustellen, »sich an andere anzupassen« und sich »leichter unterordnet«. <sup>11</sup> So besaßen gerade die Schülerinnen und Schüler, die Latein besonders nützlich für den Beruf hielten und Englisch und Spanisch nicht nur einen ausgesprochen hohen Verkehrswert zuschrieben, sondern die beiden Sprachen auch verwendbar und einfach fanden, eben diese Charakteristika.

Wie fest solche Überzeugungen in der sozialen Wahrnehmung verankert sind, wurde in den Gesprächen mit den Viertklässlern deutlich. Die klischeehaften Vorstellungen, die sie über Nützlichkeit, Verwendbarkeit, Verbreitung, Lernbarkeit und Klang bestimmter Fremdsprachen äußerten, konnten wohl kaum aus ihrem eigenen Erfahrungsfundus stammen. Zwar erwähnten sie die »Weltsprache« Englisch, wußten aber nur wenige Länder zu nennen, in denen sie gesprochen wird. Andererseits fiel jedoch die Bandbreite ihrer Ansichten zu den verschiedenen Sprachen auf, die abweichend von denen der Schülerinnen und Schüler der sechsten und achten Klassen, sämtliche Kategorien der Typologie abdeckten, die an Hand der Interviews entwickelt worden war. Außerdem kannten sie erstaunlich viele Sprachen, eine Beobachtung, die auch in einer Befragung von acht- bis zwölfjährigen französischen Grundschulkindern auffiel. Diese stammten übrigens ebenfalls aus unterschiedlichen sozialen Schichten. <sup>12</sup> Die meisten von ihnen wollten möglichst in alle Länder reisen und alle Sprachen lernen, und innerhalb des Spektrums von leichten und schweren Sprachen kamen immerhin insgesamt vierzehn Nennungen vor.

Und was wird aus dieser Offenheit an den weiterführenden Schulen? In der deutsch-französischen Studie warf das Fremdsprachenangebot der Sekundarstufe seine Schatten bereits voraus. Auf die Frage, mit welcher Sprache sie beginnen wollten, wurde am häufigsten Englisch genannt, gefolgt von Deutsch und Latein. Die Schülerinnen und Schüler des achten Jahrgangs, die unmittelbar vor der Entscheidung für eine weitere Fremdsprache standen, befanden sich weitgehend in Übereinstimmung mit dem sie erwartenden schulischen Angebot, trotz gelegentlich artikulierter Wünsche nach Alternativen. Ein Gruppenvergleich fördert jedoch vielseitigere fremdsprachliche Vorstellungen bei den französischen als bei den deutschen Jugendlichen zutage, die durchaus aus dem in Frankreich üblichen diversifizierteren Angebot resultieren können.

Doch selbst die Möglichkeit, zusätzliche Sprachen zu nennen, auf die sie Lust verspürten, böte ihnen die Schule Gelegenheit dazu, nutzten die Befragten vorwiegend zur Aufzählung bekannter Fremdsprachenfolgen. Auch in dem ihnen vorgelegten Assoziations-test übertrugen sie die Reizworte spontan in ihren Erstnennungen vor allem auf Länder wie Amerika, Deutschland, England, Frankreich, Italien und Spanien; Länder die offenbar aufgrund ihres Bekanntheitsgrades einen Vertrauensbonus besitzen.

Sollte es nicht Anliegen der Schule sein, einer solchen Assimilierung kollektiver Denkweisen gegenzusteuern? Muß sie die Tendenz zur Vereinheitlichung und Normierung noch dadurch fördern, daß sie die anfänglich durchaus angelegte Neugier auf Sprachen und Kulturen den gesellschaftlichen Vorgaben anpaßt? Hat sie nicht die Aufgabe, an eben dieser Offenheit anzusetzen und – wenn sie diese schon nicht erweitert – sie wenigstens

---

10 Klaus A. Schneewind, Gundo Schröder, Raymond B. Cattell. *Der 16-Persönlichkeits-Faktoren-Test (16 PF)*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber, 1986, 32.

11 Schneewind, Schröder, Cattell, 31.

12 Anne J. Stephan befragte insgesamt 69 Kinder. *Les représentations des langues étrangères chez les enfants de l'école primaire: attitudes et motivations à l'égard de leur apprentissage*. Nanterre: Université Paris X (Mémoire de Maîtrise), 1984.

insofern zu konsolidieren, als sie das vorhandene Interesse der Lernenden am Andersartigen gezielt wachhält, um sie angemessener auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten und zur Überwindung ethnozentrischer Sichtweisen beizutragen?

### 3. Didaktische Überlegungen

Zwar herrscht Einvernehmen darüber, daß die Diversifizierung zunehmen müsse, doch will man diese vor allem über *eine* Fremdsprache, meist das Englische, erreichen. Dabei soll der Englischunterricht in den Klassen 5 und 6

- »• den Schüler für die vielen Sprachen, die ihm in seinem Leben bevorstehen, sensibilisieren;
- [...]
- ihm anhand ausgewählter Beispiele das Phänomen der Sprachverwandtschaft deutlich machen;
- ihn sensibilisieren für (nicht verwandtschaftsbedingte) Parallelen zwischen Sprachen und auch für die Gefahr der Übergeneralisierung;
- ihn dafür sensibilisieren, daß an das Phänomen Sprache Emotionen geknüpft sind (schöne Sprache, häßliche Sprache, leichte Sprache, schwere Sprache) und daß es in diesem Bereich viele und gefährliche Klischeevorstellungen gibt;
- [...]
- ihn dafür empfänglich machen, daß Sprache und Kultur eng miteinander verknüpft sind;
- [...].«<sup>13</sup>

Vorschläge wie diese sind sicherlich insofern positiv zu werten, als sie die Aufforderung an die Englischlehrenden enthalten, auch über das eigene Fach hinaus andere Sprachen miteinzubeziehen. Inwieweit sie dies jedoch aufgrund ihrer derzeitigen Ausbildung leisten können oder ausreichend kritisch und unabhängig denken, um den curricular und schulorganisatorisch festgefühten Rahmen zu durchbrechen und interdisziplinär vorzugehen, sei dahingestellt. Es wäre lohnenswert, hier innezuhalten und über die Konsequenzen nicht nur für die fachlichen Inhalte des Unterrichtskanons, sondern auch für die fachlichen Inhalte von Lehramtsstudiengängen zu reflektieren.

Fachtranszendierende Intentionen ließen sich aber auch verfolgen, wenn sich der Blick von Beginn der schulischen Sozialisation an auf mehrere Sprachen richtete, seien es nun Fremdsprachen, Migrantensprachen, Regionalsprachen oder Varianten der Nationalsprache.<sup>14</sup> Dies würde die Lernenden nicht nur für die sie umgebende ethnische Vielfalt sensibilisieren und dadurch der Bildung ethnozentrischer, eigengruppenfixierter Denkweisen entgegenwirken, sondern ihnen zugleich auch ein Bewußtsein für sprachliche Diversität vermitteln und die Distanzierungsfähigkeit zu eingefahrenen Denkmustern erhöhen.

