

Sprachenpolitik und Deutschunterricht in Spanien

Ein Beitrag zu einem empirisch begründeten sprachpolitischen Konzept

Dissertationsschrift zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im
Fachbereich Deutsch als Fremdsprache

vorgelegt von
Gloria Bosch Roig

1. Gutachter Prof. Dr. Gert Henrici
2. Gutachter Dr. Rolf Ehnert

Bielefeld 1999

Inhaltsverzeichnis

Vorwort-----	3
0. Einleitung: Ziele der theoretischen Überlegungen und der empirischen Untersuchung-----	4
1. Zur Beziehung zwischen Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht-----	5
1.1. Language Planning vs. Language Policy -----	6
1.2. Sprachplanung - Sprachenpolitik -----	9
1.3. Einflussbereiche von Sprachenpolitik-----	10
2. Sprachenpolitik im Überblick-----	13
2.1. Europäische Beschlüsse und Stellungnahmen zur Vielsprachigkeit -----	13
2.2. Die sprachpolitische Diskussion in Deutschland -----	15
2.2.1. Das Modell der rezeptiven Mehrsprachigkeit -----	15
2.2.2. Das Modell der gesteuerten Diversifikation -----	16
2.2.3. Die Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft -----	16
2.2.4. Das Madrider Manifest-----	17
2.2.5. Die Kasseler Leitlinien des FMF für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland -----	18
2.2.6. Thesen und Empfehlungen des Beirats -Deutsch als Fremdsprache- des Goethe-Instituts-----	20
2.2.7. Weitere Perspektiven aus der Sicht der Sprachlehrforschung-----	20
3. Sprachenpolitische Theorie und Gesellschaftstheorie-----	22
3.1. Zwei Typen sozialen Handelns: kommunikatives vs. strategisches Handeln-----	23
3.2. Lebenswelt-----	24
3.3. System-----	26
3.4. Die Rationalisierung der Lebenswelt-----	29
4. Verantwortlichkeiten der Sprachenpolitik -----	31
4.1. Konsequenzen für die Schulsprachenpolitik -----	35
5. Sprachenpolitikforschung als interdisziplinäre Disziplin-----	36
6. Allgemeine Gesetzgebung und schulsprachenpolitische Praxis in Spanien aus historischer Perspektive -----	39
6.1. Die L.G.E. von 1970-----	40
6.1.1. Die Gesetzgebung für die E.G.B. -----	41
6.1.2. Die Gesetzgebung für die Sekundarstufe -----	41
6.2. Die Bildungsreform von 1990 -----	45
6.2.1. Gesetzliche Rahmenbedingungen der Bildungsreform-----	45
7. Regionenspezifische Gesetzgebung und schulsprachenpolitische Praxis heute-----	48
7.1. Die Balearen-----	48
7.1.1. Gesetzliche Rahmenbedingungen für die Schulsprachen-----	48
7.2. Das Baskenland -----	50
7.2.1. Gesetzliche Festlegung des Curriculums für die Primarstufe -----	50
7.2.2. Gesetzliche Festlegung des Curriculums für die Pflichtsekundarstufe-----	52
7.2.3. Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht in der Praxis -----	54
7.3. Galizien -----	55
7.3.1. Gesetzliche Festlegung des Curriculums für die Primarstufe -----	55
7.3.2. Gesetzliche Festlegung des Curriculums für die Sekundarstufe -----	55
7.3.3. Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht in der Praxis -----	56
7.4. Katalonien -----	57
7.4.1. Gesetzliche Festlegung des Curriculums für die Primarstufe -----	57
7.4.2. Gesetzliche Festlegung des Curriculums für die Sekundarstufe -----	59
7.4.3. Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht in der Praxis -----	60
7.5. Valencia-----	61
7.5.1. Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht in der Praxis -----	62
8. Schulsprachenpolitische Praxis in nicht-mehrsprachigen Regionen-----	63
8.1. Fremdsprachen-----	63
8.2. Modellversuche -----	63

9. Charakteristika der Schulsprachenpolitik im spanischen Bildungssystem-----	63
10. Stellung der deutschen Sprache im öffentlichen Bildungsbereich -----	64
10.1. Die staatlichen Sprachenschulen (EOIs) -----	64
10.1.1. Gesetzliche Rahmenbedingungen der staatlichen Sprachenschulen -----	64
10.1.2. Ziele der Sprachausbildung: -----	66
10.1.3. Der Deutschunterricht in der Praxis der staatlichen Sprachenschulen: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung -----	73
10.1.4. Fazit -----	83
10.2. Stellung der deutschen Sprache im allgemeinbildenden Schulwesen -----	85
10.2.1. Zur Untersuchungsmethode und zum Aufbau des Fragebogens-----	85
10.2.2. Ergebnisse der Untersuchung -----	86
10.3. Das Germanistikstudium und die Lehrerausbildung in Spanien -----	121
10.3.1. Das Germanistikstudium in der Praxis-----	123
10.3.2. Die Lehrerfortbildung-----	124
11. Vorschläge für eine Verbesserung der öffentlichen Fremdsprachenausbildung -----	124
11.1 Stärkere Dezentralisierung des Bildungsangebots an den EOIs -----	125
11.2 Differenzierung der Lernziele und Flexibilisierung des Kursangebots -----	125
11.3 Verstärkte interkulturelle Ausrichtung der Lerninhalte -----	126
11.4 Qualitätsprüfungen bei der Lehrerausbildung und Verstärkung der Fortbildungsmaßnahmen -----	127
11.6 Stärkere Steuerung und interregionale Zusammenarbeit bei der Schul- bzw. Fremdsprachenpolitik-----	129
11.7 Bilingualer Sachunterricht und frühere Einführung einer zweiten Pflichtfremdsprache-----	130
11.8 Höheres Unterrichtsvolumen für die offiziellen Sprachen und Fremdsprachen -----	131
11.9 Diversifizierung des Fremdsprachenangebots und klare Sprachenfolgen -----	132
11.10 Berufsbezogene-fachwissenschaftliche Ausbildung der Fremdsprachenlehrer -----	134
11.10.1 Theorie-Praxis-Verzahnung bei der wissenschaftlichen Fremdsprachenlehrerausbildung-----	134
11.10.2 Fachspezifisches Basiscurriculum und Wahlpflichtfächer -----	135
11.10.3 Unterrichtspraktika -----	135
11.10.4 Auslandsaufenthalte -----	135
11.10.5 Erweiterung des Fremdsprachenangebots in der Lehrerausbildung -----	135
12. Schlussbewertung -----	136
13. Perspektiven -----	136
Literaturverzeichnis -----	138
Anhang: Geografischer Überblick über die Zahl der Deutschlerner 1996/97-----	159

Vorwort

Die vorliegende Arbeit versteht sich als Beitrag zur sprachenpolitischen Theoriebildung und zur Ermittlung der Situation des öffentlichen Deutschunterrichts in Spanien. In erster Linie handelt es sich hier um eine interdisziplinäre Arbeit, die neben der Verfolgung ihres eigenen Erkenntnissinteresses Erkenntnisse und Beiträge aus der Fremdsprachendidaktik und aus der Sprachlehrforschung berücksichtigt und integriert. Als interdisziplinäre Arbeit ist sie im Rahmen von Sprachenpolitikforschung anzusiedeln.

Aus der Habermaschen Gesellschaftstheorie lassen sich theoretische Grundlagen für die Begründung der Verantwortlichkeiten von Sprachenpolitik ableiten, aus denen sich unmittelbare (schul-)sprachenpolitische, didaktisch-methodologische und pädagogische Konsequenzen ergeben. Sprachtheoretische und sprachphilosophische Traditionen werden hier und im Rahmen der Gesellschaftstheorie zum Ziel der Verfolgung einer sprachenpolitisch begründbaren Mehrsprachigkeit aufgenommen. In diesem Zusammenhang gilt der Schulsprachenpolitik mein besonderes Interesse, da dieser Bereich für den Einzelnen eine sehr konkrete und entscheidende Praxis von Gesellschaft darstellt. Mehrsprachigkeit als Ziel der Schulsprachenpolitik bedeutet hier, dass die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht nicht nur durch seine Zweckmäßigkeit begründet und auf deren Verfolgung reduziert werden kann, sondern an die Alltagssprache gekoppelt werden muss. Denn Fremdsprachen in ihrem alltäglichen Gebrauch stellen für den Lerner eine zusätzliche Ressource an kognitiven, moralisch-praktischen und kreativen Potentialen, die zur Erhöhung seiner kommunikativen Handlungskompetenz beitragen. Der Fremdsprachenunterricht muss also auch unter der Bedingung der Entwicklung von individuellen kommunikativen Handlungskompetenzen stärker gefördert werden. Das bedeutet unter anderem eine stärkere Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichtsangebots.

0. Einleitung: Ziele der theoretischen Überlegungen und der empirischen Untersuchung

Die hier vorliegende Arbeit verfolgt mehrere zusammenhängende Ziele. Auf der einen Seite versucht sie, Grundlagen für eine Theorie der Sprachenpolitik beizusteuern, indem sie die gesellschaftlichen Einflussbereiche von Sprachenpolitik definiert und Sprachenpolitik als solche an die Gesellschaftstheorie koppelt. Seit den 70er Jahren vermehren sich die Stimmen, die für die Förderung von Mehrsprachigkeit nach dem Grundsatz der sprachlichen Diversifizierung an Schulen plädieren. Insbesondere aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehrforschung sind viele Überlegungen angestellt worden, die zum Ziel der Mehrsprachigkeit führen sollten. Angesichts der Bedeutung des Englischen als internationale Kommunikationssprache, als Sprache der globalisierten Wirtschaftsbeziehungen und als Sprache der Wissenschaft ist es jedoch sehr schwierig, gute Argumente für eine Begründung von Mehrsprachigkeit im schulischen Bereich zu finden. Mehrsprachigkeit als normatives Ziel der Schulsprachenpolitik muss also ihre Begründbarkeit in Auseinandersetzung mit einer Gesellschaftstheorie finden, die sich kritisch mit der Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Subsysteme auseinandersetzt. Als weitere Ziele dieser Arbeit werden die Ermittlung der Gegenstandsbereiche und die Aufgaben von Sprachenpolitikforschung verfolgt. Hier wird Sprachenpolitikforschung als jene deskriptive und normative Disziplin definiert, die sich mit allen sprachensprachpolitisch relevanten Fragen befasst und deren unmittelbare Untersuchungsgegenstände die offizielle Sprachenpolitik, die Schul- und Hochschulsprachenpolitik, die allgemeine Sprachenpolitik und der Bereich der Praxis sprachensprachpolitischer Relevanz sind. Besondere Bedeutung wird hier dem Bereich der Schul- und Hochschulsprachenpolitik beigemessen. Hieraus wird der darauffolgende Teil der Arbeit begründet. Der dritte und empirische Teil dieser Arbeit ist im Bereich der Schulsprachenpolitik anzusiedeln und hat die Ermittlung der Situation des öffentlichen Deutschunterrichts in der Praxis zum vordergründigen Ziel. Seit der Bildungsreform von 1990 in Spanien sind dem Fremdsprachenunterricht und dem Deutschunterricht neue Chancen eröffnet worden, die bisher leider nicht untersucht worden sind. Als Spanierin und als Vertreterin des Faches Deutsch als Fremdsprache war es mir ein Anliegen, diese Chancen zu überprüfen und zugleich auf die komplexe (schul-) sprachensprachpolitische Lage hinzuweisen, in der sich Spanien als territorial mehrsprachiges Land befindet, welches eigene Sprachidentitäten zu schützen und zu fördern verpflichtet ist und als Land, das seine Bürger auf ein mehrsprachiges Europa vorbereiten muss.

Vor dem normativen Hintergrund einer der Mehrsprachigkeit verpflichteten Sprachenpolitik wird die Praxis von Schulsprachenpolitik in Spanien unter besonderer Berücksichtigung des Deutschunterrichts analysiert. Anhand von Dokumentenanalysen werden schulsprachenpolitische und didaktisch-pädagogische Ziele ermittelt und ihre Praxis untersucht. Quantitative und qualitative Aspekte des Deutschunterrichts in Spanien werden ebenfalls anhand von Befragungen ermittelt. Schließlich werden konkrete Vorschläge für eine Verbesserung des öffentlichen Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen und des Deutschunterrichts im Besonderen gemacht. Diese Vorschläge erfolgen vor dem Hintergrund einer interdisziplinärer Sprachenpolitikforschung, die normative sprachpolitische Ziele und Ziele der Fremdsprachendidaktik und der Sprachenpolitikforschung integriert.

