

# **Anforderungen an die individuelle Sprach- und Kommunikationskompetenz in einem Europa der Mehrsprachigkeit\***

*Sebastian Knospe*

Universität Greifswald

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, die sich in der heutigen Lebenspraxis stellenden Anforderungen an die individuelle Sprach- und Kommunikationskompetenz mit Blick auf das mehrsprachige Europa der Gegenwart zu erörtern. In einem allgemeinen Problemaufriss wird zunächst eine ex negativo-Perspektive eingenommen werden, um vor diesem Hintergrund skizzieren zu können, welche Kompetenzbereiche in interkulturellen Begegnungen von besonderer Wichtigkeit sind. Die Darlegungen werden sodann auf den europäischen Kontext mit seinen Dimensionen der Mehrsprachigkeit in Institutionen und Alltag angewandt werden und in ein größeres Kompetenz-Modell einmünden.

*Keywords: Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz, Mehrsprachigkeit*

## **1 Verständnisprägende Faktoren bei interkulturellen Kommunikationsprozessen**

### **1.1 Allgemeiner Problemaufriss**

Untersucht man, ausgehend von einer Orientierung an Sprache in Aktion, die Ausgestaltung kommunikativer Prozesse, so wie sie sich in einer vernetzten Welt und angesichts der fortschreitenden europäischen Einigung an der Schnittstelle zwischen unterschiedlichen Sprachen und Kulturen aufbauen, so verbieten sich hierbei allzu idealisierende theoretische Modellbildungen. Wenngleich sich, gemessen an der mechanistischen Informationstheorie von Shannon/Weaver

---

\* Ich danke hiermit meiner Dissertationsbetreuerin, Frau Prof. Dr. Amei Koll-Stobbe (Universität Greifswald), für ihre kritischen Anmerkungen und Hinweise.

(1949), die Vorstellungen zum Wesen von realer Kommunikation inzwischen signifikant zugunsten von Konzepten verschoben haben, die deren hochdynamischen und multidimensionalen Charakter herausstellen, greifen allerdings noch immer bestimmte Reduktionismen. Diese resultieren z. T. aus bestimmten Normativitätsvorstellungen (mit der Annahme von Einsprachigkeit als Regelfall); sie machen sich aber auch an der nicht immer hinreichenden Reflexion der Rolle des situativen Kontextes unter den speziellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Interkulturalität fest.

Das, was zu kommunizieren beabsichtigt ist, kann schon in monolingualen Gebrauchssituationen jedoch erst über die situationsbegleitenden Hintergrundkontexte sinnhaft konstruiert werden. So agieren Sprachbenutzer nie in einem Vakuum, sondern immer in konkreten gesellschaftlichen Räumen und aus einer spezifischen Gesprächssituation heraus (vgl. Auer 1986; Gumperz 1982/1992). Je nach ihrer Vertrautheit mit solchen Konstellationen der kommunikativen Begegnung mögen Sprecher deren formende und mitunter in sich widersprüchliche Faktoren auf der Makro- und der Mikro-Ebene selbst nicht immer oder jedenfalls nicht sofort in ihrer gesamten Bandbreite erfassen. Denn die jeweiligen kommunikativen Abläufe knüpfen meist an bestimmte, nur selten verbalisierte, da aus der eigenen Perspektive heraus oft für geradezu selbstverständlich gehaltene Wissensbestände und Wertmaßstäbe an. Sprecher verschiedener Herkunft müssen diese entsprechend nicht unbedingt miteinander teilen. Wie schon angedeutet, gilt letzteres zwar längst nicht nur für bilinguale Kommunikationsverhältnisse. Wegen der Bindung anderer Sprachen an andere Kulturen (und damit auch an andere Wissensbestände, *scripts & frames*, Normen und Wertvorstellungen usw.) stellen sich in Situationen der Mehrsprachigkeit allerdings in dieser und anderer Richtung besondere Anforderungen. Durch ihre unterschiedliche Enkulturation bedingt, bringen Sprecher,

vor allem, wenn eine größere kulturelle Distanz zwischen ihnen gegeben ist, nämlich z. T. höchst unterschiedliche kommunikative Erwartungen und Verhaltensmuster mit. Dies schafft zugleich eine potentiell stärkere Anfälligkeit auch für Missverständnisse (Oksaar 2003; Lustig/Koester 2003). Auf der anderen Seite können kommunikative Fehlleitungen allerdings ebenso im Falle einer relativ großen kulturellen Nähe zwischen den Kommunikationspartnern auftreten. Sie können etwa schlichtweg damit zu tun haben, dass die Beteiligten unterschiedliche Sprachen oder Varietäten verwenden, wobei die Kompetenzen in diesen dann ungleich verteilt sind oder gar kein hinreichender gemeinsamer sprachlicher Nenner vorhanden ist. Überdies spielen der kommunikative Erfahrungshorizont der Sprachbenutzer in den angesprochenen Kommunikationsfeldern, ihre Haltungen zueinander sowie die Einstellungen zu den verwendeten lingualen Kodes und den dahinterstehenden Kulturen jeweils eine wesentliche Rolle.

Hier kristallisiert sich bereits eine große Spannbreite an tangierten Kompetenzbereichen heraus. Man kann sagen, dass sich die allgemein benötigte Fähigkeit, Informationen *kontextädaquat* „herauslesen“ und sie selbst situationsangemessen übermitteln zu können, gerade bei interkulturellen Begegnungen auf eine umso umfassendere, in sich differenzierte sprachliche wie kommunikative Kompetenz stützen muss. Dies setzt zumindest graduell bilinguale Kapazitäten voraus, die von einer interkulturellen Handlungskompetenz umstellt sein sollten.

Anliegen dieses Beitrages ist es, zu erörtern, wie sich die Anforderungen an das individuelle Sprach- und Kommunikationsvermögen mit Blick auf ein mehrsprachiges Europa genauer beschreiben lassen.

---

## 1.2 Sprachliche Inklusion oder Ausgeschlossenheit

Wie in dem vorstehenden Problemaufriss schon angedeutet, hängt die Aussicht, ob jemanden die für ihn oder sie potentiell wichtigen Informationen (in der intendierten Weise) erreichen, zunächst einmal von der sprachlichen Inklusion oder Ausgeschlossenheit des einzelnen Sprechers ab. In unserer heutigen Welt werden nach den Erhebungen der Datenbank *Ethnologue* zwischen 5.000 und 7.000 verschiedene Sprachen gesprochen, sodass angesichts alltäglicher Kontaktszenarien ein Mindestmaß an Kenntnissen und Fähigkeiten wenigstens in den großen, brückenbauenden Sprachen vorausgesetzt wird. Diese *lingua franca*-Funktion kommt heute bekanntlich vor allem dem Englischen als einer weltweit stark verbreiteten und institutionalisierten Sprache zu (vgl. z. B. Graddol 1997; Crystal 2003).

Dass man sich ungeachtet dessen jedoch selbst als nativer Sprecher<sup>1</sup> des Englischen vor dem Hintergrund der vorhandenen Sprachenvielfalt nicht einfach darauf verlassen kann, sich kommunikativ nur mit diesem Kode durchzuschlagen, wird eindrucksvoll durch ein Comic illustriert, das Graddol/Leith/Swann (1996: 13) bewusst in ihrem Werk *English: history, diversity and change* placiert haben. Aus urheberrechtlichen Gründen kann die Karikatur hier nicht dargestellt werden; sie ist aber ausgesprochen illustrativ, womit sich eine nähere Auseinandersetzung mit ihr lohnt. Auch am Ende dieses Beitrages wird auf sie zurückzukommen sein.

Die mit der besagten Zeichnung erfasste Situation ist im Grunde schnell erzählt, wenngleich zunächst nicht direkt europabezogen: Ein (vermutlich) australisches Ehepaar hat es hier offenbar auf eine einsame Insel in der Südsee verschlagen. Beide geben sich dort genüsslich der Sonne hin. Selbst als vor ihnen

---

<sup>1</sup> Zur Problematisierung des Konzepts des nativen Sprechers vgl. etwa Kachru (1990) und Brutt-Griffler (2003).

aus dem Meer ein U-Boot auftaucht, lässt der Ehemann sich nicht aus der Ruhe bringen; vielmehr beschwichtigt er seine besorgt wirkende Gattin. Wie aber bei genauerem Hinsehen deutlich wird, haben die Akteure einige in dieser Situation wesentliche Informationen nicht entschlüsseln können. So ist im Sand der kleinen Insel recht deutlich ein Schild mit einer alarmierenden Aufschrift angebracht. Das Zeichen warnt explizit davor, dass in der Umgebung Atomtests liefen, womit ein Betreten dieser Insel untersagt sei: *Accès interdit. Expérimentations nucléaires*. In Ermangelung von weitergehenden Sprachkenntnissen kann das Ehepaar den auf Französisch gehaltenen Text jedoch nicht dechiffrieren.

