

# Rezeptive Mehrsprachigkeit – der mögliche Beitrag der Fremdsprachendidaktik zur Bildung einer gemeinsamen europäischen Öffentlichkeit

Franz-Joseph Meißner, Justus-Liebig-Universität (Gießen)

## Abstract

In European Union's school-contexts, current teaching and learning foreign languages has been continuing a tradition whose roots go back to the nineteenth century when the dominant and overall educational objective was to prepare children for a successful citizen's life within national boundaries. Obviously, the goal does no longer match with pedagogical criteria defined by a Union of 27 states with 24 official languages looking for establishing more European identity. Against this background, the paper discusses the potential impact of foreign language education on fostering "eurocomprehension", i.e. a receptive plurilingualism far beyond the EU's guideline. Hence it is important that as many Europeans as possible should master at least two foreign languages in addition to the mother tongue. The eurocomprehension guideline is crucial because receptive plurilingualism provides the linguistic prerequisites for participating in a multilingual political discourse without which a European democracy will not be possible, as political scientists have pointed out. Given that in representative democracies, legitimate political power derives from citizens' opinions, the paper analyses opinion formation and manipulation as well under the condition of a multilingual public discourse. Finally, the question is raised whether a eurocomprehension targeted supplementary language education can remedy the lack of mutual understanding between EU-citizens, due to language barriers and fragmenting national mainstream opinions, in order to empower Europeans to participate in a common multilingual discourse.

**Keywords:** eurocomprehension, European identity, European democracy, FL learning

## Résumé

Dans nos contextes scolaires de l'Union européenne, l'actuel apprentissage-enseignement des langues étrangères continue à soutenir une tradition dont les origines remontent au XIX<sup>e</sup> siècle quand l'objectif éducatif tout-dominant était de préparer les enfants à une vie réussie à l'intérieur des frontières nationales. Évidemment, cet objectif ne correspond guère aux critères pédagogiques définis par une Union composée de 27 États et 24 langues officielles à la recherche d'une identité européenne. Vu cela, l'article se propose de discuter le potentiel de l'enseignement des langues pour promouvoir « l'eurocompréhension », c'est-à-dire un plurilinguisme réceptif allant nettement au-delà des directives de l'UE qui veulent qu'un maximum de citoyens apprennent au moins deux langues étrangères en dehors de la langue maternelle. L'orientation sur l'eurocompréhension semble d'autant plus importante qu'elle permet de participer à un discours politique public et multilingue sans lequel, à en croire les politologues, une démocratie européenne ne sera pas possible. Vu que dans les démocraties représentatives, le pouvoir légitime découle des opinions des citoyens, l'article aborde l'analyse de leur formation et les possibilités de les influencer dans le cadre d'un discours politique multilingue. A la fin, il pose la question de savoir si et par quels moyens une pédagogie complémentaire de l'eurocompréhension pourra adoucir le manque de compréhension mutuelle entre citoyennes et citoyens européens, dû aux barrières linguistiques et à la fragmentation des

opinions nationalement majoritaires, afin de rendre les Européens capables de participer à un discours commun.

**Mots clé:** eurocompréhension, identité européenne, démocratie européenne, apprentissage de langues étrangères

Die Spatzen pfeifen es von den Dächern: Die EU ist in einer Krise. Ihre Politik findet nur eingeschränkt die Zustimmung der Bürgerinnen und Bürger<sup>1</sup>, die sich in zahlreichen Nationen weit vom sog. Europäischen<sup>2</sup> *decision making* entfernt sehen. Als ein Verbund von 27 Staaten mit 24 Amtssprachen und dem Ziel einer immer engeren „vertieften“ Zusammenarbeit zugunsten einer halben Milliarde Bürger ist die Europäische Union ein Gebilde ohne historisches Vorbild. Im Kern geht es auf der Baustelle Europa darum, „inwieweit nationale Souveränität [...] auf die europäische Ebene übertragen wird und bis zu welchem Grad auf europäischer Ebene Entscheidungen gefällt werden“ (Mittag 2008, S. 14). Derweil ist es keine *quantité négligeable*, wie und in welchen Sprachen dies an Ein- oder Mehrsprachige kommuniziert wird. Das Weshalb hierfür lieferte schon 1992 der Politologe von Kielmansegg, demzufolge es nie eine Demokratie gab, in der die Mehrzahl der Bürger keine gemeinsame Sprache hatten. Die hier aufgeworfene Frage lautet: Haben die Steuerung und die Praxis des Fremdsprachenunterrichts ihr didaktisches Potential ausgenutzt und das Mögliche getan, um den Missstand zu mildern?

Es gibt keine belastbaren empirischen Daten, die einen dichten Zusammenhang zwischen Rezeptionskompetenz, Mehrsprachigkeit und politischer Urteilskraft belegen. Die Gleichung ‚Mehr Rezeptionskompetenz = Mehr transkulturelles Verständnis = ein Mehr an Phronesis‘ ist auszuschließen. Dies zeigt schon der Zerfall von Staaten, deren Bürger dessen Sprache(n) auf sehr hohem Niveau beherrschten (das ‚zweite‘ Jugoslawien mit der „Makrosprache“<sup>3</sup> Serbokroatisch aus Kroatisch und Serbisch, die ehemalige Tschechoslowakei mit Slowakisch und Tschechisch). Und auch monolinguale Gesellschaften und Staaten kennen innere Zerrissenheit, Sezessions- und Bürgerkriege sowie Scheitern – einer gemeinsamen Sprache zum Trotz. Dennoch gilt, ohne gemeinsamen öffentlichen Diskurs und ohne die relative Mehrsprachigkeit ihrer Bürger wird es die Union schwer haben, ein Mehr an notwendigerweise supranationaler Demokratie (passim Habermas, 2011) zu realisieren.

---

<sup>1</sup> Um die Lektüre des Textes zu erleichtern, meint die maskuline Form der Nomina (soweit auf Menschen bezogen) nicht das biologische Geschlecht, sondern die Eigenschaft oder Funktion, die ein Wort benennt: Ein Bürger ist in diesem Sinne ein Mensch mit bürgerlichen Rechten.

<sup>2</sup> Wird das Adjektiv *europäisch* auf die EU bezogen, so erscheint es in Majuskel.

<sup>3</sup> Die Linguistik versteht hierunter die Zusammenfassung von eng miteinander verwandten Sprachen, die bislang einzelsprachlich bezeichnet wurden. Der Zusammenfassung liegt ein Katalog von Kriterien zugrunde, die eine Zusammenführung unter einen gemeinsamen Sprachbegriff nahelegen. Makrosprachen sind z.B. Albanisch, Arabisch, Chinesisch, Guaraní, Konkani, Kurdisch, Malaiisch, Quechua, Thai, Usbekisch, Zhuang.

## 1. Bestandsaufnahme

Schon eine rasche Durchsicht der historischen und aktuellen Lehrpläne des Unterrichts fremder Sprachen im deutschsprachigen Raum lässt wichtige Fixpunkte der Methodik und deren Rückwirkungen hervortreten (passim: Zapp & Schröder, 1983; Hüllen, 2005):

1. das Allgemeine Bildungswesen verfolgt es vorrangig, Kinder und Jugendliche zu Bürgern des betroffenen Staates zu erziehen und sie auf ihren (vermuteten) späteren nationalen Lebenszusammenhang vorzubereiten, der Fremdsprachenunterricht ist diesem fächerübergreifenden Ziel untergeordnet,
2. ‚vollumfängliche‘ kommunikative Kompetenz in der Zielsprache ist kein realistisches schulisches Lehrziel,
3. als umfassender Steuerungsbegriff erscheint *Kompetenz*; hierunter wird generell empraktisches Wissen (Vollzugswissen) verstanden; im Fall der Sprache meint dies Sprachnutzung in Kommunikation; bezogen auf Inhalte, die Fähigkeit zu entsprechenden Operationen oder Problemlösungen; *Kompetenz* verlangt immer das Zusammenspiel von volitionalen, wissensbezogenen und performativen Ressourcen,
4. der nur wenige Jahrzehnte alte Begriff der *interkulturellen Kommunikationsfähigkeit* wird heute – abgestuft – als grundlegendes Lehrziel formuliert (leider konnten die sog. Referenzwissenschaften der Theorie des Fremdsprachenunterrichts über weite Strecken hinweg nur unzureichend die Voraussetzungen liefern, den Fremdsprachenunterricht realitätsnah an interkultureller *face to face*-Kommunikation auszurichten),
5. Gesellschaften, die sich, wie die Europäischen, als Wissensgesellschaften definieren, verlangen von ihren Bürgern die Fähigkeit des lebensbegleitenden Lernens; im Falle der europäischen und weltweiten Vielsprachigkeit erklärt dies die Relevanz des Autonomen Lernens bzw. der Sprachlernkompetenz,
6. die Neuen Technologien und insbesondere das Internet, aber auch plurilokale Lebenspraxen erlauben es, bisher kaum gekannte Formen des Fremdsprachenlernens zu nutzen,
7. das Paradigma des interkulturellen Lernens überlagert längst die traditionelle Landeskunde<sup>4</sup>,