13 Konrad Schröder. »Diversifizierter Fremdsprachenunterricht und Englisch als 1. Fremdsprache«. *Die Neueren Sprachen* 91 (1992), 474–491, 476f.

14 Dabei steht hier nicht so sehr das Problem im Vordergrund, inwieweit der Fremdsprachenunterricht ethnische Konflikte aufhalten oder der Frühbeginn in Englisch bzw. in Französisch einen Beitrag zum Kampf gegen die »Regionalkonflikte in Europa« leisten kann (Konrad Schröder. »Sprachenpolitische Thesen zum Fremdsprachenunterricht in der Grundschule«. Gundi Gompf (Hg.). *Kinder lernen europäische Sprachen*. Stuttgart: Klett, 1990, 22–25, 22). Geht es nicht vielmehr darum, durch die systematische Einführung in den Plurilinguismus und Multikulturalismus das Bewußtsein für Andersartiges zu formen?

Erste Überlegungen hierzu entstanden in Großbritannien unter dem Begriff *language awareness* oder »Sprachbewußtsein«. Ursprünglich für Kinder aus unterschiedlichem soziokulturellen Milieu mit unterschiedlichen verbalen Strategien und Ausdrucksmöglichkeiten als Gelegenheit intendiert, sich in der Übergangsphase vom Primar- zum Sekundarbereich über ihre sprachlichen Erfahrungen auszutauschen, sollte es als Forum für die Besprechung der Sprachenvielfalt dienen.<sup>15</sup> Dabei liegt der Schwerpunkt auf der kontrastiven Betrachtung muttersprachlicher und anderssprachiger Strukturen mit der Absicht, Fragen zu Sprachen zu provozieren, welche die Beziehung des Menschen dazu erhellen und die eigene Engstirnigkeit erkennen lassen. Die Auseinandersetzung mit sprachlichem Anderssein soll auch außerhalb der Schule in Form von Gruppenaktivitäten und Partnerarbeit unter Einbeziehung von Informationen aus dem Bekanntenkreis fortgesetzt werden. Sie ist ohne eine bewußte Durchdringung undenkbar: »Linguistic tolerance does not come naturally, it has to be learned and to be worked at.«<sup>16</sup>

Zu diesem Konzept sind inzwischen mehrere thematisch gebundene Hefte erschienen, die vielseitige Anregungen dafür liefern, wie von der eigenen Sprache auszugehen ist, um an ihre Ursprünge zu gelangen und ihre Entwicklung zu verstehen, wie sich Sprachen gegenseitig befruchten, welche Diskrepanz sich zwischen gesprochener und geschriebener Sprache auftut und warum, inwieweit der einzelne seiner Gruppe sprachlich ähnelt oder von ihr abweicht, und vieles mehr. Eine zweijährige englische Studie, die sich zum Ziel setzte, Grundschulkindern an vier Sprachen heranzuführen, läßt leider nicht erkennen, inwieweit dies auch tatsächlich bewußt kontrastierend geschah.<sup>17</sup>

Zwar wird in der hiesigen Diskussion zum Fremdsprachenunterricht auf der Primarstufe eingewendet, das Konzept *language awareness* wende sich an Zehn- bis Vierzehnjährige und könne nicht so ohne weiteres auf die Grundschule übertragen werden, weil den kognitiven Möglichkeiten in diesem Alter enge Grenzen gesetzt seien.<sup>18</sup> Doch weist Hawkins ausdrücklich darauf hin, daß dieser Ansatz eigentlich für den Primarbereich geplant war, aus pragmatischen und organisatorischen Gründen jedoch nicht durchgehalten werden konnte.<sup>19</sup>

An der Universität Grenoble laufen ebenfalls Projekte mit Grundschulkindern unter dem Titel *éveil au langage*. Sie verfolgen das Ziel, die Reflexionsfähigkeit der jungen Lernenden über Kommunikation, Ausdrucksweisen und über die Diversität von Sprachen zu fördern, bevor sie systematisch in einer bestimmten Fremdsprache unterwiesen werden.<sup>20</sup> Außerdem geht es darum, den Zugang zu Fremdsprachen im allgemeinen zu öffnen, die Sprachen der Migrantenkinder zu integrieren und den Gebrauch der Muttersprache zu festigen.

Ein ähnlicher Zugriff findet zur Zeit lediglich in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Modells »Begegnung mit Sprachen« Aufmerksamkeit. Trotz des Vorsatzes, die Festlegung auf eine einzige Fremdsprache möglichst zu vermeiden und es den jeweiligen Grundschulen anheimzustellen, die Sprachen anzubieten, »die durch Kinder in der Schule selbst ver-

---

15 Die Ausführungen basieren auf Eric Hawkins. *Awareness of Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

16 Hawkins, 17.

17 Rosamond Mitchell, Cynthia Martin, Mike Grenfell. *Evaluation of the Basingstoke Primary Schools Language Awareness Project. Final Report*. University of Southampton: Centre for Language in Education, Occasional Paper No 7, 1992.

18 Helmut Sauer. »Begegnung mit Sprachen in der Grundschule«. *Englisch 4* (1992). 128–131, 129.

19 Eric Hawkins. »Awareness of Language in the Curriculum«. Christiane Luc (Hg.). *Les Langues Vivantes à L'Ecole Élémentaire*. Paris: INRP, 1991, 93–103, 95.

20 Louise Dabène. »L'éveil au langage: compte rendu d'une expérience en cours«. Christiane Luc (Hg.). *Les Langues Vivantes à L'Ecole Élémentaire*. Paris: INRP, 1991, 105–108.

treten sind« und dadurch »der jeweiligen kulturellen Heterogenität ebenso Rechnung« zu tragen »wie speziellen geographischen Gegebenheiten, z.B. der Grenznähe«, <sup>21</sup> scheint ein potentieller mehrsprachiger Zugriff bereits in seinem Ansatz beschnitten; denn die inzwischen vorliegenden Handreichungen zu Einzelsprachen wie Französisch, Italienisch, Niederländisch, Türkisch und Englisch repräsentieren kaum eine diversifizierte angelegte und bewußt vergleichende Vorgehensweise. <sup>22</sup>

In Anbetracht der Tatsache, daß derzeit die Vorstellungen darüber, wie der frühbegin nende Fremdsprachenunterricht zu gestalten sei, von unverbindlichen, spielerischen, handlungsorientierten Begegnungen mit fremdsprachlichen Einzelementen bis zu einem systematisch angelegten Minimalfundamentum reichen, auf dem in der Sekundarstufe I aufgebaut werden soll, der sprachbewußtseinsorientierte, von der im Klassenverband vorfindlichen ethnischen und linguistischen Pluralität ausgehende Ansatz jedoch nur marginal ausprobiert und vor allem theoretisch reflektiert wird, <sup>23</sup> stellt sich die Frage, inwieweit überhaupt Kinder kognitiv und affektiv einer solchen Herausforderung gewachsen sind.