### 1.3 Zusammenhang von Sprache, Kultur und Identität

Insgesamt transportiert der Zeichner mit seiner Karikatur ein wenig schmeichelhaftes Urteil über das Welt-, Sprach- und Kommunikationswissen der Eheleute, die hier stellvertretend für eine monolinguale Ausrichtung stehen, die bei anglophonen Sprechern nach Graddols (2006) Argumentation partiell auch eine Art der Bequemlichkeit darstelle, welche sich aus einem falsch verstandenen Selbstbewusstsein ob der faktischen Weltsprachen-Stellung des Englischen ableite. In der Tat hat das hier dargestellte Paar scheinbar weder einen Begriff von Atom-U-Booten noch erkennt es den schon durch seine bloße Existenz markierten Warncharakter des (wohl rot umrandeten) Schildes. Seitens der Cartoonfiguren wird zudem keinerlei Bemühen erkennbar, sich der Schildaufschrift wenigstens über die deutlichen Ähnlichkeiten zwischen dem Französischen und ihrem nativen Kode Englisch inhaltlich zu nähern. Faktisch bilden die französisch-englischen Wortpaare *nucléaire* und *nuclear* als Adjektive sowie *expérimentations* und *experiments* als Substantive aber Kognaten, weil beide Sprachen ein die Omnipräsenz von Sprach- und Kulturkontakten bezeugendes lateinisch-griechisches Erbe teilen. Diese auffälligen strukturellen Ähnlichkeiten zu

englischen Lexemen müssten im Grunde auch für die Cartoon-Figuren identifizierbar sein, was aber gerade bei ihnen nicht der Fall ist, da ein Nachdenken über den Sinn des Textes nicht nur der Hitze wegen, sondern vielmehr eingedenk der Ignoranz gegenüber anders kodierten Inhalten in Gänze unterbleibt. Darüber hinaus verdeutlicht die Karikatur einige weitere Gegebenheiten, die interkulturelle Kommunikationsprozesse mitformen:

(1) Mittelbar offenbart die Zeichnung ebenso die Wirksamkeit von Macht- und Einstellungs-Faktoren. In einem weiteren Sinne ausgedeutet, veranschaulicht sie, dass es große, in sich variable Sprachen (wie das Englische und Französische) gibt, die auch fernab ihrer einstigen Kernareale als intra- und internationale lingua francas zur grenzüberschreitenden Verständigung genutzt werden. Durchaus auch im Wettbewerb miteinander begriffen (vgl. etwa Wardhaugh 1987 und Heller 2003 zum Konzept des Sprachenmarkts), sind diese Kodes jedoch traditionell an bestimmte Territorien gebunden, d. h. sie haben eine unterschiedliche „Reichweite“. Dies hat einerseits geschichtliche Hintergründe (mit Wurzeln im Kolonialismus), zeugt andererseits allerdings ebenso von einer bis heute hin bewahrten Sprachloyalität und damit von der Funktion von Sprachen als gepflegten und ggf. ebenso verteidigten Identitätssymbolen (vgl. etwa Le Page/Tabouret-Keller 1985). Tatsächlich sind manche Regionen unserer Erde – so auch für Nuklearexperimente genutzte Atolls wie Mururoa – schon von ihrer Historie her bis heute hin eher an die franko- denn an die anglophone Welt angebunden, wobei in Bezug auf das Eiland im Cartoon eine Lage in Ozeanien angenommen werden kann. Folglich überwölbt hier das Französische, wegen des kolonialen Erbes dieser Gebiete, selbst bestimmte indigene Kodes als Administrations- bzw. Amtssprache.

Selbst in Zeiten einer umfassenden Anglisierung werden mithin wesentliche Informationen in dieser Region ausschließlich auf Französisch kolportiert. Dass

sie im gerade diskutierten Beispiel nicht etwa zusätzlich ins Englische übersetzt werden, spiegelt das generelle Bestreben wider, das Französische eingedenk der in dieser Sprache schon lange bestehenden Purismustradition möglichst von englischen Einflüssen freizuhalten (vgl. dazu auch populäre Diskurse à la Etiemble 1968). Von den im Cartoon für die Schildaufstellung verantwortlichen staatlichen Stellen wird mithin allein das Französische als Verwaltungssprache genutzt. Umgekehrt setzen die Eheleute jedoch selbst das Englische, im Wissen um seinen Status als globale Verkehrssprache (Crystal 2003), absolut. Es steht zu vermuten, dass sie selbst nie ernsthaft eine andere Sprache erlernt haben. Egozentrisch verblendet glauben sie insoweit, andere hätten sich ihnen sprachlich anzupassen und müssten unter allen Umständen wichtige Sachverhalte automatisch auf Englisch ausdrücken (vgl. auch allgemein Nelde 1990). Davon ausgehend, ist die Kommunikation – mit dem in dieser Zeichnung erwartbaren makabren Ende – zwangsläufig zum Scheitern verurteilt. Es fehlt faktisch an den wesentlichen „Ingredienzien“ für eine interkulturelle Verständigung.

(2) Der Bildkommentar, welcher die Reaktion des beim Auftauchen des Atom-U-Boots betont gelassen bleibenden Ehemannes wiedergibt und *“No worries. If it can’t be said in English, it ain’t worth saying at all”* lautet, ist aber auch aus einer ganz anderen Warte heraus interessant. Vor dem Hintergrund der ablehnenden Haltung gegenüber anderen Sprachen zeigt der Ausspruch des Mannes nämlich fast schon ironischerweise – wenngleich nur innerhalb der Grenzen des Englischen – die Natürlichkeit von sprachlicher Variation in der interpersonalen Kommunikation. So wirken das verneinte Vollverb *ain’t* und die idiomatisierte Formel *no worries* (an Stelle des im Britischen und Amerikanischen Englisch erwartbaren *don’t worry*) im Grunde als vom Standard

abgesetzte Shibboleths, d. h. als grammatisch-lexikalische Marker, die die australische Provenienz der Sonnenbadenden verraten.

So alltäglich, ja geradezu intimitätsbezeugend die Substandard-Färbung des von den Eheleuten im Cartoon genutzten Englisch wirkt, so sehr zeigen aber deren sonstige Verhaltensmuster die große Geschlossenheit ihres sprachlichen Repertoires. Um einen bekannten Titel von Phillipson (2003) aufzugreifen, könnte man dies fast schon mit einer interiorisierten *English only policy* vergleichen. Das Handeln der Figuren (oder eigentlich eher dessen Unterbleiben) deutet, auch wegen ihrer fehlenden Aufmerksamkeit für strukturelle Parallelen zwischen dem Englischen und Französischen auf dem Gebiet der Lexik, als Folge eines *monolingual bias*, insoweit insgesamt auf einen *restringierten Kode* (Bernstein 1971) hin. Da aus dem Cartoon ferner eine nur geringe Vertrautheit mit in der öffentlichen Kommunikation gängigen Symbolen abzulesen ist, kann bei den karikierten Figuren zudem eine geringe Streubreite in den ihnen vertrauten funktionalen Registern (mit einer niedrig ausgeprägten Dechiffrierungskompetenz auch in Bezug auf Bild- und Schriftinformationen verschränkende Zeichen) angenommen werden.

#### **1.4 Anforderungen an ein Modell der interkulturellen Kommunikation**

Während die Interpretation der Karikatur eine *ex negativo*-Sicht auf die Problematik der interkulturellen Kommunikation wirft und der Zeichnung selbst keine europaspezifische Optik anhaftet, soll dieser Essay dazu beitragen, mit Blick auf Europa Konzeptionen von Mehrsprachigkeit und (mehrsprachiger) Sprachkompetenz als Bestandteil einer möglichen, größer angelegten Theorie der interkulturellen Kommunikations- und Handlungskompetenz näher zu charakterisieren.



Der Begriff der *Interkulturalität* wird dabei unbeschadet der Tatsache verwendet, dass sich im Zuge der Prozesse der Internationalisierung vielfach beschriebene soziokulturelle Konvergenzen abzeichnen. Diesen Entwicklungen stehen im Sinne von Robertsons (1998) Parallelismus von Globalisierung und Lokalisierung jedoch ebenso lokale Prozesse der Identitätsbildung gegenüber. Partiiell gehen diese auch mit der Revitalisierung kleinerer Sprachen einher, sodass sich ungeachtet unklarer futurologischer Perspektiven (s. hierzu Graddol 1997) weiterhin differenzierte Sprachlandschaften zeigen. Dass mobile Sprecher daher, ob bei der Konfrontation mit (dem) Fremden im oder jenseits des eigenen Landes, weiterhin auch linguokulturelle Grenzen überwinden müssen, wird durch das Konzept der Interkulturalität bzw. den Begriff „interkulturelle Begegnungen“ insgesamt gut ausgedrückt.