1. Zur Beziehung zwischen Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht

Die sprachpolitische Relevanz des Fremdsprachenunterrichts besteht nach Herbert Christ in der Statusverschiebung der Sprachen untereinander mit der Konsequenz, dass die Zahl der Sprecher einer bestimmten Sprache vermehrt wird. Der Fremdsprachenunterricht „*vergrößert die Reichweite von Sprachen und damit den Kommunikationsradius ihrer Sprecher*“. „*Er verändert das Gewicht und den Einfluss von Sprachen*“ und stellt insofern eine sprachpolitische Parteinahme dar. „*Indem bestimmte Sprachen unterrichtet werden (und andere nicht), stellt der Fremdsprachenunterricht immer eine politische Parteinahme dar*“ (Christ 1986, 100). Die Konsequenz von Fremdsprachenunterricht ist letztlich ein Zuwachs an „*Sprachumsatz*“ in gesprochener und geschriebener Sprache, der zu einer Steigerung des Werts und Prestiges¹ dieser Sprache führt. Diese Faktoren sind nach Christ dafür verantwortlich, dass Lernende der angeseheneren Sprache den Vorzug vor anderen geben (Christ 1986, 107-108). Der Fremdsprachenunterricht beeinflusst den Stellenwert der Sprachen. Denn durch die Auswahl einer Sprache für das schulische Curriculum wird zu ihrer Verbreitung und zu ihrer ideellen Aufwertung beigetragen.

Nachdem die sprachpolitische Relevanz des Fremdsprachenunterrichts deutlich geworden ist, stellt sich nun die Frage nach einem systematischen Überblick über die Bereiche der *Sprachenpolitik* insgesamt. Im Folgenden wird die Verwendung der Begriffe "Language Planning" (Sprachplanung) und "Language Policy" (Sprachenpolitik) in der Literatur aufgezeigt.

¹ Vgl. zu diesem Phänomen auch Christ 1980 und Schröder/Macht 1983.

1.1. Language Planning vs. Language Policy

Herbert Christ definiert Sprachenpolitik als „*die Summe jener politischen Initiativen, durch die eine bestimmte Sprache oder bestimmte Sprachen in ihrer öffentlichen Geltung, in ihrer Funktionstüchtigkeit und in ihrer Verbreitung gestützt werden*“ (Christ 1980, 22). In dieser Definition weist Christ auf drei wichtige sprachpolitische Entscheidungsgegenstände hin. Nach ihm gehören sowohl Entscheidungen über den offiziellen Status der Sprachen in einem Staat, als auch Entscheidungen über die innere Struktur der Sprachen und über die Förderung des Sprachgebrauchs in den Einflussbereich von Sprachenpolitik. Die beiden ersten Bereiche finden wir bereits bei Kloss (1969) als Erweiterung des von Weinreich² eingeführten Begriffs des "Language planning"³ zusammengefasst.

Language planning umfasst nach Kloss diese zwei Bereiche: Entscheidungen über die öffentliche Geltung einer Sprache werden bei ihm unter dem Begriff "Status Planung" gefasst. Gemeint ist die Position und Stellung einer Sprache im Verhältnis zu anderen Sprachen innerhalb eines Staates. Diese Definition wurde seitdem um die Funktion der Sprachen oder Sprachvarianten im Staat erweitert. Gemeint sind Entscheidungen, die Sprachen beispielsweise in ihrer Funktion als Unterrichtsmedium in der Schule, als Kommunikationsmedium in öffentlichen Institutionen oder in den Medien tangieren. Dagegen betrifft die Funktionstüchtigkeit einer Sprache ihr inneres System. So versteht Kloss unter dem Begriff "Korpus Planung" Maßnahmen die in das Sprachsystem einer Sprache eingreifen wie Standardisierung, Normierung, die Prägung neuer Termini usw. (vgl. Kloss 1969, 81-83).

Der dritte Aspekt in Christs Definition von *Sprachenpolitik* fokussiert die Maßnahmen, die einer Sprache zu ihrer Verbreitung verhelfen. Mit „Verbreitung“ ist die Vergrößerung der Reichweite von Sprachen und des Kommunikationsradius ihrer Sprecher gemeint (vgl. Christ 1989, 100). Und in diesem Zusammenhang spielt der Fremdsprachenunterricht - wie wir bereits gesehen haben - für Christ eine zentrale Rolle. Der Fremdsprachenunterricht⁴ gehört also aufgrund seiner politischen Implikationen⁵ in den Bereich der Sprachenpolitik.

² Der Begriff Language Planning wurde 1957 von Weinreich im Zusammenhang mit einem Seminar an der Columbia Universität verwendet (vgl. Haugen 1965, 209).

³ Da dieser Begriff im englischen Kontext entstand, verwende ich hier den Originalbegriff. „Sprachplanung“ ist die Entsprechung auf Deutsch.

⁴ Hinsichtlich ihrer sprachpolitischen Auswirkungen unterscheidet Christ zwischen Fremdsprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht nicht grundsätzlich (vgl. Christ 1989, 100).

⁵ Christ fasst die politische Relevanz des Fremdsprachenunterrichts unter drei Aspekten zusammen: Die Vergrößerung der Reichweite von Sprachen und des Kommunikationsradius ihrer Sprecher, die Veränderung des Gewichts und des Einflusses von Sprachen und die politische Parteinahme, die der Fremdsprachenunterricht für eine bestimmte Sprache darstellt (vgl. Christ 1989, 100).

Sprachverbreitung wird auch von Cooper als „Erhöhung der Sprecherzahl und des Sprachgebrauchs einer Sprache“ definiert (Cooper 1982, 23). Diesem politischen Ziel widmet sich u.a. Coopers *Language acquisition planning*. Cooper führt dieses Konzept als dritte Kategorie des *Language planning* neben *Status* und *Corpus Planning* ein und erläutert es am Beispiel des Hebräischunterrichts in Israel. Die Förderung bzw. Verbreitung von Hebräischkenntnissen bei Migranten und anderen Ausländern in Israel lässt sich seines Erachtens nicht mit den Konzepten *Status* und *Korpus Planung* fassen, weshalb er sich für eine neue Kategorie einsetzt. „*When language planning is directed toward promoting the learning of a language, then a separate analytic category is justifiable. I call this category acquisition planning*“ (Cooper 1987, 144). Die Maßnahmen, die zur Förderung des Sprachenlernens beitragen, gehören nach Coopers Definition in einen eigenständigen Bereich, den er *acquisition planning* nennt. Dabei unterscheidet er wiederum zwei Unterziele: *Spracherhaltung* (maintenance) und *Sprachverbreitung* (spread). Gemeint sind der Erhalt der Sprecherzahl einer Sprache sowie die Erhöhung ihrer Sprecher. Als Beispiel zur *Spracherhaltung* nennt Cooper die Einführung des Englischen als Pflichtfach im israelischen Schulcurriculum. *Sprachverbreitung* wäre dagegen die Förderung von Hebräischkenntnissen bei Migranten und Ausländern in Israel, denn dadurch wird die Sprecherzahl des Hebräischen auch erhöht (vgl. Cooper 1987, 144-145). Cooper versucht als einer der Wenigen (vgl. hierzu Stern 1983 und Van Els 1981, 1983, 1990), den Fremd- bzw. Sprachenunterricht ins Blickfeld der Sprachenpolitik zu rücken. Entscheidungen über die Form und Funktion einer Sprache beeinflussen die Zahl ihrer Sprecher wie umgekehrt diese auch die Form und Funktion einer Sprache beeinflussen. Form, Funktion und Erwerb einer Sprache stehen also in enger Beziehung zueinander. Pläne über eine dieser Variablen sollten deshalb auch die beiden anderen berücksichtigen (vgl. Cooper 1987, 150). Doch seine Definition von *Language acquisition planning* kann nicht ohne weiteres neben den Kategorien *Status* und *Corpus planning* stehen. Denn die Kategorie *Language Acquisition Planning* zur Beschreibung des Sprachenunterrichts führt bei Cooper nicht zu einer Beschreibung und Systematisierung dieses Bereiches, sondern formuliert implizit eine politische Intention. Was für Christ unvermeidliche Konsequenz von Fremdsprachen- bzw. Sprachenunterricht ist, versteht Cooper als dessen intentionales Ziel. Diese Kategorie ist also keine deskriptive, sondern eine normative Kategorie und kann deshalb nicht neben den Konzepten *Korpus* und *Status Planung* stehen. Mit der Kategorie *Language acquisition planning* wird die Verbreitung und der Erhalt einer Sprache zum Ziel des Fremd- bzw. Sprachenunterrichts erklärt. *Language Acquisition planning* ist gewissermaßen Status Planung mit der Absicht, eine bestimmte Sprache zu fördern. Doch der Fremd- bzw. Sprachenunterricht trägt zur Verwirklichung mehrerer Ziele bei und deshalb greift es zu kurz, ihn in Hinblick auf die Sprachverbreitung oder auf den Spracherhalt beschreiben zu wollen. Denn dies sind in der Regel keine primären Motivationsgrundsätze, sondern vielmehr, und wie Christ zur Sprachverbreitung meint, direkte Folgerscheinungen desselben. Der Fremd- bzw. Sprachenunterricht setzt also offizielle Entscheidungen voraus, die sowohl auf die Befriedigung individueller Sprachbe-

dürfnisse als auch auf die Durchsetzung wirtschaftlicher Interessen, auf die Fortsetzung schulsprachenpolitischer Traditionen oder auf die Lösung gesellschaftlicher Probleme ausgerichtet sein können. In der heutigen schulsprachenpolitischen Praxis überwiegen die letzten drei Ziele. Die Befriedigung individueller Sprachbedürfnisse bleibt dagegen meistens unberücksichtigt und wird dem privaten Sektor überlassen.

Im Folgenden werde ich auf den Zusammenhang zwischen *Language planning* und *Language Policy* in der Literatur eingehen.

Die Begriffe *Language planning* und *Language Policy* werden nicht selten in der Literatur synonym verwendet. Der Begriff *Language planning* wurde bisher von mir als Oberbegriff für die zwei Bereiche *Korpus- und Statusplanung* gebraucht. Zuerst wurde er in der Literatur von Haugen (1959) verwendet und definiert als „*the normative work of language academies and comitees, all forms of what is commonly known as language cultivation (Sprachpflege), and all proposals for language reform or standardisation*“ (Haugen 1969, 287). *Language Planning* (LP) ist in diesem Sinne auch der Versuch, die Wahl zwischen verschiedenen zur Verfügung stehenden Sprachformen zu beeinflussen. „*The fact that each individual has to learn language anew, and never learns precisely the language of his teachers, and that people can and do change their language in the course of their lives, is sufficient to guarantee that there must be some area of choice. In so far as this is true, we can speak of LP as an attempt to influence these choices*“ (Haugen 1971, 52).

Tauli setzt sich für eine klare Abgrenzung von *Language Planning* und *Language Policy* ein: „*Often the use of the term language planning includes governmental linguistic policy in the widest sense or it is used only in this meaning. But it is more expedient to employ the traditional term language policy for the latter meaning*“ (Tauli 1974, 57). Er definiert dann *language planning* als „*the methodical activity of regulating and improving existing languages or creating new common regional, national or international languages*“ (vgl. ebd.). Im weitesten Sinne entsprechen diese beiden Definitionen von *Language planning* Kloss' Definition von *Korpusplanung*, da sie die Struktur der Sprache zu ihrem Gegenstand machen. Fishmans Definition von *language planning* hat dagegen einen allgemeineren und pragmatischeren Charakter: „*the organized pursuit of solutions to language problems, usually at the national level*“ (Fishman 1971, 6-7). Eine Spezifizierung dieser Probleme wird von ihm nicht vorgenommen. Paulston verwendet die Begriffe *Language Cultivation* und *Language Policy* und versucht damit, Probleme der Sprache von sozialen und kulturellen Problemen zu unterscheiden (vgl. Paulston 1982, 22).