---

<sup>4</sup> Wurde vordem Kommunikation mit zielkulturellen Personen in den Lehrplänen überhaupt thematisiert, so wenig differenziert und im stereotypischen Vorausblick auf eine fiktive Begegnung mit diesen. Über die reine Anwendung der Zielsprache zum Zweck der ‚Festigung‘ im Klassenzimmer hinaus ging es vor allem darum, im Sinne der Realien-, später der Landeskunde, die „Mentalität“, das „Wesen“ oder zielkulturelle Inhalte der entsprechenden Kultur(en) oder einer Nation zu erfahren – nicht zuletzt mit dem Hintergedanken, diese mit der gängigen Vorstellung von einem entsprechenden Eigenen zu vergleichen, um Letzteres besser zu erkennen. So notiert Hüllen, dass Englisch- oder Französischunterricht über weitere Strecken hinweg eher auf „fashionable Salonunterhaltung im eigenen Land“ (2005, S. 141) vorbereitete als auf interkulturelle Kommunikation. Dass es sich indes bei der Darstellung des Fremden und des Eigenen jeweils um staatlicherseits gebilligte Konstruktionen handelte, die in der Tradition nationaler Auto- und Heteroklischees standen und deren Beschreibung der komplexen zielkulturellen Wirklichkeit weit hinterherhinkte, ist vielfach belegt (z.B. Abendroth-Timmer, 1998). Der später von der Didaktik des Fremdverstehens so betonte Perspektivenwechsel zwischen dem Eigenen und dem Fremden mit den Rückwirkungen auf die subjektiven Sichtweisen der Betrachter (einschließlich einer Repositionierung) wurde nicht thematisiert, geschweige denn analysiert.

8. inzwischen fasst interkulturelles Sprachenlernen nach dem Tandemprinzip Fuß und offene Lernarrangements verbinden sich mit Formen des autonomen Lernens,
9. der Sprachbegriff des Fremdsprachenunterrichts war defizient und wurde der Mündlichkeit nicht gerecht; diese erfährt heute nicht zuletzt aufgrund der Neuen Technologien eine deutliche Aufwertung,
10. gegenwärtig setzen sich europaweit einheitliche Performanzstandards für interkulturelle Kommunikation und validierte Tests durch,
11. die aktuell geforderte und geförderte, konsequente Kompetenzorientierung (an realer interkultureller Kommunikation in der Zielsprache) stellt inhaltlich wie methodisch ein Novum und für den aktuellen Unterricht eine Herausforderung dar,
12. im deutschsprachigen Raum wird zwar seit Jahrzehnten die Diversifizierung von Kursprofilen nach rezeptiven Kompetenzen einerseits und produktiven andererseits erörtert, es fehlen jedoch nach wie vor auf mehrsprachige Lesekompetenz ausgerichtete curriculare Vorgaben und Angebote,
13. Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik treffen zwar auf ein steigendes Interesse, aber die *mainstream*-Fremdsprachendidaktik ignoriert bis heute weitgehend die sehr ermutigenden empirischen Befunde zum Erwerb rezeptiver Kompetenzen für die Grundlegung und den Weiterbau von Mehrsprachigkeit einschließlich der Umformung von rezeptiven zu produktiven Fertigkeiten;
14. die Auswirkungen des Mangels betreffen sowohl die *Europa-Kompetenz*<sup>5</sup> (sic) als auch die psychologischen und psycholinguistischen Grundlagen des Fremdsprachenerwerbs, anders gesagt: Das fremdsprachendidaktische Potential zur Förderung von Europa-Kompetenz wird nach wie vor nicht ausgeschöpft.

## 2. Die Europäische Integration als Herausforderung der Fremdsprachendidaktik und deren bisherige Antworten

Allerdings greift der europäische Integrationsprozess spätestens seit den 1970 Jahren in die nationalen Sprachenpolitiken und die Methodik ein<sup>6</sup>. Dies ist Ausdruck des gemeinsamen Willens der Europäischen Gemeinschaft zur Erzeugung von mehr Kommunikationsfähigkeit zwischen möglichst vielen europäischen Bürgern. Diese Bewegung und die Art ihrer Umsetzung trifft in den einzelnen

---

<sup>5</sup> Wir verstehen unter diesem Begriff eine Variante der interkulturellen Kompetenz. Verkürzt gesagt ist die Fähigkeit gemeint, andere politische Diskurse als den eigen-nationalen zu rezipieren und zu verstehen, um sich mit den Sichtweisen der europäischen Nachbarn bekannt zu machen. Dies ist zumindest ein wichtiger Schritt zur Entwicklung einer transnationalen EU-bezogenen Empathie.

<sup>6</sup> Mit Sprachpolitik (language policy) ist gemeinhin die Politik eines Staates zugunsten seiner eigenen offiziellen Sprache(n) gemeint; Sprachenpolitik bezieht sich hingegen auf die Behandlung fremder Sprachen innerhalb des eigenen Territoriums. Hierzu zählen z.B. die Bereitstellung von Unterricht zur Erlernung einer Fremdsprache, dessen Umfang in der Stundentafel, die Ausbildung und die Besoldung der Fremdsprachenlehrer u.a.m. Sprachpolitik kann alle autochthonen Sprachen (langues du patrimoine) des Staatsgebietes betreffen (Baskisch in Spanien, Sorbisch in Deutschland usw.). Im Fall Belgiens sind Niederländisch, Französisch, Deutsch als Sprachen des Staates von der Sprachpolitik bestimmt (Art. 30 der Verfassung Belgiens) (vgl. Arzoz, 2007).

Staaten auf sehr unterschiedliche Sprachpolitiken, die nicht zuletzt mit der internationalen Stellung der betroffenen Sprache in der Welt korrelieren. Während global die Weltsprache Englisch mit der mehrnationalen Sprachlenkung ihrer unterschiedlichen Zentren begegnet, gilt Ähnliches nur eingeschränkt für das Französische und die Frankophonie, in jüngster Zeit auch für das Spanische; viel weniger indes für EU-Sprachen ohne wesentliche außereuropäische Referenzräume, – darunter etwa Bulgarisch, Deutsch, Italienisch, Polnisch, Niederländisch – und solche mit geringen Sprecherzahlen wie Dänisch, Bulgarisch, Estnisch, Katalanisch oder Letzelburgisch. Oberhalb dieser Gegebenheiten ist die offizielle Politik der EU situiert. Faktisch ist die Entwicklung zwischen zwei Polen fassbar: *English-only Europe?* (vgl. den gleichnamigen Buchtitel von Philippson, 2003) einerseits und der programmatischen Vorgabe der apriorischen Gleichwertigkeit aller 24 EU-Amtssprachen andererseits. Dass sich die Realität nicht auf diese Dichotomie bringen lässt, ist in der Sprachenpraxis der EU überall greifbar. Denn die deklarierte Gleichwertigkeit erweist sich auf dem Markt der Sprachen als eine fiktive Gleichheit zwischen einem Mammut, einer Herde von großen und kleinen Elefanten und vielen Mücken. Dennoch ist sie eine *conditio qua non* für die Europäische Union – und zwar keineswegs ohne guten Grund.