## **2 Sprachenvielfalt in der Europäischen Union**

### **2.1 Die EU als sprachlich-kulturelle Kontaktzone**

Setzt man sich unter diesem Aspekt – zunächst in einer gewissen Abstraktion – mit dem europäischen Sprachengefüge auseinander, so gilt es mit Blick darauf ferner das Bewusstsein für bestimmte Sprachideologien zu schärfen, die sich – wenn auch aus einer anderen (nichteuropäischen) Warte – ebenso in der gerade besprochenen Karikatur niederschlagen. So wirkt im Europa der einstigen Nationalstaaten der Grundsatz „ein Staat, eine Sprache“ (vgl. hierzu etwa Muhr 2004) noch immer nach. Auf Basis der Annahme der Natürlichkeit von Einsprachigkeit war man somit lange – auch in der Linguistik – vom (gesellschaftlichen und individuellen) Monolingualismus als Regelfall ausgegangen.

Während Werke wie das von Adams (2003) diese Annahme ebenso für die Vergangenheit zurechtrücken, zeigen Erhebungen des *Ethnologue* ihrerseits für

die Gegenwart eine komplexe Sprachwirklichkeit, die solchen ideologisch bedingten Komplexitätsreduktionen widerspricht. Zwar kommen die *Ethnologue*-Autoren unter Bezugnahme auf die globale Situation zu dem Schluss, dass die größte Sprachenvielfalt keinesfalls in Europa, sondern eher auf anderen Erdteilen zu finden ist, womit nach Ehlich (2007: 17) Europa die geringste Sprachendichte vorzuweisen hat. Wenn Grimes (1996) jedoch konstatiert, dass auf Europa „nur“ 3 % aller Sprachen der Welt, auf Asien dagegen 33 %, auf Afrika immerhin 30 %, auf das Pazifikgebiet 19 % und auf Nord-, Mittel und Südamerika zusammen genommen 15 % entfallen, so ist dies indes nicht nur rein absolut, sondern ausgehend von der in Europa lange gepflegten Kultur des Monolingualismus und den damit einhergehenden Standardisierungsprozessen (als Folge der Nationenbildung) zu sehen.

Auch im Zuge wachsender Mobilitätsanforderungen sind die Anforderungen an die Flexibilität der individuellen Sprach- und Kommunikationskompetenz insgesamt im Wachsen begriffen. Schließlich hat die EU im Jahre 2004 durch die Aufnahme von 15 neuen Mitgliedsstaaten und durch die 2007 durchgeführte Erweiterung um zwei weitere Länder eine wahrlich beeindruckende räumliche Dimension erlangt. Das Ganze lässt sich am besten ermessen, wenn man sich einmal die immense Zahl von ca. 500 Mio. Sprechern in nunmehr 27 EU-Staaten vor Augen führt.

Insgesamt kann man die EU daher als eine großflächige Kontaktzone auffassen, die durch ein Mit- und Nebeneinander verschiedener Sprachen und Varietäten gekennzeichnet ist. Kontaktszenarien, als Kommunikation zwischen Vertretern unterschiedlicher sprachlicher und kultureller Provenienz verstanden (Zima 2007), waren und sind allerdings ein Gepräge sämtlicher Epochen der Geschichte. Jedoch waren die Vorzeichen, unter denen früher unterschiedliche Sprachen und Kulturen aufeinander trafen, in mehrerlei Hinsicht andere als

heute. Häufig waren sie durch kriegerische Unterwerfung und damit verbundene Assimilationszwänge geprägt (die heute in anderer Form fortleben). Aber auch die Verteilung von Bildungsressourcen war anders. Blickt man z. B. auf das Mittelalter und die Renaissance, so fungierte hier das Lateinische als die wichtigste Verkehrssprache. Seine Nutzung war indes wie die des Französischen als europäische Hofsprache im 18. Jahrhundert an einen hohen Bildungsstand gebunden, den weitgehend nur der Klerus und der Adel (später allerdings auch das aufgeklärte Bürgertum) besaßen. Zudem wurden beim Sprachenlernen jeweils die Normen der prestigebesetzten Zielsprache, so wie sie in Grammatiken fixiert war, als Leitbilder vorangestellt.

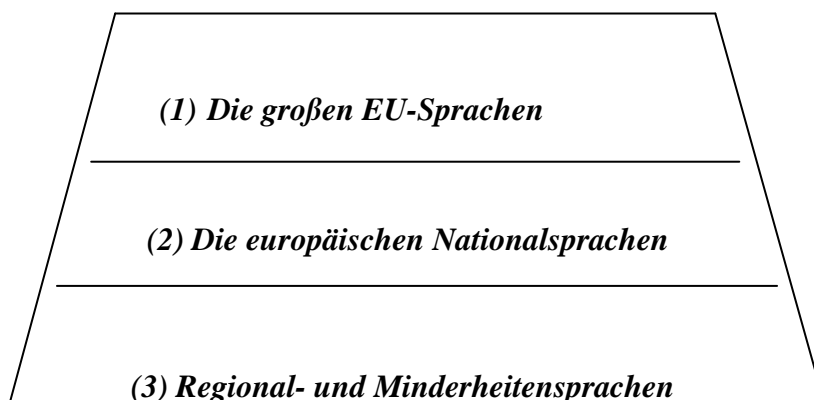
Verglichen damit hat sich heute der Bildungsbegriff stärker egalisiert, sodass wenigstens basale Kenntnisse in anderen Sprachen erwartbar sind. Parallel dazu haben sich allerdings ebenso die normativen Erwartungen an die Sprachkompetenz von Fremd- oder Zweitsprachenlernern großer Sprachen wie des Englischen verschoben. So wird allgemein anerkannt, dass beim Sprachenlernen keine nativen (d. h. muttersprachlichen) Maßstäbe zugrunde gelegt, sondern dass Regeln und Normen selbst zum Gegenstand von Neuaushandlungen (speziell unter Kontaktbedingungen) werden können. Als dritter wichtiger Trend kann festgehalten werden, dass – nicht zuletzt infolge veränderter Normativitätsauffassungen – auch eine stärkere Rückbesinnung auf sprachliche Varietäten jenseits der Standardsprachen zu beobachten ist (Franceschini 2007).

## **2.2 Sprachhierarchien – große (plurizentrische) Sprachen, Nationalsprachen, Regional- und Minderheitensprachen in der EU**

In Widerspiegelung von sprachlicher (auch innersprachlicher) Variabilität und damit auch von Normen-Varianz propagiert Graddol (1997) für die Gegenwart eine Art Sprachhierarchie, die sich an den Sprecherzahlen bzw. soziolin-

guistischen Positionsunterschieden aufrichtet. Je nach der gewählten Perspektive kann diese dabei für eine bestimmte Region, für ein einzelnes Land, aber auch für die gesamte EU, einen Kontinent oder sogar die ganze Welt spezifiziert werden. Das Interesse gilt hier allerdings wie gesagt der Lage in Europa.

Die Stufung reflektiert die messbaren Unterschiede in der *ethnolinguistischen Vitalität* der einzelnen Sprachen. Diese lässt sich an Hand der Zahl der Sprachbenutzer, der Wirtschaftskraft und über die Präsenz der Sprache in Medien und (Fach-)Publikationen relativ objektiv bestimmen, obwohl die Beantwortung der Frage nach der erforderlichen Sprachkompetenz, die es braucht, damit jemand als Sprecher der Sprache X gelten kann, durchaus problematisch ist und bleibt. Diesen Werten stehen zum anderen von den Sprechern vorgenommene, subjektive Zuschreibungen und Einstellungen gegenüber (vgl. Giles/Bourhis/Taylor 1977), die, auf einem Kontinuum der Attributionen angesiedelt, sowohl positiv oder neutral als auch eher negativ beschaffen sein können. Mittelbar hängen aber auch sie mit den objektiven Größen der ethnolinguistischen Vitalität zusammen. Denn das Erlebnis, mit einer anderen Sprache kommunikativ erfolgreich agieren zu können, bedingt oftmals positive Zuschreibungen, genauso wie die umgekehrte Einschätzung, mit einer bestimmten Varietät keine großen Aussichten auf gesellschaftliche Teilhabe zu erhalten, u. U. auch intergenerationale Sprachwechselprozesse anstoßen kann.