Der Bereich des *Language Planning* hat sich in der Praxis lange mit der Lösung linguistischer Probleme wie der Standardisierung von Sprachen in den Entwicklungsländern Asiens, Afrikas

und Lateinamerikas befasst. Denn Sprachplanung wird aus soziolinguistischer Sicht als entscheidender Faktor der Sozialplanung und deshalb auch als Entwicklungsfaktor dieser Länder angesehen. Ein wichtiger Beitrag in diesem Zusammenhang ist der von Ferguson (1962): „*The Language Factor in National Development*“. Für diesen Bereich der Linguistik wurden in der Literatur verschiedene Namen verwendet wie *practical linguistics*, *applied linguistics* oder *prescriptive linguistics*. Haugen verwendet den Begriff *normative linguistics*, Tauli dagegen nennt diesen Bereich *Theory of language planning*.

Nachdem hier verschiedene Interpretationen und Verwendungsweisen der Begriffe *Language Planning* und *Language Policy* in der Literatur gegenübergestellt worden sind, wird im Folgenden eine für die vorliegende Abhandlung grundlegende konzeptionelle Differenzierung vorgenommen.

1.2. Sprachplanung - Sprachenpolitik

Um an der Dichotomie⁶ festzuhalten, die sich durch die ganze Literatur hindurchzieht, unterscheide ich zwischen *Sprachplanung* und *Sprachenpolitik*. Freilich lassen sich diese beiden Bereiche nicht immer scharf trennen. Sie bedingen sich gegenseitig. Denn sprachpolitische Entscheidungen setzen notwendigerweise eine Sprachplanung voraus, so wie Sprachplanung unabhängig von ihrer primären Motivation sprachpolitische Folgen hat.

Die Grenze zwischen beiden Konzepten findet sich hauptsächlich in der Natur des Gegenstands, auf den sie direkt Einfluß nehmen. *Sprachplanung* befasst sich lediglich mit der Sprache als Zeichen- und Kommunikationssystem. *Sprachpflege* und *Sprachentwicklung* als Unterbereiche der Sprachplanung befassen sich mit den inhaltlichen und formalen Aspekten der Sprachen. *Sprachenpolitik* beschäftigt sich dagegen mit Sprache als Mittel der Gestaltung von Sprachverhältnissen auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens. Darausfolgend können wir *Sprachenpolitik* als jene offiziellen Entscheidungen über die Sprachen oder Sprachvarianten definieren, die in einer Gesellschaft eine bestimmte Funktion übernehmen sollen. Alle offiziellen Entscheidungen, die durch Gesetzesregelung und Sprachenförderung die Stellung und den Gebrauch bzw. die Funktion von Sprachen in einem bestimmten gesellschaftlichen Rahmen betreffen, fallen notwendigerweise in den Bereich der Sprachenpolitik. Sprachenpolitik ist soziale Gestaltung des gesellschaftlichen Lebens durch gerichtetes Handeln politischer Akteure. Der Sprachunterricht und Fremdsprachenunterricht gehören nach dieser Definition

⁶ Christ's Unterscheidung von „Sprachenpolitik“ und „Sprachpolitik“ enthält auch diese Dichotomie. Erstere wird von ihm als „jede öffentliche Beeinflussung des Kommunikationsradius von Sprachen“ definiert und in ihrer unterschiedlichen Erscheinungsform genannt (Sprachförderung, Spracherhaltung, Sprachkonflikt, Sprachkampf, Sprachdurchsetzung, Sprachimperialismus, Sprachkolonialismus). „Die Beeinflussung des inneren Systems einer Sprache“ bezeichnet er dagegen als „Sprachpolitik“ (Christ 1989, 100). Paulston unterscheidet zwischen *Language cultivation* und *Language policy*: „*Language cultivation deals with matters of language and language policy with matters of society and nation*“ (Paulston 1982, 22).

gleichfalls in den Bereich der Sprachenpolitik. Hier werden offizielle Entscheidungen über das Verhältnis und die Funktion von Sprachen untereinander in einem öffentlichen Rahmen getroffen. Der öffentlich-schulische Fremdsprachenunterricht stellt demnach einen Teilbereich von Sprachenpolitik und soll in eine *Theorie der Sprachenpolitik* aufgenommen werden.

1.3. Einflussbereiche von Sprachenpolitik

Einen wichtigen Beitrag zur Typologisierung von Sprachenpolitik sehe ich bei Noss (1971, 25). Die Klassifizierung, die er vorschlägt, eignet sich besonders gut für die Beschreibung der sozialen Bereiche, in denen sprachpolitische Entscheidungen stattfinden. Er unterscheidet drei Typen von Sprachenpolitik aufgrund ihrer Einflussbereiche:

1. Als ersten Typ führt er die „*Offizielle Sprachenpolitik*“ (Official language policy) ein, die er als jene Entscheidungen einer Regierung beschreibt, die sich mit der Frage befassen, welche Sprachen insbesondere in den Bereichen der Justiz und Verwaltung als Repräsentationsorgane des Staates verwendet werden sollen. Zusätzlich zu diesen beiden Bereichen möchte ich hier auch den Bereich der Massenkommunikationsmedien und der Kulturinstitute ansiedeln, wenn diese durch die staatliche Sprachenpolitik gefördert werden.

2. Die „*Schulsprachenpolitik*“ (Educational language policy) befasst sich hingegen mit der Frage, welche Sprachen und auf welchem Niveau des öffentlichen und privaten Sektors als Unterrichtsmedium oder als Unterrichtsfach fungieren sollen (vgl. Noss 1971, 25). Der private Bereich wird von mir aus dieser Definition ausgeschlossen, da hier die Regeln des freien Marktes gelten. An dieser Stelle sollte darauf hingewiesen werden, dass all die Entscheidungen über Sprachen innerhalb des öffentlichen Schulsystems und nicht nur des regulären Schulsystems eines Staates von mir im Folgenden in den Bereich der Schulsprachenpolitik angesiedelt werden. Darüber hinaus existiert auch der universitäre staatliche Bildungssektor, in dem offizielle Sprachen und Fremdsprachen unterrichtet werden. Dieser Bereich ist der Bereich der *Hochschulsprachenpolitik*. Schulsprachenpolitische Entscheidungen und solche, die im Hochschulbereich getroffen werden, befassen sich also mit Fragen danach, welche Sprachen, von wem, für wen, wann, wo, wie lange und wie sie angeboten werden sollen. Den Bereich der Schulsprachenpolitik und der Hochschulsprachenpolitik betrachte ich als einen der wichtigsten Teilbereiche der Sprachenpolitik insgesamt. Er ist der einzige, der auf längere Sicht eine Fortsetzung einer pluralistischen, nicht-diskriminierenden offiziellen Sprachenpolitik sichern kann und er ist der einzige, der auf Dauer einen Beitrag zugunsten individueller Entscheidungen gegenüber zu stark wirtschaftlichen, politischen oder ideologischen Tendenzen im Sprachenbereich leisten kann. Schulsprachenpolitik und Sprachenpolitik im Allgemeinen sind demzufolge Mittel zur Gestaltung gesellschaftlicher Sprachverhältnisse und zur Sicherung der demokratischen Praxis in einer Gesellschaft. An dieser Stelle möchte ich Taylors Forderung zitieren:

„[...]Wir müssen nicht nur diejenigen Praktiken und Institutionen verteidigen, die die Freiheit sichern, sondern auch diejenigen, die das Verständnis der Freiheit aufrechterhalten". (Taylor 1988)

3. Die „Allgemeine Sprachenpolitik" (General language policy) bezieht sich auf die offizielle Förderung (Radiosendungen, Sponsoring von Sprachprojekten), Zulassung oder Sanktionierung (bspw. Zensur) des Sprachgebrauchs, der außerhalb des Institutionen- und Bildungssystems stattfindet. Als Beispiel nennt Noss die offiziellen Massenkommunikationsmedien, die in Sprachen senden, die sowohl von der offiziellen als auch von der Schulsprachenpolitik nicht berücksichtigt werden. In diesem Fall handelt es sich um die offizielle Förderung von Sprachen. Darüber hinaus versteht er unter *Allgemeiner Sprachenpolitik* jenen Bereich der Wirtschaft und des Handels, der verantwortlich für den Vorteil von bestimmten Sprachen auf dem Arbeitsmarkt ist. Als Beispiel nennt er die Stellenanzeigen in Thailand, die oft Japanisch, Taechu- oder Englischkenntnisse bei ihren Bewerbern verlangen oder einfach die Vorteile des Englischen für den Wirtschaftssektor in allen südostasiatischen Ländern. Solange der Staat diese Praxis nicht unterbindet, handelt es sich auch hier um *Allgemeine Sprachenpolitik* (vgl. Noss 1971, 25). Doch die Zulassung dieser Praxis seitens der Regierung, die sich außerhalb des Einflussbereiches der offiziellen und der Schulsprachenpolitik etabliert hat, bildet noch keine sprachpolitische Initiative. Selbst wenn man sich in Regierungs- und Verwaltungskreisen bewußt dafür entschieden hat, eine bestimmte Praxis zu dulden, so stellt das Unterlassen jeglicher befürwortenden oder missbilligenden politischen Stellungnahme, Förderung oder Sanktionierung eben noch keine politische Handlung dar. Sprachenpolitik als Bereich der Politik setzt sowohl eine Handlungsintentionalität als auch politische Eingriffe voraus. Solange nicht beide Elemente gegeben sind, ist es kaum sinnvoll, von Sprachenpolitik im Sinne einer Regierungs- bzw. Verwaltungsaktivität zu sprechen. Deshalb möchte ich an dieser Stelle eine Unterscheidung vornehmen, die innerhalb des Bereiches der *Allgemeinen Sprachenpolitik* bei Noss einen begrifflichen Schnitt macht. Sofern gesellschaftliche Akteure durch ihre Aktivitäten absichtsvoll oder als Nebeneffekt gesamtgesellschaftlich relevante sprachbezogene Veränderungen induzieren, möchte ich von *Praxis sprachpolitischer Relevanz* sprechen und gleichzeitig auf ihre Bedeutung aufmerksam machen. Die sprachpolitische Relevanz dieser Praxis besteht in ihrem indirekten Einfluss auf andere sprachpolitische Bereiche bzw. auf die *Allgemeine Sprachenpolitik*. So spiegelt sich oft die starke Nachfrage nach einer Sprache auf dem Arbeitsmarkt auch in der Schulsprachenpolitik nieder. Diese Tendenzen, die außerhalb des direkten Einflussbereiches der Sprachenpolitik stattfinden, werden aufgrund der wachsenden Globalisierung der Wirtschaft und der Kommunikation, wie das neueste Beispiel *Internet* zeigt, immer wichtiger. Es bilden sich selbständige Subsysteme innerhalb der Gesellschaften, die bestimmte Sprachen verlangen, voraussetzen und reproduzieren und die deshalb nicht länger ignoriert werden können, weil sie die aktive Teilnahme der Menschen an wichtigen sozialen Bereichen garantieren. So bilden die Massenmedien für Habermas jene „Kom-

munikationsnetze, die die Teilnahme des Publikums der kunstgenießenden Privatleute an der Reproduktion der Kultur und die Teilnahme des Staatsbürgerpublikums an der durch öffentliche Meinung vermittelten sozialen Integration ermöglichen“ (Habermas 1981, Bd. II, 471). Diese gesellschaftlichen Bereiche können ab einem bestimmten Punkt von der Sprachenpolitik nicht länger ignoriert werden und entwickeln sich zu ihrem Gegenstand. Sie werden Teil der offiziellen Sprachenpolitik, der Schulsprachenpolitik oder der Allgemeinen Sprachenpolitik. Dieser Prozess von der gesellschaftlichen Sprachpraxis bis zur sprachpolitischen Steuerung unterscheidet sich von Gesellschaft zu Gesellschaft hinsichtlich des Zeitpunkts des Eingreifens, der Intensität und der Art und Weise der Steuerung.

