

Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitisches Handeln

Albert Raasch

Romanistisches Institut, Universität des Saarlandes, Saarbrücken

Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, 16. 11. 2005 (Erweiterte Fassung)



Synergies Pays germanophones n° 1 - 2008
pp. 21-40

Résumé : *Les activités de la Haute Ecole de Pédagogie de Fribourg orientées vers l'Europe (mise en place d'un cursus européen pour la formation des enseignants, création d'un bureau de l'Europe, ouverture d'un café de l'Europe) sont la preuve que la formation des enseignants présente, au-delà de l'étroite collaboration entre l'Alsace et le Bade-Wurtemberg, une orientation politique linguistique évidente et durable. L'activité de l'enseignant de langue étrangère est en effet à considérer comme une contribution à l'union européenne : l'encouragement à une cohérence et une cohésion européenne par la formation apporte en retour des impulsions importantes à l'institut de formation : c'est un « aller-retour entre le Bade-Wurtemberg et l'Europe ».*

Mots-clés : *Politique linguistique, multilinguisme, étude de civilisation, identité européenne, langue du voisin, mobilité*

Abstract : *The activities of the Haute Ecole de Pédagogie of Fribourg oriented towards Europe (setting up of a European cursus for the teachers' training programme, creation of European office, opening of a European café) are the proofs that the training of teachers is not just a limited collaboration between Alsace and Bade Wurtemberg, but a politico-linguistic orientation that is as enduring obvious. The activities of a foreign language teacher are in fact to be considered as a contribution to the European Union: encouraging coherence and European cohesion through training brings back a boost to the training institute: it is a "back and forth movement between Bade-Wurtemberg and Europe".*

Key words : *Language policy, multilingualism, cultural studies, European identity, neighbour language, mobility*

1. Europa : linguistisch

Europalehramt (Pädagogische Hochschulen Freiburg und Karlsruhe), Café Europa und Europabüro (an der Pädagogischen Hochschule Freiburg), Europa-Schulen

(in allen Bundesländern), Euro-Schulen (z.B. Görlitz, Zittau und weiteren ca. eintausend Einrichtungen in der Bundesrepublik), Europäische Schulen (in Frankfurt/Main, Karlsruhe, München, Brüssel, Luxemburg, Alicante, Varese, Bergen usw.), Europa-Universität (Viadrina, Frankfurt/Oder), Europäische Akademie (z.B. in Otzenhausen), Europäisches Sprachensiegel, Europa-Union: Diese und zahllose weitere Mitglieder dieses Wortfeldes geben hinreichenden Anlass dazu, sich über die Bedeutung dieser Wortzusammensetzungen Gedanken zu machen.

Semantisch könnte man darüber nachdenken, welche Konnotationen das Stichwort „Europa“ aufweist, wie attraktiv oder wichtig oder auch nur positiv dieses Stichwort semantisch geladen ist, oder wie es zunehmend auch kritische Stimmen und damit verbunden auch negative oder zurückhaltende Einstellungen zu Europa gibt, z.B. im Nachgang zu den französischen und niederländischen Abstimmungsergebnissen über den Entwurf einer europäischen Verfassung. In diesem Zusammenhang müsste man ebenfalls die nationalen Egoismen nennen, die z.B. bei der EU-Budgetplanung etwa im Hinblick auf Subventionen für die Landwirtschaft deutlich werden, auch im Vergleich zu den ungemein niedrigen Beträgen, die für die Förderung der Bildung in Europa zur Verfügung gestellt werden; oder, um ein aktuelles (2005 / 2006) Beispiel zu nennen, auf die Verstimmung zwischen Deutschland und östlichen neuen Beitrittsländern, nämlich Polen und den baltischen Ländern, im Hinblick auf den fehlenden Diskurs zwischen den Partnerländern über die Ostsee-Pipeline, die von St. Petersburg durch die Ostsee nach Greifswald geführt wird, an den genannten Ländern vorbei und offenbar ohne Absprache mit ihnen. *„Geht es um EU-Erweiterung und um den Agrar-Haushalt, ist man - zu Recht - schnell dabei, die Intransigenz Frankreichs zu tadeln. Bei anderen Themen werden sofort andere ‚Bremser‘ genannt, so beim Abbau der Strukturhilfen Spanien, beim europäischen Haftbefehl Italien, bei Beitragsrabatt Großbritannien etc.“* (Rill, 2006, p. 7).

Man könnte viele Beispiele anführen, die dazu Anlass geben, den europäischen Gedanken nicht nur positiv zu sehen, um es vorsichtig auszudrücken.

Die oft unterschiedlichen Standpunkte der politischen Klasse in Europa, um nicht zu sagen: die Kontroversen verdecken viele Erfolge, die das europäische Zusammenwachsen für die Gesellschaften ebenso wie für den Einzelnen aufzuweisen hat.

Zu den wichtigsten Vorbehalten gegenüber „Brüssel“ gehört das Faktum, dass den Menschen in Europa die EU-Entscheidungsprozesse nicht hinreichend transparent erscheinen.

Ein konkretes Beispiel defizitärer Informationspolitik der EU beschreibt Axel Heyer in einem Aufsatz zum Internetauftritt der EU :

„- *Das Fremdsprachenproblem*: Informationen grundsätzlicher Natur sind zwar meistens in allen elf (*Der Aufsatz stammt aus dem Jahre 2004. A.R.*) Amtssprachen abrufbar, doch viele ergänzende und aufschlussreiche Seiten sind nur auf Englisch oder Französisch erhältlich.

- *Das Fachsprachenproblem*: Zudem sind die Dokumente angesichts ihrer Verwaltungs- und Rechtsfunktion oft in einem technischen Jargon verfasst, der eine Auseinandersetzung mit den Inhalten erschwert.

- *Unterschiedliche Informationstiefe*: Die für die Darstellung von EU-Politik zentralen Webseiten der Generaldirektionen der EU-Kommission unterscheiden sich beträchtlich. Da jede Generaldirektion ihren Werbauftritt selbst verwaltet, sind Qualität (Aufbereitung, Aktualität) und Quantität der zur Verfügung gestellten Informationen sehr verschieden.“ (Heyer, 2005, p. 126).

Zu derartigen Erfahrungen mit der konkreten europäischen Wirklichkeit kommt hinzu, dass der politische Handlungsspielraum der Menschen zunächst die Kommune und die Region und sicherlich auch noch die nationale politische Dimension umfasst, Brüssel aber weit weg liegt.

So ist Europa weniger Realität und Perspektive als vielmehr Herausforderung. *„Die Vielfalt der nationalen Interessen ist ein Grundfaktor der EU, deren Partner gar nicht zusammengefunden hätten, wenn sie den Eindruck gehabt hätten, dass ihr Beitritt gleichbedeutend sei mit der Aufopferung von für unverzichtbar gehaltenen nationalen Interessen. So mag die europäische Vielfalt ein großartiger kultureller Schatz sein, politisch ist sie eher eine Belastung“* (Rill, 2006, p. 7).

Rita Süßmuth schrieb 2004: *„Wenn erstmals (!) in Umfragen die Mehrheit der Deutschen einer wachsenden ‚Europa-Skepsis‘ Ausdruck verleiht, müssen sich alle Akteure auf europäischer und nationaler Ebene fragen, wie diesem Zustand wirksam begegnet werden kann. Dabei nützt es nichts, allein auf die Leistungen der Vergangenheit zu verweisen. Es ist sicherlich richtig, dass ‚Europa‘ eine einzigartige Erfolgsgeschichte von Frieden, Freiheit und Wohlstand ist und dass gerade Deutschland durch seine Rolle als unbedingter Anhänger und Förderer der europäischen Integration in die europäische Völkerfamilie zurückkehren und wieder Ansehen erwerben konnte. Dies allein zu wiederholen, reicht jedoch nicht aus Die Europäerinnen und Europäer erwarten mehr - zu Recht!“* (Süßmuth, 2005, p. 17).