#### 4. Lernerbedingungen

Wie steht es mit den *kognitiven* Voraussetzungen? Seit über fünfzehn Jahren beschäftigt sich die Forschung mit der Entwicklung des sprachlichen Bewußtseins des Kindes. Dabei handelt es sich um ein hypothetisches Konstrukt, das sich als die Fähigkeit umschreiben läßt, die Strukturen gesprochener Sprache nicht nur anzuwenden, sondern auch über deren Wesen und Funktion nachzudenken. Sprache wird zum Gegenstand der Reflexion, dient also nicht nur als System zum Verstehen und Erzeugen von Sätzen. Merkt das Kind, daß seine kommunikative Absicht fehlschlägt, dann ist es in der Lage, seine Äußerung zu korrigieren oder zurückzunehmen. Das bedeutet aber noch lange nicht, daß es imstande ist, die entsprechenden Regeln metasprachlich, also unter Zuhilfenahme eines linguistischen Begriffsinventars zu verbalisieren.

Inzwischen liegen Erkenntnisse vor, wonach sich das Kind etwa ab dem fünften Lebensjahr dem Phänomen »Sprache mehr und mehr bewußt, zumindest was die distanzierte Beurteilung semantisch und/oder syntaktisch unstimziger Äußerungen und ihre Verbesserung anbetrifft«, annähert. <sup>24</sup> Sieht man Sprachbewußtsein als integralen Bestandteil des Spracherwerbs, dann entwickelt es sich schon sehr früh, so daß Sprache nun nicht mehr nur der Produktion, dem Verständnis und der Korrektur von Äußerun-

---

21 Ingrid Gogolin. »Sprachliche Vielfalt in der Grundschule als Bedingung für sprachliches Lernen: Einige Überlegungen.« Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.). *Sprachliches Lernen und Sprachliche Begegnung in der Grundschule*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1990, 21–27, 22.

22 Eine kritische Bestandsaufnahme gibt Gisela Hermann-Brennecke. »Sprachsensibilisierung in der Grundschule«. *Neusprachliche Mitteilungen* 46 (1993), 101–109.

23 Vgl. Eike Thürmann. »Language Awareness in deutschen Grundschulen«. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.). *Sprachliche Begegnung und fremdsprachliches Lernen in der Grundschule. Ergebnisse einer Fachtagung*. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1991, 38–41; Bernd Switalla. »Wie Kinder über Sprache denken. Über die Entdeckung eines neuen Problems«. *Der Deutschunterricht* 44 (1992), 24–33; Bernhard Weigerber. »Sprachreflexion durch Sprachbegegnung«. *Grundschule* 1 (1992), 15–18; Gisela Hermann-Brennecke. »Drei Positionen zum Fremdsprachenfrühbeginn«. Bureaux Linguistiques d'Allemagne du Nord, WIS/Bremen (Hg.). *Warum auch Französisch?* Stuttgart: Klett, 1993, 52–63; Gisela Hermann-Brennecke. »Sprachsensibilisierung in der Grundschule«. *Neusprachliche Mitteilungen* 46 (1993), 101–109; dies. »Affektive und kognitive Flexibilität durch Fremdsprachenvielfalt auf der Primarstufe«. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 5 (1994), in Druck.

24 Wilhelm Wiczerkowski, Hans-Heinrich Plickat. »Sprachentwicklung und Sprachförderung«. Detlef H. Rost (Hg.). *Entwicklungspsychologie für die Grundschule*. Heilbrunn: Klinkhardt, 1980, 82–119, 108.

gen dient, sondern auch der Herauslösung aus ihrem jeweiligen Kontext, indem z.B. Sätze in Worte, Worte in Phoneme zerlegt werden.<sup>25</sup>

Man darf also vermuten, daß die Kinder, die in der Grundschule anderen Sprachen begegnen, bereits einen Bewußtwerdungsprozeß durchlaufen haben und über ein sprachliches Bewußtsein auf dem Sprachbewußtseinskontinuum verfügen. Es ist fraglich, ob es sich in einem täglich zwanzig Minuten stattfindenden, progressionsorientierten Fremdsprachenfrühbeginn oder in einer rein spielerischen, erlebnishaften Begegnung mit *einer einzigen* Fremdsprache weiterentwickeln kann. Es ist ebenso zweifelhaft, ob der derzeitige Fremdsprachenunterricht in den weiterführenden Schulen die weitere Entfaltung des Sprachbewußtseins überhaupt fördert. Jedenfalls wird die »nur gering ausgebildete Fähigkeit zur angemessenen Nutzung« des *prozeduralen Sprachwissens* im schulischen Fremdsprachenunterricht »für die Diskrepanz zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen« selbst noch nach neunjähriger Unterweisung einer Fremdsprache verantwortlich gemacht.<sup>26</sup> Die mangelnde Fähigkeit, Wissen über Sprache adäquat einzusetzen, läßt sich u.a. darauf zurückführen, daß der Schwerpunkt in den ersten vier Schuljahren gewöhnlich auf dem *deklarativen Wissen*, also auf der Vermittlung und Memorisierung von Faktenwissen liegt, während Verarbeitungsstrategien wie »Inferieren, Elaborieren, Generalisieren, Abstrahieren, Konstruieren, Hypothesenbilden, Hypothesentesten«,<sup>27</sup> die die Lernenden bereits vom Erstsprachenerwerb her implizit kennen und die zur Restrukturierung und Automatisierung des deklarativen Sprachwissens beitragen können, weitgehend ungenutzt bleiben. So vermag die Einbeziehung der prozeduralen Komponente auch beim Grundschulkind auf lange Sicht den Aufbau einer allgemeinen Sprachlernkompetenz in dem Sinne zu fördern, daß es nach und nach auf seine individuellen Lernbedürfnisse aufmerksam wird, lernt, sich nicht nur eigene Ziele zu setzen, sondern auch wie man sie erreicht und dadurch auf lange Sicht eine gewisse Autonomie zu erwerben.