Wir haben drei Ebenen sprachpolitischer Praxis kennengelernt, die drei wichtige Bereiche des gesellschaftlichen Lebens betreffen: Den Bereich von Justiz und Verwaltung eines Staates, den öffentlichen Bildungsbereich und den Bereich der offiziellen Förderung und Saktionierung von Sprachen. Die ersten beiden Bereiche werden sehr stark von der offiziellen Sprachenpolitik bestimmt, der letztere dagegen entwickelt sich meistens als Reaktion aus einer gesellschaftlichen Praxis heraus. Die *Praxis sprachpolitischer Relevanz* kann also zum Gegenstand der Sprachenpolitik werden, kann aber auch in die Bereiche der Sprachenpolitik eindringen. Hier möchte ich insbesondere den Bereich des Marktes hervorheben, der von rein wirtschaftlichen Faktoren abhängig ist. Die Sprachennachfrage und der Sprachgebrauch richtet sich nach dem Nutzenprinzip. Die Wirtschaft als eigendynamisches Subsystem in ihrer Handlungs- bzw. Zweckrationalität dringt in andere gesellschaftliche Bereiche hinein. Die Sprachenpolitik wird dann vom Wirtschaftssystem kolonialisiert in dem Maße, in dem sie konsensabhängige sprachpolitische Entscheidungen überflüssig macht (vgl. Habermas 1981, Bd. II, 293).

Akteur	Regierung/Verwaltung				Gesellschaftliche Akteure
Sprachenpolitische Einflussbereiche	Sprachplanung	Sprachenpolitik			Praxis sprachpolitischer Relevanz
		Offizielle Sprachenpolitik	Schul- & Hochschul-sprachenpolitik	Allgemeine Sprachenpolitik	
Gegenstände	Sprache als Zeichensystem	Sprachen in Verwaltung und Justiz	Unterrichtssprachen	Landessprache, Minderheitensprachen, Fremdsprachen	Berufssprachen, Urlaubssprachen, Migrantensprachen
Mittel	Normierungsvorschriften, Rechtschreibreformen	Erlasse, Gesetze	Erlasse, Gesetze	Förderungen, Quoten-Regelungen, Projekte, Programme	Privatunternehmerisches Sprachangebot, sprachpolitische Bürgerinitiativen bspw. von Migranten

2. Sprachenpolitik im Überblick

Außerhalb der Soziolinguistik⁷ sind in Westeuropa sprachpolitische Perspektiven aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik auf verschiedenen Ebenen diskutiert worden. Herbert Christ hat die sprachpolitische Diskussion in Deutschland am stärksten mitgestaltet und geprägt. Er hat sich mit historischen Untersuchungen zum Fremdsprachenunterricht befasst, die den Vorgang der Institutionalisierung und Verstaatlichung des Fremdsprachenunterrichts und die Herausbildung eines Fremdsprachenlehrerstandes zum Gegenstand hatten (vgl. Christ/Liebe 1981). Darüber hinaus hat er sich für die Etablierung einer kohärenten sprachpolitischen Theoriebildung eingesetzt (Christ 1989, 104) und das Konzept der *Politikberatung* (Christ 1996, 182-192) in die sprachpolitische Diskussion eingebracht. In seinen zahlreichen Beiträgen argumentiert Christ für eine individuelle Mehrsprachigkeit, für eine Diversifizierung des Fremdsprachenangebots in Europa und gegen Englisch als europäische *lingua franca* für alle. Eine *lingua franca* würde zur Verständigung zwischen den Europäern nicht beitragen, da die Kommunikation für beide Gesprächspartner über ein fremdes Medium verlaufen würde (vgl. Christ 1991, 55-57). Individuelle Mehrsprachigkeit ist für Christ die Voraussetzung für eine Verständigung in Europa. Denn die Vermeidung und Regelung von zwischengesellschaftlichen Konflikten ist seines Erachtens das allgemeine Ziel der Sprachenpolitik bzw. der Schulsprachenpolitik. „*Sprachenpolitik ist, als eine auf Ausgleich bedachte Politik, Friedenspolitik im weiteren Sinn*“ (Christ 1989, 101). Bei seiner These, daß Vielsprachigkeit die *conditio sine qua non* für ein verständnisvolles Zusammenleben in Europa darstellt, hat Christ die europäische Sprachenpolitik auf seiner Seite.

2.1. Europäische Beschlüsse und Stellungnahmen zur Vielsprachigkeit

Der Gedanke der Vielsprachigkeit hat auch sprachpolitische Entscheidungen auf europäischer Ebene von Anfang an geprägt. Die Vielsprachigkeit und die Förderung von Sprachkenntnissen war und bleibt auch weiterhin der Grundgedanke in allen offiziellen Stellungnahmen zur sprachpolitischen Frage in Europa seit der Europäischen Kulturkonvention von 1954 (vgl. u.a. Schlussfolgerungen des Europarates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 6. Oktober 1989. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 89/C277/04, 5ff.). Damals wurde festgelegt, dass jede der unterzeichnenden Parteien das Studium der Sprachen und Kulturen der anderen europäischen Völker ohne jeden Unterschied bei ihren Bürgern fördern wird, und dass sie umgekehrt den Unterricht in der eigenen Sprache und Kultur bei den Angehörigen der Partnervölker unterstützen wird (vgl. Christ/Liebe 1978, 14-15). Der Europarat hat Initiativen ergriffen, um dieses Programm der Europäischen Kulturkonvention zu verwirklichen. In den Beschlüssen der parlamentarischen Versammlung aus

⁷ Eine permanente Diskussion findet in der Zeitschrift für europäische Soziolinguistik „*Sociolinguistica*“ statt.

dem Jahr 1977 (Empfehlung 814) werden die Minister aufgefordert, den Fremdsprachenunterricht in den europäischen Ländern weiterzuentwickeln. In diesem Zusammenhang wurde auch die Notwendigkeit eines diversifizierten Fremdsprachenunterrichts im Sinne eines breiteren Angebots an Fremdsprachen für alle Europäer betont. In der Schlusskarte der Konferenz für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa, der sogenannten Konferenz von Helsinki vom 1. August 1975 wurde die Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts bereits gefordert: „*das Studium fremder Sprachen und Zivilisationen als wichtiges Mittel zur Erweiterung der Kommunikation zwischen den Völkern für deren besseres Kennenlernen der Kultur eines jeden Landes wie zur Stärkung der internationalen Zusammenarbeit zu fördern; zu diesem Zweck im Rahmen ihrer Zuständigkeit die weitere Entwicklung und Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts und die Diversifizierung der Auswahl der auf verschiedenen Stufen unterrichteten Fremdsprachen anzuregen, wobei sie den weniger verbreiteten oder gelernten Sprachen die gebührende Beachtung schenken*“ (zit. nach Christ/Liebe 1978, 9). Individuelle Zweisprachigkeit als die Beherrschung der Muttersprache und mindestens eine weitere Fremdsprache ist neben der Diversifizierung eine allgemeine Forderung offizieller und inoffizieller sprachenspolitischen Stellungnahmen in Europa geworden. 1974 stellte die Kommission die Richtlinien eines Aktionsprogramms vor und 1976 verständigten sich der Rat und die Bildungsminister über ein Programm, in dem sechs Punkte erarbeitet wurden. Es werden u.a. folgende drei Ziele aufgeführt (zit. nach Coulmas 1991, 8):

1. Es soll allen Schülern das Erlernen von mindestens einer zweiten Gemeinschaftssprache ermöglicht werden.

2. Zukünftige Fremdsprachenlehrer sollten einen Teil ihrer Ausbildung in dem Land, in dem die Fremdsprache gesprochen wird, verbringen.

3. Die Förderung des Fremdsprachenunterrichts sollte auch außerhalb des traditionellen Schulsystems stattfinden, vor allem, um den Fremdsprachenbedürfnissen der Erwachsenen entgegen zu kommen.

Diese Bemühungen in der Erwachsenenbildung wurden durch das Projekt für moderne Sprachen des Europarats unterstützt, aus dem Orientierungsbausteine für den Unterricht verschiedener europäischer Sprachen hervorgegangen sind (*Threshold-level, Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, Un nivel umbral* u.a.).

In einer Stellungnahme des Europäischen Parlaments aus dem Jahr 1978 wurde wiederholt festgehalten dass „*allen Kindern in der Europäischen Gemeinschaft die Möglichkeit geboten werden sollte, von mindestens einer Gemeinschaftssprache neben der Muttersprache brauchbare Kenntnisse zu erwerben*“ (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft, zit. nach Zapp

1979, 138). Eine weitere Resolution des Europäischen Parlaments (EP) vom 11. Februar 1983 betont die Notwendigkeit der Bewegungsfreiheit für Arbeiter innerhalb der EG in Zeiten großer Arbeitslosigkeit. Dementsprechend forderte das EP die Kommission auf, ein zusätzliches Programm aufzunehmen, das die neuesten Unterrichtsmethoden des Fremdsprachenunterrichts in der EG, sowohl in den Schulen als auch in den Erwachsenenbildung aufgreift und verbessert (vgl. Resolution des EP vom 11. Februar 1983, 105). Mit dem Ziel der Verbesserung und Förderung der sprachlichen Kompetenz der EG-Bürger wurde schließlich am 28. Juli 1989 das Lingua-Programm vom Ministerrat verabschiedet

Trotz einheitlicher politischer Linie für Mehrsprachigkeit ist eine kontroverse Diskussion in der Fachwelt hinsichtlich der Diversifizierungskriterien und der Sprachenfolge festzustellen.

2.2. Die sprachpolitische Diskussion in Deutschland

Diversifizierung war ebenso Schwerpunkt der schulsprachenpolitischen Diskussion in den 70er Jahren in Deutschland. Seit Ende der 70er Jahren werden zu diesem Thema viele sprachpolitische Resolutionen und Modelle⁸ vorgeschlagen. Diese sprachpolitischen Foren kommen aber oft dank privater Initiative wie z.B. der Robert-Bosch Stiftung zustande und bleiben auf Grund des fehlenden gemeinsamen politischen Rahmens oder der Beschränkung auf nationaler Ebene (Kasseler Leitlinien 1996) relativ unverbindlich. Dabei kreist die Diskussion stets um die notwendige Förderung individueller Mehrsprachigkeit nach dem Grundsatz der sprachlichen Diversifizierung. Diese Position kontrastiert mit der Meinung derjenigen, die für das Englische als erste Fremdsprache argumentieren. (Piepho 1989, Henrici 1992a, 1996) Doch diese Meinungen widersprechen sich nicht. Denn der Konflikt entsteht auf der schulpolitischen Ebene, wenn nur eine Fremdsprache unterrichtet wird, und es sich dabei in aller Regel um das Englische handelt. Inzwischen hat sich der Gedanke der Mehrsprachigkeit in der sprachpolitischen Diskussion durchgesetzt. Dabei wird die Forderung nach mindestens zwei bis drei Schulfremdsprachen für alle immer lauter. Das geht aus den folgenden Modellen und Stellungnahmen hervor.

2.2.1. Das Modell der rezeptiven Mehrsprachigkeit

Thomas Finkenstaedt und Konrad Schröder schlagen in den frühen siebziger Jahren das *Modell der rezeptiven Mehrsprachigkeit* vor, welches sich als Kontrastmodell zum Englischen als lingua franca herausstellt. Nach diesem Modell verwenden die verschiedensprachigen Kommunikationspartner im *aktiven Sprechen* ihre jeweilige Muttersprache, während sie für das *rezeptive Verstehen* der jeweils anderssprachigen Kommunikationspartner ihre mehrfachen Fremdsprachenkenntnisse verwenden. Finkenstaedt und Schröder gehen davon aus, dass

⁸ Zur kritischen Gesamtdiskussion s. Saturnus 1987.

die Ausbildung rezeptiver Fertigkeiten schneller geschieht bzw. rezeptive Fertigkeiten leichter zu erwerben sind als produktive Fähigkeiten. Sie orientieren sich dabei am Vorbild der skandinavischen Länder und übertragen dieses auf andere Sprachen. Dieses Modell erlaubt ihrer Meinung nach ebenfalls eine bessere Pflege der Nachbarschaftssprachen und deshalb auch die Pflege weniger weit verbreiteter Sprachen.

Diesem Modell wird in der Literatur überwiegend das Argument entgegengesetzt, dass nur passive Sprachbeherrschung dem menschlichen Grundbedürfnis widerspricht, Sprachen nicht nur verstehend, sondern auch produzierend erwerben, lernen und gebrauchen zu wollen (vgl. Kritik bei Bausch 1989). Mir erscheint außerdem fraglich, ob sich bei Sprachen, die einander nicht ohnehin nah verwandt sind, der Aufwand des Erlernens rezeptiver Sprachbeherrschung tatsächlich stark von dem eines vollständigen Spracherwerbs unterscheidet. Auch insofern erlaubt das Modell Zweifel an seiner Praktikabilität.