Damit wird schon angedeutet, welche Aufgabe „Bildung“ in Europa hat und welche Funktionen die Sprachenkompetenzen im Hinblick auf die Ausgestaltung Europas haben; wir werden darauf zurückkommen. Dieser politische Auftrag der Sprachenlernenden und -lehrenden geht weit hinaus über die Zielsetzungen, die von der EU oft im Vordergrund gesehen werden, nämlich die Förderung der Mobilität der Arbeitnehmer /-innen und die Erhöhung der beruflichen Chancen durch Erwerb von Sprachenkompetenzen. *„Einbeziehung von mehr Menschen in das Erwerbsleben. Steigerung der Anpassungsfähigkeit von Erwerbspersonen und Unternehmen und der Flexibilität der Arbeitsmärkte durch Beseitigung von Mobilitätshindernissen. Mehr Investition in Humankapital durch bessere Bildung und Ausbildung“*: so fasst Markus Brenk (Brenk 2006, p. 24) die Zielsetzungen der EU-Kommission vom 2. Februar 2005 unter der Überschrift *„Mehr und bessere Arbeitsplätze schaffen“*¹ zusammen und folgert: *„Bildung erhält in dieser Zielperspektive einen veränderten Stellenwert, soll sie doch mithelfen, für den ökonomischen Prozess Ressourcen zu erschliessen, in deren Folge eine Verbesserung der sozialen Verhältnisse jedes Einzelnen erreicht werden könnte“* (p. 24). Brenk folgert, dass die Herausbildung des europäischen Bewusstseins im Sinne des europäischen Integrationsgedankens damit in den Hintergrund getreten ist zugunsten einer ökonomisch-sozialen Orientierung. Uns scheint, dass die weitergehende „politische“ Bewusstseinsbildung natürlich auch diese ökonomischen Aspekte einbezieht oder besser: einbeziehen muss.

Wenn es gelingt, jungen Menschen deutlich und erfahrbar zu machen, dass Bildung, eben auch sprachliche Bildung, berufliche, wirtschaftliche und soziale Chancen in Europa bietet, wird sich von unten herauf eine positive Einstellung gegenüber der europäischen Integration und Identitätsbildung ergeben. Einseitige oder ausschliessliche ökonomische Zielsetzungen werden nicht helfen, ein gemeinsam gewolltes Europa zu bauen, das auch den wirtschaftlichen Verhältnissen eine solide Grundlage verschafft.

Man wird immer wieder intensiv nach Wegen suchen müssen, die Herausforderung „Europa“ anzunehmen und damit die Einstellung der Menschen zu Europa so zu beeinflussen, dass trotz aller Widerständlichkeiten ein gedeihliches Miteinander der Völker und Länder gefördert wird, denn: *„Die Idee einer wirtschaftlichen und politischen Einigung Europas war ... von Anfang an eine Friedensidee, laut dem 1988 verstorbenen Europaabgeordneten Heinrich Aigner sogar ‚die einzig realistische Friedensidee unserer Zeit.‘“* (Bachmaier, 2002, p. 27).

Wenn man auf der einen Seite sagen kann, dass die Menschen eher in ihrer unmittelbaren oder mittelbaren Umgebung als in Brüssel ihre Identität aufbauen können, so kann man positiv gewendet feststellen, dass, wenn eine Identität der Nähe aufgebaut und gepflegt wird, die Bereitschaft wächst, sich auch mit der europäischen Perspektive zu identifizieren. Bundesländer wie Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und das Saarland sind beispielhaft bemüht, eine Balance der Förderungsmöglichkeiten regionaler und europäischer Identität zu finden; ich bin überzeugt, dass das baden-württembergische-elsässische Europalehramt an der deutsch-französische Grenze ein herausragendes Beispiel dafür ist, was ich mit dem Titel meinte: *Von Baden-Württemberg nach Europa - und zurück.*

Was in der Semantik getrennt gesehen wird, ist in der Wirklichkeit des Lebens eng miteinander verbunden. Die konnotative Füllung des Wortes „Europa“ und damit die Einstellung zu Europa hängt grobenteils ab von der Frage, was man unter „Europa“ versteht, welches also die denotative Bedeutung des Wortes Europa in den genannten Wörtern ist. Was wird mit dem Wort „Europa“ bezeichnet? Darüber gibt es eine heftige und längst noch nicht abgeschlossene Auseinandersetzung, wie sich zum Beispiel im Hinblick auf einen Beitritt der Türkei zeigen liesse. Aber auch die letzte Erweiterung der Europäischen Union hat Diskussionen ausgelöst, sowohl im Vorfeld wie auch nach Beitritt dieser Länder. Nicht jeder wird der Meinung Stephan Baiers zustimmen, die er so formuliert (Baier, 2002, p. 33): *„Johannes Paul II. hatte recht, als er bei einer Rede in der Wiener Hofburg sagte, die Osterweiterung sei die ‚Europäisierung des gesamten Kontinents.‘ Europa wird durch diese Erweiterung nicht östlicher, sondern mittiger - es gewinnt jene in zwei Weltkriegen verlorene Mitte des Kontinentes zurück, die stets auch geistig und kulturell für den ganzen Erdteil fruchtbar war.“*

Zusammenfassend möchten wir Hans-Hermann Langguth zustimmen: *„... Europa ist noch nie in seiner Geschichte allein geografisch definiert worden, sondern stets und vor allem politisch. Die Grenzen dieses Europas lernt man also weniger im Erdkundeunterricht, sondern wenn man sich mit Geschichte und Politik beschäftigt. Gerade deshalb ist Europa keineswegs grenzenlos.“* (Langguth, 2005, p. 21).

2. Europa: didaktisch

Aus gegebenem Anlass - die Eröffnung des Europa-Büros an der Pädagogischen Hochschule Freiburg als Unterstützung der 1999/2000 eingerichteten Studiengänge für das Europalehramt - befassen wir uns im folgenden speziell mit dem Wort „Europa-Lehramt“. Es ist ein spannendes Wort, das eine ebenso spannende Wirklichkeit beschreibt.

In dem Index des Handbuchs Fremdsprachenunterricht, 4. Auflage, erscheint das Stichwort „Europa-Lehramt“ nicht². In dem Bericht der KMK über Fremdsprachen in der Grundschule, beschlossen von der KMK im Februar 2005, erscheint das Europa-Lehramt im Kontext Baden-Württemberg, sonst nirgendwo.

Ich ziehe daraus einen Schluss, der nicht bewerten will, sondern nur zusammenfassen möchte: Der Terminus Europa ist in diesem Ihrem Zusammenhang mit dem Konzept der Region verbindbar und, wie Ihre Wirklichkeit zeigt, mit diesem Konzept auch tatsächlich verbunden. Und das gerade finde ich spannend. In dem von Ihnen hier entwickelten Europa-Lehramt ist Europa in die regionale Dimension eingebunden und die Region europäisch orientiert.

Der aus Tschechien stammende Journalist und Schriftsteller Jiri Gruša, späterer Botschafter der Tschechischen Republik in Deutschland und dann in Österreich, zeitweise Minister für das Schulwesen in Tschechien beschreibt diese Verknüpfungen so: *„Das Europa der Zukunft und sein kulturelles Leben kann und muss durch die Vielfalt der regionalen Aspekte bereichert werden, die jedoch ihre transnationale Bindung bewusst und auch außereuropäisch betreiben.“* (Gruša. 2002, p. 46). Ähnlich drückt Oliver Mentz, Professor an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, die europäische Orientierung der dortigen Studienangebote aus, die er zusammen mit seinen Kolleginnen und Kollegen vorantreibt und für deren Umsetzung im November 2005 das *Café Europe* eingerichtet wurde; dort sollen *„Veranstaltungen mit einer europaorientierten Thematik stattfinden. Wobei Europa für uns nicht nur mit dem geographischen Europa gleichgesetzt werden kann - welches sowieso schon schwer abzugrenzen ist. Eine europäische Dimension im Café Europe schließt ausdrücklich auch eine globale Dimension mit ein, ohne die Europa überhaupt nicht zu denken ist.“* (Mentz, 2006, p. 11).