Eng damit verbunden ist der *affektive* Bereich, in dem Einstellungen, Überzeugungen, Haltungen angesiedelt sind. Bereits im Alter von fünf Jahren sind Kinder offenbar in der Lage, sich als Angehörige einer bestimmten ethnischen Gruppe zu begreifen. Allerdings sind die als Teil des sozialen Erlebens entstandenen Einstellungen kognitiv noch nicht allzu fest verankert, so daß bei Sechs- und Siebenjährigen im Hinblick auf die Hautfarbe durchaus noch Ansichten artikuliert werden wie: »Kleine Jungen werden Neger, wenn sie schmutzig werden, und wenn sie wieder sauber sind, werden sie weiße Jungen.«<sup>28</sup>

Wenn im Zusammenhang mit der Entwicklung von Vorurteilen davon die Rede ist, die Ansichten der Kinder seien kognitiv nicht allzu fest verankert, dann ist damit gemeint, daß sie noch nicht als fester Bestandteil eines vorfindlichen Wertsystems in Erscheinung treten, das aus Wissenselementen, Meinungen, Überzeugungen bestehend relativ andauernd und stabil menschliches Verhalten steuern kann. Außerdem wird angenommen, daß sich die affektiven und konativen (die Verhaltensintentionen betreffenden) Komponen-

---

25 Vgl. hierzu William E. Tunmer, Michael L. Herriman. »The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview«. William E. Tunmer, Christopher Pratt, Michael L. Herriman (Hg.). *Metalinguistic Awareness in Children. Theory, Research, and Implications*. Berlin: Springer, 1984, 12–36, 30; Eve V. Clark. »Awareness of Language: Some Evidence from what Children Say and Do«. Anne Sinclair, Robert J. Jarvella, Willem J. M. Levelt (Hg.). *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer, 1978, 17–45. Zu einer ausführlicheren Diskussion der drei Positionen – eine setzt bereits im zweiten Lebensjahr an, eine zweite in der mittleren Kindheit, also zwischen vier und acht Jahren, und eine dritte bei der Einschulung in Abhängigkeit vom Lesenlernen – vgl. Hermann-Brennecke, *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1994.

26 Dieter Wolff. »Zur Bedeutung des prozeduralen Wissens bei Verstehens- und Lernprozessen im schulischen Fremdsprachenunterricht«. *Die Neueren Sprachen* 89 (1990), 610–625, 619.

27 Ebd., 615.

28 Die Beispiele stammen aus Howard J. Ehrlich. *Das Vorurteil. Eine sozialpsychologische Bestandsaufnahme der Lehrmeinungen amerikanischer Vorurteilsforschung*. München: Reinhardt, 1979, 130.

ten von Einstellungen unterschiedlich schnell entwickeln.<sup>29</sup> Je älter das Kind wird, desto mehr differenzieren sich seine Meinungen, desto konsistenter wird deren Richtung und desto andauernder deren kognitive Verfestigung. Über den tatsächlichen Verlauf, ähnlich wie über den des Sprachbewußtseins, existieren unterschiedliche Meinungen. So steht die These, Vorurteile erreichten bei neunjährigen Kindern ihren Höhepunkt an Radikalität und Verallgemeinerung, um sich anschließend zu differenzieren, derjenigen gegenüber, daß zwischen 8 und 10 Jahren noch 50% der anlässlich einer Befragung zu beurteilenden Völker positiv bewertet wurden, während zwei Jahre später dies nur noch bei 30% der betreffenden Völker der Fall war.<sup>30</sup> Neueren empirischen Untersuchungen zufolge liegt die Tendenz, Gruppenunterschiede zu minimieren, vor der Zeitspanne von 8 bis 12 Jahren, das kritische Alter für die Maximierung individueller Unterschiede bei 12 Jahren.<sup>31</sup>

Zwischen 7 und 8 Jahren und dann noch einmal drei Jahre später, also zwischen 10 und 11 Jahren, ändern sich ethnische Kognitionen offenbar dahingehend, daß nicht mehr so sehr äußere, sondern innere Qualitäten an Bedeutung gewinnen. In diese Richtung gehen auch Ergebnisse einer Studie mit Kindern aus Vorklassen an Göttinger Grundschulen, die für Diskriminierungsformen sensibilisiert werden sollten. Beide Experimentalgruppen – in der einen war die vermittelte Information in Form des Rollenspiels, in der anderen verbal und optisch umgesetzt worden – verbesserten ihre Einstellungen. Bedeutsam für diesen Zusammenhang ist jedoch die Schlußfolgerung der Untersuchung, die die Interdependenz von emotionaler Involviertheit, kognitiver Verarbeitung und Interaktion widerspiegelt:

»Ohne Informationsphasen und persönliche Begegnungen hätten wir vermutlich in der Verbalgruppe keine positive Einstellungsänderung erzielt, genauso wenig aber [...] in der Rollenspielgruppe. Problembezogenes Rollenspiel ohne adäquaten Informations- und Erlebnis-hintergrund hat keinen Sinn.«<sup>32</sup>

Kognitionen können also nicht nur bestimmte Affekte auslösen, sondern diese ziehen ihrerseits neue Kognitionen nach sich; ein Kreislauf, der nicht nur innerhalb einer Person, sondern auch zwischen Personen und bezogen auf Objekte und Situationen stattfindet und das gesamte menschliche Miteinander prägt. Nicht nur Piaget bezeichnet die Affektivität als unverzichtbare Energiequelle für den reibungslosen Ablauf von Erkenntnisprozessen. Geistige und emotionale Entwicklung des Kindes verlaufen seiner Meinung nach parallel zueinander, so daß jedes Stadium der kognitiven Strukturierung einer neuen emotionalen Stufe entspricht – Erkenntnisse, die auch Eingang in die taxonomische Forschung und in die Kognitionspsychologie gefunden haben.

Gerade in den ersten Schuljahren dominiert »noch ein weitgehend unkritisches Interesse an allen, das Neugierverhalten auslösenden Objekten, denen sich Kinder völlig undistanziert hingeben können«.<sup>33</sup> Außerdem sind sie flexibel genug, ihre Wahrnehmungsurteile ohne weiteres zu ändern; eine Offenheit, die sich gegen Ende der Schulkindzeit, also zwischen 10 und 12 Jahren, grundlegend ändert.

29 Dies wurde in einer sehr frühen, von Horowitz 1936 veröffentlichten Vorurteilsstudie nachgewiesen, an der 470 weiße Jungen vom Kindergartenalter bis zur achten Klasse in New York City teilnahmen. Zitiert bei Ehrlich, 137.

30 Gisela Hermann. *Lernziele im affektiven Bereich. Eine empirische Untersuchung zu den Beziehungen zwischen Englischunterricht und Einstellungen von Schülern*. Paderborn: Schöningh, 1978, 90.

31 Frances Aboud. *Children and Prejudice*. Oxford: Blackwell, 1988, 120.

32 Rudolf Schmitt. »Rollenspiel in einem gesellschaftspolitischen Vorschulcurriculum«. *Zeitschrift für Pädagogik* 21 (1975), 363–377, 369.