Beeinflusst die EU die Sprach- und Sprachenpolitik ihrer Mitgliedsstaaten zum einen durch politische Empfehlungen (*guidelines*), die z.T. weltweite Geltung beanspruchen (vgl. die allerdings nie von der UNESCO angenommenen *Universal Declaration of Linguistic Rights*, 1996); so zum anderen durch die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien im weitesten Sinne. Zu nennen sind zunächst die sog. *Schwellenniveau*-Listen für die einzelnen Sprachen der Mitglieder und bestimmte Lehr- und Lernkontexte. Hierneben tritt als Referenzwerk für einheitliche EU-Standards auf den Gebieten von Materialentwicklung, Methodik, Testwesen und einer EU-weiten Zertifizierung und Kreditierung von Sprachkompetenz der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001). Die Entwicklungen lassen eine Umorientierung des Fremdsprachenunterrichts erkennen: Hin zu mehr interkulturell-kommunikativer Kompetenz, weniger exklusiv zielkulturell beschreibende Landeskunde, mehr interkulturell exemplarisches Lernen.

Inhaltlich blieben die programmatischen Publikationen der EU neutral, an Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität ausgerichtet, immer politisch korrekt ... doch vergleichsweise inhaltslos. Es wird bis heute stillschweigend unterstellt, dass ein Mehr an Sprachenkönnen dem europäischen Einigungsprozess nicht abträglich sein könne und schon die bloße Erfahrung europäischer Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität zu einer Vertiefung des europäischen Wir-Gefühls führe (hierzu kritisch: Byram, 2003).

Was die Fremdsprachenförderung angeht, so hat die EU ihre Leitlinie unmissverständlich festgelegt:

Die Mitgliedstaaten sind sich einig, dass die Schüler mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen sollten, wobei die Betonung auf effektiven kommunikativen Fähigkeiten liegt: eher aktive Beherrschung als passive Kenntnisse. Das Ziel ist nicht die Gewandtheit eines Muttersprachlers, sondern ein angemessenes Niveau beim Lesen, Verstehen, Schreiben und Sprechen zweier Fremdsprachen, ebenso

interkulturelle Kompetenzen und die Fähigkeit, Sprachen zu erlernen – mit Hilfe eines Lehrers oder selbständig. (Europäische Kommission, 2003, S. 8)<sup>7</sup>

Das Epitheton „mindestens“ deutet an, dass es sich bei der Definition um eine Art (gewünschten) Mindeststandard handelt<sup>8</sup>.

Sprachen sind nicht ohne Rückwirkungen auf diejenigen, die sie – rezeptiv oder produktiv – benutzen und dadurch an unterschiedlichen nationalen Diskursen teilhaben (können). Dies gilt auch für Fremdsprachen, die Sprechern verschiedener Muttersprachen je nach Kompetenzen und Lebenssituationen in unterschiedlichem Maße zielkulturelle Teilhabe erlauben (Costa et al., 2014). Der Fremdsprachenunterricht wirkt daher auf Identitätsbildungen ein<sup>9</sup>. Im Falle der europäischen Identitätskonstruktion können diese kulturell nur polyreferentiell sein (Meißner, 2013).

Der Aspekt der Kompetenzprofile und ihrer interkulturellen Funktionalität führt zur Unterscheidung zwischen solchen Fremdsprachen, die einen eindeutigen Bezug zu einer konkreten Kultur haben (Deutsch als Fremdsprache mit den Referenzräumen Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz, Italienisch zu Italien und zur Schweiz) oder zu solchen, die einzig zur internationalen Kommunikation dienen (Esperanto, ohne zielkulturelle Referenz) und schließlich solchen, die beide Funktionen in hohem Maße erfüllen (können), wie vor allem Englisch zeigt: (1) mit seinen großen (polyzentrischen) Varietäten, (2) als gemeinsame Sprache etwa zwischen fremdsprachlich-englisch und nativ-deutschen Sprachteilhabern und Schotten, Australier usw. oder (3) als vermittelnde Fremdsprache zwischen z.B. Deutschsprachigen und Chinesen. In allen Fällen ist das Sprach- und Kommunikationserlebnis ein jeweils grundlegend anderes: Während die interkulturelle Rezeption britischer Sprachmanifeste (sei es in einer *face to face*-Kommunikation oder bei der Lektüre eines Shakespeare-Textes) zur Teilhabe an der britischen Kultur führt, erlaubt das Gespräch zwischen einer Deutschsprachigen und einer Chinesin in englischer Sprache lediglich das Hineingenommen-Werden in die weltumfassende anglophone *intersociety*. Hierunter verstehen Piepho (1989) und Hüllen (1987) jene fiktive Gemeinschaft von Sprechern, die sich täglich des Englischen als Fremdsprache bedienen, ohne dieser kulturell anzugehören. Das wesentliche Merkmal der *intersociety* sind ihre ständig wechselnden Mitglieder und deren weitgehend fehlendes, gemeinsames kulturelles Referenzwissen (*common grounds*). Das geteilte Wissen bleibt auf wenige pragmatische Regeln zum Verhalten in interkulturellen Sprechsituationen beschränkt. Man hat verschiedentlich von „Flughafenkommunikation“ gesprochen. Das Individuum erlebt sich als Teil dieser internationalen amorphen Gemeinschaft. Ein langsames Vertraut-Werden mit einer zielkulturellen Gemeinschaft oder gar ein Hineinwachsen in diese ist kaum möglich; sehr eingeschränkt nur dann, wenn sich etwa die deutsche Partnerin und ihre chinesische Zufallsadressatin über

---

<sup>7</sup> Weitere EU-Dokumente nehmen auf diese Aussage explizit Bezug, so dass auch ihre heutige Geltung außer Frage steht.

<sup>8</sup> Um Missverständnisse auszuschließen, sei verdeutlicht, „passive Kenntnisse“ meint nicht ‚rezeptive Kenntnisse‘, sondern Kenntnisse, die lediglich die Sprache als Gegenstand der Reflexion (Regelwerk) betreffen. Denn selbstverständlich sind auch Lese- und Hörverstehen kommunikative Kompetenzen. Diese Lesart wird durch zahlreiche EU-Publikationen gestützt.

<sup>9</sup> Vgl. Dörnyei (2003) Betonung des Faktors Integration im Gesamt der motivationalen Variablen, derethalben fremde Sprachen erlernt werden.

chinesische oder deutsche Themen unterhalten. Doch bleibt diese Art der Kommunikation in englischer Sprache (zwischen Fremdsprachensprechern mit eher geringen Englischkenntnissen) i.d.R. oberflächlich, eingeschränkt und wohl überhaupt die Ausnahme<sup>10</sup>. Natürlich zeigen die Beispiele durchaus eine mangelnde Trennschärfe. Diese ist in dem Maße gegeben, wie sich die Partner näher kennen, sich füreinander interessieren und eine Kompetenz im Englischen haben, die eine differenzierte Kommunikation erlaubt.

Ein weiterer Punkt ist zu beachten: Wie die Literatur mehrfach betont, verleitet die Kommunikation in einer einzigen und immer derselben *lingua franca* leicht dazu, kulturelle ‚Fremdheiten‘ generell unter jener der amorphen Gestalt der *intersociety*-Sprache einzuebnen. Die Kenntnis mindestens einer zweiten Fremdsprache und die rezeptive Teilhabe an mehreren Kulturen minimieren das Risiko einer solchen dichotomischen Vereinfachung auf *einen einzigen* Typus von kultureller Fremdheit und *einem* vielleicht gar stereotypisch verengten Verständnis des Eigenen.

Das demokratietheoretische Dilemma der Vielsprachigkeit in seiner Relevanz für die Herstellung eines EU-weiten öffentlichen Diskurses wiegt umso schwerer, als Politologen dieses seit Jahrzehnten als das größte Hindernis für die Entwicklung einer Europäischen Demokratie bewerten (wie eingangs erwähnt: schon Kielmansegg, 1992). Die wiederholten Erklärungen, dass Vielsprachigkeit eine Quelle der kulturellen Bereicherung der EU sei, sind zwar historisch und politisch korrekt, tragen aber wenig zur realen Lösung der aktuellen Probleme des fehlenden Diskurses bei. Der gegenwärtige Anstieg von Nationalismen und Autonomiebestrebungen in den verschiedenen Staaten der EU spricht für sich.