Ich möchte diesen Befund nun konfrontieren mit einem Modell, das ich meinerseits gerne verwende und das aus meinem Erfahrungskontext entstanden ist. Ich führe dieses Modell vor, weil es zur Auseinandersetzung und Stellungnahme herausfordern kann.

Dieser subjektive Erfahrungshorizont hat drei biographische Säulen: langjährige Tätigkeit und Erlebnisse in Grenzregionen, speziell an der deutsch-dänischen, der deutsch-französischen und der deutsch-polnischen Grenze. ein bald zehnjähriges Projekt zu Nachbarsprachen in Grenzregionen in Europa, das mit Unterstützung des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarats in Graz, des Goethe-Instituts München, von Kulturkontakt Austria in Wien und von der Talenacademie Nederland in Maastricht entscheidend unterstützt

worden ist³.

Tätigkeiten in und für europäische Institutionen, unter anderem als Gründer und mehrjähriger Leiter der deutschen Nationalen Agentur Lingua („NATALI“) für Programme wie Sokrates, Leonardo und Lingua⁴.

Ich möchte auf Grund dieser Erfahrungen etwas ausführlicher auf das Sprachenlernen an Grenzen eingehen, da diese Thematik auch in engem Zusammenhang mit der Situation an Ihrer Hochschule und in Ihrer Region an der elsässisch-badischen Grenze steht. Ich möchte diese Thematik in mehreren Schritten behandeln. Zu jedem Schritt meiner Argumentation kann man sich seine Meinung bilden und überlegen, ob man zustimmt oder auch nicht zustimmt. Insofern sind meine Schritte also so etwas wie Thesen, die aufeinander aufbauen, so dass sie Gelegenheit geben zu entscheiden, wie weit man in der Argumentation mitgehen will.

1.

Grenzregionen geben die Chance, Mehrsprachigkeit in Europa zu fördern. Grenzregionen geben den jeweiligen Nachbarsprachen die Chance, fortzubestehen, sich zu entwickeln. Dies ist besonders dann von Belang, wenn die betreffenden Sprachen Gefahr laufen, an Akzeptanz und Bedeutung zu verlieren. Diese Gefahr betrifft wohl alle Sprachen ausser Englisch als *lingua franca*, während auch Englisch, aufgefasst als *lingua culturalis*, von dieser Gefahr betroffen sein kann.

Mehrsprachigkeit im Sinne des Multilinguismus ist also beschreibbar als Koexistenz der Sprachen in Europa. Multilinguismus lässt sich also als sprachliches Mosaik abbilden.

Das Credo der Europäer ist bekanntlich: sprachliche Vielfalt statt Uniformität zu bewahren und zu fördern. Dies impliziert z.B.: nicht *für das Englische* zu leben, aber *mit dem Englischen* zu leben.

2.

Sprachliche Vielfalt ist eine Sache. Sprachen aber entfalten ihren eigenen Wert erst dann, wenn man sie als Vehikel für den Transport kultureller Inhalte betrachtet.

Sprachen garantieren die Existenz kultureller Besonderheiten. Sprachen sind das Gedächtnis einer Kultur, wie man gerne sagt.

Sprachliche Vielfalt zu fördern heisst also zugleich, kulturelle Vielfalt zu fördern. Sprachen sind wie die Pfeiler kultureller Identitäten. Multikulturalität ist also die Koexistenz von Kulturen, von kulturellen Identitäten auf einem Territorium wie z.B. Europa. Die europäische Identität versteht sich als die Koexistenz und Bewahrung kultureller Identitäten.

3.

Die Koexistenz sprachlich-kultureller Identitäten manifestiert sich in verschiedenen Formen:

- (a) Die kulturellen Identitäten existieren nebeneinander an nationalen Grenzen, getrennt durch die Grenzlinien.
- (b) Die kulturellen Identitäten existieren nebeneinander innerhalb nationaler Grenzen.
- (c) Die sprachlich-kulturellen Identitäten existieren über die Grenzen hinweg, oft verbunden mit der Existenz von Minderheiten, mit teilweise oder zeitweise gemeinsamen geschichtlichen Entwicklungen usw.

In unseren Projekten zu Nachbarsprachen in Grenzregionen befassen wir uns vor allem mit dem ersten Fall, d.h. mit aneinandergrenzenden sprachlich-kulturellen Grenzregionen, getrennt durch die nationalen Grenzlinien.

Von diesen Grenzlinien hat ein österreichischer Kollege gesagt: Sie sind die Narben der Geschichte. Und eine slowenische Kollegin hat dann leise hinzugefügt: Diese Grenzen sind die Wunden der Gegenwart, eine Formulierung, die man zumindest für europäische Beispiele wie Zypern, Südosteuropa oder Kaliningrad nachvollziehen kann.

Allen Grenzregionen liegt ein und dasselbe Phänomen zugrunde: die geographische Nähe. Was diese Regionen jeweils unterscheidet, ist die Art und Weise, wie diese Nähe gestaltet und gelebt wird.

Erste Möglichkeit: Die sprachlich-kulturellen Identitäten existieren nebeneinander und schauen einander an, sind einander zugewandt.

Zweite Möglichkeit: sie existieren nebeneinander, ohne sich anzuschauen, sie wenden sich voneinander ab, drehen einander den Rücken zu, schauen in entgegengesetzte Richtungen, wie die österreichisch-ungarischen Adler.

Dritte Möglichkeit: Einer schaut zum Nachbarn, der Nachbar aber schaut nicht zurück, sondern wendet sich ab und schaut in die entgegengesetzte Richtung.

Wie werden die Grenzen in Ihrem Kontext aufgefasst? als Kontaktzonen? als Trennungslinien? Gibt es Gräben zwischen den Nachbarregionen, die Kontakt verhindern? Trägt die Grenzregion zum Zusammenwachsen Europas bei?

4.

Die Verschiedenheit der Nachbarregionen und die Unterschiedlichkeit der sprachlich-kulturellen Situationen sind die Realität; daneben gibt es den Traum der Europäer, nämlich ein integriertes Europa zu schaffen. Ein Europa nicht ohne Grenzen, aber ein Europa, in dem die Grenzen nicht die Kohärenz bremsen oder blockieren.

Diese Integration bildet einen zentralen Aspekt der europäischen Identität, wobei die Frage ist, ob diese Integration schon Wirklichkeit ist und damit eine eventuell bereits bestehende Identität ausmacht, oder ob diese Integration noch eine Vision ist, wobei diese Vision ebenfalls konstitutiv für die europäische Identität ist.

Vision oder Realität: die Identität ist eine Herausforderung und eine Orientierung für das Handeln.

5.

Wenn wir also diese Integration anstreben, dann müssen wir uns fragen, auf welche Weise die Sprachen und die Sprachenkompetenzen dazu beitragen können.

Wir kommen noch einmal auf den eingangs erwähnten Begriff Multilinguismus zurück. Wir haben gesagt, dass Multilinguismus eine geographische oder territoriale Mehrsprachigkeit bezeichnet. Im jetzigen Zusammenhang aber handelt es sich um ein Phänomen des Menschen, nicht des Landes oder einer Region.

Auf zweifache Weise kann diese an den Menschen gebundene Mehrsprachigkeit betrachtet werden, die man übrigens Multilingualität nennt: als individuelle Multilingualität und als soziale Multilingualität. Wenn viele Individuen mehrere Sprachen können, dann ist damit die soziale Multilingualität gewährleistet. Beide Wege müssen wir in den Grenzregionen realisieren. Anzustreben ist, dass in einem Land möglichst viele Menschen möglichst verschiedene Sprachen erwerben, denn nur dann ist die Voraussetzung dafür geschaffen, dass das Land über eine breite Palette von Sprachenkompetenzen verfügt.