33 Horst Nickel. *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Bd.II. Bern: Huber, 1979, 91.

Auch *neurophysiologische* Bedingungen spielen insofern eine Rolle, als angenommen wird, daß das erste Lebensjahrzehnt sich am besten für den Spracherwerb eigne. Aufgrund ihrer biogenetischen Ausstattung sollen Kinder besonders in der Lage sein, in der Fremdsprache eine mit der Muttersprache vergleichbare Kompetenz zu erreichen. Mit dem Eintritt in das zweite Lebensjahrzehnt geht diese Fähigkeit als Folge biologisch-physiologischer Veränderungen verloren, so daß Erwachsene nur noch mühsam und unvollständig eine fremde Sprache erwerben. Wäre es nicht schade, dieses Potential brachliegen zu lassen und es statt dessen in einem mehrsprachigen Zugriff zu verzetteln?

Der These von der »sensiblen Phase« liegt das Lateralisierungskonzept zugrunde, demzufolge es die Plastizität des Gehirns gestattet, daß im frühen Alter dessen beide Hälften die Sprachfunktionen steuern. Deshalb lassen sich im Falle eines Gehirnschadens die üblicherweise in der linken Gehirnhälfte ablaufenden Sprachverarbeitungsmechanismen auf die rechte Hemisphäre übertragen, allerdings nur bis zum Abschluß der zentralen Reifung im Pubertätsalter. Danach werden Schäden irreparabel. Angesichts der Schwierigkeiten, die Erwachsene immer wieder bei der authentischen Wiedergabe von Sprache haben, wurde diese These auf den Zweitsprachenerwerb angewendet.

Inzwischen wird ihre Gültigkeit jedoch zunehmend kontrovers diskutiert. Ergebnisse verschiedener empirischer Untersuchungen lassen die Frage, ob es ein optimales Alter für den Fremdsprachenerwerb gibt, nicht mehr so einfach mit Ja oder Nein beantwortet sein.<sup>34</sup> Man nimmt sogar an, die Lateralisierung sei schon im Alter von vier Jahren abgeschlossen.<sup>35</sup> Trotz der überwiegend im phonetischen Bereich festgestellten Überlegenheit jüngerer Lerner, die ab 6 Jahren nachlassen soll,<sup>36</sup> läßt die derzeitige Datenlage die Vermutung zu, ältere Lerner wären jüngeren Lernern beim Fremdsprachenlernen u.a. wegen ihrer größeren deduktiven Fähigkeiten, ihrer differenzierteren Ausdrucksfähigkeit und ihres entwickelteren metasprachlichen Bewußtseins überlegen.<sup>37</sup>

## 5. Uniformität versus Pluralität

In Anbetracht der hier vorgetragenen Erkenntnisse drängt sich der Eindruck auf, es brauche für die affektive und kognitive Entwicklung der Kinder nicht unbedingt von Vorteil zu sein, wenn sie schon in der Grundschule auf *eine* einzige Fremdsprache festgelegt würden. Statt dessen sollte ernsthaft überlegt werden, die verschiedenen Ethnizitäten im

---

34 Die Forschungslage wird diskutiert von Hermann-Brennecke, *Neusprachliche Mitteilungen*, 1993.

35 Paul Bogaards. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif & Hatier (Collection LAL), 1988; Klaus Vogel. »Lernen Kinder eine Fremdsprache anders als Erwachsene? Zur Frage des Einflusses des Alters auf den Zweitsprachenerwerb«. *Die Neueren Sprachen* 90 (1991), 539–550.

36 Zur phonetischen Authentizität meint Gerald G. Neufeld. »Phonological Asymmetry in Second-Language Learning and Performance«. *Language Learning* 38 (1988), 531–559, 551: »Contrary to predictions based upon the critical period, the data from our perception tests in this study suggest that older learners can acquire a native-like or near-native like phonological system in L2 and that they can use this system efficiently when listening«. Michael H. Long. »Maturational constraints on language development«. *Studies in Second Language Acquisition* 12 (1990), 251–285, 274 führt dazu aus: »[...] exposure needs to occur before age 6 to guarantee that an SL phonology can become native-like (given sufficient opportunity) before age 15 [...]. [...] there is probably not just one sensitive period for SLA, but several: one for phonology, one for morpho-syntax, and so on. No doubt, as with sensitive periods in many aspects of human and other animal development, there is some overlap due to the relationships among sub-systems across linguistic domains, and some variation across individuals«.

37 Nähere Ausführungen dazu finden sich bei Hermann-Brennecke, *Neusprachliche Mitteilungen*, 1993, 105–106: »Wenn auch noch Studien mit englischen Kindern, Erwachsenen und Jugendlichen, die Niederländisch lernten, »eindeutig die Überlegenheit der Gruppe der Zwölf- bis Fünfzehnjährigen« zeigen und sich herausstellt, daß gegenüber ihren Leistungen die der jüngeren Kinder stark abfielen, wobei die Drei- bis Fünfjährigen die schwächsten Ergebnisse brachten, wozu dann ein Vorverlegung und der damit verbundene zusätzliche Aufwand an Zeit und Energie, der darüber hinaus einen Verlust an Motivation nicht ausschließen kann?« (ebd., 106).

eigenen Klassenverband als Erlebnishintergrund, Erkenntnisquelle und Handlungsreservoir in gemeinsame sprachvergleichende und interkulturelle Reflexionen einzubeziehen, um aus der unmittelbaren Anschauung heraus Zugang zum Andersartigen zu finden. Das erfordert einerseits eine stetige Überprüfung der Validität heranwachsender kognitiver Strategien an der Erfahrung, zum anderen die Bereitschaft, sich ständig mit den Repräsentanten anderer Gruppen auszutauschen, die neu gewonnenen Einsichten zuzuordnen, umzustrukturieren, die eigenen Auffassungen zu hinterfragen und die Wertmaßstäbe zu verändern.

Weitere Vorbehalte gegen eine zu frühe Festlegung auf *eine* Fremdsprache könnten sich aus dem wachsenden Mißverhältnis zwischen der ersten Fremdsprache und den weiteren Fremdsprachen ergeben, denn gestärkt wird daraus aller Voraussicht nach das Englische hervorgehen, das ohnehin seit dem Hamburger Abkommen von 1964 eine privilegierte Stellung in der deutschen Schullandschaft innehat – mit Ausnahme des Saarlandes, das einen eigenen Weg beschritt und Französisch einführte.<sup>38</sup> Erst allmählich bekamen »dann weitere Fremdsprachen bescheidenere Chancen.«<sup>39</sup>

Daß man sich der Gefahr einer einseitigen Festlegung auf das Englische ab dem Grundschulalter durchaus bewußt ist, signalisiert ein Beitragstitel wie »Englisch bereits in der Grundschule – Ein Widerspruch zur erwünschten Sprachenvielfalt?«. Doch folgt keine Antwort auf die Frage:

»Wenn bereits in der Grundschule für die Fremdsprache, und das heißt erfahrungsgemäß für das Englische, geworben wird, bedeutet dies nicht eine noch stärkere Monopolisierung dieser Sprache zuungunsten der ›kleineren‹ Sprachen, vom Französischen bis zum Polnischen?«<sup>40</sup>

Selbst da, wo es eine Wahl zwischen verschiedenen Sprachen vor dem Eintritt in die Sekundarstufe gibt, wie in Frankreich, reduziert sich diese in dem Augenblick auf das Englische, in dem keine ausreichende Anzahl von Lernern für die anderen gewünschten Fremdsprachen zusammenkommt.