---

Abb. 1: EU-Sprachhierarchie (adaptiert nach Graddol 1997: 13)

Zu den auf den einzelnen, in sich diachron durchlässigen Schichten vertretenen Varietäten lassen sich im Einzelnen folgende Merkmale herausarbeiten, die mitzubedenken sind, wenn es um interkulturelle Kommunikation im Lichte europäischer Mehrsprachigkeitsverhältnisse geht<sup>2</sup>:

– Kennzeichnend für die (in der trapezoiden graphischen Darstellung in einer Überdachungs-Position befindlichen) *großen EU-Sprachen* Englisch, Französisch und Deutsch ist, dass sie als plurizentrische Sprachen grenzüberschreitend verfügbar sind und eine hohe innere Variabilität aufweisen. Die somit über ein Staatsgebiet hinaus verbreiteten Sprachen besitzen darüber hinaus oft ein hohes Prestige. Dieses verhilft ihnen zu einer guten Verankerung in institutionellen Kontexten (auf Amtsebene wie in Bildungseinrichtungen), aber auch – mit heute klaren Vorteilen für das Englische – zu einer hohen medialen Präsenz. Die folgende EUROBAROMETER-Statistik schlüsselt genauer auf, mit welchen Kompetenzgraden Sprecher in den wichtigsten EU-Sprachen ausgestattet sind:

---

<sup>2</sup> Für einen detaillierten Überblick vgl. Haarmann 1993 und Hogan-Brun 2006.

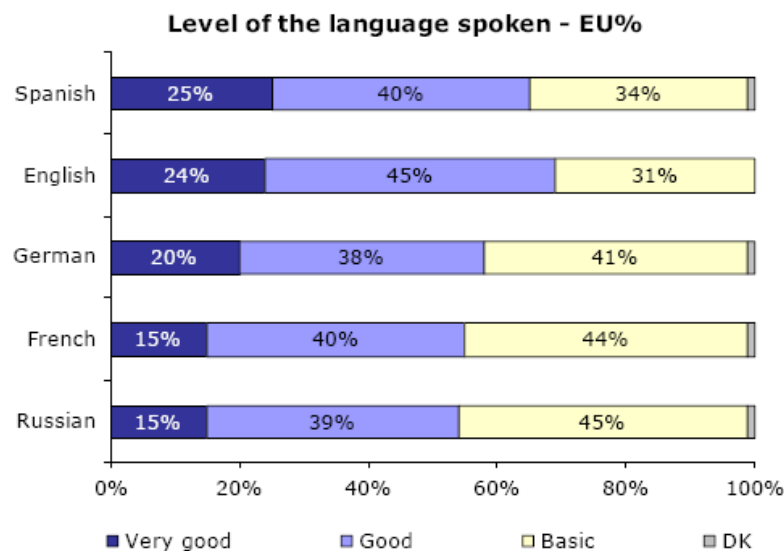


Abb. 2: Sprachbeherrschung für wichtige EU-Sprachen<sup>3</sup>

– Die *europäischen Nationalsprachen* sind dagegen, mitunter gesetzlich verbrieft, Staatssprachen, gleichzeitig allerdings als Amtssprachen in der EU verankert. Auch wenn oftmals eine Verständigung auf wenige Arbeitssprachen greift, herrscht auf der EU-Amtsebene ein erstaunlicher Sprachenpluralismus vor, der sich (in alphabetischer Anordnung, also in einer nicht die Sprecherzahlen spiegelnden Reihung) auf folgende Sprachen bezieht. Im mittlerweile 27 Mitglieder umfassenden Europa sind dies (aufgrund der lingualen Plurizentrität einiger Kodes) 22 Sprachen, im Einzelnen: Dänisch, Deutsch, Englisch, Estnisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Irisch, Italienisch, Lettisch, Litauisch, Maltesisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Schwedisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch und Ungarisch.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Quelle: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_237.en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf), Druckseite 6, Letzter Zugriff: 01.09.2008

<sup>4</sup> Trotz der noch immer nicht klar geregelten Zypern-Frage kann hierzu aber auch mittlerweile das Türkische gerechnet werden. Die Türkei selbst gilt dabei als möglicher künftiger, wenn auch in der politischen Debatte umstrittener Erweiterungskandidat.

Die durch die Standardsprachen überdachten Dialekte (als regionale Varietäten) können in diesem Modell indes nicht mitaufgeführt werden. Max Weinreichs bekanntes Diktum, Sprachen seien im Grunde nur Dialekte mit einer Armee und einer Seeflotte, mag aber andeuten, dass die Abgrenzung *Sprache* – *Dialekt* keine feste ist. So expliziert Trudgill (2004) mit Blick auf die Länder des ehemaligen Jugoslawien, dass die Klassifikation als Sprache oder Dialekt keineswegs nach rein objektiven Kriterien erfolgt, sondern vielfach von politischen Veränderungen bestimmt wurde und wird (mit einer Herabstufung zu Dialekten unter Tito und einer erneuten Proklamierung von distinkten Sprachen nach dem Zerfall Jugoslawiens in den 1990ern).

Den umgekehrten Fall, also den des Aufstiegs zu Nationalsprachen, kann man wiederum an den meisten der heutigen Staatssprachen in der EU nachvollziehen. Zumindest in Westeuropa waren diese bis zur Renaissance weithin bloße Mundarten, die sich ihre aktuelle Stellung im Rahmen von auch durch Machtfragen überlagerten Prozessen der Kodifizierung und sukzessiven Elaborierung (etwa durch die stete Erweiterung des Lexikons in Anpassung an die sich ändernden lebensweltlichen Bedingungen) „erarbeitet“ haben (Mattheier/Radtke 1997). In Frankreich etwa stärkte die Académie Française entscheidend die Ausprägung des hexagonalen Französischen. Insbesondere beförderte jedoch die Aufklärung das nationale Selbstbewusstsein und gab auch in intellektualgeschichtlicher Sicht entscheidende Impulse, wobei sie das Aufkommen von die Standardisierung vorantreibenden Wörterbüchern und Referenzgrammatiken unterstützte. In England steuerte das soziokulturelle Machtzentrum London den Aufstieg der im Dreieck zwischen der Hauptstadt, Oxford und Cambridge gewachsenen Varietät zu einer Nationalsprache, die sich, u. a. neben dem Französischen, infolge kolonialistischer Aktivitäten auch massiv territorial gen Übersee ausdehnte (Wardhaugh 1987).

Demnach können also, aus ehemaligen Dialekten Sprachen werden (was häufig mit gezielten Sprachausbau-Bestrebungen zusammenhängt); umgekehrt mag es aber auch, wie erläutert, dazu kommen, dass Sprachen zu Dialekten herabsinken oder, aufgrund politischer Entscheidungen, zu solchen umdeklariert und allenfalls in Koexistenz mit der Basisvarietät toleriert werden. Heutige funktionale Distributionen von Sprachen und Varietäten sind mithin immer das Resultat konkreter historischer Prozesse. Eine Höher- oder Minderwertigkeit einzelner Kodes kann daraus freilich nicht abgeleitet werden, obwohl solche Annahmen in interkulturellen Kontexten, wie die Karikatur nur für das Verhältnis zwischen dem Englischen und anderen Sprachen zeigt, durchaus auch in Bezug auf die Relation Sprache vs. Dialekt in Erscheinung treten und zu Konflikten führen können.

– Auf der darunter liegenden Ebene in Graddols (1997) Modell finden sich wiederum die *offiziell anerkannten und geförderten Sprachen*. Es handelt sich dabei primär um auf subnationaler Ebene vorhandene Regionalsprachen, die mittlerweile zwar bisweilen wieder eine finanzielle und immatrielle Unterstützung erfahren, trotzdem aber oft signifikant in ihrem Bestand gefährdet sind. Ursächlich dafür ist vor allen Dingen, dass sie lange einer Dysfunktionalisierung und Verdrängung ausgesetzt waren. Seit einiger Zeit erleben diese Sprachen – im Zuge von Regionalisierungsprozessen – eine neue öffentliche Aufmerksamkeit und Pflege (die Weitergabe in Schulen eingeschlossen). Dies hängt ebenso mit dem neu erwachten Bewusstsein zusammen, dass hier historisch gewachsene Varietäten vorliegen, die sich letztlich nur in einem bestimmten Areal festsetzen. Faktisch weisen die betreffenden Sprachen aus diachroner Sicht einen autochthonen Status auf. Sie haben einen aktiven und passiven Sprecherkreis, d. h. sie koexistieren mit nationalen Standardsprachen, drohen aber wie



erklärt ständig, durch diese verdrängt zu werden (vgl. hierzu die Problematik des *language shift/language death*). Als Beispiele können hier etwa das Asturische, das Elsässische, Baskische, Friesische, Ladinische und das Schottische Gälisch genannt werden.