Dass mit den Sprachkompetenzen natürlich auch kulturelle Kompetenzen in der Multilingualität mitgemeint sind, sei am Rande vermerkt, so wie wir es auch für den Multilinguismus verlangt haben.

Wenn nun in den Grenzregionen die Kohärenz erreicht werden soll, dann muss gefragt werden dürfen, ob der Fremdsprachenunterricht in der Lage ist, diese Mehrsprachigkeit zu erreichen, und ob möglicherweise die Ausbildung und die Fortbildung der Lehrkräfte die Voraussetzung schaffen können, die europäische Vision der Kohärenz in den Grenzregionen zu schaffen.

Dazu gehört z.B.:

- Lernen in Tandems
 - Pflege der Grenzregionen als Tandems
 - Didaktik der (täglichen) Begegnungen
 - Didaktik der (alltäglichen) Austausche
 - Didaktik der Stereotype
 - Einbezug des authentischen und unmittelbar zugänglichen Kontextes
 - Häufige, regelmässige und nachhaltige Pflege der Kontakte über die Grenzen
 - Einbezug der regionalen Medien
 - Einbezug der Grenzgänger / Pendler
 - Auditierung der Sprachenbedarfe / -bedürfnisse
- usw.

6.

Der Fremdsprachenunterricht im Dienst der sozialen Kohäsion ist also ein Fremdsprachenunterricht, der sich auf individuelle Bedürfnisse und gesellschaftliche Bedarfe stützt und der anstrebt, politische, wirtschaftliche, kulturelle, kurz: gesellschaftliche Bedarfe zu verbinden mit individuellen Bedürfnissen.

Nur diese Verbindung von individuellen mit gesellschaftlichen Bedürfnissen

als Zielsetzung motiviert und mobilisiert die Menschen in Grenzregionen: Dies ist das Ziel der sprachpolitischen und politischen Bemühungen um die Nachbarsprachen. Mit anderen Worten: Das europäische *top down* muss mit dem individuellen *bottom up* kombiniert werden.

Was in einer Region realisiert wird, kann in einer anderen Region zumeist nur sehr begrenzt angewendet werden, trotzdem aber können die Regionen voneinander lernen. Dass überhaupt das angestrebte Ziel zum Beispiel im Bereich schulischen Lernens erreicht werden kann, setzt die Erfüllung zahlreicher Bedingungen voraus:

- Die Curricula müssen entsprechend gestaltet werden.
- Man braucht entsprechende Lehrmaterialien.
- Die Lehrerausbildung muss revidiert werden.
- Die administrativen Strukturen müssen angepasst werden.
- Die politischen Voraussetzungen müssen geschaffen werden.
- Die Öffentlichkeit muss einbezogen werden.
- Die Medien müssen mitwirken.
- Die Eltern der Schüler müssen informiert und motiviert werden.
- Die entsprechenden Ressourcen müssen erschlossen werden.

Abschliessend zu dieser Thematik des Sprachenlernens in Grenzregionen möchte ich wiederholen, was ich eingangs zu diesem Abschnitt formulierte: Meine sechs Reflexionsstufen sollten dazu dienen, dass sie diskutiert werden, und dass man sich auf den verschiedenen Stufen wiederfindet (oder eben auch nicht), und dass man überlegt, ob man diesen Zusammenhang von Landeskunde, Interkulturalität und Intrakulturalität sowie Sprachenpolitik und Politik nachzuvollziehen bereit ist⁵.

Zur theoretischen Begründung sprachpolitischen Tuns möchte ich ein Modell vorstellen, für die Aus- und Fortbildung von Sprachenlehrern nicht nur in Grenzregionen von Interesse sein kann.

Mein Ausgangspunkt ist ein sehr allgemeiner; er ist auf dieser allgemeinen Ebene zweifellos konsensfähig, solange man nicht nach Einzelheiten oder gar Definitionen fragt. Dieser Ausgangspunkt ist: Landeskunde im Fremdsprachenunterricht.

Bevor ich dieses Modell vorstelle, möchte ich einige Reflexionen über den Zusammenhang von Sprache, kultureller Kompetenz, „Landeskunde“, letztlich „Europa-Kompetenz“ und auch Sprachenpolitik anstellen, nicht in Form einer argumentativen Auseinandersetzung, sondern eher als ein Exkurs, in dem ich einige hilfreiche literarische Gedanken aneinanderreihe und einander gegenüberstelle⁶.

Es ist allgemein bekannt, dass es bei Goethe eine Reihe von Äußerungen zum Thema Sprache gibt. Manches ist im Laufe der Zeit verwunderlich geworden, zeigt aber eigentlich ein Verständnis von Sprache, um das man offenbar immer wieder ringen muss, das gar nicht so selbstverständlich ist und das im Grunde genommen eine ganz lange Tradition hat. In einem Gespräch mit Eckermann geht es um eine semantische Frage, die mit ‚Sprache‘ zusammen hängt (Eckermann

1984, p. 654 - 655, 20. Juni 1831):

„*Ebenso ungehörig*“ fuhr Goethe fort, *„gebrauchen die Franzosen, wenn sie von Erzeugnissen der Natur reden, den Ausdruck ‚Komposition‘. Ich kann aber wohl die einzelnen Teile einer stückweise gemachten Maschine zusammen setzen und bei einem solchen Gegenstande von ‚Komposition‘ reden; aber nicht, wenn ich die einzelnen, lebendig sich bildenden und von einer gemeinsamen Seele durchdrungenen Teile eines organischen Ganzen im Sinne habe.“*

Es will mir scheinen“ versetzte ich (Eckermann), *als ob der Ausdruck, Komposition‘ auch bei echten Erzeugnissen der Kunst und Poesie ungehörig und herabwürdigend wäre.*“ Goethe: *„Es ist ein ganz niederträchtiges Wort, das wir den Franzosen zu danken haben und das wir sobald wie möglich wieder loszuwerden versuchen sollten. Wie kann man sagen, Mozart habe seinen Don Giovanni komponiert? ‚Komposition‘ : als ob es ein Stück Kuchen oder Biskuit wäre, das man aus Eiern, Mehl und Zucker zusammenrührt. Eine geistige Schöpfung ist es, das Einzelne wie das Ganze aus einem Geiste und Guß und von dem Hauche eines Lebens durchdrungen, wobei der Produzierende keineswegs versuchte und stückelte und nach Willkür verfuhr, sondern wo der dämonische Geist seines Genies ihn in der Gewalt hatte, so daß er ausführen mußte, was jener gebot.“*

Die Zeit ist über diese Interpretation dieses Wortes hinweggegangen, nicht aber über die methodischen, inhaltlichen, semantischen Aussagen. Auch anderes hat im Laufe der Zeit sich geändert. Und ich darf aus Eckermann noch einmal zitieren (Eckermann, 1984, p. 114, 10. Januar 1825): *„Goethe: ‚Von der französischen Sprache rede ich nicht. Sie ist die Sprache des Umgangs und ganz besonders auf Reisen unentbehrlich, weil sie jeder versteht und man sich in allen Ländern statt eines guten Dolmetschers aushelfen kann.“*