Umso beachtenswerter sind fremdsprachendidaktische Publikationen wie Beaccos *Languages and language repertoires: plurilingualism as a way of life in Europe* (2005), der *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al. 2010) oder Byrams Überlegungen zur einer *European citizenship* (z.B. 2012). Alle Entwicklungen folgen letztlich dem erwähnten Artikel 22 der Grundrechte-Charta der Europäischen Union: „Die Union achtet die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen.“

In diesen Arbeiten geht es um eine europäische Identität. Beacco (wie Phillipson, 2003 und andere) stellen einer auf Umgebungsmerkmalen beruhenden und wenig dynamischen Identitätskonstruktion – Verhaftet-sein in Ort und Region, eher Einsprachigkeit zwischen den Eckpunkten Dialekt und (einer einzigen) Nationalsprache, Loyalität (*“allegiance”*) gegenüber Staat, Sprache und Kultur, ein eher geschlossener Kulturbegriff – ein Identitätsverständnis gegenüber, das auf individuelle und sich wandelnde Lebenssituationen reagiert. Dessen Kennzeichen sind:

- Orientierung an der jeweiligen Umgebung,
- an mehrkulturellen Erfahrungen,
- an Mehrsprachigkeit,
- an ethnischer Neutralität,
- an kultureller (und religiöser) Offenheit,
- an lebensbegleitender Veränderbarkeit

---

<sup>10</sup> Byram (2012) zeigt, wie in gemeinsamen Projekten Studierende diese Einschränkungen der fremdsprachlichen Kommunikation mildern bzw. überwinden. Dies ist auch in polylog-mehrsprachlichen Sprechsituationen der Fall, in der im Prinzip jeder Teilnehmer seine Muttersprache spricht (vgl. Prokopowicz, 2017).

Demgemäß kontrastiert Beacco (2005) eine “heritage language” und eine “identification through a single language” mit einer “identification through language repertoire”, u.a. mit den Unterkapiteln: *plurilingualism*, *identifications* (im Plural) und *open-ended identification*. Das Interesse an Identifikation ist Folge eines Spannungsverhältnisses zwischen nationalen und EU-europäischen Identifikationsangeboten.

Die Publikationen beleuchten zwar das Verhältnis von Sprachlichkeit, Mehrsprachigkeit und Identität. Sie analysieren jedoch kaum (soweit wir sehen konnten) die Bildung politischer Meinungen im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und einem einheitlichen politischen, aber vielsprachigen Handlungsraum, wie ihn die Europäische Union – sei es nun als Bundesstaat oder als ein sehr eng miteinander verflochtener Staatenbund – darstellen will<sup>11</sup>.

### **3. Die Formierung eines demokratischen Handlungswillens in der EU zwischen Meinungen und Vielsprachigkeit, nationalen Regierungen und EU-Bürgerinnen und -Bürgern**

Die Beschreibungen von überkommenen nationalen Identitäten einerseits und einer zu schaffenden polyreferentiellen europäischen Identität andererseits reichen nicht aus, um die grundlegende Rolle von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität für die Bildung eines öffentlichen meinungsbildenden Diskurses in seinen politischen Implikationen und Konsequenzen für das Europäische Integrationswerk zu erfassen. Zu denken ist an Luhmanns Konstrukt der gesellschaftlichen Semantik, hier in der Interpretation von Keller (1996, S. 228f):

Kultursysteme sind nach Luhmann nicht statisch, sondern durch menschliche Kreativität erfolgen ständig neue Impulse, die durch nicht vorhersehbare Reaktionen gesteuert werden (Kontingenz) und zu Widersprüchen und Konflikten führen, die zum Erhalt von Gesellschaftssystemen notwendig sind, um sie vor Erstarrung zu bewahren (...) Die Verbindung mit dem System wird durch Kommunikation hergestellt, die sämtliche Mitteilungsformen umfasst und ein Verstehen von Sachgebieten beansprucht.

Und weiter heißt es bei Luhmann selbst (1996, S. 224):

Die gesellschaftliche Reproduktion von Kommunikation muss demnach über die Reproduktion von Themen laufen, die ihre Beiträge dann gewissermaßen selbst organisieren. Die Themen werden nicht jeweils fallweise neu geschaffen, sind aber andererseits auch nicht durch die Sprache, etwa als Wortschatz, in ausreichender Prägnanz vorgegeben (denn die Sprache [...] disponiert noch nicht über die Themafähigkeit in kommunikativen Prozessen). Es wird demnach eine dazwischenliegende Interaktion und ein Sprache vermittelndes Erfordernis geben – eine Art Vorrat möglicher Themen, die für rasche und rasch verständliche Aufnahme in konkreten kommunikativen Prozessen bereitstehen. Wir nennen diesen Themenvorrat 'Kultur' und, wenn er eigens für Kommunikationszwecke aufbewahrt wird, Semantik.

Die gesellschaftlichen Semantiken im Sinne Luhmanns gehen der konkreten Bildung eines politischen Handlungswillens in demokratisch verfassten Gesellschaften bzw. einer vielsprachigen europäischen

---

<sup>11</sup> Der Autor hat hierauf zuerst in auf dem Kongress *Le plurilinguisme, le pluriculturalisme et l'anglais dans la mondialisation/Plurilingualism and English in a globalized world*, Angers 7-10/10/2015 hingewiesen (Meißner 2017).



Demokratie voraus, denn auch hier gilt das unveränderbare Prinzip des Politischen: Die Macht beruht auf den Meinungen der Wahlbürger, die sich in Sprache bzw. in vielen Sprachen ausdrücken und deren wirkungsvoller Ort die gemeinsame Öffentlichkeit ist. Das unumstößliche Prinzip bezeichnet einen Funktionszusammenhang, der in repräsentativen Verfassungen die Rousseau'sche Dichotomie zwischen der *volonté de tous*, dem politischen Gemeinwillen des Staatsvolkes, und der *volonté générale*, der Summe der Einzelmeinungen, auflöst. Die Organisation des gemeinsamen Handlungswillens verlangt selbstredend ein transparentes und kontrolliertes, nach festen Kriterien ablaufendes Verfahren (Einrichtung von Wahllisten, Sicherung der möglichen Beteiligung aller Wahlberechtigten an der Wahl, Kontrolle der Auszählung u.a.m.), das zur Einrichtung der Exekutive und der Legislative führt. Demokratie als Teilhabe am politischen Geschäft verlangt ebenfalls die Informiertheit der wahlberechtigten Bürger, die sich eine Meinung zu allen möglichen politischen Fragen und den vorgeschlagenen Wegen zu ihrer Lösung bilden können müssen. Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland bezeichnet diesen Prozess als „politische Willensbildung“ und ruft die Parteien (GG, Art. 22) zur Mitarbeit an dieser auf, indem es ihnen eine Mittlerrolle zwischen den Bürgern, den Trägern der Souveränität (GG, Art. 20), und den Staatsorganen zuweist. Demgemäß schützt Artikel 5 das Grundrecht der Meinungs- und der Informationsfreiheit, die jeweils mit der Freiheit der Presse (Art. 5, 1,2), des Rundfunks, des Films (und des Internets) korrelieren. Der hier mit Blick auf die Bundesrepublik Deutschland skizzierte Zusammenhang ist Gegenstand zahlreicher staatlicher Bestimmungen seit dem 18. Jahrhundert. Er geht von einem Individuum aus, das sich eine Meinung, besser: Meinungen, zu den unterschiedlichsten Fragen des Gemeinwesens bilden und diese äußern kann, aber nicht muss. In den *Federalist-Papers*, die am Anfang der Entwicklung der repräsentativen, parlamentarischen und föderalen Demokratie (der USA, 1788/89) stehen, gehen die Autoren – Alexander Hamilton, John Jay und James Madison – der ‚anthropologischen‘ Frage nach, wie sich Meinungen (*opinions*) bilden. Sie beschreiben Meinungen als ein Mischprodukt aus *reason* (Vernunft), *passions* (Leidenschaften) und *interests* (Interessen). Sehr verkürzt gesagt heißt dies: Welche Meinung ein Mensch in einer Sache hat, ist Folge (a) seiner Vernunftfähigkeit, sich politische Gegenstände transparent zu machen und sie in ihren Ursprüngen und Auswirkungen zu verstehen, (b) seiner Neigungen und Vorlieben für diese oder jene mögliche Antwort zu optieren und (c) in diesem Zusammenhang die eigenen Vor- und Nachteile in den anstehenden Entscheidungszusammenhang einzubeziehen. Ein Mensch kann also altruistisch und für ihn erkennbar gegen die (erkannten) Eigeninteressen handeln. Gewendet auf die praktische und aktuelle Problematik einer europäischen Politik für einen einheitlichen politischen Raum, bestehend aus unterschiedlichen Staaten, nationalen pluralistischen Gesellschaften mit verschiedenen Sprachen, ergeben sich dann u.a. folgende Leitfragen, an denen entlang sich Meinungen zur EU bilden können:

1. Sind die einzelnen europäischen Staaten unter den Bedingungen des 21. Jahrhunderts mehr als eine Europäische Union (sei diese nun ein Staatenbund oder ein Bundesstaat) in der Lage, das ihren Bürgern gegebene demokratische Grundversprechen auf ein selbstbestimmtes und gelingendes Leben – ein *bonum commune* (*general welfare*) – zu ermöglichen? Vernunftbestimmte Argumente verlangen die Einschätzung der Zukunft in einer globalisierten Staatenwelt, in der Staaten von der Größe der Volksrepublik China (1,4 Mrd. Einwohner, Bruttoinlandsprodukt 11.218.281 Mio \$, Wachstum 6,60%), der USA (322 Mio., 18.569.100 Mio. \$, 1,60%) oder der Republik Indien (1,2 Mrd., 2.256.397 Mio. \$, 6,82%) gewichtige Mitspieler sind (zum Vergleich: Deutschland 82 Mio., 3.466.639 Mio. \$, 1,77%; Frankreich 66,7 Mio. 2.463.222 Mio. \$, 1,21%;

Polen 38,5 Mio. 467.591 Mio. \$, 2,83%)<sup>12</sup>. Eine unkontrollierte Konkurrenz zwischen den Europäischen Staaten verspricht – erst recht angesichts der katastrophalen Erfahrungen der Weltkriege – wenig Gutes. Sehr augenfällig empfehlen gute und zahlreiche Gründe eine weiter und tiefer greifende Europäische Integration – ein Gebot der Vernunft (*reason*).

2. Welches sind die für mich und/oder meine Gruppe in welcher Entwicklung kurz- und/oder langfristig realisierbaren Vorteile? (*interests*)
3. Wie *gewichte* ich meine persönlichen Vorlieben und Ängste im Hinblick auf das Gemeinwohl (a) meiner Familie, (b) meiner Gruppe, (c) meines Staates im Verhältnis zu dem der Staaten und Meinungen meiner Europäischen Mitbürger? Wie verantwortungsvoll *will* ich im Sinne meiner vernunftgesteuerten Einsicht zugunsten einer möglichst gesicherten Zukunft für eine möglichst große Zahl von europäischen Mitbürgern handeln? (*passion*)

Das triadische Modell der politischen Meinungsbildung erwähnt Variablen und ist nur bedingt erklärungsmächtig, was die *Konkretisierung* politischer Meinungen betrifft. Dies kann es auch nicht sein: Erstens, schon weil keine universelle Methode zur Findung politischer ‚Wahrheiten‘ existiert, weshalb die politische Vernunft ein topisches Verfahren verlangt: Jede politische Überlegung zu jedwedem Gegenstand erfordert einen neuen analytischen und eigenen Anlauf, der (nach Möglichkeit) alle relevanten Faktoren umschließt. Zweitens würde ein hundertprozentiger Konsens aller Bürger die Aufhebung (Gleichschaltung) der Freiheit bedeuten, individuell zu denken und unterschiedliche Meinungen zu äußern. Dies aber würde die Abschaffung der Demokratie bedeuten (so schon: Sartori 1957).

Trotz seiner reduzierten Erklärungsmächtigkeit im Konkreten hat das Modell der *Federalists* Vorteile, denn es erklärt, wie Meinungen zustande kommen. Für die politische Praxis sagt es: Wer Meinungen der Bürger verstehen und Wahlstimmen versammeln will, muss alle Ebenen der Meinungsbildung ansprechen, eben *reason*, *passions* und *interests*, und zwar in ihrer kurz- und langfristigen Perspektive. Dies gilt individuell, lokal, national und auch EU-bezogen. Den jeweiligen Referenzrahmen hierzu liefert das, was Luhmann als die Semantik der Gesellschaft bezeichnet. Allerdings erweist sich diese als zunehmend unzureichend für die Lösung der aktuellen Aufgaben des einzelnen nationalen Staates, denn ihr Motor und dessen Getriebe, die funktionale Differenzierung, bleiben in ihren Wirkungen nicht auf nationale Räume begrenzt. Es bedarf daher einer Öffnung hin zu den Semantiken der Nachbarn. Letztlich verlangt dies auch von den Bürgern ein Mehr als rezeptiver Mehrsprachigkeit (denn sie müssen ja die Meinungen der heteronationalen Mitbürger rezipieren können). Ein Mehr an partizipativer mehrsprachlicher Demokratie kann, wenn überhaupt, nur eingeschränkt von nur einsprachig prozedierenden Bürgern erwartet werden.

#### **4. Zurzeit: Voneinander abgeschottete nationale Öffentlichkeiten, vorherrschende nationale Sichtweisen und ein Sündenbock**

Europäer, die mehrsprachig leben und politische Diskurse in mehreren Staaten bzw. Gesellschaften rezipieren, bekommen es mit unterschiedlichen Semantiken zu tun. Ihnen drängt sich die Einsicht auf: Die einen (z.B. die Franzosen) wissen und bemerken viel zu wenig von dem, was die anderen

---

<sup>12</sup> WIKEPEDIA: Bruttoinlandsprodukt pro Kopf. (25.10.2017)

(z.B. die Deutschen) gerade bewegt. Die Schieflage betrifft selbst die Behandlung gemeinsamer Europäischer Probleme und deren Bewertung in der jeweiligen Öffentlichkeit.

So entsteht Raum für tendenziöse Verzerrungen der europäischen ‚Wirklichkeiten‘ und Wahrnehmungen. Ungeprüft und übereilt pflegen viele nationale Politiker, den Schwarzen Peter jeweils „Brüssel“ zuzuschieben, um sich selbst als Verteidiger der nationalen Interessen zu profilieren. Dabei bleiben sie stets in ihren Muttersprachen und verschweigen, dass quasi keine wichtige Entscheidung der EU gegen den Willen der nationalen Regierungen getroffen wird – schließlich fallen im Rat der Europäischen Union Entscheidungen entweder einstimmig oder vermittelt einer qualifizierten Mehrheit. Die über Jahre hinweg praktizierte Desinformation der nationalen Öffentlichkeiten, die z.T. verlogenen Darstellungen von „Brüssel“ als Sündenbock, schaffen Empfindungen und Ressentiments. Zur Erinnerung an das Gemeinte seien allein die Griechenlandkrise und ihre sehr unterschiedliche Behandlung im Sinne einer ‚Verteilungsethik‘ (in Frankreich und den Ländern des Südens mit hohen Arbeitslosigkeitsraten) oder einer ‚Verantwortungsethik‘ (in Deutschland und den Ländern des Nordens mit verbreiteter Skepsis gegenüber verantwortbarer Staatsverschuldung) erwähnt; sodann die Darstellung der Dublin-Verordnungen mit der einseitigen Belastung der EU-Grenzländer sowie deren Behandlung vor und nach dem Eintreffen von über einer Million Flüchtlingen in Deutschland im Herbst 2015. Sogar über *fake news* wird hinweggesehen. Augenfällige Beispiele hierfür lieferte Boris Johnson gleich vierfach: in der Brexit-Kampagne zu den angeblichen Zahlungen des Vereinigten Königreiches von 350 Millionen Pfund pro Woche an die EU; zu einem vermeintlichen EU-Verbot, dass Kinder unter acht Jahren keine Luftballons aufblasen dürften (weil diese platzen und jene verletzen könnten); zu einer angeblichen EU-Regelung zum Gewicht und den Maßen von Särgen oder zu einem Recycle-Gebot von Teebeuteln. Nichtsdestoweniger wurde das „Right Honourable Member“ des Unterhauses zum Minister zu berufen. Weitere Beispiele, keineswegs nur aus Großbritannien, ließen sich finden.