Politische Diskriminierungen betrafen allerdings häufig auch die *vernakulären Varietäten indigener Sprachgemeinschaften* in Europa. Ihrerseits oft nur aufgrund nicht gerade transparenter Kriterien von den Regionalsprachen abgegrenzt, geht es hierbei im Wesentlichen um Minderheitensprachen, die innerhalb der Regionen oder Territorien, in denen sie heute verbreitet sind, wie der Name schon sagt, nur von einer – früher eingewanderten, dann dort sesshaft gewordenen – Minderheit gesprochen werden. Wie bei den Regionalsprachen setzt sich man aber inzwischen für ihren Erhalt ein und macht auf die Gefahr des unwiederbringlichen Verlustes des kulturellen Erbes aufmerksam, das diese Sprachen bewahren. Als Beispiele können hier das Bretonische, Kornisch, Manx, Samisch und Vlach genannt werden. Genauso wie die vorstehend angeführten Regionalsprachen werden diese Varietäten von der 1998 durch die EU ratifizierten *Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen* miterfasst. Dies bringt nicht nur einen (regional begrenzten) höheren Stellenwert im Bildungswesen durch entsprechend geförderte Lehr- und Lernangebote mit sich, sondern paart sich oft auch mit weitergehenden finanziellen Hilfen für andere kulturelle Förderaktivitäten.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Nähere Informationen zu den in den einzelnen EU-Staaten vertretenen, insgesamt fast 140 Regional- und Minderheitensprachen können im EUROMOSAIK-Bericht unter [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/langmin/euromosaic/index\\_de.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/langmin/euromosaic/index_de.html) (letzter Zugriff: 01.09.2008) abgerufen werden. Diese von der EU-Administration angelegte und verwaltete Homepage hält auch Links zu den einzelnen Länderberichten zur nationalen Sprachförderpolitik bereit.

---

Das Stufenmodell impliziert, dass das klassische Konzept der *Sprachkompetenz* – auch und gerade bei interkulturellen Begegnungen – pluralistisch und vielschichtig besser im Sinne einer *Sprachenkompetenz* aufgefasst werden sollte. Die Entscheidung für den einen oder anderen Kode ist dabei auch an pragmatische Erwägungen bzw. an konkrete Gebrauchskontexte gebunden.

### **2.3 Sprachen als Wirtschaftsfaktoren**

Allgemein eignet verschiedenen Sprachen, je nachdem, ob es sich um supranationale, nationale, regionale oder Minderheitensprachen handelt, eine unterschiedliche Verbreitung und Wirkmächtigkeit. Dies führt in einer Art Reproduktionsprozess wiederum dazu, dass sich die ohnehin schon starken („ethnolinguistisch vitalen“) Kodes eines besonders hohen Zugriffes erfreuen, weil sie zum einen am häufigsten gelehrt werden, zum anderen aber auch im Alltag – in öffentlichkeitswirksamen Arbeitsbereichen wie dem Bankenwesen und internationalen Institutionen wie der Nato und Uno – am stärksten präsent sind. Sprachen kommen insofern ebenso als Wirtschaftsfaktoren zum Tragen. Auch die Ausgestaltung angebotener Sprachlehrprogramme (parallel zum Unterricht in der Erstsprache) wird von Nachfrage-Faktoren auf dem Sprachenmarkt gesteuert.

Graddol (1997) gelangt hinsichtlich des so definierten Marktwertes von Sprachen – die ganze Welt betrachtend – zu folgenden Ergebnissen, wenn er konkret die Zahl der Buchpublikationen und der verfügbaren Websites pro Sprache beleuchtet:

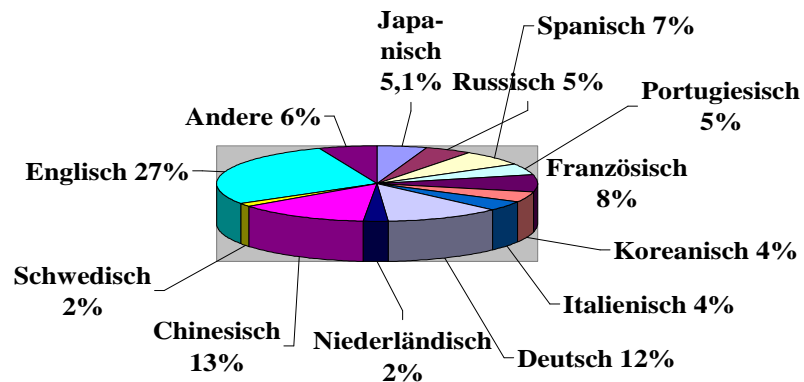


Abb. 3: Anteil der in der Welt jährlich publizierten Bücher nach Sprache (Graddol 1997: 9)

Sprache	Prozentualer Anteil
Englisch	84,3
Deutsch	4,5
Japanisch	3,1
Französisch	1,8
Spanisch	1,2
Schwedisch	1,1
Italienisch	1,0
Portugiesisch	0,7
Niederländisch	0,6
Norwegisch	0,6

Abb. 4: Sprachen der Homepages im Internet (nach Graddol 1997: 51)

Statistiken wie diese werfen die Frage auf, ob solche Faktoren allein schon hinreichende Maßstäbe für die Bestimmung des Stellenwertes der Sprachen im „Euromosaik“ sein können. So sollten sich statistische Erhebungen nicht nur auf den öffentlichen Sektor beschränken, sondern es muss auch im Kleinen, auf der Mikroebene, für die private zwischenmenschliche Kommunikation untersucht werden, ob und wo z. B. auch Regional- und Minderheitensprachen neben der Amtssprache genutzt werden und welche besonderen Nischen (oder darüber hinausgehende Bereiche wie Literatur und Medienprogramme) sie besetzen. Lokale und gruppenspezifische Varietäten (*varieties according to user and use*) sind

schließlich besondere identitäre Bindungspunkte für spezifische Sprecher-gemeinschaften. Traditionelle makrolinguistische Größenindikatoren vermögen demnach nur ein Abbild für besondere Funktionalitäten einer Sprache in gewissen Teilbereichen zu liefern. Für sich genommen sind sie jedoch noch kein zuverlässiger Indikator dafür, was Szenarien der Mehrsprachigkeit ausmacht und welche Anforderungen sich heute an die individuelle Sprachkompetenz stellen. Eine etwaige „Kanonbildung“ kann daher nur bedingt tragen, weil sie von den Bedürfnissen der einzelnen Sprecher immer ein Stück weit abstrahieren muss.

### **3 Sprach- und Kommunikationskompetenz in einem Europa der Mehrsprachigkeit**

#### **3.1 Wesentliche Sprachlernmotive**

Wenn man von Sprachkompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen – wie hier in Europa – spricht, muss man sich ebenso mit den Gründen für das Erlernen von Sprachen bzw. Varietäten jenseits der eigenen Erstsprache (L1) auseinandersetzen, da diese deren Funktionalität entscheidend beeinflussen. Um hier eine eher einfache Klassifikation vorzunehmen (vgl. z. B. Gardner 1982), kann man diese grob systematisieren nach:

- (1) ideologisch-politischen und
- (2) persönlichkeitsgebundenen Motiven.

Zu den aus politisch-ideologischer Perspektive relevanten Stimuli des Sprachenlernens zählt bspw. die althergebrachte Weisheit, dass sich auf diesem Wege im weitesten Wortsinne Brücken bauen lassen. Wer in einem Land lebt, dessen Menschen mehrheitlich eine andere Sprache oder andere Sprachen (die selbst unterschiedliche Varietäten überdachen können) sprechen, tut gut daran, sich

diese anzueignen, auch um Spannungen gegenüber der Bevölkerungsmehrheit möglichst geringzuhalten (wissend, dass fremde Sprachen häufig Argwohn erregen). Auf Grund des Abbaus von sprachlichen Barrieren verbessern sich zudem oft die beruflichen Aussichten. Überdies wird das Erlernen (anderer) Sprachen als ein wesentlicher Bildungsinhalt betrachtet, der der Bewusstwerdung um die und der Erweiterung der eigenen Identität förderlich sein kann und insoweit nach heutigem gesellschaftlichem Konsens keiner schmalen Elite mehr vorbehalten sein sollte (ohne andererseits zu überfordern).

Auf individueller Ebene treten auch Karriereziele als instrumentelles (pragmatisches) Motiv hinzu. Unbenommen des pädagogischen Auftrags, durch das Erlernen anderer Sprachen auch die kognitive Entwicklung als solche anzuregen, Egozentrismen zu überwinden o. ä. erlernen viele, gerade junge Menschen oft schon deswegen bereitwillig andere Sprachen, weil sie sich mit den ihnen durch Reisen, Schüleraustausche oder die Medien (Musik, Film, Kino, Internet, ...) bekannt gewordenen Kulturen identifizieren können und eine Art interkulturelles Bewusstsein entwickelt haben. Insofern schließt Sprachenlernen eine affektive Komponente mit ein.

Es treffen mithin insgesamt intrinsische und extrinsische Faktoren zusammen und verstärken sich u. U. zu einer integrativen Motivation. Dies und die Ausbildung von Toleranz gegenüber anderen Kulturen zu fördern sind wichtige Ziele der Pädagogik und der angewandten Linguistik.