Ich denke, dass auch hier sich die Zeit geändert hat; das Problem aber als solches ist geblieben. Die Sprachauffassung, die bei Goethe zur Sprache kommt, fand ich besonders beeindruckend, und das soll dann der letzte Exkurs sein über die Eckermannschen Gespräche in Bezug auf eine Begegnung zwischen Goethe und einem Engländer, einem Herrn H. (der Name wird nicht genannt). Darin geht es darum, dass Goethe englische Landsleute aus seiner Umgebung zu Einzelgesprächen eingeladen hatte, um mit ihnen über die Frage ‚Sprache und Kultur‘ zu reden und von ihnen zu lernen. Goethe freut sich und drückt das Herrn H. gegenüber so aus (Eckermann, 1984, p. 113 - 114, 10. Januar 1825): *„,Sie haben wohl getan, dass Sie, um Deutsch zu lernen, zu uns herüber gekommen sind, wo Sie nicht allein die Sprache leicht und schnell gewinnen, sondern auch die Elemente, worauf sie ruhet, unsern Boden, Klima, Lebensart, Sitten, gesellschaftlichen Verkehr, Verfassung und dergleichen mit nach England im Geiste hinüber nehmen.“* Herr H. erwiderte : *„Das Interesse für die deutsche Sprache ist jetzt in England groß und wird täglich allgemeiner, so daß fast jeder junge Engländer, der von guter Familie ist, Deutsch lernt.“* ‚Wir Deutsche‘ versetzte Goethe freundlich *„haben es jedoch in dieser Hinsicht Ihrer Nation ein halbes Jahrhundert zuvor getan. Ich beschäftige mich seit fünfzig Jahren mit der englischen Sprache und Literatur, so daß ich Ihre Schriftsteller und das Leben und die Einrichtung Ihres Landes sehr gut kenne. Käme ich nach*

England hinüber, ich würde kein Fremder sein“

Diese Ausführungen zeigen die Problematik der Integration von Sprache und Kultur auf. Ich will mich nicht einlassen auf die Frage, ob Sprache in Kultur ist, oder ob Kultur in Sprache ist, oder ob beides der Fall ist, was mir plausibler scheint. Natürlich kann man ebenfalls Äusserungen gegenwärtiger Autoren heranziehen, um das Thema zu beleuchten.

Andrej Sczycpiorski hat in einer Rede, die er nicht mehr veröffentlichen und nicht mehr halten konnte, geschrieben⁷: *„Es reicht nicht, zweihundert französische Käsesorten zu kennen, um von sich behaupten zu können, man sei ein Freund Frankreichs. Mir sind diejenigen lieber, die in der Lage sind, darüber zu diskutieren, was sich vor zweitausend Jahren im Teutoburger Wald ereignet hat; die etwas über die Poesie Villons und etwas über die Ansicht Goethes zu Frankreich wissen. Es geht mir dabei aber überhaupt nicht um fundierte Geschichtskennntnisse, sondern um tiefe geistige Verbindungen, die in der Geschichte beider Völker dauerhafte Spuren hinterlassen haben. Ohne das Wissen über die Geschichte der Vaterländer Europas gibt es weder ein Europa noch Vaterländer.“*

Ein abschließendes Zitat aus einem Artikel in der Zeitung Le Monde: Über die Situation des Deutschen in Frankreich schreibt dort Michel Lespaigne, der Direktor des CNRS: *„Wenn wir nicht mehr die Mittel haben, die deutsche Welt mit ihrer Vergangenheit und ihrer Gegenwart zu begreifen, werden die deutschsprachigen Länder den französischen Bürgern so fremd sein wie die äußere Mongolei.“*⁸

Mein bereits erwähntes Modell von „Landeskunde“, das jetzt detailliert dargestellt werden soll, ist fünfstufig:

1. Stufe

Im Fremdsprachenunterricht werden Kenntnisse über das Land der Zielsprache vermittelt: über seine Bewohner, die Geschichte, Kultur, Geographie, über soziale Merkmale, politische Institutionen, wirtschaftliche Situation usw. Jedes Lehrwerk enthält derartige Informationen, und jeder Fremdsprachenlehrer wird zustimmen, dass diese Inhalte im Unterricht vermittelt werden (sollten).

2. Stufe

Um diese Informationen richtig verstehen zu können, ist es, wie jeder weiss, nötig, sie mit Informationen über das eigene Land vergleichen zu können. Das französische Wahlsystem begreift man in seinen charakteristischen Merkmalen nur dann, wenn man das deutsche System dagegen hält, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten. Diese Informationen über das eigene Land aber haben, von Ausnahmen abgesehen, keinen Platz in den fremdsprachlichen Lehrwerken. Man kann noch weitergehen: Die Ausbildung der Lehrkräfte enthält nur in Ausnahmefällen derartige Informationsangebote; die Lehrkräfte sind auf sich selbst angewiesen, um sich diese Kenntnisse anzueignen. Dies ist schon deswegen ein kaum vertretbares Defizit, weil es zeigt, dass die Ausbildung derartige Vergleiche nur ausnahmsweise aufweist, geschweige denn, dass diese Vergleiche zum systematischen Teil der Ausbildung gehörten.

3. Stufe

In einem Fremdsprachenunterricht, der handlungsorientiert gestaltet werden soll und wo Handlungskompetenz gelehrt werden soll, muss über das Lehren und Lernen von Informationen hinaus die Verwendung dieser Kenntnisse zum Ausgleich unterschiedlicher Vorstellungen, Lebensverhältnisse und Wertesysteme zwischen (fremder und eigener) Kultur führen. Die Einübung dieses notwendigen Aushandelns sollte bereits im Unterricht geschehen, setzt aber voraus, dass Fremd- und Eigenkultur authentisch vertreten werden (dies erfordert sinnvollerweise den verstärkten Einsatz von *native speakers* im Fremdsprachenunterricht). Ziel muss sein, einen anderen Standpunkt neben dem eigenen zu respektieren, Verständnis für ein anderes Wertesystem zu haben, sich auf einen anderen Standpunkt stellen zu können und ihn vertretbar zu finden, kurzum: Empathie aufzubringen. Dies kann man lernen, und dies kann man auch lehren, wenn man es gelernt hat.

4. Stufe

Aufgrund der Kenntnisse über die andere Kultur (Stufe 1) und aufgrund der Vergleichsergebnisse mit der eigenen Kultur (Stufe 2) sowie dank der erworbenen Empathie für das Andere oder Fremde (Stufe 3) kann man handeln, um die gemeinsamen Probleme (z.B. Umweltfragen, Schutz der Minderheiten, grenzüberschreitende Verkehrsverbindungen, regionale Kooperationen usw.) zu analysieren und eventuell zu lösen.

5. Stufe

Letztlich lässt sich auf der Grundlage dieser vier Stufen eine grenzüberschreitende Integration anstreben, in der Art, wie sie in den Euregionen vielfach in Europa verwirklicht wird. Die grenznahen Regionen von zwei oder drei Ländern tun sich zusammen, geben ein Teil ihrer Autorität in eine gemeinsame, grenzüberschreitende neue Einheit, die sich zu einer neuen Identität entwickelt: grenzüberschreitend-regional. Ein Beispiel dafür ist die Region Saarland-Lothringen-Luxemburg, kurz: Saar-Lor-Lux. Die drei Regionen schaffen sich in eigener Verantwortung ein eigenes Dach, unter dem sie in einer grenzüberschreitenden Region in weitgehender Gemeinsamkeit und weitgehender gemeinsamer Autonomie leben.

Die fünf Stufen lassen sich im Rahmen dessen, was man herkömmlich als „Landeskunde“ bezeichnet, lernen und lehren, so wie man sie auch als Kompetenzstufen fassen kann:

1. Landeskundliche Kompetenz
2. Kontrastiv-landeskundliche Kompetenz
3. Empathiekompetenz
4. Interkulturelle Kompetenz (interkulturell, weil hier Handlungsfähigkeit zwischen zwei oder drei - weiterhin je für sich bestehenden - Kulturen erworben wird)
5. Intrakulturelle Kompetenz (intrakulturell, weil hier ein gemeinsamer neuer Identitätsraum geschaffen wird)

Dieses Modell bildet die Situation an Grenzen ab. Nachbarregionen, die grenzüberschreitend eine neue Identität verabreden und verantworten, stellen im Kleinen dar, was wir uns für Europa wünschen. Schaffung einer europäischen

Identität, die herauswächst aus der Schaffung regionaler Identitäten.