Die Medien hinterlassen oft den Eindruck, dass sie weit überproportional aus binnennationalen Perspektiven berichten und die Semantiken der Nachbarn ignorieren. Überdies werden über das Land hinausgehende Perspektiven instrumentalisiert („Wir machen es nicht so wie die Franzosen...“, „le modèle allemand“, „wir haben das beste X der Welt“ und Marine le Pen kommentierte zu den nach Deutschland drängenden Flüchtlingen:

Sans doute l'Allemagne pense-t-elle à sa démographie moribonde, et sans doute cherche-t-elle encore à baisser les salaires et à continuer à recruter des esclaves via une immigration massive. (Marine Le Pen 2017)<sup>13</sup>

Derlei Äußerungen werden in die Welt gesetzt, ohne dass die entsprechenden Zusammenhänge geklärt und die impliziten Behauptungen überprüft würden. So entstehen von Land zu Land unterschiedliche politische *main-stream*-Tendenzen. Wie sprachliche Formeln langfristig überdauern und Vorurteile prägen, belegt die deutsche, im Französischen zur Bezeichnung des heutigen Frankreich völlig ungebräuchliche pseudo-französische Formel der „grande nation“, zu der die französische WIKIPEDIA notiert: „(... *la grande nation*) est un terme utilisé dans l'espace germanophone comme synonyme ironique de la France“ (28.10.2017).

---

<sup>13</sup> <http://alalumieredunouveaumonde.blogspot.de/2015/09/marine-le-pen-pour-lallemagne-les.html>. (04.11.2017)

Natürlich entzündeten sich verstellende Darstellungen regelmäßig an unterschiedlichen nationalen Interessen:

In last week's edition of *Der Spiegel*, Italy's Prime Minister Mario Monti warned against "rising resentments" in his home country: against the Euro, against Germany, and against chancellor Merkel. She must shoulder much of current criticism — the Italian newspaper *Il Giornale* just added another chapter to the long list of Hitler references. Many countries have taken to blaming Mrs. Merkel for everything they disagree with.

[...] The longer the crisis continues, the bigger the imbalance between Germany and its neighbors will grow, and the easier it will be to stoke fears and prejudices. Once you've been cast as the scapegoat, it's hard to escape that role. (Huffington Post, 2017)<sup>14</sup>

Zur Bewertung solcher Aussagen gehört immer die sprachliche Überprüfung: Ist die Information (a) direkt oder interpretiert, (b) mehrsprachlich-gebrochen und übersetzt, (c) zielkulturell-homogen zwischen zielsprachlichen Personen, (d) zwischen Sprechern der eigenen Sprache über die Zielkultur, (e) mehrsprachlich-partizipativ im Falle von Bürgern, die rezeptiv an unterschiedlichen nationalsprachlichen Semantiken teilhaben. Hinzu kommen die Kriterien der Qualitätsüberprüfung medialer Aussagen, wie sie auch für binnennationale Berichterstattung gelten.

Nationale, durch Sprachgrenzen unterstützte Abgrenzungen sind indes selbst auf europäischer Ebene institutionell verankert:

Der Europäische Rat ist nichts anderes als das Syndikat der »nationalen Interessen«. Wer im Rat sitzt, ist dort nur, um die egoistischen Eigeninteressen seines oder ihres Landes zu verteidigen, sicher aber nicht, um europäische Interessen zu wahren, die Interessen der Bürger und Völker Europas. (Cohn-Bendit & Verhofstadt, 2012, S. 29)

*Quod omnes tangit, ab omnibus approbari debet*<sup>15</sup>. Der Jahrhunderte alte Grundsatz repräsentativer Demokratien verlangt nicht nur die Einbindung eines zwischen Regierung und Staatsvolk vermittelnden Parlaments für Entscheidungen, deren Auswirkungen die Bürger betreffen. Er überantwortet auch dem Staat die Pflicht zur Befähigung der Bürger, insbesondere der Jugend zur politischen Mitwirkung – durchaus im Sinne des griechischen Paidia-Ideals im Verhältnis zur *polis*. Dies bedeutet, sie in die Lage zu versetzen, ihre Sichtweisen und Meinungen einander vorzustellen, zu begründen und zu beurteilen, und zwar nach Möglichkeit in den Sprachen, in denen die Themen originär verhandelt werden. In einem vielsprachlichen Diskurs verlangt dies von den Bürgern, die in

---

<sup>14</sup> [https://www.huffingtonpost.com/the-european-magazine/germany-the-scapegoat-of-\\_b\\_1790316.html](https://www.huffingtonpost.com/the-european-magazine/germany-the-scapegoat-of-_b_1790316.html). (28.10.2017)

<sup>15</sup> Die EU verlangt Einstimmigkeit für folgende Entscheidungsfelder: Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik; Bürgerrechte (Gewährung neuer Rechte für EU-Bürger); EU-Mitgliedschaft; Harmonisierung nationaler Rechtsvorschriften über indirekte Besteuerung; EU-Finanzen; einige Bestimmungen zu Justiz und Inneres (europäischer Staatsanwalt, Familienrecht, operative polizeiliche Zusammenarbeit, usw.); Harmonisierung der nationalen Rechtsvorschriften zur sozialen Sicherheit. – Man kann freilich im aus Regierungsvertretern der Nationalstaaten gebildeten Europäischen Rat und seinem Einstimmigkeitsprinzip einen subsidiären Schutz sehen. (Möglicherweise wären ja auch bei geltendem Mehrheitsprinzip manche Beschlüsse gleich gar nicht zustande gekommen.)

unterschiedlichen Sprachen ausgedrückten Meinungen auch zu verstehen. Übersetzungen können dabei eine große Hilfe sein, aber sie spiegeln kaum die Unmittelbarkeit der Meinungen wider oder das, was die Linguistik die „subjektbezogene Signalfunktion“ von Sprache nennt (Lösener, 2010, S. 155). Emotionen (Emotate), Konnotation (Konnotate), die den *passions* in besonderer Weise Raum geben, begegnen in der Unmittelbarkeit der Rede. Sie verraten den emotionalen Zugriff der Sprecher auf ein Thema und sind daher – wie Wahlkampfstrategen (und Semantiker) wissen – besonders wirksam. Diesen Zusammenhang meinte Nelson Mandela in dem ihm zugewiesenen Diktum: “If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his language that goes to his heart.” Anders gesagt: Willst du verstehen, was in den Herzen der Menschen vorgeht, muss du ihre Sprache verstehen. Übersetzungen alleine reichen nicht unbedingt aus.