### **3.2 Beiträge der Sprachdidaktik zur Förderung bilingualer Kompetenzen am Beispiel des CLIL-Ansatzes**

Die moderne Sprachendidaktik begreift es heute im europäischen Kontext daher als ihr Ziel, das Erlernen mindestens zweier Sprachen *neben* der L1 zu stimu-

lieren und zu fördern.<sup>6</sup> Demnach wird heute bei beabsichtigtem oder schon realisiertem Lehrbeginn ab dem Kindergarten und vor dem Hintergrund eines lebenslangen Lernbegriffes die Ausbildung einer Trilingualität gefordert und in Angriff genommen (vgl. z.B. den noch relativ jungen Zweig der Tertiärsprachenforschung).

EU-weit wird folglich im Rahmen diverser Modellversuche der bilinguale Unterricht in Sachfächern wie den Natur- oder Gesellschaftswissenschaften, aber auch beim Sportunterricht, erprobt. Dieser basiert meist auf einer didaktisch-methodischen Herangehensweise, die aus dem Ansatz des *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) entstanden ist. Es ist sicherlich kein Zufall, dass diese Unterrichtsform allerdings zuallererst in solchen Staaten aufkommen konnte, die mehrere Amts-, Regional- und Minderheitensprachen haben (z. B. Belgien, Schweiz) oder die sich – wie z. B. Luxemburg – in einer von vielfältigen Kontakten geprägten Grenzlage befinden.<sup>7</sup>

Einer der greifbaren Vorzüge des CLIL-Ansatzes ist sein direkter Handlungs- und Anwendungsbezug, da die erlernten Sprachen von Anfang an als ein natürliches Kommunikationsmittel erfahren und in lebensnahen Kontexten eingesetzt werden. Im weiteren Sinne versteht er sich ebenfalls als Beitrag dazu, bei den Lernern ein interkulturelles Bewusstsein zu entfalten, das seinerseits eine wesentliche Bedingung für die Entwicklung von Toleranz darstellt. So wird die Einsicht in kulturelle Spezifika geschärft – mit dem Ziel, für künftige Kommunikationssituationen ein höheres Maß an Ambiguitätsverträglichkeit zu schaffen. Wichtig ist aber drittens auch die Tatsache, dass im

---

<sup>6</sup> Vgl. hierzu auch den Beschluss des Rates der Europäischen Union über die frühzeitige Vermittlung der Sprachen der EU aus dem Jahre 1997.

<sup>7</sup> Zur mehrsprachigen Bildung siehe auch Baker (2006) sowie die Länderberichte zum Stand der CLIL-Umsetzung in den einzelnen Mitgliedstaaten in den Jahren 2004/2005 [Eurydice 2006]).

Rahmen der CLIL-Projekte, bei den neu erworbenen Sprachen kein Beherrschungsgrad angestrebt wird, der dem der L1 entspräche; denn dies wäre ein Ziel, das viele Lernende überfordern würde. Stattdessen werden altersgerechte, dem individuellen Leistungsvermögen sprachlich-kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten anvisiert.

### **3.3 Theoretischer Hintergrund: Änderung des Bilingualismus-Konzeptes**

Die an diesen Grundsätzen sichtbar werdende Abkehr von starren Normierungen bildet ihrerseits einen bedeutsamen, auch die theoretische Sprachwissenschaft berührenden Paradigmenwechsel ab. In praxi schließt dies seit den 1970er Jahren eine größere Aufgeschlossenheit der Forschung nicht für Prozesse des zwischensprachlichen Transfers und der Interferenz (Juhász 1970), sondern auch für Prozeduren des Codeswitching bzw. Codemixing (vgl. etwa Romaine 1989; Myers-Scotton 1995; Muysken 2000) ein. Galten derartige Szenarien in früheren Dekaden als Zeichen einer Entfernung von den Regeln der Zielsprache und wurden damit als Devianz (also als Normabweichung bzw. Verletzung des Einsprachigkeitsgrundsatzes) verstanden, so legen heutige Bilingualismus-Modelle innerhalb der angewandten Sprachwissenschaft wesentlich mehr Wert darauf, die Unterrichteten (ob nun in der Schul- oder Erwachsenenbildung) primär zu einer sinngeliteten Kommunikation in der Fremd- bzw. Zweitsprache (L2) zu bewegen als sie im Sinne von Bloomfield (1933) zu einer „native-like control of two languages“ zu führen (vgl. Baetens-Beardsmore 1993).

Im Zuge einer solchen funktionalen Bilingualismus-Auffassung geraten entsprechend stärker die realen Sprecher mit ihrer unterschiedlichen Herkunft, Bildung und ihren verschiedenen expressiven und kognitiven Bedürfnissen in den Blick. Die Flexibilisierung des Bilingualismus-Begriffes reflektiert sich in der Forschung u. a. durch die Differenzierung zwischen einer kognitiv aus-

---

geglichenen und einer nicht balancierten Form von Zweisprachigkeit (vgl. Grosjean 1982 und Hamers/Blanc 1992).

Trotz dieser „Abstriche“ gemessen am einstigen Bild des idealen Sprecher-Hörers und den daran orientierten Zweisprachigkeits-Modellen sind die heutigen Positionierungen aber keinesfalls mit dem (in den 1970er und 1980er Jahren geprägten) Konzept des Semilingualismus (vgl. z. B. Skutnaab-Kangas 1984) zu verwechseln, das – jenseits des Bezugs auf die Interkomprehensibilität der skandinavischen Festlandssprachen – in psycholinguistischer Deutung auf eine doppelte Halbsprachigkeit als Folge der Konfrontation des Lerners mit zwei Sprachen abgehoben hatte.

Der Begriff des *Semilingualismus* ist hauptsächlich vor dem Hintergrund der großen Migrationswellen der 1960er und 1970er Jahre zu sehen. Durch den Zustrom von Kriegsflüchtlingen, vor allem aber von Gastarbeitern ausgelöst, wurden seitdem faktisch auch verschiedene europäische und nichteuropäische Sprachen bzw. Varietäten durch die areale Nähe in zuvor eher ungewohnten, längerfristigen interpersonalen Begegnungen miteinander konfrontiert. Wesentlich hieran ist, dass die betreffenden Immigranten und deren Nachkommen, infolge einer mangelhaften Integrationspolitik, die noch bis heute hin nachwirkt, nicht selten nur zu einer unvollständigen Sprachbeherrschung in der Sprache des Gastlandes gelang(t)en.<sup>8</sup> Der kardinale Unterschied zwischen dem pädagogisch angestrebten Konzept eines gestuften Bilingualismus und dem des Semilingualismus liegt also darin, dass von bilingualen Sprechern zumindest heute gemeinhin nicht länger erwartet wird, in allen Sprachgebrauchsdomänen eine gleich gute Kompetenz in der L1 und der L2 zu entwickeln, wohingegen semilinguale Kompetenzen oftmals auf einen Mangel in der Beherrschung *beider* Sprachen in

---

<sup>8</sup> Vgl. z. B. das Heidelberger Forschungsprojekt zum Gasterarbeiter-/Pidgindeutsch aus dem Jahre 1975 sowie Lüdi/Py 1984)



vielen wichtigen Kommunikationsbereichen hinauslaufen. Statt einem additiven Bilingualismus entsteht dann eine subtraktive Form der Zweisprachigkeit, die das gesellschaftliche Fortkommen meist behindert.

Cummins (1979/1980/1982) Schwellentheorie zufolge können von Semilingualität betroffene Kinder oftmals nicht die für ihre soziale Integration benötigten kognitiven Leistungssprünge hinreichend verwirklichen, da ihnen über ihre mangelnde Sprachkompetenz der Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Ressourcen verwehrt bleibt. Wenngleich Cummins Theorie als recht fatalistisch kritisiert werden kann (da es bei den Lernenden durchaus auch Aufholprozesse in späteren Jahren geben mag), zeigt jedoch u. a. die PISA-Studie, dass gerade auf Deutschland bezogen große Versäumnisse mit Blick auf die Integration von Migranten konstatiert werden müssen und dass schulische Misserfolge meist auch in unzureichenden Deutschkenntnissen wurzeln (vgl. hierzu etwa Lemper 2002). Wie aber die im Vorhergehenden diskutierte Karikatur illustriert, sind Kompetenzlücken keinesfalls nur auf diese Lernertypen beschränkt.

### **3.4 Entwurf eines integrativen Modells zur individuellen Sprach- und Kommunikationskompetenz in interkulturellen Kontexten**

Aufbauend auf diesen Überlegungen gilt es nun, den Begriff der Sprachkompetenz unter Mehrsprachigkeitsbedingungen zu schärfen und die bisherigen Ausführungen dazu zu bündeln.