Nun komme ich auf das Europa-Lehramt zurück. In diesem Konzept erkenne ich die Verknüpfung der europäischen Perspektive mit der regionalen Realisierung. Europa im Kleinen schaffen, weil es dort möglich ist, was uns im Großen noch nicht so recht gelingt.

Die Voraussetzung aber ist folgende: Die Ausbildung für das Europalehramt schafft nicht nur die Kompetenz, dass die angehenden Lehrer über das Nachbarland, über die Nachbarländer, über die europäischen Kulturen Informationen erhalten, die sie angemessen weitergeben können und die zum Wissensbestand führen (Stufe 1). In den ersten KMK-Vorgaben für die europäische Dimension im Unterricht war dies vorrangig. Die Kompetenz des Vergleichs mit der eigenen Wirklichkeit (Stufe 2) gehört selbstverständlich zu der Europakompetenz ebenso wie die Fähigkeit, andere Standpunkte zu akzeptieren und für andere Wertesysteme Empathie aufzubringen (Stufe 3), und das nicht nur bei sich und für sich, sondern auch als Lehrpersonen im Unterricht zusammen mit den Lernern aufzubauen. Aber die Europakompetenz umfasst für mich auch die vierte und die fünfte Stufe. Und damit beschreibe ich zugleich ein Studium, das sich letztlich zum Ziel setzt, Identitätsfindung und Identitätsstiftung bei den Studierenden selbst zu erreichen, mit der Perspektive für die zukünftigen Lehrenden, dieselben Ziele im Unterricht, in der Schule und auch ausserhalb der Schule zu realisieren, bis hin zu den Stufen 4 und 5.

Fremdsprachen zu vermitteln ist also nicht nur didaktisches Tun, sondern auch *sprachenpolitisches* Tun, und nicht nur *sprachenpolitisches* Tun, sondern letztlich *politisches* Tun. Fremdsprachen auf das Europa-Lehramt hin zu studieren, ist also Ausbildung zum politischen „actant“. Die europäische Perspektive ist also nicht nur eine Orientierung der Studieninhalte und der Studienpläne, sondern eine (anzustrebende) Qualität der Studierenden selbst.

3. Europa : *sprachenpolitisch* und *politisch*

Ich möchte die Frage zur Diskussion stellen: Sieht die Hochschule diesen Zusammenhang auch so ? Sehen die Studierenden es ebenso? Sehen Sie diesen letztlich politischen Zusammenhang zwischen der Ausbildung zum Europa-Lehramt und der späteren Tätigkeit an der Schule und der Orientierung Ihrer Tätigkeiten auf das Zusammenwachsen Europas ?

Wenn denn dieser Zusammenhang so ist, wie angedeutet, dann ist ein Europa-Büro ja auch nicht nur eine Informationsquelle, sondern Ausdruck einer Intention, institutionell diese Identitätsfindung zu dokumentieren und zu stützen.

Natürlich wird man sich die Frage vorzulegen haben, was man unter Europa versteht. Wenn man sich von außen nähert, wird man sich zu fragen haben: Hat Europa die Dimension des Europarats, von Lissabon bis Wladiwostok ? oder ist es das kleinere, gleichwohl für viele Europäer fast schon zu große Europa der Europäischen Union? Sinnvoller erscheint es mir, unabhängig von der geographischen Dimension, sich mit den inhaltlichen Merkmalen des europäischen Wertesystems auseinanderzusetzen, die ich am überzeugendsten

in dem Entwurf einer Europäischen Verfassung formuliert finde, im Artikel I-2 (Traité p. 11):

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

Da diese Merkmale nicht oder auch noch nicht komplette Wirklichkeit sind, kann man Europa nur als einen Prozess auf diesem Wege hin zu diesen Zielen auffassen, und der Erwerb des Europa-Lehramts ist dann die Ausbildung darin, zu lernen, diesen auf Europa gerichteten Prozess kritisch zu begleiten, mitzugestalten und zu fördern.

Sehe ich es richtig, dass sich mit dieser Konzeption erstens eine Auffassung von Sprache und Sprachwissenschaft verbindet, in der die zu Recht allgemein geforderte Handlungskompetenz eine inhaltliche Füllung und Orientierung erhält? Und sehe ich es ferner richtig, dass die aufgeführten, möglichen Merkmale des europäischen Zusammenwachsens zugleich auch Merkmale einer kritisch verstandenen, gesellschaftsorientierten Pädagogik und letztlich eben auch einer Methodik-Didaktik des Fremdsprachenunterrichts bilden?

Wenn ich das so richtig deute, was Sie hier leisten oder anstreben, dann würde sich darin eine unauflöbliche Verflechtung von Politik, Pädagogik und Linguistik zeigen. Sehe ich das richtig? Es wäre mehr als schön, wenn es denn so wäre, denn dann kann man zu träumen beginnen:

- Es wäre schön, wenn sich das Europalehramt nicht auf die Grund-, Haupt- und Realschule beschränkt, sondern sich auf das gesamte Lehramt aller Phasen einschl. S1 und S2 ausdehnt.
- Es wäre schön, wenn sich auf diese Weise die bekannten Brüche im Lebenslangen Lernen der Menschen überbrücken liessen und die Kontaktscheuheit zwischen Primar- und Sekundarbereich abbauen liesse.
- Es wäre schön, wenn die zur Zeit zum Beispiel in Sachsen und in Schleswig-Holstein anstehenden Entscheidungen über die Kindertagesstätten und Kindergärten, vor allem in Hinblick auf die Integration von Fremdsprachen in die zunehmend entstehenden bilingualen Kitas so gestalten liessen, dass auch hier eine integrierte statt einer segmentierten Förderung der Kinder möglich würde.
- Es wäre schön, wenn zu diesem Zweck die Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher ähnlich anspruchsvoll erfolgen würde wie in Frankreich.

Und nun lassen Sie mich über Ihre europa-orientierte Region hinausblicken und weiterträumen:

- Es wäre schön, wenn Ihr Modell des Europa-Lehramts sich auch andernorts in der Bundesrepublik realisieren liesse. Wollen Sie das nicht? Das kann ich mir nicht vorstellen. Wollen die anderen das nicht? Das könnte ich mir schon eher vorstellen. Was tun Sie dafür, das Modell zu exportieren? zum Beispiel in andere grenznahe Nachbarregionen?

Wäre das nicht auch eine Aufgabe des Europa-Büros ?

Natürlich gehört das Schulwesen in die Zuständigkeit der Bundesländer, das aber schliesst doch ein wechselseitiges Lernen nicht aus.

Vielleicht könnte man sich an der jetzt kürzlich abgeschlossenen Entwicklung des Europasses ein Vorbild nehmen, der von InWent⁹ betreut wird, wobei Transparenz und Vergleichbarkeit der Ausbildung und der erworbenen Kompetenzen das Ziel sind. In der Homepage des Europasses¹⁰ werden die Möglichkeiten aufgezeigt, die dieses Projekt bietet:

Was ist der europass ?

Bildung und Ausbildung sind elementar, um die Chancen des geeinten Europas sinnvoll nutzen zu können. Dabei wird es immer wichtiger, Wissen und Information grenzüberschreitend und nachhaltig auszutauschen.

Der *europass* öffnet Türen zum Lernen und Arbeiten in Europa. Mit seinen unterschiedlichen Bausteinen bietet er ein geeignetes Instrumentarium, um im In- und Ausland gemachte Erfahrungen zu dokumentieren und darzustellen. DabeivermitteltereinumfangreichesGesamtbildderQualifikationenundKompetenzen einzelner Personen und erleichtert die Vergleichbarkeit im europäischen Kontext.