Festigt auf diese Art und Weise eine Fremdsprache in einer bestimmten Sprachgemeinschaft ihre Hegemoniestellung, dann wächst ihr allmählich der Status einer Zweitsprache zu, eine Entwicklung, die sicherlich nicht von heute auf morgen und ohne Widerspruch stattfindet,<sup>41</sup> geht sie doch zu Lasten anderer Sprachen und verhindert deren Verbreitung. Gleichzeitig läuft eine derartig dominierende Sprache Gefahr, durch ihren »lingua franca«-Charakter in internationalen Diskursbereichen zu einem operativen Medium zu degenerieren, das langfristig gesehen seiner kulturspezifischen Bezüge verlustig geht:

»[...] a lingua franca is a language that is used for communication between different groups of people, each speaking a different language. The lingua franca could be an internationally used language of communication (e.g. English), it could be the native language of one of the groups, or it could be a language which is not spoken natively by any of the groups but has a simplified sentence structure and vocabulary and is often a mixture of two or more langua-

38 Noch kompromißloser als im Düsseldorfer Abkommen von 1955, das zur Vereinheitlichung der sog. Sprachenfolge in allen Bundesländern beitragen sollte, wurde nun in Hauptschulen und in Realschulen eine Fremdsprache, »in der Regel Englisch«, eingeführt.

39 Herbert Christ. *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000. Sprachenpolitische Betrachtungen zum Lernen und Lehren fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 1991, 106.

40 Heinz Helferich, Gundi Gompf (Hg.). *Kinder lernen europäische Sprachen e.v. Jahrbuch 90*. Stuttgart: Klett, 1990, 31–40.

41 Claude Truchot. *L'anglais dans le monde contemporain*. Paris: Le Robert, 1990, 305.

ges. The pendulum has now swung the other way, and the tendency is to promote English as the *only* lingua franca which can serve modern purposes. This discourse also puts English into a class of its own. This reinforces the dominant ideology, which presupposes that English is the most eligible language for virtually all significant purposes.«<sup>42</sup>

Richtet sich das Augenmerk von Anfang an auf mehrere Sprachen, dann kann das die Ausbildung einer solchen sprachlichen Hegemoniestellung unterminieren. Zwar werden »öffentlich gehandelte« Vorstellungen wie Nützlichkeit, Schwierigkeit, Lernbarkeit oder Schönheit nicht so ohne weiteres ihre bewußtseinsprägende Kraft verlieren, dafür sitzen sie zu tief. Denkt man z.B. an das Französische, so bestanden schon im 17. Jahrhundert klare Ansichten über dessen ästhetischen Wert, wie aus den Bemerkungen des Grammatikers und Literaten Pater Dominique Bouhours unmißverständlich hervorgeht:

»Mais n'avez-vous point aussi remarqué [...] que de toutes les prononciations, la nôtre est la plus naturelle, & la plus unie. Les Chinois, & presque tous les Peuples de l'Asie chantent; les Allemans rallent; les Espagnols declament; les Italiens soupirent; les Anglois sifflent. Il n'ya proprement que les François qui parlent [...].«<sup>43</sup>

Einen ebenso nachhaltigen Einfluß auf die Entscheidung für eine Fremdsprache kann der Vertrautheitsgrad ausüben, wie die Motivprofile der erwähnten deutsch-französischen Studie zeigen.<sup>44</sup> Vertrautheit wurde hier gemessen an Hörerfahrungen, sprachlichen Vorkenntnissen, landeskundlichen Begegnungen und Bekanntschaft mit Angehörigen der Zielsprache. Weniger verbreitete Sprachen stießen auf entsprechend geringere Resonanz. Bedenkt man außerdem den in derselben Untersuchung signifikant auffälligen Zusammenhang zwischen »allgemeiner Toleranz« und dem Wunsch nach weiteren Fremdsprachen, dann gewinnt die schulische Fremdsprachensozialisation einen ganz besonderen Stellenwert: denn »allgemeine Toleranz« hängt offenbar mit einem höheren Sozialstatus zusammen, gemessen am Bildungsabschluß und am Beruf der Eltern. Das bedeutet, daß familiär angebotene Kontaktmöglichkeiten als Einflußgröße nicht zu unterschätzen sind. Finden sich in diesem Umfeld dafür keine günstigen Voraussetzungen, dann sind die Lernenden ganz besonders auf die Anregungen der Schule angewiesen.

Doch lassen sich noch weitere Argumente für eine Einführung in die Mehrsprachigkeit schon im Grundschulalter anführen. Zu lange stand im Vordergrund fachdidaktischen Interesses die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz der Lernenden, ohne dem Kontext des lebenslangen Lernens und in ihn eingebetteter individueller Neigungen genügend Aufmerksamkeit zu schenken. Jetzt, da man sich für die sprachliche Herausforderung eines zusammenwachsenden Europas nicht genügend gewappnet fühlt, wird darüber nachgesonnen, wie der Erwerb einer Fremdsprache den einer anderen stützen könnte.<sup>45</sup> Eine zu frühe Weichenstellung kann sich dann als Hindernis entpuppen, wenn die Lernenden mit Lernschwierigkeiten fertig werden müssen und sie die Sprache, die dann oft auch noch obligatorisch ist, nicht einfach abwählen und durch eine andere ersetzen können.

Außerdem müßte sich das Angebot auch auf der Sekundarstufe stärker an den individuellen Lernbedürfnissen orientieren; denn die Kinder, die von der Primarstufe kommen, wissen nur wenig über die konkreten sprachlichen Ansprüche, die auf sie als Erwachsene

42 Robert Phillipson. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992, 42.

43 Dominique Bouhours. *Les entretiens d'Ariste et d'Eugène*. Paris: chez Sebastien Mabre-Cramoisy, 1671, 58. Zur weiteren Entwicklung dieses Stereotyps vgl. Candelier, Hermann-Brennecke, 1993, 48–49.