Grundsätzlich wird hier die Auffassung vertreten, dass die Verwendung von Sprachen und Varietäten im breiten Graddol'schen (1997) Sinne in realen kommunikativen Kontexten eine hochkomplexe soziale und kognitive Aktivität darstellt, die nicht nur die rein modalen Sprachfähigkeiten anspricht. Zu der bei mündlicher Kommunikation geforderten Fähigkeit, sprechen und Gesagtes rezipieren zu können, bzw. der Befähigung, im Schriftlichen, lesend und schrei-

bend aktiv zu werden, kommt auch das Rasonnieren (*reasoning*), d. h. das innere Denken, als wesentlicher Fähigkeitsbereich hinzu. Schließlich müssen eingehende Informationen nicht nur verarbeitet oder über den Akt des Sprechens oder Schreibens bei Abgleich des vorhandenen sprachlichen Wissens mit dem tatsächlich vorliegenden Kontext übermittelt werden, sondern es werden auch antizipative Fähigkeiten benötigt, die ein Sich-Einstellen auf spezifische Kommunikationssituationen beinhalten. Unter dem Begriff „kommunikative Kompetenz“ kann man daher eine Konversations-, eine Diskurskompetenz sowie eine soziokulturelle Kompetenz anordnen (vgl. auch Koll-Stobbe 2000).

Dem steht, wie erwähnt, die „sprachliche Kompetenz“ gegenüber, die die Beherrschung der sprachlichen Module (d. h. des Lautsystems, der Grammatik und der Lexik in einer bzw. beiden Sprachen) voraussetzt und mehr oder minder routiniert einsetzbare deklarative Wissensbestände berührt. Koll-Stobbe (1992) zufolge müssen diese in Schulen besonders geförderten Kenntnisse und Fähigkeiten situativ flexibel einsetzbar sein. Nur so können die Sprecher z. B. auch mit kreativen, nicht erwartbaren Ad hoc-Bildungen, die in literarischen Werken, aber auch in der Werbe- und Mediensprache auftreten können, angemessen umgehen. Speziell diese Fähigkeit ist nach den Befunden der Autorin durch die gängige Art des Unterrichts selbst in konsekutiven Studiengängen noch zu wenig ausgeprägt, sodass vermehrt an Problemlösestrategien gearbeitet werden sollte. Diese sind dann aber mit prozeduralen Wissensbeständen, mit Strategien des kommunikativen Problemlösens, verwoben.

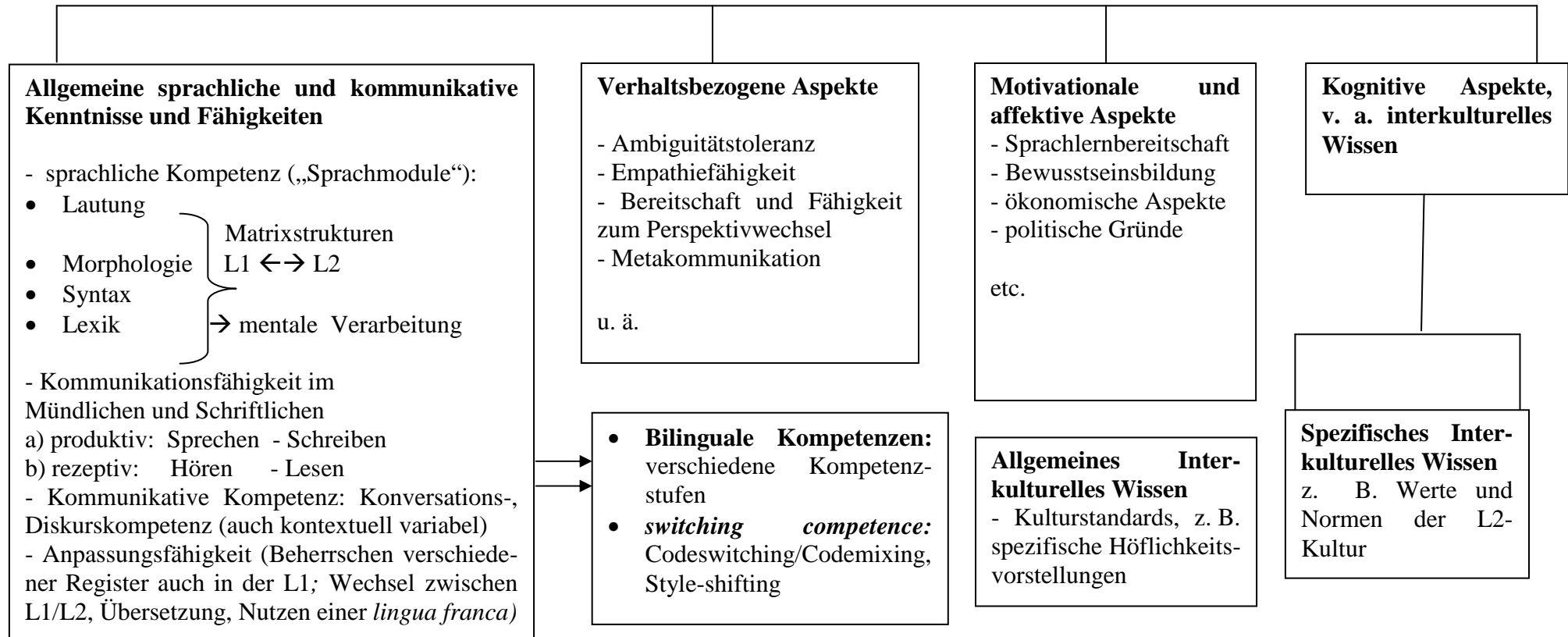
Bei den karikierten Akteuren mangelt es, aus diesem Blickwinkel betrachtet, nicht nur an sprachlichem, sondern auch entscheidend an Welt- und kommunikativem Wissen, das – zumal mit einer anderen Kultur zusammenhängend – für die Figuren Bestandteil einer verschlossenen, fremden Sphäre geblieben ist. In einem Europa und in einer Welt, in der individuelle und gesellschaftliche

Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit immer wichtiger werden, wird dem Einzelnen jedoch gerade auch eine solche *switching competence* abverlangt. Darunter ist die Fähigkeit zum Umgang mit den situativ benötigten (bzw. von anderen Sprechern aktivierten) Varietäten und verschiedenen funktionalen Registern zu verstehen. Schon hieran scheitern die Charaktere in der Karikatur, zumal sie nicht die Motivation aufgebracht haben, je eine andere Sprache als Englisch (ihrer L1) zu erlernen. Zudem gebricht es ihnen auch an sprachreflektorischem Wissen. Anderenfalls hätten sie die Gemeinsamkeiten zwischen der französischen und der englischen Lexik gewahren müssen. Allerdings können die Cartoon-Akteure auch einem weiteren, sich aus der Situation heraus ergebenden Erfordernis nicht genügen: dem nämlich, ungeachtet möglicher Lücken im Wissen um die L2 und ihre Kultur – und hier schließt sich der Kreis zum vorher Gesagten – ebenso eine gewisse kulturelle Sensibilität („interkulturelle Kompetenz“) unter Beweis zu stellen (vgl. hierzu Gudykunst 1998; Lustig/Koester 2003 u. v. a. m.). Denn die Auffassung, wonach das, was nicht auf Englisch gesagt werden, es gar nicht Wert sei, überhaupt übermittelt zu werden, richtet sich unausgesprochen selbst, wenngleich sie im Cartoon freilich in ihren möglichen Folgen überzeichnet wird. Sie lässt vermuten, dass die Cartoon-Figuren auch bei realen interkulturellen Begegnungen z. B. gegen Höflichkeitserwartungen kulturell entfernterer Sprecher anderer Sprachen verstoßen würden (vgl. hierzu z. B. Spencer-Oatey 2008).

Die komplexen Anforderungen an die Kompetenz eines Individuums unter den Bedingungen von Globalisierung und EU-isierung lassen sich daher zusammenfassend wie folgt modellieren. Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ nach Imahori/Lanigan (1989) soll dabei als Hyperonym fungieren und im Sinne von Koll-Stobbe (2000) als Kommunikations- und Handlungskompetenz aufgefasst werden:

Abb. 4: Sprachwissenschaftliche Konzeptionen von Sprachkompetenz und Mehrsprachigkeit

## INTERKULTURELLE KOMMUNIKATIONS- UND HANDLUNGSKOMPETENZ



Bei einem solchen Überblick muss zweierlei bedacht werden:

- (1) Das hier entworfene Modell ist von Grund auf dynamisch zu deuten, d. h. die in ihm enthaltenen Kompetenzen müssen in der gegebenen Situation in reales Handeln umgemünzt werden (können), also prozedural wirksam werden. Dabei kann es – aus den unterschiedlichsten Gründen heraus – durchaus so sein, dass situativ nur bestimmte Kompetenzbereiche entfaltet zu werden brauchen. Erleichtert werden kann der Kontakt auch dadurch, dass die (wahrgenommenen oder realen) kulturellen Gemeinsamkeiten relativ groß ausfallen.
- (2) Bei der bilingualen Sprachkompetenz selbst können, wie ausgeführt, unterschiedliche Kompetenzgrade oder –stufen erreicht werden. So wird im Rahmen des CLIL-Ansatzes, aber auch in den seit einiger Zeit im Sprachunterricht in Schulen gängigen Portfolios, z.B. am unteren Ende des aufzumachenden Kontinuums eine *surface fluidity* angeführt, die auf basalen interpersonalen kommunikativen Kompetenzen beruht. Die höchste Niveaustufe ist dagegen in einer kognitiven akademischen Sprachbeherrschung zu sehen, die auch den für interkulturelle Kommunikationsprozesse so wichtigen Bereich des Denkens (einschließlich der Fähigkeit zum Umgang mit z. T. auch widersprüchlichen Affekten) berührt. Diese im besten Falle nach ca. 7 Jahren des Sprachlernens erreichte Stufe zeichnet sich dadurch aus, dass die Sprachenlerner zu einem autonomen Sprachgebrauch in vielfältigen Kontexten in der Lage sind.