Der *europass* präsentiert persönliche Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen in verständlicher und nachvollziehbarer Form. So kann jeder sich für seine Bewerbung den *europass Lebenslauf* oder den *europass Sprachenpass* erstellen. Der *europass Mobilität* tritt an die Stelle des bisherigen *europass* Berufsbildung, während der *europass Diplomzusatz* und die *europass Zeugniserläuterung* für eine bessere Vergleichbarkeit von Abschlüssen aus Studium und Beruf sorgen.

Im Rahmen des Europasses ist der Europass Sprachenpass von besonderer Bedeutung für den vorliegenden Zusammenhang:

Der Europass Sprachenpass

Nicht nur fachliche Aspekte sind für den Erfolg im Berufsleben relevant - gerade auch die soziale Kompetenz erhöht die Chancen auf dem Arbeitsmarkt ganz erheblich. Ein Lern- oder Arbeitsaufenthalt im Ausland hat immer auch eine sprachliche und kulturelle Dimension. Dem wird der vom Europarat entwickelte *europass* Sprachenpass gerecht.

Eine wichtige Hilfe für die Studierenden ist das in der Bundesrepublik von der Hochschulrektorenkonferenz unterstützte Projekt DIPLOMA, das einen Überblick und Erläuterungen von anerkannten Abschlusszeugnissen im Hochschulbereich vermittelt und allen Absolventen den Wechsel an eine andere Hochschule oder den Schritt in den nationalen und internationalen Arbeitsmarkt erleichtern soll. Dem Internet ist auf der Website der Hochschulrektorenkonferenz folgendes zu entnehmen¹¹:

Das Diploma Supplement: Überblick

Das „Diploma Supplement“ (DS) ist ein Text mit einheitlichen Angaben zur Beschreibung von Hochschul-Abschlüssen (Grade, Zertifikate, Prüfungen; allgemein, engl.: „Diploma“) und damit verbundener Qualifikationen, der offiziellen Dokumenten über Hochschul-Abschlüsse (Verleihungs-Urkunden, Prüfungs-Zeugnisse) als ergänzende Informationen beigelegt werden soll.

Das DS ist keine „rein deutsche“ Angelegenheit. Es entstand 1998/99 aus einer Initiative von Europäischer Union, Europarat und UNESCO/ CEPES, der sich inzwischen die meisten europäischen Staaten angeschlossen haben. Es soll die Bewertung und Einstufung von akademischen Abschlüssen sowohl für Studien- als auch Berufszwecke erleichtern und verbessern. Das DS wird in der Standardform in englischer Sprache ausgestellt.

Die Informationen, die in das DS aufgenommen werden, sind in dem sog. European Diploma Supplement Model festgelegt. Neben persönlichen Angaben enthält das DS Angaben über Art und „Ebene“ eines Abschlusses, den Status der Hochschule („Institution“), die den Abschluss verleiht, sowie detailliertere Informationen über das Studienprogramm, in dem der Abschluss erworben wurde (Zugangsvoraussetzungen, Studienanforderungen, Studienverlauf und - z.T. optionale - weitere Informationen). Das DS wird mit Verweis auf die Originaldokumente, auf die es sich bezieht, „zertifiziert“. Im letzten Abschnitt enthält das DS einen einheitlichen Text („National Statement“), in dem das deutsche Studiensystem beschrieben wird.

Auf europäischer Ebene haben sich die Confederation of European Rectors' Conferences (1998) und die Bildungsminister europäischer Staaten in ihrer Bologna-Erklärung (19.06.1999) für die Einführung des Diploma Supplement zur Förderung der internationalen akademischen und beruflichen Mobilität ausgesprochen.

Alle diese Bemühungen, und ebenso auch Ihre Bemühungen um das Europa-Lehramt, fordern dazu heraus, dass man sich als Absolvent auch mit den Problemen auseinandersetzt, denen das Konzept Europa heute begegnet.

Ich habe deutlich zu machen versucht, dass es zwischen dem Europa da ganz oben und den Bemühungen ganz unten und vor Ort eine Synergie geben kann, zumindest einen Austausch von Impulsen und eine wechselseitige Förderung. Gerade dies habe ich mit meinem Vortragstitel zum Ausdruck bringen wollen: „Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück“. *Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitisches Handeln.*

Abschliessend komme ich auf die Sprachenpolitik zurück. Mein zentrales Anliegen ist, immer wieder auf die Bedeutung sprachpolitischer Kompetenzen in der Europa-Kompetenz hinzuweisen und hinzuwirken. Meine Frage in unserem Zusammenhang ist, ob auch Sie der Meinung sind, dass Sprachenpolitik in das Studium auf das Europa-Lehramt hereingehört und dort einen wichtigen, obligatorischen Platz einnehmen muss. Und wenn man fragt, was unter Sprachenpolitik zu verstehen ist, dann würde ich folgendes

dazurechnen:

Internationalisierung des gesamten Lebens

Beispiele: die europäischen Programme (wie Sokrates, Grundtvig, Leonardo, Lingua, Erasmus), die die Möglichkeiten geben, internationale Kontakte zu knüpfen, sich in internationale Netzwerke zu integrieren, nationale Grenzen zu überwinden, Interkulturalität zu erleben und zu gestalten (mit Hilfe erworbener sprachlich-interkultureller Kompetenzen)

Globalisierung des gesamten Lebens

- Globalen wirtschaftlichen, politischen, sozialen, kriminellen Entwicklungen schutzlos ausgeliefert zu sein, gegen die man sich zur Wehr setzen muss (wobei Sprachenkompetenzen ein wichtiges Instrument sind).

Sprachen in der Gesellschaft

Rolle der Sprachen (Nationalsprachen, Minderheitensprachen, Dialekte) im Schulwesen, in der Gesellschaft, im Beruf, in den Regionen usw.

Sprachen für die Gesellschaft

Was leisten Sprachen und Sprachenkompetenzen für die Gesellschaft, z.B. für einen Standort, für die Wirtschaft, für die Kultur ?

Gesellschaft für Sprachen

- Was leistet die Gesellschaft für ihre (und andere) Sprachen, z.B. welche Ressourcen erbringt sie im Bildungswesen, in den Medien, welches Image verleiht sie den Sprachen?

Sprachen für den Einzelnen

Welche Anerkennung finden Sprachenkompetenzen im Schulwesen, im Beruf, in den Unternehmen, in der Verwaltung ?

Lebenslanges Lernen

Was tut die Gesellschaft, um ein durchgängiges, lebenslanges Lernen von Sprachen zu ermöglichen ?

Sprachen als Chance, als Pflicht und als Recht

Welche Voraussetzungen schafft die Gesellschaft, damit die Menschen ihre Pflicht erfüllen können, Sprachen zu erlernen, z.B. im Sinne der europäischen Vereinbarung, dass jeder mindestens drei Unions-Sprachen lernt? Welche Voraussetzungen werden geschaffen, damit die Menschen ihr Recht, Sprachen (Minderheitensprachen, Dialekte, auch Fremdsprachen) zu erlernen, wahrnehmen können ?

Letztlich, und das soll dann auch meine letzte Frage sein, rufe ich mir bei allen noch so wichtigen methodisch-didaktischen Fragen in Erinnerung, was Europa an konkreten Aufgaben für uns als Aus- und Fortbilder, aber auch für die Studierenden und letztlich für die Schüler bedeutet, nämlich das europäische Zusammenwachsen unter Gesichtspunkten wie den folgenden zu fördern:

- Förderung der Beschäftigung, Linderung der Arbeitslosigkeit

- Mobilität des Einzelnen, Mobilität innerhalb der Gesellschaft und zwischen den Gesellschaften
- Europa der Regionen, Förderung regionaler Identität, Förderung des regionalen Standortes
- Wissensgesellschaft, freier und allgemeiner Zugang zu Wissensbeständen, kritische Nutzung der Wissensbestände, Schutz der Persönlichkeit
- Vernünftige Erweiterung der EU, kritische Analyse der Chancen und Risiken, Förderung der Fähigkeiten zur Mitgestaltung des Kontinents
- Soziale Kohäsion, Ausgleich sozialer Unterschiede, Förderung der Vernetzung gleichrangiger und gleichberechtigter Partner.
- Förderung eines europäischen Bewusstseins, einer europäischen Identität.