44 Hermann-Brennecke, Candelier, *französisch heute*, 1993, 238.

45 Daniel Coste. »Diversifier, certes ...«. Daniel Coste, Jean Hébard (Hg.). *Vers le plurilinguisme – Ecole et politique linguistique*. Paris: EDICEF (Le Français dans le Monde, numéro spécial), 1991, 170–176, 175f.

zukommen. So müßten sie die Möglichkeit haben, eine Fremdsprache ab dem dritten Lernjahr abzuwählen und mit einer neuen zu beginnen,<sup>46</sup> ohne sich deswegen das Stigma zuzuziehen, irgendwie gescheitert zu sein. Des weiteren dürfte ihnen nicht die Gelegenheit vorenthalten werden, neben den z.Zt. üblichen Pflichtfremdsprachen von bis zu neun Jahren auch Kurse zu belegen, die erheblich kürzer angelegt sind.<sup>47</sup> Dies würde sowohl eine Lernunterbrechung innerhalb der Schulzeit als auch sog. »Wachhalteurse«<sup>48</sup> einschließen, an die man später je nach Bedarf wieder anknüpfen kann.

Vorschläge solcher Art sind von der Erfahrung geprägt, daß oft nach fünf oder sechs Jahren schulischen Fremdsprachenunterrichts der Lernfortschritt stagniert.<sup>49</sup> Auch in der jüngsten deutsch-französischen Studie zu den Motiven für die Wahl und Abwahl von Fremdsprachen wollten viele potentielle Abwahlwillige nicht ersatzlos aufgeben, hätte es ein entsprechendes Angebot gegeben. Dadurch entstünden Freiräume für die Unterweisung in speziellen Fertigkeiten von Nachbarsprachen oder für Intensivkurse beispielsweise zur Vorbereitung von Klassenfahrten oder zur Vertiefung persönlicher Interessen. Sicherlich ist ein solcher »Umstieg« einem Verharren über Jahre in einem Kurs vorzuziehen, der den Lernenden zwar Ausdauer und Durchhaltevermögen abverlangt, darüber hinaus jedoch wenig Erfolgserlebnisse beschert, ihnen andere Fremdsprachen vorenthält und sie vielleicht noch in ihrer Abneigung gegenüber Fremdsprachen im allgemeinen bestärkt.

Dieses letztgenannte, im Unterrichtsalltag zu wenig beachtete Argument findet sich anders formuliert in der *Koblenzer Erklärung* des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (FMF),<sup>50</sup> in der es heißt, daß die in einer Fremdsprache gesammelten Lernerfahrungen – und es ist evident, daß diese möglichst positiv sein sollten – auf das Lernen einer anderen Fremdsprache übertragbar sein müßten. Ein Aspekt eines solchen Transfers betrifft den Aufbau der bereits genannten allgemeinen Sprachlernkompetenz in dem Sinne, daß die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer schulischen Sozialisation lernen, sich eigene Ziele zu setzen, und lernen, wie man lernt,<sup>51</sup> um sich dadurch vom Diktat kollektiver Sollvorstellungen zu befreien. Dies setzt allerdings ein bewußtes Erfassen sprachlicher Verarbeitungsstrategien und Erwerbsmechanismen in Form eines ausgeprägten *prozeduralen Sprachwissens* voraus. Dabei verdienen diejenigen besonderes Augenmerk, denen das Sprachenlernen nicht so leicht fällt und die deshalb aufgeben wollen. Sie sind es übrigens, die über mangelnde Transparenz nicht nur der Lerninhalte, sondern auch der Vermittlungsmethoden klagen.<sup>52</sup>

---

46 Eike Thürmann. »Europa und die schulische Förderung von Mehrsprachigkeit. Tendenzen, Strategien, Forderungen«. *Schulverwaltung NRW* 9 (1990), 205–209.

47 Christ, 1991, 118: »Es ist seit langem schon angefragt worden, ob ein derartiger Langzeitkurs sinnvoll ist oder ob es nicht besser wäre, ihn nach vier, fünf oder sechs Jahren abzurechnen und ihn durch einen Kurs in einer anderen Sprache ablösen zu lassen«. Vgl. auch Thomas Finkenstaedt, Konrad Schröder. *Sprachen im Europa von morgen*. Berlin: Langenscheidt, 1992, 48.

48 Finkenstaedt & Schröder, 49. Konrad Schröder spricht in seinem Beitrag »Der Single European Market und die Fremdsprachen«. *Die Neueren Sprachen* 91 (1992), 342–368, 363 davon, daß es durchaus genüge, wenn die erste Fremdsprache nicht länger als sechs Jahre unterrichtet würde, denn eine Diversifizierung ließe sich während der Schullaufbahn nicht unendlich realisieren.

49 So formuliert anläßlich eines Kolloquiums in Rauischholzhausen 1989 und wiedergegeben von Herbert Christ, Yves Bertrand. »Europe: propositions pour un enseignement des langues élargi«. *Le Français dans le Monde* 31 (1991), 44–49.

50 Franz-Josef Zapp. »Fremdsprachenlehren und Fremdsprachenlernen für die Welt von morgen. Koblenzer Erklärung des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen«. *Neusprachliche Mitteilungen* 42 (1989), 140–142.

51 Denis Girard. »Apprendre à apprendre«. *Symposium sur l'apprentissage et didactique des langues pour une citoyenneté pluriculturelle*. Sintra/Portugal, 7–11 novembre 1989, 2–9, 2.

52 Vgl. Gisela Hermann-Brennecke, Michel Candelier. »Wahl und Abwahl von Fremdsprachen: Deutsche und französische Schüler und Schülerinnen im Vergleich«. *Die Neueren Sprachen* 91 (1992), 416–434, 429f.

Zur Übertragung von Lernerfahrungen auf eine andere Fremdsprache gehört aber auch die im Zusammenhang mit den Argumenten für eine Diversifizierung erwähnte Betrachtung benachbarter Sprachen sowie eine systematische Einübung in deren Verstehen, sei es nun schriftlich oder mündlich; ein Vorschlag, den bereits Comenius im Jahre 1657 machte.<sup>53</sup> In den späten sechziger Jahren stellte man fest, daß Französischlernende innerhalb von 10 Stunden eine bemerkenswerte Lesefähigkeit in Spanisch und in Italienisch erreichen konnten.<sup>54</sup> Unter dem Begriff *rezeptive Mehrsprachigkeit* gewinnt dieser Vorschlag derzeit wieder in Verbindung mit der zweiten Fremdsprache an Aktualität,<sup>55</sup> wohl nicht zuletzt deswegen, weil der herkömmliche Fremdsprachenunterricht, der die Ausbildung produktiver und rezeptiver Fertigkeiten anstrebt, trotz der dafür zur Verfügung stehenden Zeit offenbar nicht mit allgemein befriedigenden Resultaten aufwartet:

»Das Modell der rezeptiven Mehrsprachigkeit erlaubt eine bessere Pflege der Nachbarschaftssprachen und auch mancher weniger verbreiteten und bisher in den Schulen kaum unterrichteter Sprachen. Damit wird die regionale, grenzüberschreitende Verständigung erleichtert, die auf dem künftigen Arbeitsmarkt voraussichtlich eine große Rolle spielen wird; zugleich wird der Tendenz entgegengewirkt, die Scheidung in quantitativ ›große‹ und ›kleine‹ Sprachen dem Schulunterricht zugrunde zu legen. Die Nationen müssen im künftigen Europa auf jeden Nachbarn auch sprachlich zugehen.«<sup>56</sup>

An solchen Aktivitäten könnte sich auch der muttersprachliche Unterricht beteiligen, besonders, wenn es sich um Sprachen benachbarter Regionen handelt.<sup>57</sup> Unabhängig davon dürfen jedoch die Interessen von »Spezialisten« nicht zu kurz kommen: sie müssen auch weiterhin die Möglichkeit haben, intensiv an der von ihnen gewählten Sprache weiterzuarbeiten.