2.2.2. Das Modell der gesteuerten Diversifikation

Franz-Josef Zapp legte 1979 als erster einen systematischen Problemaufriss sprachenspolitischer Implikationen für die damals entstehende Europäische Gemeinschaft vor und formulierte das *Modell der gesteuerten Diversifikation*. Die Besonderheit dieses Modells besteht darin, dass vier gleich große Sprachgruppen jeweils zu einem Drittel die Sprache einer anderen Sprachgruppe lernen (Zapp sieht hierfür das Deutsche, Englische, Französische und Italienische vor). Bei einer solchen Aufteilung könnten sich zwei Drittel der Gesamtgruppe direkt verständigen. Wie Zapp selbst bemerkt, verliert dieses Modell mit zunehmender Anzahl von Einzelsprachen die Praktikabilität und den Sinn, da die Gleichwertigkeit und Gleichgewichtigkeit der einzelnen Sprachgruppen nicht erhalten werden kann (vgl. Zapp 1979, 15-16). Angesichts der 11 offiziellen Sprachen in der EU wäre dieses Modell heute vollkommen überfordert.

Das Latein-Modell und das Modell einer sogenannten Plansprache werden hier nicht berücksichtigt, da sie meines Erachtens keine realistische bzw. ernstzunehmende Alternative darstellen (zur Kritik dieser Modelle s. Bosch 1997).

2.2.3. Die Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft

Die Homburger Empfehlungen (1980) halten an der Idee *einer sprachenteiligen Gesellschaft* fest. Individuelle Mehrsprachigkeit wird als erste Voraussetzung für ein friedliches Zusammenleben der Völker gesehen und soll durch eine Veränderung der traditionellen Sprachwahl und Sprachenfolge in den Schulen sowie durch eine Ausdifferenzierung der Lernziele im Fremdsprachenunterricht erreicht werden. Der gesellschaftliche Sprachenbedarf von Handel, Industrie und Verwaltung und die Sprachbedürfnisse des Einzelnen seien durch individu-

elle Mehrsprachigkeit - so die Homburger Empfehlungen - ebenfalls weitgehend berücksichtigt.

Sprachen werden hier nach einer ihnen zugeschriebenen Funktion kategorisiert. So soll eine *Begegnungssprache* im frühen Alter kultursensibilisierend wirken und spielerisch gelernt werden. Dabei eignen sich für diese Funktion besonders die europäischen Gemeinschaftssprachen. Eine *Fundamentalsprache* im Sekundarbereich I soll einen Beitrag zur Entwicklung des Sprachbewusstseins leisten und in eine europäische Kultur einführen. Als besonders geeignet dafür werden die Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch oder Spanisch erachtet. Eine zweite Fremdsprache als *Verkehrssprache* sollte auch im Sekundarbereich I mit dem Ziel der internationalen Fachkommunikation gelernt werden. Die Weltsprachen Englisch, Spanisch und Russisch werden hier bevorzugt. Anschließend und als Dritte soll eine *Erschließungssprache* im Sekundarbereich II gelehrt werden. So soll eine zeitlich und räumlich fremde Kultur zugänglich gemacht werden. Griechisch und Latein, Arabisch, Chinesisch oder Japanisch werden in diesem Zusammenhang betont.

Dieses Modell stellt aufgrund seiner differenzierten Lernzielbegründung sicherlich einen wichtigen Beitrag zur Systematisierung des schulischen Fremdsprachenangebots dar und ist ein zentraler Bestandteil der schulsprachenpolitischen Debatte in Deutschland geworden. Dennoch bleibt die Forderung nach vier Fremdsprachen relativ unrealistisch unter anderem auch deshalb, weil die Umsetzung dieses Vorschlags unkonkretisiert bleibt. Er setzt u.a. eine sehr tiefgreifende Reform des Bildungssystems insbesondere im Hinblick auf die Lehrerbildung voraus, die jedoch nicht diskutiert wird. Die Betonung europäischer Sprachen auf der einen Seite und größerer Sprachen auf der anderen Seite wird m.E. dem in den Homburger Empfehlungen formulierten Grundsatz der Friedensförderung nicht gerecht. Wichtig in diesen Empfehlungen erscheint mir jedoch das Konzept einer Begegnungssprache, das Ende der 80er Jahre als pädagogische Dimension in Zusammenhang mit der Herausbildung einer interkulturellen Kompetenz immer mehr an Bedeutung gewinnt und zum zentralen Gedanken späterer Erklärungen wird (s. Kasseler Leitlinien des FMF, 1996). In einigen Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen wurde bereits eine Begegnungssprache in der Grundschule eingeführt. In der Regel handelt es sich meistens um die englische Sprache, die spielerisch gelernt wird. Eine Erweiterung des Angebots auf Migrantensprachen angesichts der multikulturellen Klassenzusammensetzung und auf Nachbarsprachen in den Grenzgebieten halte ich ebenfalls für dringend notwendig.

2.2.4. Das Madrider Manifest

Das Madrider Manifest (1987) bildete den Abschluss eines auf fünf Jahre angelegten Projekts, um neue Wege zur Verbesserung der sprachlichen und kulturellen Verständigung in Europa zu finden. Dieses Projekt entstand auf Initiative der Robert-Bosch-Stiftung und endete mit

einer Konferenz in Madrid, an der sich eine Gruppe von europäischen Stiftungen beteiligte. Aus dem Manifest lassen sich zusammengefasst folgende Ziele herauslesen:

- 1. Forderung einer gemeinsamen europäischen Sprachenpolitik*
- 2. Garantie einer hinreichenden Beherrschung der Muttersprache als Grundlage menschlicher Identität und der Kommunikationsfähigkeit jedes Einzelnen*
- 3. Forderung nach der Beherrschung von mindestens zwei Fremdsprachen für alle*
- 4. Forderung nach Diversifizierung und Flexibilisierung des Fremdsprachenunterrichts als Ziel der Schulsprachenpolitik*
- 5. Forderung nach einer interkulturellen Dimension des Fremdsprachenunterrichts*

Wie wichtig diese Forderungsansätze insbesondere auf der inhaltlichen und organisatorischen Ebene auch sind, sie bleiben sehr allgemein. Die Verwirklichung der Forderung einer gemeinsamen europäischen Sprachenpolitik ist sicherlich der erste Schritt in die richtige Richtung.

2.2.5. Die Kasseler Leitlinien des FMF für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland

Die Kasseler Leitlinien des Fachverbands Moderne Fremdsprachen (FMF) von 1996 stellen das programmatische Papier für Deutschland dar, auf dessen Basis zukünftige und gezielte sprachenpolitische Aktionen möglich sein sollen. Das Motto des Kasseler Kongresses lautete: *Mehr Sprachen besser lernen, Kulturen verstehen*. Dabei wurden die Forderung nach Mehrsprachigkeit als Kompetenz in mehr als zwei Sprachen und die kulturelle Kompetenz zum zentralen Gedanken des Kongresses. Die Positionen des FMF zum Fremdsprachenunterricht und zum Fremdsprachenlernen in Deutschland greifen Gedanken auf, die z.T. bereits in anderen Modellen und Stellungnahmen formuliert wurden. Folgende schulsprachenpolitische Ziele werden dabei verfolgt:

- 1. Fremdsprachen sollen bereits im Kindergarten als Begegnungssprachen eingeführt werden.*
- 2. Der Fremdsprachenunterricht soll bundesweit in der Primarstufe beginnen. Dabei soll sich das Angebot nicht nur auf eine Fremdsprache beschränken.*

3. Die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Primarstufe muss einen früheren Beginn der weiteren Fremdsprachen in der Sekundarstufe I nach sich ziehen.

4. In allen Bildungsgängen der Sek. I muss es möglich sein, zwei moderne Fremdsprachen zu erlernen.

5. In den zur allgemeinen Hochschulreife führenden Bildungsgängen müssen mindestens zwei Fremdsprachen gleichzeitig gelernt werden. Das Sprachenangebot der einzelnen Schulen soll dem Prinzip der gesteuerten Diversifikation gerecht werden. Ein breites Angebot an dritten und spätbeginnenden Fremdsprachen soll allen Schülern in den zur allgemeinen Hochschulreife führenden Bildungsgängen zugänglich sein. Für die einzelnen Sprachen soll der Status des Wahlpflichtfaches angestrebt werden. In der schriftlichen Abiturprüfung muss eine moderne Fremdsprache obligatorisch sein.

6. Die beruflichen Schulen müssen mindestens eine Fremdsprache anbieten. Das Angebot muss der Spezifik der Ausbildungsgänge Rechnung tragen.

7. Im Hochschulbereich soll Fremdsprachenunterricht sowohl studienspezifisch als auch studienbegleitend angeboten werden. Auslandsstudien müssen gefördert werden.

8. Im Bereich der Erwachsenenbildung müssen berufsbegleitend Fremdsprachen angeboten werden.

9. Schulisches Fremdsprachenlernen und das Lernen von Fremdsprachen jenseits der Schule müssen als Einheit gesehen und verzahnt werden.

10. Die Nutzung vom Fernsehen und Rundfunk sowie elektronischer Medien für den Fremdsprachenunterricht soll stärker gefördert werden.

Der Zehnpunktecatalog des FMF geht systematisch vor und stellt durchaus realistische und differenzierte Forderungen an den Fremdsprachenunterricht in Deutschland. Darüber hinaus werden vom FMF auf der Organisations- und Planungsebene sowie auf methodisch-didaktischer Ebene Mittel und Wege zur Verwirklichung dieser Forderungen genannt. Ihre Verwirklichung erfordert allerdings ein großes Umdenken bei den Bildungspolitikern. Fragen nach der Lehrerausbildung⁹ müssten dringend neu diskutiert werden.

⁹ Dazu vgl. die *10 Thesen zur Reform der universitären Fremdsprachenlehrerausbildung*, die von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF), vom Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF) und von der Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) erarbeitet wurden.

2.2.6. Thesen und Empfehlungen des Beirats -Deutsch als Fremdsprache- des Goethe-Instituts

Im Rahmen einer Erklärung zu den vermittlungsmethodischen Grundlagen des Deutschunterrichts sind 1998 vom Beirat des Goethe-Instituts 24 Thesen und Empfehlungen entstanden, die zu einer Erweiterung der fachlichen und nicht zuletzt der sprachpolitischen Diskussion beigetragen haben. Die Förderung des Deutschen als Fremdsprache im Kontext individueller und gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit steht im Mittelpunkt dieser Erklärung, aus der sich wichtige schulsprachenpolitische Konsequenzen ergeben. Methodische und organisatorische Aspekte des Lehrens und Lernens wie Interkulturalität, Lernziendifferenzierung, Frühbeginn und bilinguales Lernen sind einige wichtige zentrale Gedanken dieser Erklärung sowie Aspekte der Lehrerausbildung und Weiterbildung. Diese soll auf Flexibilität und Mobilität abzielen und sowohl theoretisch als auch praktisch abgesichert sein. Die Empfehlungen des Beirats des Goethe-Instituts, die einzeln betrachtet nicht neu sind, stellen in dieser zusammengestellten Form eines der aktuellsten und relevantesten sprachpolitische Dokumente im Rahmen der Fremdsprachendidaktik dar.