Wenn wir der Meinung sind, dass diese Stichwörter in eine Prioritätenliste europäischer Probleme und Perspektiven gehören und dass sie dem Sprachenlernen und -lehren eine Orientierung geben sollen, dann sehen wir darin eine akzeptable und verlässliche Grundlage für die Methodik und Didaktik auch im Rahmen der Studiengänge zum Europa-Lehramt; wir vermögen darin nicht eine Abhängigkeit zu erkennen, die die Ausbildung von Lehrkräften „als verlängerten Arm der Politik versteht“, wie es Markus Brenk ausdrückt. Wenn es dort heisst, dass die Erziehungswissenschaft „*statt Europa eher die ‚civil society‘ der weltoffenen und freien Menschen unterschiedlicher Kulturen im Blick hat*“ (Brenk, 2006, p. 24), so setzen wir dagegen, dass Europa gerade als eine solche „kulturelle Polyphonie“ zu interpretieren ist und dass gerade die Ausgestaltung Europas als eine „Zivilgesellschaft“ die zentrale Zielsetzung der Bildungsprozesse, also auch des Erwerbs von Sprachenkompetenzen, bildet.

Anmerkungen

¹ Siehe <http://europa.eu.int/rapid.html>.

² Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (ed.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke UTB, Tübingen und Basel, 2003.

³ Vgl. Raasch A. (ed.), *Fremdsprachendidaktik für Grenzregionen. Konzepte, Erfahrungen, Anregungen*, Universität des Saarlandes, Saarbrücken, 1999 / 2004; Raasch A. (ed.) *Fremdsprachen - Nachbarsprachen. Erfahrungen und Projekte in Grenzregionen*, Universität des Saarlandes, Saarbrücken, 2000 / 2004; Raasch A., *L'Europe, les frontières et les langues - Europe, Frontiers and Languages*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2002 / 2003; Raasch A., *Grenzkompetenz - ein Weg nach Europa*, in: Denk R. (ed.), *Nach Europa unterwegs. Grenzüberschreitende Modelle der Lehrerbildung im Zeichen von europäischer Identität, Kultur und Mehrsprachigkeit*, Centaurus Verlag, Herbolzheim, 2005.

⁴ Vgl. NATALI (ed.), *Zehn Jahre europäische Sprachenförderung in LINGUA, LEONARDO, SOKRATES 1990 - 2000*, Nationale Agentur Lingua, Saarbrücken, 2001

⁵ Diese sechs Reflexionsstufen wurden auf einem Kolloquium 2006 in Rust / Neusiedler See (Österreich) zur Diskussion gestellt.

⁶ Diese Zitate aus Literatur und Publizistik waren Gegenstand eines Vortrags am Goethe-Institut in Amsterdam.

⁷ Zitiert nach Erler G., *Stolpersteine auf Europas Weg in die Zukunft*, in: *Frankfurter Rundschau* vom 7. September 2000.

⁸ Zitiert nach Bremer H.-H., *Bald so fremd wie die äußere Mongolei? Immer weniger Franzosen lernen Deutsch und immer weniger Deutsche beherrschen die Sprache des Nachbarlandes*, in:

Frankfurter Rundschau vom 9. Juni 2000.

⁹ Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt). Friedrich-Ebert-Allee 40, 53113 Bonn. Tel.: (0228) 4460-1149 oder (0228) 4460-1264. Fax: (0228) 4460-1114.

¹⁰ http://www.hrk.de/de/service_fuer_hochschulmitglieder/157.php.

¹¹ Die Kombination von Europass und Diploma Supplement wird von InWent in der Homepage näher beschrieben:

Das europass Diploma Supplement (Erläuterung zum Abschlusszeugnis)

Die inhaltlichen und organisatorischen Anforderungen innerhalb der europäischen Hochschullandschaft sind sehr heterogen.

Wie bei Zeugnissen, so treten auch beim Vergleich von Hochschulabschlüssen im internationalen Kontext eine Reihe von Fragen auf.

Das europass Diploma Supplement hilft, diese zu beantworten.

Wozu dient das europass Diploma Supplement?

Das EUROPASS Diploma Supplement dient dem besseren Verständnis und der Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen im Hochschulbereich.

Es sorgt dafür, dass auch in einem anderen Land die Art, das Niveau, sowie Kontext, Inhalt und Status des jeweiligen Studiengangs nachvollzogen werden können.

Dazu beschreibt es den Studiengang, den die jeweilige Person absolviert und erfolgreich abgeschlossen hat. Es ist ein persönliches Dokument, das sich immer nur auf den jeweiligen Inhaber bezieht.

Das europass Diploma Supplement ist jedoch kein Ersatz für das Originaldiplom bzw. Abschlusszeugnis; es ist eine Erläuterung zum Abschlusszeugnis.

Ausgestellt wird das EUROPASS Diploma Supplement in jedem Mitgliedstaat von der Hochschule bzw. Universität, die das Originaldiplom vergibt.

Bibliographie

Bachmaier P., *Der Zusammenbruch des Ostblocks und das neue Europa*, in: Bachmaier P., Urban M. (ed.), *Zukunft Europa. Expertenreferate zu Ostmitteleuropa und Europäische Union*. Landesakademie Niederösterreich, St. Pölten, 2002, p. 14 - 24.

Baier St., *Die EU-Erweiterung: Eine moralische, politische und wirtschaftliche Herausforderung*, in: Bachmaier P., Urban M. (ed.), *Zukunft Europa. Expertenreferate zu Ostmitteleuropa und Europäische Union*. Landesakademie Niederösterreich, St. Pölten, 2002, p. 25 - 36.

Brenk M., *Anmerkungen zur europäischen Dimension de Konzeptes Lebenslanges Lernen*, in: Kurth U., *Lebenslanges Lernen - Der Lissabon-Prozess und seine Auswirkungen*, Medien-Verlag, Bielefeld, 2006, p. 23- 38.

Eckermann J. P., *Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens*, Aufbau-Verlag, Berlin / Weimar, 1984.

Erler G., *Stolpersteine auf Europas Weg in die Zukunft*, in: *Frankfurter Rundschau* vom 7. September 2000.

Gruša J., *Die österreichisch-tschechischen Beziehungen und die EU-Erweiterung*, in: Bachmaier P., Urban M. (ed.), *Zukunft Europa. Expertenreferate zu Ostmitteleuropa und Europäische Union*. Landesakademie Niederösterreich, St. Pölten, 2002, p. 37 - 47.

Heyer A., *Das Internet in der europapolitischen Bildungsarbeit*, in: Leyhe J. (ed.), *Europas Zukunft - Unsere Aufgabe. Aktionen - Standpunkte - Materialien*. Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung 45, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V., Bonn, 2005, p. 125 - 129.

Langguth H.-H., *Grußwort*, in: Leyhe J. (ed.), *Europas Zukunft - Unsere Aufgabe. Aktionen - Standpunkte - Materialien*. Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung 45, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V., Bonn, 2005, p. 19 - 22.

Mentz O., *Wo geht's hier nach Europa ?* Einweihung des Europabüros und Eröffnung des Café Europe, in: PH FR, Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg, 2006/1, p. 10 - 11.

Rill B., *Wo sind die Grenzen Europas ?*, in: Politische Studien 405, 2006, p. 5 - 7.

Süssmuth R., *Europas Zukunft ist unser aller Aufgabe*. In: Leyhe J. (ed.), *Europas Zukunft - Unsere Aufgabe. Aktionen - Standpunkte - Materialien*. Internationale Perspektiven der Erwachsenenbildung 45, Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V., Bonn, 2005, p. 14 - 18.

Traité établissant une Constitution pour l'Europe. La Documentation Française, Paris, 2004.