## 6. Ausblick

Angesichts der vorfindlichen Sprachenvielfalt und der begrenzten schulischen Ausbildungszeit sowie der ebenfalls beschränkten individuellen Lernkapazität sollten Überlegungen der vorgestellten Art endlich Eingang in die Planungen von Kommissionen finden, die für die Herausgabe von Richtlinien verantwortlich sind, um die verkrusteten Ansichten zur Fremdsprachenfolge, -dauer und -anzahl aufzubrechen und mit Hilfe eines relativ überschaubaren Lerneinsatzes die Pforte zu verschiedenen linguistischen Systemen zu öffnen. Ungewohnte sprachliche Realisationsformen, abweichende Lautfolgen, unterschiedliche Schreibweisen bedeuten einen Eingriff in das kollektive und das individuelle Wertsystem und verunsichern internalisierte Wahrnehmungsmuster. Neue Informationen, die vom Vertrauten abweichen, werden als Herausforderung für das kognitive und affektive Gleichgewicht empfunden und deshalb nur zögernd, ja, mit einem gewissen Widerstand und immer in dem Bemühen aufgenommen, sie mit den vorhandenen Kogni-

53 Konrad Schröder. »Diversifizierter Fremdsprachenunterricht und Englisch als 1. Fremdsprache«. *Die Neueren Sprachen* 91 (1992), 474–491, 475f.

54 Frank Abel. »Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts«. *Die Neueren Sprachen* 70 (1971). 355–359. Vgl. hierzu auch Heribert Walter. »Spanisch als Sprungbrett für das Leseverständnis Portugiesisch«. *Neusprachliche Mitteilungen* 44 (1991), 155–159.

55 Vgl. Finkenstaedt, Schröder, 36 ff.

56 Ebd., 38.

57 So vorgeschlagen von Roland Posner. »Maximen der Sprachverwendung im europäischen Kulturverbund«. *Sprachreport* 1992, 2–3, 4–5.

tionen in Einklang zu halten.<sup>58</sup> Je öfter Wissens Elemente, Meinungen, Überzeugungen, die das Ich oder die Gemeinschaft betreffen, hinterfragt werden müssen, desto größer ist die Notwendigkeit, mental und emotional flexibel zu bleiben, eine Notwendigkeit, die die Wahrscheinlichkeit erhöht, nicht so leicht dogmatischen, ethnozentrischen und engstirnigen Denkweisen zu erliegen.

Würde darüber hinaus der didaktische Schwerpunkt nicht mehr vorrangig auf der Verständigungskompetenz in einer Sprache, sondern auf der Verständnisbereitschaft für mehrere Sprachen liegen, dann erübrigte sich der Streit um die Monopolstellung bestimmter Sprachen, die Furcht vor einem Sprachimperialismus oder die Unwägbarkeit, inwieweit schulischer Fremdsprachenunterricht – sofern er erfolgreich verläuft – nicht Tür und Tor für einen Zielsprachenzentrismus öffnet, der einer universalen ethnischen Aufgeschlossenheit letztendlich zuwiderläuft.

An der Schwelle zum einundzwanzigsten Jahrhundert muß nicht nur das Fremdsprachenangebot an den Schulen, sondern auch der Zugriff darauf endlich vielgestaltiger und variabler werden. Um Ambiguität besser ertragen zu können, sollten die Lernenden die Lernprozesse, die sie durchlaufen, und die Lernstrategien, die sie dabei anwenden, interdependent und aufeinander aufbauend erfahren, so daß sie sich mit geringerem Aufwand während ihrer Schulzeit »mehrgleisig« entwickeln und dadurch ihren Blick für die Diversität im sozialen Umfeld des Alltags schärfen. Die Einsicht, »daß im Makrokosmos wie im Mikrokosmos alles mit allem zu tun hat«<sup>59</sup>, findet inzwischen unter dem Aspekt des »vernetzenden Denkens« im gesteuerten Fremdsprachenerwerb Beachtung. Eine solche Vernetzung und Verbundenheit aller Systeme untereinander betont auch die systemische Pädagogik, die das Handeln einer Person jeweils in den Kontexten sieht, in denen sie agiert. Dabei bedeutet die

»[...] Verschiedenheit [...] systemtheoretisch nicht einen Mangel an Stabilität, sondern ist im Gegenteil ein ›Trick‹, durch den die Natur höhere Grade von Stabilität erreicht: Die Strukturierung in Subsysteme macht ein System stabiler, und die ›Kompartimentierung‹ ermöglicht eine bessere interne Kommunikation der Subsysteme [...] So ist die Vielfalt (Diversität) [...] eine Strategie, Systeme einerseits zahlreicher und andererseits gleichzeitig stabiler und weniger störungsanfällig zu machen.«<sup>60</sup>

Solche Gedanken mögen denjenigen als Rückversicherung dienen, die befürchten, die Aufgabe fester Fremdsprachenfolgen und deren verbindlich definierter Lehrgangsstrukturen könne ein »babylonisches Sprachgewirr« erzeugen, das in seiner unheilvollen Wirkung von der Orientierungslosigkeit bis zum Identitätsverlust reiche. Tatsächlich besteht jedoch eine Chance, die Lernenden dazu zu befähigen, *wissender* eine diversifizierte Fremdsprachenwahl zu treffen, *wirksamer* mehrere Fremdsprachen zu lernen und *wendiger* das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft zu meistern – Eigenschaften, welche die Aussicht haben, gruppenspezifische Abkapselungen zu unterminieren, vielleicht sogar langfristig zu überwinden.

---

58 Sozialpsychologische Erklärungsansätze finden sich bei Gisela Hermann-Brennecke. »Vorurteile: Eine Herausforderung an den Fremdsprachenunterricht«. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2 (1991), 64–99.

59 Josef Rohrer. »Vernetzendes Denken im Fremdsprachenunterricht«. *Neusprachliche Mitteilungen* 46 (1993), 212–217.

60 Rolf Huschke-Rhein. *Systemische Pädagogik*. Bd. III. Köln: Rhein-Verlag, 1989, 219f.