2.2.7. Weitere Perspektiven aus der Sicht der Sprachlehrforschung

Aus der Perspektive der Sprachlehrforschung sind schulsprachenpolitische Aspekte diskutiert und Konzepte im Hinblick auf die Ausbildung einer individuellen Mehrsprachigkeit vorgeschlagen worden. Einige der wichtigsten Beiträge in diesem Zusammenhang sind die von Bausch (1992a), Henrici (1992a, 1996) und Krumm (1992, 1996)¹⁰. Anstatt sich an übergeordneten Zielen zu orientieren, betonen insbesondere Bausch und Henrici die Notwendigkeit, sich an Erkenntnisse aus der empirischen Forschung bzw. aus der Spracherwerbsforschung zu halten. Funktionale anstelle normativer Kriterien rücken bei beiden Autoren in den Vordergrund schulsprachenpolitischer Entscheidungen. So spricht Bausch von einer „hohen Korrelation“ individueller Kommunikationsbedürfnisse und beruflichen Sprachenbedarfs (vgl. Bausch 1992a, 15-27). Ebenso legt Henrici in seinem Beitrag eine stärkere Gewichtung auf kommunikativ-funktionale Kriterien, wobei das Englische als Medium transnationaler Kommunikation zuerst gelernt und zu diesem Zweck unterrichtet werden soll (vgl. Henrici 1992a, 77-85). Bausch sieht im Gegensatz zu Henrici den Ausschluss des Englischen aus den Wahlmöglichkeiten der ersten Fremdsprachen vor. Auf der schulsprachenpolitischen Organisations- und Planungsebene machen beide Autoren wichtige Vorschläge. Bausch betont die Notwendigkeit, differenzierte Mehrsprachigkeitsprofile bei den Lernern auszubilden und fordert Flexibilität auf der Organisationsebene hinsichtlich der Sprachenfolge, des Beginns und der Dauer des Fremdsprachenunterrichts (Bausch 1992a). Die Aufnahme des Deutschen als

¹⁰ Ein guter Überblick über sprachpolitische Ansätze aus der Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung bietet der Band „*Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung*“, 1992.

Fremdsprache/ bzw. Zweitsprache in den deutschen Schulen, die Kooperation mit nicht-schulischen Institutionen hinsichtlich einer Bewältigung komplexer Mehrsprachigkeitsanforderungen (Henrici 1992a) sowie der Vorschlag eines nationalen Fremdsprachen-Instituts (Henrici 1996) sind aus sprachpolitischer Sicht sehr wichtig.

Krumm wendet sich vehement gegen eine politisch-wirtschaftlich bzw. funktional orientierte Sprachenpolitik und plädiert für einen Fremdsprachenunterricht, der zur Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern führt und zum Abbau ethnozentrischer Haltungen und Wahrnehmungen verhilft. Die pädagogische Funktion des Fremdsprachenunterrichts wird in den Vordergrund gestellt. Sprachenpolitisch ergibt sich für Krumm daraus die notwendige Förderung von Nachbarschaftssprachen in den Grenzregionen und von Migrantensprachen (vgl. Krumm 1992, 97-107). Er entwickelt ein *Konzept für eine curriculare Mehrsprachigkeit*, welches das Potential an Fremdsprachen durch die Existenz von mehrsprachigen Migrantenkinder an Schulen nützen soll. Die Konkretisierung dieses Konzepts auf organisatorischer Ebene wird von ihm nicht vorgenommen, obwohl er daraus eine didaktische Konsequenz zieht. Diese besteht in einer methodischen Differenzierung des Fremdsprachenunterrichts in Fremdsprachen, die nicht „addiert“, sondern aufeinander aufgebaut und systematisch gelernt werden.

Diese drei Beiträge eignen sich besonders gut zur Exemplifikation eines deutlichen Konflikts in der heutigen sprachpolitischen Diskussion. Ökonomische Kriterien konkurrieren sehr stark mit sozialpolitischen Kriterien. Die ersten orientieren sich vorwiegend an gegebenen Tendenzen, die im Zuge der weltweiten wirtschaftlichen Globalisierung bestimmte Sprachen effizienter erscheinen lassen, während letztere den sozialen und politischen Frieden in den Vordergrund stellen. Diese entgegengesetzten Positionen hat de Cillia in zwei Kategorien zusammengefasst, die seiner Meinung nach von der Sprachenpolitik berücksichtigt werden sollten. Die Sprachenpolitik soll sich die Frage nach der *ökonomischen Rentabilität* von Sprachen stellen und sich am gesellschaftlichen Sprachbedarf und an den individuellen Kommunikationsbedürfnissen orientieren. Dagegen zwingt die *politische Rentabilität* der Sprachenpolitik, genügend Raum für die Nachbarsprachen und Minderheiten Sprachen im schulischen Fremdsprachenunterricht zu gewähren (vgl. de Cillia 1995, 37-50). De Cillias versucht diesen Konflikt zu lösen, indem er für die Sprachenpolitik zwei gleichberechtigte Kriterien nebeneinander stellt. Das Wort „Rentabilität“ in Bezug auf Sprachen halte ich jedoch für wenig sinnvoll, da das ökonomische Paradigma wieder in den Vordergrund gestellt wird. Es besteht die Gefahr, dass ökonomische Kriterien auf die Sprachenpolitik angewendet werden und dass letztendlich nur nach diesen Kriterien Entscheidungen getroffen werden. Der ökonomische Diskurs dringt in viele andere Bereiche hinein und deshalb würde ich hier dem Begriffpaar *ökonomische* und *politische Rentabilität* das der *ökonomischen* und *sozialpolitischen Kriterien* vorziehen. Diese beiden Kriterien sollen sowohl auf die Funktionsbedingungen gesell-

schaftlicher Subsysteme aufgrund der Globalisierung von Ökonomie, Verkehr und Kommunikation als auch auf die Integrationsnotwendigkeiten moderner Gesellschaften aufgrund multikultureller Verhältnisse national, europaweit und weltweit hinweisen.

Die Auseinandersetzung mit einzelnen Modellen und sprachpolitischen Erklärungen hat zum allgemeinen Problembewußtsein hinsichtlich der Rolle von Fremdsprachen in den heutigen Gesellschaften beigetragen. Nun fehlt es an theoretischen Modellen, die bisherige sprachpolitische Positionen reflektieren, integrieren und aufgrund empirischer Analysen sprachpolitischer Sachverhalte legitimierbare Soll-Aussagen erlauben. Deshalb werde ich im Folgenden versuchen, gesellschaftstheoretische Grundlagen für einen Beitrag zur Fundierung sprachpolitischer Theorie nutzbar zu machen.

3. Sprachenpolitische Theorie und Gesellschaftstheorie

Ein sprachpolitisches Modell bedarf der theoretischen Fundierung durch Gesellschaftstheorie einerseits als *politische* Theorie, die unter dem Aspekt einer demokratisch legitimierten gesellschaftlichen Organisation nicht ohne ein kohärentes Gesellschaftskonzept auskommen kann. Als *sprachenbezogene* Theorie bedarf eine sprachpolitische Theorie des Anschlusses an eine Gesellschaftstheorie, weil Gesellschaft sich über eine gemeinsame Sprache konstituiert. Für eine sprachpolitische Theorie bietet sich besonders das Aufgreifen einer Gesellschaftstheorie an, die ihrerseits an sprachphilosophische und sprachwissenschaftliche Theorien anknüpft und darüberhinaus in ihrer Argumentation eine hohe Plausibilität entfaltet. Der leitende Grundgedanke der *Theorie des kommunikativen Handelns* von Jürgen Habermas, dass in der gesellschaftlich organisierten Lebensform der Menschen ein unzerstörbares Moment kommunikativer Rationalität verankert ist, wird mit den Mitteln der modernen Sprachtheorie begründet und zum Kern einer umfassenden Gesellschaftstheorie gemacht. Der Grundbegriff des kommunikativen Handelns befasst sich mit zwei Themenzusammenhängen: mit dem Begriff der *kommunikativen Rationalität* und mit der Verknüpfung von *Lebenswelt* und *System* im Gesellschaftskonzept.

Nachfolgend rekonstruiere ich kurz die *Theorie des kommunikativen Handelns* anhand ihrer zentralen Begriffe, um sie daraufhin unter dem Aspekt ihrer sprachpolitiktheoretischen Aussagekraft zu perspektivieren. Als erstes wird das Konzept des *kommunikativen Handelns* in Abgrenzung zum *strategischem Handeln* eingeführt. Im nächsten Schritt wird der Begriff der *Lebenswelt* erläutert. Über die Auseinandersetzung mit den kommunikativ-strukturierten Handlungssystemen Wissenschaft, Moral und Kunst, die sich als Resultat von Ausdifferenzierungsprozessen in der Lebenswelt herausgebildet haben, werden schließlich die Subsysteme

Wirtschaft und *Verwaltung* als autonome, eigendynamische und formal organisierte Handlungssysteme eingeführt und in ihrer kolonialisierenden Wirkung auf die Lebenswelt dargestellt. Diese spannungsvolle Beziehung *Lebenswelt - System* bildet die theoretische Grundlage meines sprachpolitischen Ansatzes, in dem die Alltagssprache als konstitutives Medium verständigungsorientierter Kommunikationsprozesse und als überlieferte Wissensressource durch die Einwirkung gesellschaftlicher Subsysteme ihres kognitiven Potentials, ihrer moralisch-ethischen Gehalte und ästhetischen Ausdrucksmuster entzogen wird.

3.1. Zwei Typen sozialen Handelns: kommunikatives vs. strategisches Handeln

Kommunikatives und strategisches Handeln stehen sich als Typen sozialen Handelns gegenüber, die für die Akteure Handlungsalternativen bilden, die einander ausschließen. Der strategisch Handelnde verfolgt ein inhaltlich spezifiziertes Ziel, indem er auf andere Akteure Einfluß nimmt¹¹. Er ist an einem vorgefaßten und inhaltlich spezifizierten Handlungserfolg orientiert, zu dessen Verwirklichung ihm der Sprachgebrauch als Mittel zum Zweck dient. Habermas spricht von einer *Erfolgsorientierung* im strategischen Handeln. Demgegenüber verfolgen kommunikativ Handelnde inhaltlich spezifizierte Ziele *unter der Bedingung*, daß sie diese mit anderen Subjekten abstimmen können. Kommunikativ Handelnde sind nur sekundär an inhaltlich spezifizierten Zielen orientiert, die primäre Orientierung gilt einem *Einverständnis* über Ziele. Insofern läßt sich kommunikatives Handeln als verständigungsorientiertes Handeln fassen. Beide Handlungstypen weisen durchaus eine teleologische Struktur auf, doch der kommunikativ Handelnde formuliert sein inhaltlich spezifiziertes Ausgangsziel in Abhängigkeit von seinem unspezifischen Ziel der Verständigung, das hier als *Ziel höherer Ordnung* erscheint. Für kommunikativ Handelnde können im Extremfall ihre konkreten Ausgangsziele durch die primär beabsichtigte Verständigung vollständig umformuliert werden. Aus der Perspektive des strategischen Handelns, die auf die Verwirklichung der inhaltlich spezifizierten Ausgangsziele beschränkt bleibt, gälte dies als Mißerfolg und als nicht verwirklichte Handlungsabsicht. Das kommunikative Handeln überwindet diese eingeschränkte Erfolgsperspektive und erkennt die Erreichung *konsentierter* (und möglicherweise neu formulierter) Handlungsziele als verwirklichte Handlungsabsicht und als *in einem weiteren Sinne* Handlungserfolg. Kommunikatives Handeln erschöpft sich also, wie der Begriff schon sagt, nicht in der

¹¹ Definiert durch die Einflußnahme auf die Entscheidungen anderer Subjekte läßt sich strategisches Handeln vom *instrumentellen Handeln* abgrenzen, das für die Einflußnahme auf Objekte steht. Strategisches und instrumentelles Handeln gelten als Sonderfälle des *zwecktätigen Handelns*.

Verständigung, sondern bleibt, als *Handeln*, auf die - konsenterte - Verfolgung von Zielen bezogen.