## 5. „Ein Mehr an Demokratie verlangt ein Mehr an Eurokomprehension“ ...und das Potential der Fremdsprachendidaktik

Das Verständnis der meisten Menschen um sprachliche Fragen, Kommunikation und Sprachkompetenz ist ‚naiv‘. Sprachkompetenz wird dann i.d.R. auch nicht nach Fertigkeiten unterschieden und graduiert. Selbst die Forschung ist nicht immer frei von verstellenden Einschätzungen. So unterscheiden Studien nicht immer nach rezeptiven und produktiven Kompetenzen:

However, the words [...] seem to sum up the evidence presented in this study [...]: “The bilingual/plurilingual solution is likely to be unattainable for the great majority [of the population], since most people are either insufficiently motivated or do not have the necessary aptitude.” (Enever, 2009, S. 191)

Wie steht diese skeptische Aussage zu den Eurobarometer-Daten zu den Fremdsprachenkenntnissen der EU-Bevölkerung? Laut Eurobarometer beantworten 25% der EU-Bevölkerung das Item “Languages that I speak well enough in order to be able to have a conversation“ mit “At least 2“ (u.a. LU 87%, NL 77%, SL 67%, MT 59%, DK 58%, BE 50%, DE 28%, AT 27%, IT 22%, PO 22%, FR 19%, ES 18%, UK 14%, PT 13%) (European Commission, 2012, S. 14). Betrachtet man die geographische Verteilung, so fällt auf, dass Frankreich, Portugal und Spanien (anders als Italien und Rumänien) der Gruppe 0%-19% angehören. Deren Sprachen sind allerdings füreinander hochgradig interkomprehensibel. Ihre Sprecher folgen in informeller *face to face*-Kommunikation weitgehend dem Muster ‚ein Jeder bleibt in seiner Sprache und wird dennoch verstanden‘. Ähnliches dürfte für die slawischen Sprachen zutreffen. All dies verlangt eine Überprüfung der Aussagen Enevers als auch des Eurobarometers. Eine weitere Berichtigung erscheint notwendig. Sie betrifft die Motivation, die eigene Mehrsprachigkeit zu befördern. Die quantitative Forschung bestätigt die bei Enever ausgedrückte Skepsis nicht. So liegt einer repräsentativen Studie für ausgewählte europäische Zonen (NUTS) zufolge das statistische Mittel von 10.000 EU-Schülern der Jahrgangsstufe 9, die zusätzlich zu den bereits in der Schule belegten Sprachen noch 1, 2 oder 3 weitere lernen wollen, bei 24%, 20% bzw. 23% (gesamt 68%) (vgl. Meißner et al. 2008, S. 137). Dabei ist zu berücksichtigen, dass keine der den erstgenannten Studien zugrundeliegenden Fragebögen eine Differenzierung nach produktiven und rezeptiven Fertigkeiten vorsieht. Generell erhält der Interkomprehensionsunterricht eine positivere Beurteilung als der den Schülern bekannte Fremdsprachenunterricht.

Auch die staatlichen Anbieter von Fremdsprachenunterricht diversifizieren nicht hinreichend, indem sie neben Kursen mit dem Ziel ‚umfassende Sprachkompetenz in den vier Teilfertigkeiten‘ nicht auch solche anbieten, die lediglich zum Erwerb von Lesekompetenz in mehreren Sprachen

führen. Aus der Perspektive der auf mehr Mehrsprachigkeit setzenden EU erscheint das Versäumnis als Antagonismus, da es ein Angebot aus der Epoche der Nationalstaaten zugunsten ganz weniger Sprachen fortsetzt. Eine solche Engführung des Fremdsprachenangebots fördert auch die für sog. Wissensgesellschaften so wichtige Sprachlernkompetenz nicht optimal (Europäische Kommission, 1996, S. 20). Nicht ohne Grund hat die Europäische Union interkomprehensionsdidaktische Projekte vielfach gefördert (vgl. GALATEA, EUROM4; GALANET; EUROM5; REDINTER; MIRIADI; EUROCOM u.a.m.).

In der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik hat der Wunsch nach Mehrsprachigkeit durch Diversifizierung des schulischen Fremdsprachenangebots nach Sprachen und Kompetenzprofilen einen beachtenswerten Vorlauf, der sich an den Begriffen *Begegnungssprache*, *Fundamentalsprache*, *Verkehrssprache*, *Erschließungssprache* (vgl. Christ et al. 1980, S. 98), *Erweiterter Fremdsprachenunterricht* (vgl. Bertrand & Christ, 1990) festmacht. Die Begriffe bezeichnen Orientierungen auf dem Weg zu einer sprachenteiligen Gesellschaft, „society based on a language division“ (Christ, 1997, S. 135), in der ein jeder seine Muttersprache benutzen kann und dabei große Chancen hat, von anderssprachigen Partnern verstanden zu werden. Dies ist in einer EU mit 24 Amtssprachen und 576 Sprachenkombinationen nicht mehr möglich. Ihr Sprachendienst bedient sich daher sog. Pivot-Sprachen, von denen aus in weitere Sprachen übersetzt wird (Typ: Dokument in Polnisch über die Pivot-Sprache Französisch nach Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, oder ähnlich).

Der von Klein (1997) geprägte Begriff der *Eurokomprehension* funktioniert nach einem ähnlichen Muster. Nur geht es nicht ums Übersetzen, sondern um das Verständnis mehrerer Sprachen aufgrund der einem Individuum schon vertrauten Sprachen einer selben Familie. Anders gesagt: auf der Grundlage der deutschen Muttersprache, von Französisch- und Russischkenntnissen des Kompetenzniveaus B1 lässt sich rasch und zu sehr geringen Kosten<sup>16</sup> eine Lesekompetenz von B1 in vier oder mehr romanischen und ebenso vielen slawischen Sprachen generieren. Die Fähigkeit setzt allerdings die Erfüllung von drei Bedingungen voraus: Erstens, dass ein Individuum über genügend mehrsprachliche Ressourcen verfügt (neben einer europäischen Mutter- oder Zweitsprache zwei Fremdsprachen aus unterschiedlichen Sprachfamilien auf einem Mindestniveau rezeptiv und produktiv). Zweitens, dass es lernt, diese Ressourcen zu nutzen, um eine rezeptive Kompetenz in weiteren Sprachen zu erwerben. Drittens, der Wille nach Nachhaltigkeit des Gelernten, das nicht ‚inzidentell‘ bleiben darf. Eine Fülle deutscher und internationaler empirischer Arbeiten hat gezeigt, dass diese Kompetenz bei Schülern der Sekundarstufe und Erwachsenen in sehr kurzer Zeit erreicht und bereits ‚von klein auf‘ entwickelt werden kann (vgl. u.a. Bär, 2009; Morkötter, 2016). Das Ergebnis bemisst sich kurzfristig i.d.R. an der Höhe der Lesekompetenz in der/den von den Individuen stark eingesetzten Brückensprache(n). Die erforderlichen lexikalischen Ressourcen für die romanische Interkomprehension lassen sich dank des *Kernwortschatzes der romanischen Mehrsprachigkeit* quantifizieren: Der KRM, der sein Repertoire aus den Frequenzlisten der computerbasierten Frequenzlexikographie kompiliert, und dabei das Kriterium ‚Frequenzrang <5000‘ zugrunde legt, umfasst für die Zielsprachen Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch (einschl. Englisch und Deutsch) 9550 Serien. Davon sind 5641 panromanisch voll transparent, d.i. formkongruent und bedeutungsadäquat (Muster: *abstrait*, *astratto*, *abstracto*, *abstracto*); 1277 dreiwertig transparent

---

<sup>16</sup> Zum Kostenfaktor: Ehlich (1991, S. 209).

(*aveugle, cieco, cego, ciego*); 518 seriell zweipaarig teiltransparent bei 2 Etyma<sup>17</sup> (Muster: *glisser, glissare, deslizar, deslizar*, 887 einpaarig transparent bei 3 Etyma (*balayer, spazzare/scopare, varrer, barrer*). Nur 905 Serien gehören der Kategorie ‚opak‘ an (*boucher, macellaio, açougueiro* [brasil.], *carnicero*). Lernt man nun Portugiesisch nach Französisch und beherrscht bereits den französischen Kernwortschatz, so liegt die Zahl der opaken Vokabeln bei 1674 (serielle plus paarige im Kontrast von Französisch und Portugiesisch). Dies ist eine sehr geringe Menge, um im Portugiesischen eine Lesekompetenz von B1/B2 des GeR zu erreichen! Auch der Umfang der englischen Transferbasen ist mit 4371 Lemmata bezogen auf das Gesamt der Serien keine *quantité négligeable*. – Die Komposition der Serien erfolgt für alle zielsprachlichen bedeutungsadäquaten Lemmata erstrangig nach Frequenzrängen und nicht nach interlingualer Transparenz (<5000) (Meißner 2018). – Natürlich geht es nicht nur um Wortschatz. Zur Grammatik lässt sich sagen, dass Analogien interlingual schon beim ersten, zweiten oder dritten Lesedurchgang identifiziert und, bei performativ vorhandener Transferbasis, schnell zu zielsprachlichem Können ausgebildet werden. Zugleich führt Interkomprehension zur Entdeckung der eigenen, latent vorhandenen Mehrsprachigkeit und zur Entwicklung von Sprachbewusstheit. Sie unterstützt, ebenfalls nachweislich, in starker Weise die Sprachlernkompetenz.