## 4 Conclusio

Während in Sprachlernprogrammen per se ein größtmöglicher Lehr- und Lernerfolg angestrebt wird, ist und bleibt der Orientierungspunkt der theoretischen Sprachwissenschaft freilich ein deskriptiver. Sie muss von der Realität der Sprecher und ihrem tatsächlichen (nicht fehlerfreien und auch negative Einstellungen gegenüber anderen Kodes zum Ausdruck bringenden) Sprachgebrauch ausgehen. Nur auf diese Weise lassen sich nämlich die verschiedensten Sprechertypen berücksichtigen, die die Mehrsprachigkeit auch in der EU letztlich mit Leben erfüllen. Dazu gehören beruflich mobile Menschen genauso wie Migranten und eine wachsende Zahl graduell bilingualer Sprecher, die sich neben anderen Kodes vor allem aus kulturellen Gründen z. B. des Englischen als Zweitsprache bedienen.

## Literatur

- Auer, Peter (1986). Kontextualisierung. *Studium Linguistik* 19: 22-47.
- Baetens Beardsmore, Hugo (1993). *European models of bilingual education*. Clevedon.
- Baker, Colin (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon.
- Bernstein, Basil (1971). *Class, Codes and Control*. London.
- Bloomfield, Leonard (1933). *Language*. London.
- Crystal, David (2003). *English as a Global Language*. Cambridge.
- Cummins, John (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49: 222-251.
- (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In James E. Alatis (ed.), *Current Issues in Bilingual Education*, 81-103. Washington.

- 
- (1982). Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In James Swift (Hg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, 34-43. Würzburg.
- Ehlich, Konrad (2007). Mehrsprachigkeit als europäische Aufgabe. In Andrea Abel, Mathias Stuflesser & Magdalena Putz (Hg.), *Mehrsprachigkeit in Europa/Plurilinguismo in Europa/Multilingualism Across Europe*, 17-32. Bozen.
- Etiemble, René (1968). *Parlez-vous franglais?* Paris.
- Eurydice (ed.) (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brüssel: Eurydice Europäische Union.
- Franceschini, Rita (2007). Mehrsprachigkeit: das Lernpotential von Grenzregionen. In: Andrea Abel, Mathias Stuflesser & Magdalena Putz (Hg.), *Mehrsprachigkeit in Europa/Plurilinguismo in Europa/Multilingualism Across Europe*, 33-42. Bozen.
- Gardner, Rod C. (1982). Language attitudes and language learning. In Ellen Boudhard Ryan & Howard Giles (eds.), *Attitudes towards language variation*, 132-147. London.
- Giles, Howard, Bourhis, Richard Y. & Taylor, David M. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In Howard Giles (ed.), *Language, ethnicity, and intergroup relations*, 307-349. London.
- Graddol, David (1997). *The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21<sup>st</sup> century*. London.
- (2006). *English Next. Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. London.
- Grimes, Barbara F. (ed.) (1996). *Ethnologue: Languages of the world* (12<sup>th</sup> ed.). Dallas, Texas.
- Grosjean, François (1982). *Life with Two Languages*. Cambridge.
- Gudykunst, William B. (1998). *Bridging differences: effective intergroup communication*. Thousand Oaks.
- Gumperz, John J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge.
- (1992). Contextualization Revisited. In Peter Auer & Aldo Di Luzio (eds.), *The Contextualization of Language*, 39-54. Amsterdam/Philadelphia.

- Haarmann, Harald (1993). *Die Sprachenwelt Europas: Geschichte und Zukunft der Sprachnationen zwischen Atlantik und Ural*. Frankfurt.
- Hamers, Josiane F. & Blanc, Michel H.F. (1992). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge.
- Heidelberger Forschungsprojekt (1975). *Sprache und Kommunikation ausländischer Arbeiter*. Kronberg.
- Hogan-Brun, Gabrielle (2006). *Minority languages in Europe. Frameworks, status, prospects*. Basingstoke.
- Imahori, Tadasu Todd & Lanigan, Mary L. (1989). Relational Model of Intercultural Communication Competence. *International Journal of Intercultural Relations* 13: 269-286.
- Juhász, János (1970). *Probleme der Interferenz*. Budapest.
- Koll-Stobbe, Amei (1992). Situative Wortbildungen im Fremdsprachenunterricht: Produktivität und Kreativität. In Ursula Karbe & Kerstin Steinberg-Rahal (Hg.), *Kreativität im Fremdsprachenunterricht?*, 127-136. Leipzig.
- (2000). *Konkrete Lexikologie des Englischen: Entwurf einer Theorie des Sprachkönnens*. Tübingen.
- Lemper, Theodor Lothar (2002). *PISA und Migration*. Vortrag, gehalten am 26.09.2002 auf dem „7. Forum Migration“ der Otto-Benecke-Stiftung am Wissenschaftszentrum Bonn. URL: <http://www.obs-ev.de/pdf/PISAundMigration.pdf>
- Le Page, Robert & Tabouret-Keller, Andrée (1985). *Acts of Identity*. Cambridge.
- Lüdi, Georges & Py, Bernadette (1984). *Zweisprachig durch Migration*. Tübingen.
- Lustig, Myron W. & Koester, Jolene (2003). *Intercultural competence: interpersonal communication across cultures*. Boston.
- Mattheier, Klaus J. & Radtke, Edgar (Hg.) (1997). *Standardisierung und Destandardisierung europäischer Nationalsprachen*. Frankfurt.
- Muysken, Pieter (2000). *Bilingual speech. A typology of code-mixing*. Cambridge.
- Muhr, Rudolf (2004). Language Attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. *Trans. Internetzeitschrift*



---

für *Kulturwissenschaften* 15. URL:  
[http://www.inst.at/trans/15Nr/06\\_1/muhr15.htm](http://www.inst.at/trans/15Nr/06_1/muhr15.htm)

Myers-Scotton, Carol (1995). *Social motivations for codeswitching: evidence from Africa*. Oxford.

Nelde, Hans Peter (ed.) (1990). *Language attitudes and language conflict*. Bonn.

Oksaar, Els (2003). *Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart.

Phillipson, Robert (2003). *English – only Europe? Challenging Language Policy*. London/New York.

Robertson, Roland (1998). Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In Ulrich Beck (Hg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft*, 192-220. Frankfurt.

Romaine, Suzanne (1989). *Bilingualism*. Oxford.

Shannon, Claude Elwood & Weaver, Warren (1949). *The Mathematical Theory of Communication*. Illinois.

Spencer-Oatey, Helen (2008). *Culturally speaking: culture, communication and politeness theory* (2<sup>nd</sup> ed.). London.

Trudgill, Peter (2004). Globalisation and the Ausbau sociolinguistics of modern Europe. In Anna Duszak & Urszula Okulska (eds.), *Speaking from the margin: global English from a European perspective*, 35-49. Frankfurt.

Wardhaugh, Ronald (1987). *Languages in competition: dominance, diversity and decline*. Oxford.

### **Zitierte Internetquellen von EU-Institutionen**

[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/langmin/euromosaic/index\\_de.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/langmin/euromosaic/index_de.html) [Stand: 01.09.2008]

[http://europa.eu/abc/maps/index\\_de.htm](http://europa.eu/abc/maps/index_de.htm) [Stand: 01.09.2008]

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/05/96&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en> [Stand: 01.09.2008]

*Sebastian Knospe*

*Universität Greifswald*

*Anglistik/Amerikanistik*

*Lehrstuhl für Englische Sprachwissenschaft*

*Steinbeckerstr. 15*

*17489 Greifswald, Germany*

*e-mail:* [sebastian.knospe@uni-greifswald.de](mailto:sebastian.knospe@uni-greifswald.de)

*web site:* <http://www.uni-greifswald.de/~anglam/staff/knospe/index.htm>