Diesen beiden sozialen Handlungstypen entsprechend unterscheidet Habermas gesellschaftliche Handlungsbereiche nach der Art der Handlungskoordination. Konstitutiv für die Koordination von Handlungen sind zwei sehr verschiedene Motivations- bzw. Bindungstypen. Charakteristisch für die Arten der Koordination sozialen Handelns ist, dass auf der einen Seite die Bindung aus dem Gebrauch von Sprache selbst entsteht, während auf der anderen Seite der Sprachgebrauch ausschließlich zur Vermittlung einer außersprachlichen Motivation instrumentalisiert wird. Kommunikatives Handeln ist intersubjektives Handeln, das über Einverständnis aufeinander abgestimmt wird. Im verständigungsorientierten Sprachgebrauch ergibt sich die Motivierung zum abgestimmtem Handeln aus dem Verweisungszusammenhang der illokutionären Funktion von Sprechakten. Mit der illokutionären Rolle einer Sprechhandlung stellt ein Sprecher in Form von einer Frage, einer Bitte, einer Aufforderung usw. eine spezifische Beziehung zu seinem Kommunikationspartner her. Gleichzeitig nimmt der Sprecher in seiner Äußerung Bezug auf eine mit dem Hörer geteilte „objektive“, „normative“ oder „subjektive“ Welt. Diese drei sprachimmanenten Bezüge, die die Bedingung verständigungsorientierter Kommunikation darstellen, nennt Habermas *pragmatische* bzw. *dialogkonstituierende Universalien*. Der Sprecher, indem er in seiner Äußerung auf diese Bezüge verweist, erhebt einen Geltungsanspruch, der vom Kommunikationspartner angenommen oder abgelehnt werden kann. Eine genauere Analyse von Verständigung läßt erkennen, unter welchen Bedingungen Einverständnis zustande kommen kann. Um mit einer Äußerung einverstanden zu sein, d.h. einen Sprechakt annehmen zu können, muß erstens der sprachliche Ausdruck verstanden werden. Die erste Bedingung für Verständigung ist also die *Verständlichkeit* einer Äußerung. Ebenso verstanden werden müssen aber zweitens die Bedingungen, unter denen ein Sprechakt akzeptiert werden kann. Der propositionale Teil einer Äußerung bedarf also der Ergänzung durch weitere Bedeutungen, um überhaupt verstehbar und annehmbar zu sein. Diese Ergänzungen erfolgen durch den Situationskontext einerseits und einen allgemeineren konnotativen Bedeutungshorizont andererseits. (vgl. Habermas 1984, 600)

3.2. Lebenswelt

Dieser Bedeutungshorizont, die Lebenswelt, besteht in einem sprachlich organisierten und kulturell überlieferten Wissensvorrat an Deutungs-, Wert- und Ausdrucksmustern. „*Natürliche Sprachen konservieren die Inhalte von Traditionen, die nur in symbolischer Form, und*

meistens in sprachlichen Verkörperungen Bestand haben. Dabei prägt die Kultur auch die Sprache; denn die semantische Kapazität einer Sprache muss der Komplexität der gespeicherten kulturellen Inhalte, der Deutungs, Wert- und Ausdrucksmuster angemessen sein“ (Habermas 1981, Bd. I, 191). Wenn wir sprechen, setzen wir voraus, dass das, was wir sagen, von unserem Gesprächspartner verstanden wird. Wir setzen beim Hörer ein Interpretationswissen voraus, obwohl wir uns dessen in der Regel nicht bewusst sind. Das wir aber in einer Kommunikationssituation voraussetzungsvoll sind, fällt uns erst in dem Moment auf, wenn wir einen Witz oder eine Redewendung in einer Fremdsprache, die uns ansonsten geläufig ist, nicht verstehen.. Wir verstehen den Witz oder die Redewendung nicht, weil uns das kulturell überlieferte Vorverständnis fehlt. Für diesen gemeinsamen Wissenshintergrund ist der Begriff der Lebenswelt gebräuchlich geworden. Die Lebenswelt dient also bei der Formulierung von Sprechakten als Hintergrundwissen und Interpretationsresource, aus der wir Interpretationskonzepte schöpfen, um aus Wahrnehmungen eine Situationsdeutung zu gewinnen und diese als objektive, normative oder subjektive Welt thematisierbar zu machen. *„Die Lebenswelt speichert die vorgetane Interpretationsarbeit vorangegangener Generationen“* (Habermas 1981, Bd. I, 107).

Die sprechakttypische Bezugnahme auf die zusammenhängend vorinterpretierten Welten (objektive, normative und subjektive Welt) kann vom Kommunikationsteilnehmer kritisiert werden. Je nachdem, in welchem der Weltbezüge er eine Unstimmigkeit sieht, wird er die Äußerung als unwahr (nicht übereinstimmend mit *der* Welt), unrichtig (nicht übereinstimmend mit *unserer* Welt) oder unwahrhaftig (nicht übereinstimmend mit der *jeweiligen* Welt) zurückweisen oder auf eine weitere Begründung drängen. Mit jeder Sprechhandlung erheben wir den Anspruch, uns auf intersubjektiv gültiges Wissen zu beziehen. In der Dreigliedrigkeit dieser Geltungsansprüche spiegeln sich die lebensweltlichen Weltkonzepte. *„Es liegt in der kommunikativen Absicht des Sprechers, (a) eine im gegebenen normativen Kontext richtige Handlung zu vollziehen, damit eine als legitim anerkannte interpersonale Beziehung zwischen ihm und dem Hörer zustande kommt; (b) eine wahre Aussage zu machen, damit der Hörer das Wissen des Sprechers übernimmt und teilt, und (c) Meinungen, Absichten, Gefühle, Wünsche usw. wahrhaftig zu äußern, damit der Hörer dem Gesagten Glauben schenkt.“* (Habermas 1984, 598). *„Jeder Akt der Verständigung lässt sich als Teil eines kooperativen Deutungsprozesses begreifen, der auf intersubjektiv anerkannte Situationsdefinitionen abzielt. Dabei dienen die Konzepte der drei Welten als das gemeinsam unterstellte Koordinatensystem, in dem die Situationskontexte so geordnet werden können, dass Einverständnis darüber erzielt wird,*

was die Beteiligten jeweils als Faktum oder als gültige Norm oder als subjektives Erlebnis behandeln dürfen“ (Habermas 1981, Bd. I, 107).

Im Folgenden werde ich auf zwei Phänomene eingehen, die die Ausdifferenzierung systemischer Handlungsbereiche aus der Lebenswelt bei Habermas begründen. Auf der einen Seite wächst die Steuerungskapazität der Gesellschaft aufgrund ihrer zunehmenden Komplexität. Es bilden sich die mediengesteuerten Subsysteme Wirtschaft und Verwaltung. Auf der anderen Seite wird die Lebenswelt durch die formale Ausdifferenzierung der Geltungsansprüche rationalisiert. Es bilden sich Expertenkulturen.

3.3. System

Im Folgenden möchte ich nachvollziehen, wie sich die Bereiche erfolgsorientierten Handelns aus der *Lebenswelt* ausdifferenzieren konnten. Habermas begründet diese Entkoppelung von System und Lebenswelt entwicklungsgeschichtlich: *„Ich verstehe die soziale Evolution als einen Differenzierungsvorgang zweiter Ordnung: System und Lebenswelt differenzieren sich, indem die Komplexität des einen und die Rationalität der anderen wächst, nicht nur jeweils als System und als Lebenswelt - beide differenzieren sich gleichzeitig auch voneinander“* (Habermas 1981, Bd. II, 230).

Es stellt sich die Frage, welche Prozesse zu dieser Systemkomplexität einerseits und dem lebensweltlichen Rationalitätszuwachs andererseits führen. Dafür untersucht Habermas die Beziehung zwischen Sozial- und Systemintegration im historischen Kontext. Stammesgesellschaften gelten als Beispiel dafür, dass auf diesem entwicklungsgeschichtlichen Niveau System- und Sozialintegration miteinander verschränkt sind. Der Grund liegt in der familialen Gesellschaftsstruktur und in den mythischen Bewusstseinsstrukturen. In diesen Gesellschaften besteht also eine hohe Kongruenz zwischen gesellschaftlicher Organisation, Deutungsmustern bzw. Weltbildern und persönlichen Lebensvollzügen. Soziale Zugehörigkeiten werden über Verwandtschaftsbeziehungen definiert, die Normen des Verwandtschaftssystems wiederum basieren auf religiösen Deutungsmustern. Der Druck zur Differenzierung entsteht nun unmittelbar aus der Aufgabe des Menschens, sich über koordinierte Eingriffe in die Welt am Leben zu erhalten. Das Erhaltungsprinzip bedeutet ein intuitives Bestreben, mit möglichst wenig Aufwand ein möglichst großes Ergebnis zu erzielen: *„Die Sparsamkeit des Aufwands und der Wirkungsgrad des Mitteleinsatzes als intuitive Maßstäbe für die erfolgreiche Lösung solcher Aufgaben dienen, ergeben sich Anreize für die funktionale Spezifizierung der Leistungen und*

eine entsprechende Differenzierung der Ergebnisse“ (ebd., 239). So entstehen Anreize für eine Arbeitsteilung, die nicht mehr bedarfs- sondern zunehmend leistungsorientiert handelt. Tauschbeziehungen entstehen, die institutionalisiert werden müssen. Es bedarf der Delegation von Weisungsbefugnissen oder Macht an Personen, die Organisationsleistungen übernehmen. So entsteht die Verwaltung oder der Staat. „Die kompetente Zusammenfügung von spezialisierten Leistungen verlangt die Delegation von Weisungsbefugnissen oder Macht an Personen, die Organisationsleistungen übernehmen; und der funktionale Austausch von Produkten erfordert die Herstellung von Tauschbeziehungen. So ist eine fortschreitende Arbeitsteilung nur in Interaktionssystemen zu erwarten, die Vorsorge dafür treffen, Organisationsmacht und Tauschbeziehungen zu institutionalisieren“ (ebd.).

Es leuchtet ein, dass man Weisungsbefugnisse oder Tauschbeziehungen nicht auf ständig zu aktualisierende Einverständnisse gründen kann. Denn komplexere und verlässliche Organisationsstrukturen und Markträume können überhaupt nur entstehen, wenn sie von normativen Verständigungsprozessen entlastet werden. Diese Entlastung von Kommunikationsaufwand und Dissensrisiken erfolgt jedoch nicht durch ein bloßes Außerkraftsetzen traditioneller Kommunikationsformen. Vielmehr können durch die Transformation des traditionsgebundenen Rechts in ein modernes, entmoralisiertes Zwangsrecht Legitimationsaufschübe für egozentrisches Handeln erzielt werden. *„Das Recht setzt nicht mehr an vorgefundenen Kommunikationsstrukturen an, sondern erzeugt kommunikationsmediengerechte Verkehrsformen und Weisungsketten, wobei die traditional eingelebten Kontexte verständigungsorientierten Handelns in Systemumwelten abgeschoben werden“ (ebd., 458). Die kapitalistische Wirtschaft und die moderne Verwaltung sind also systemisch autonome Einheiten. Das sind eigendynamische Organisationen, die von kommunikativ-strukturierten lebensweltlichen Zusammenhängen bzw. von den konflikthanfälligen konkreten Wertorientierungen unabhängig geworden sind. Im Subsystem Wirtschaft ist das Geld zum intersystemischen Austauschmedium geworden. Dieses monetär gesteuertes Subsystem konstituiert sich im Austausch mit den sozialen Umwelten über das Medium Geld.*

Die Entkoppelung von System und Lebenswelt ist als die Ablösung funktionaler Zusammenhänge von normativen Kontexten zu verstehen. Die Versachlichung der Lebenswelt bedeutet, dass das Gesellschaftssystem sich des Vorverständnisses der kommunikativen Alltagspraxis vollkommen entzieht. Die informell angenommenen normativen Hintergründe und die sittlich regulierten Handlungszusammenhänge, welche die kommunikative Alltagspraxis kennzeich-

nen, werden in den formal organisierten Organisationen neutralisiert. In dem Maße, in dem sich funktionale Zusammenhänge von der Lebenswelt abkoppeln, wird zweckrationales Handeln für die Koordinierung von Handlungen konstitutiv. Zweckrationales Handeln ist auf die Realisierung eines Zweckes ausgerichtetes Handeln und kann je nachdem, ob das Bezugsobjekt des Handelns ein Subjekt oder ein Objekt ist, *instrumentelles* oder *strategisches Handeln* sein. Instrumentelles Handeln richtet sich auf die Manipulation von Objekten, während strategisches Handeln die Beeinflussung von Subjekten verfolgt. Der Mechanismus der sprachlichen Verständigung wird in den formal organisierten Handlungsbereichen partiell außer Kraft gesetzt und durch die Steuerungsmedien Geld und Macht entlastet. „*Das Medium Geld ersetzt sprachliche Kommunikation in bestimmten Situationen und in bestimmten Hinsichten; diese Substitution verringert sowohl den Aufwand an Interpretationsleistungen wie auch das Risiko eines Scheiterns der Verständigung*“ (ebd., 392). Beide Medien Geld und Macht koppeln Handlungskoordination von sprachlicher Konsensbildung ab. Alltagssprache als Medium kommunikativen Handelns wird im zweckrationalen, erfolgsorientierten Handeln durch diese beiden Medien ersetzt. Daraus schließt Habermas, dass die Steuerungsmedien Geld und Macht nicht als eine funktionale Spezifizierung von Sprache verstanden werden können, sondern, dass sie vielmehr Ersatz für spezielle Sprachfunktionen leisten (vgl. ebd., 393). Der semantische Gehalt einer sprachlichen Äußerung kann nicht von den einzelnen Sprechern ausschließlich beansprucht werden. Dagegen stellen Steuerungsmedien Wertmengen dar, die in Besitz genommen werden können. „*Während eine sprachliche Äußerung nur im Verhältnis zum kontextabhängigen Informationsstand des Senders einem meßbaren Informationswert erhält, müssen Medien meßbare Wertmengen verkörpern, auf die sich, unabhängig von besonderen Kontexten, alle Teilnehmer als eine objektive Größe beziehen können*“ (ebd., 397).