## 6. Conclusio

Wir glauben, gute politische und pädagogische Gründe dafür geliefert zu haben, dass zur Ermöglichung eines gemeinsamen Europäischen Diskurses zumindest folgende Veränderungen auf dem weiten Feld des Lehrens und Lernens fremder Sprachen überfällig sind:

1. sprachpolitisch, die Erweiterung des Fremdsprachenangebots auf das Lehrziel ‚rezeptive Mehrsprachigkeit‘ bzw. Eurokomprehension,
2. administrativ, die Einrichtung von Kurzzeitkursen zum Erwerb von Lesekompetenz in mehreren Sprachen,
3. methodisch, die Öffnung der einzelzielsprachlichen Methodiken zu anderen Sprachen,
4. methodisch, Lehren, wie man rezeptive Kompetenzen zu produktiven Kompetenzen erweitert,
5. inhaltlich, bei Nutzung der heutigen Technologien die Übernahme von mehr Verantwortung für die staatsbürgerliche Bildung der Jugend, um mehr Menschen zur rezeptiven Teilhabe an einem bislang weitgehend fehlenden mehrsprachigen Diskurs innerhalb der EU zu befähigen: Orientierung an inhaltsgerichtetem Fremdsprachenlernen (*Content Language Integrated Learning*); auf der Ebene der Textarbeit, rezeptiv auch Inhalte zulassen, die außerhalb der eigenen Zielsprache liegen, vorzugsweise auch der politischen Bildung.

„The answer to the challenge of Babel can only be that we communicate with each other in spite of the multitude of languages“ (Christ, 1997, S. 141). Gesellschaftliche Sprachenteiligkeit aber beginnt beim Verstehen der Sprachen der anderen.

---

<sup>17</sup> Die Zahl der Etyma pro Serie ist ein zuverlässiger Indikator für deren Maß an Transparenz.

## Literatur

- Abendroth-Timmer, D. (1998). *Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*. Tübingen: Narr.
- Arzoz, X. (2007). The Nature of Language Rights. *Journal of Ethnopolitics and Minority Issues in Europe* 6 (2), 1-35. Heruntergeladen: 27. Feb. 2018, <http://www.ecmi.de/fileadmin/downloads/publications/JEMIE/2007/2-2007-Arzo.pdf>.
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Beacco, J.-C. (2005). *Languages and Language Repertoires. Plurilingualism as a way of life in Europe. Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe: 2005. Heruntergeladen: 27. Feb. 2018, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Beacco_EN.pdf).
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Document préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*. Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Bertrand, Y., & Christ, H. (Koord.) (1990). *Vorschläge für einen erweiterten Fremdsprachenunterricht*. Neusprachliche Mitteilungen, 43, 208-212.
- Byram, M. (2003). *Plurilingualism, Identity and a Guide for Language Education Policy*. In R. Ahrens, (Hrsg.), *Europäische Sprachenpolitik/European Language Policy* (57-73). Heidelberg: Winter.
- Byram, M. (2012). *Characteristics and competences of the plurilingual and intercultural citizen*. In C, Fäcke, H. Martinez, H., & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit: Bildung - Kommunikation - Standards. Akten des 3. Bundeskongresses des GMF 2010* (15-25). Stuttgart: Klett.
- Christ, H. (1997). *Foreign-Language Policy from the Grass Roots*. In Th. Bongaerts & K. de Bot (Hrsg.), *Perspectives on Foreign-Language Policy. Studies in Honour of Theo van Els* (129-141). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Christ, H., Schröder, K., Weinrich, H., & Zapp, F. J. (Hrsg.) (1980). *Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft*, Universität Augsburg: Augsburgener I- & I-Schriften 11.
- Cohn-Bendit, D., & Verhofstadt, G. (2012). *Für Europa! Ein Manifest*. München: Hanser Verlag.
- Costa, A., Foucart, A., Arnon, I., Aparici, M., & Apesteguia, J. (2014). "Piensa" twice: On the foreign language effect in decision making. *Cognition*, 130 (2), 236-254.
- Dörnyei, Z. (2003). *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications*. In Z. Dörnyei (Hrsg.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications* (3-32). Oxford, UK: Blackwell.
- Ehlich, K. (1991). *Linguistic 'integration' and 'identity' – the situation of migrant workers in the E.C. as a challenge and opportunity*. In F. Coulmas (Hrsg.), *A Language Policy for the European Community. Prospects and Quandaries* (195-214). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.



- Enever, J. (2009). Languages, Education and Europeanisation. In R. Dale, & S. Robertson (Hrsg.), *Globalisation & Europeanisation in Education (179-192)*, Oxford: Symposium Books.
- Europäische Kommission (1996). Lernen und Lehren. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Heruntergeladen: 4. Nov. 2017, [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_de.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf).
- Europäische Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen (2003). Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006. Heruntergeladen: 4. Nov. 2017, [http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc112\\_de.htm](http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc112_de.htm).
- European Commission (2012). Special Eurobarometer 386. Europeans and Their Languages. Report. Heruntergeladen: 2. März 2018, [http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf).
- Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Habermas, J. (2011). *Zur Verfassung Europas. Ein Essay*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hüllen, W. (1987). *Englisch als Fremdsprache*. Tübingen: Francke.
- Hüllen, W. (2005). *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*. Berlin: Erich Schmidt.
- Keller, G. (1996). Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 43, 227-236.
- Kielmansegg, P. Graf von (1992). Ein Maß für die Größe des Staates. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* (2. Dezember), 35.
- Klein, H. G. (1997). Das Neldophon: Ist Eurocomprehension machbar? In W. Moelleken & P. Weber (Hrsg.), *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik (270-278)*. Bonn: Dümmler.
- Lösener, H. (2010). Die Origo der Subjektivität. "Ich", "jetzt", "hier" bei Bühler und Benveniste. In A. P. ten Cate, R. Rapp, J. Strässler, M. Vliegen, & H. Weber (Hrsg.), *Grammatik – Praxis – Geschichte. Festschrift für Wilfried Kürschner (155-165)*. Tübingen: Narr.
- Luhmann, N. (1996). *Soziale Systeme*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (1. Aufl. 1991).
- Meißner, F.-J. (2013). Sprachen kennen und können zwischen individuellen, nationalen und europäischen Identitätsangeboten. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, & C. Riemer (Hrsg.), *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (194-207)*. Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. (2017). Eurocomprehension – the positive impacts of plurilingual competence on European democracy. In A. Gohard-Radenkovic (Hrsg.), *Plurilinguisme, le pluriculturalisme et l'anglais dans la mondialisation/Plurilingualism and English in a globalized world. Papers of the International Conference. Angers 7-10/10/2015*. Frankfurt a.M.: Lang (im Druck).
- Meißner, F.-J. (2018). *Quantitativ-didaktische Analyse des Kernwortschatzes der romanischen Mehrsprachigkeit. (GiF:on 11) (im Druck)*.

- Meißner, F.-J., Beckmann, C., & Schröder-Sura, A. (2008). Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Mittag, J. (2008). Kleine Geschichte der Europäischen Union. Münster: Aschendorff.
- Morkötter, S. (2016). Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension. Tübingen: Narr.
- Phillipson, R. (2003). English-Only Europe? Challenging Language Policy. New York: Routledge.
- Piepho, H.-E. (1989). Englisch als lingua franca in Europa: Ein Appell zur didaktischen Bescheidenheit an das Fach Englisch und seine Vertreter. In E. Kleinschmidt (Hrsg.), Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag (41-50). Tübingen: Narr.
- Prokopowicz, T. (2017). Mehrsprachige kommunikative Kompetenz durch Interkomprehension. Eine explorative Fallstudie zu romanischer Mehrsprachigkeit aus der Sicht deutschsprachiger Studierender. Tübingen: Narr.
- Sartori, G. (1957). Democrazia e definizioni. Torino: Il Mulino.
- Zapp, F. J., & Schröder, K. (1983). Deutsche Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht. 1900-1970. Ein Lesebuch. Augsburg: I&I-Schriften.