Das Subsystem Wirtschaft agiert mit den anderen Umweltsystemen in monetären Größen. Es handelt sich dabei um Tauschbeziehungen, die dem Nutzenkalkül unterworfen sind und über Verträge geregelt werden. Die Monetarisierung und die Bürokratisierung der Lebenswelt machen Sprache als Mechanismus der Handlungskoordination überflüssig. „*Die Medien Geld und Macht können nur in dem Maße die Austauschbeziehungen zwischen System und Lebenswelt regulieren, wie die Produkte der Lebenswelt mediengerecht zu Faktoreneingaben für das entsprechende Subsystem abstrahiert worden sind*“ (ebd., 476). Beim zweckrationalen Handeln geht die motivierende Kraft nicht aus dem illokutionären Sinn einer Sprechhandlung hervor, sondern diese Kraft wird durch eine willkürlich mit der appellativen Sprechhandlung verknüpfte Sanktion (Strafe, Verlust oder Gewinn) empirisch hinzugefügt. Die Sprache wird

im Subsystem der Wirtschaft und der Verwaltung durch Abstraktion von ihren lebensweltlichen Gehalten bzw. von ihrer lebensweltlicher Komplexität entzogen. Dieser Abstraktionsvorgang bildet den Modellfall für eine Kolonialisierung der Lebenswelt. Unter *Kolonialisierung* der Lebenswelt versteht Habermas die monetäre Umdefinition von Zielen, Beziehungen, Diensten, Lebensräumen und Lebenszeiten sowie die Bürokratisierung von Entscheidungen, Pflichten und Rechten, Verantwortlichkeiten und Abhängigkeiten, welche Bestandteile der privaten Lebensführung und einer kulturell-politischen Lebensform aus den symbolischen Strukturen der Lebenswelt herausreißen (vgl. ebd.). Die Funktionalisierung und Instrumentalisierung der Lebenswelt unter den Imperativen der formal-organisierten Handlungsbereiche Wirtschaft und Verwaltung ist die Folge dieses Abstraktionsprozesses, in dem die Lebenswelt ihrer moralisch-praktischen Gehalten entkleidet wird. *„In dem Maße wie die methodisch-rationalen Lebensführung moralisch entwurzelt wird, verselbständigen sich zweckrationale Handlungsorientierungen: die fachlich intelligente Anpassung an das versachlichte Milieu großer Organisationen verbindet sich mit einer utilitaristischen Berechnung der eigenen Interessen. Die Lebensführung des Fachmenschen ist von kognitiv instrumentellen Einstellungen gegenüber sich und anderen beherrscht“* (ebd., 477-478).

Die Medien Geld und Macht können die symbolische bzw. die kulturelle Reproduktion der Lebenswelt nicht mehr leisten. Die Akteure lösen sich aus lebensweltlichen Kontexten, indem sie die Rolle von Arbeitnehmern oder Klienten einnehmen und sich so auf die mediengesteuerten formal organisierten Handlungsbereiche einstellen.

3.4. Die Rationalisierung der Lebenswelt

Unter Rationalisierung der Lebenswelt versteht Habermas den Prozess der formalen Ausdifferenzierung der Geltungsansprüche, mit denen im kommunikativen Handeln auf unbewusstes lebensweltliches Hintergrundwissen Bezug genommen wird. Aufgrund der entwicklungs-geschichtlich sukzessiven Freisetzung dieses Rationalitätspotentials im kommunikativen Handeln werden die überlieferten Probleme unter den spezifischen Gesichtspunkten der Wahrheit, der normativen Richtigkeit und der Authentizität oder der Schönheit behandelt. Das unbewusste lebensweltliche Hintergrundwissen wird auf dem Weg dieser formalen Ausdifferenzierung zu explizitem und kritisierbarem Wissen. Damit verlieren diese Selbsterständlichkeiten ihren Charakter des Nicht-Hinterfragbarem und werden zur Diskussion gestellt. Die Lebenswelt wird dadurch rationalisiert. Es entstehen Expertenkulturen, in denen integral tradiertes Wissen unter einem der drei lebensweltlichen Geltungsbezüge angeeignet und fortgebildet

wird. So entstehen die einseitig rationalen kulturellen Handlungsbereiche Wissenschaft, Recht/Moral und Kunst. Mit der Ausbildung dieser Handlungsbereiche wird zugleich ein einseitig rationaler und entmythifizierender Zugang zur Lebenswelt sowie die systematische Aneignung kognitiven Wissens bzw. die Ansammlung kognitiven Potentials ermöglicht. In dieser Entwicklung besteht auch die Tendenz zur Ausgliederung dieses Wissens aus der kommunikativen Alltagspraxis. *„Was der Kultur durch spezialisierte Bearbeitung zuwächst, gelangt nicht ohne weiteres in den Besitz der Alltagspraxis. Mit der kulturellen Rationalisierung droht vielmehr die in ihrer Traditionssubstanz entwertete Lebenswelt zu verarmen“* (Habermas 1981, Bd. II, 482). Die einseitige Rationalisierung der kommunikativen Alltagspraxis führt zu einer reduzierten kognitiv instrumentellen Einstellung des Fachmenschen gegen sich und andere, weil die Alltagspraxis auf ein Zusammenspiel des Kognitiven mit dem Moralisch-Praktischen und dem Ästhetisch-Expressiven angelegt ist (vgl. ebd., 481). Es ist die Aufgabe der Fachexperten, das angesammelte reflexive Wissen nicht im Elfenbeinturm zu belassen, sondern es den Bürgern zugänglich zu machen. Im Hinblick auf die drohende Verarmung der Kultur, die mit dem Verlust sinnstiftender Traditionen zusammengeht, plädiert Habermas für eine kulturelle Überlieferung auf ganzer Breite: *„In der kommunikativen Alltagspraxis müssen sich kognitive Deutungen, moralische Erwartungen, Expressionen und Bewertungen durchdringen und über den Geltungstransfer, der in performativer Einstellung möglich ist, einen rationalen Zusammenhang bilden“* (ebd., 483). Diese kommunikative Infrastruktur ist von zwei ineinandergreifenden, sich gegenseitigen verstärkenden Tendenzen bedroht: einerseits von der *kulturellen Verarmung* und andererseits von der *systemisch induzierteren Verdinglichung*. Die kulturelle Verarmung der Alltagspraxis, die als kultureller Wertezerfall zu verstehen ist, darf nicht mit der Verdinglichung der Alltagspraxis verwechselt werden. Letztere ist durch die Steigerung von Systemkomplexität als Folge des sozialen Evolutionsprozesses gekennzeichnet.

Die These, dass durch die kommunikative Alltagspraxis im Medium der Alltagssprache das Zusammenspiel geteilten und überlieferten Wissens zustande kommt, indem die symbolischen Strukturen der Lebenswelt reproduziert werden, bildet den Ausgangspunkt meines sprachpolitischen Ansatzes, der die primäre Verantwortung von Sprachpolitik nur im Schutz alltagspraktischer Sprachverwendung erkennen kann und darauf abzielt, natürliche Sprachen in ihrer identitätstiftenden Funktion und in ihren Deutungs-, Wert- und ästhetisch-expressiven Potentials zu schützen und zu fördern. Zugleich werden die funktionalen Sprachanforderun-

gen der materiellen Reproduktion nicht verkannt, sondern sowohl in ihrer Durchsetzungskraft erkannt als auch in ihrer Notwendigkeit anerkannt.

4. Verantwortlichkeiten der Sprachenpolitik

In der kommunikativen Alltagspraxis und damit in der Alltagssprache erheben die Sprecher mit jedem Sprechaktangebot den Anspruch, sich auf intersubjektiv gültiges Wissen zu beziehen und somit die Voraussetzungen für die Versteh- und Annehmbarkeit des Sprechakts zu erbringen. Indem die Sprecher auf diesen allgemeingültigen lebensweltlichen Wissensvorrat Bezug nehmen und sich so der objektiven Nachprüfbarkeit ihrer Geltungsansprüche aussetzen, motivieren sie die Hörer rational, das Sprechaktangebot anzunehmen. An der Garantie der Sprecher, verständigungsorientiert zu sein, die in diesen Ansprüchen zum Ausdruck kommt, können die Hörer anknüpfen, indem sie entweder durch Annahme des Sprechaktangebots das zustandegekommene Einverständnis implizit oder explizit bestätigen oder sich ggf. durch Kritik um dieses Einverständnis bemühen. Dabei ist das Einverständnis, wie wir gesehen haben, ein dreifaches: sowohl hinsichtlich des kognitiv-dargestellten Verständigungsgegenstands, der normenkonform-hergestellten Beziehung und der selbstdarstellenden Glaubwürdigkeit muss Konsens bestehen. Deshalb gilt es, den natürlichen Sprachschatz, der Sachwissen, Legitimationswissen in Form von gesellschaftlichen Normen und identitätsverbürgendes Bildungswissen bereitstellt und damit kommunikative Rationalität ermöglicht, zu schützen und zu fördern. Zugleich kommt es darauf an, auch die Begrenztheit dieses rationalen Potentials zu reflektieren und sich die überlieferten Interpretationen kritisch anzueignen. Diese Reflexion verweist selbstverständlich auf das Heranziehen weiterer Sprachschätze und damit auf den Wert des Fremdsprachenunterrichts:

1. Pflege und Förderung des Sprachschatzes sowie kritisch-reflexive Aneignung bspw. durch kontrastives Heranziehen von Fremdsprachen

Diese dreistrahlige kommunikative Rationalität, die in der Alltagssprache enthalten ist, wird von den Subsystemen zunehmend vereinseitigt und reduziert. Die Alltagssprache als Medium der kommunikativen Alltagspraxis reproduziert die Lebenswelt in ihren symbolischen Strukturkomponenten, indem sie als Deutungs-, Bewertungs-, und Ausdrucksmedium fungiert. Die Alltagssprache übernimmt eine wissensbegründende, sozialintegrierende und identitätsstiftende Funktion, indem sie gesellschaftliche Ressourcen an kognitiver, sozialstruktureller und individueller Problembewältigungskompetenz bereitstellt. Doch in dem Maße, in dem einsei-

tig rationale bzw. spezialisierte und zweckrationale Handlungsorientierungen aus ihren Subsystemen heraus totalisierend auftreten, führt dies zur Störung jener kommunikativen Strukturen, die für die Reproduktion von Identitäten und den Bestand der Gesellschaft unerlässlich sind. Neben der kulturellen Verarmung, die Habermas als Folge sich elitär abspaltender Expertenulturen bezeichnet, besteht die Gefahr, dass zunehmend große Teile der Bevölkerung in diversen Subkulturen hegemonial vereinseitigter Rationalität Identität suchen und auf diese Weise einer Segmentierung der Gesellschaft Vorschub leisten.

Im kommunikativen Spezialisierungsprozess wird die kommunikative Rationalität der Alltagspraxis vereinseitigt. Der Sprachgebrauch der Alltagssprache wird auf spezifische Kommunikationszwecke reduziert; es bilden sich Fachsprachen heraus. Charakteristisch für die Fachsprachen und Fachjargons ist, dass sie von der Alltagssprache ausgehend sich an die analytisch spezifizierten Gesichtspunkte der jeweiligen Subkultur (Wissenschaftsdisziplinen, Recht und Moral, Kunst und Kunstkritik) anpassen. Die Herauslösung aus dem integralen Verständigungszusammenhang der Alltagssprache, in dem kognitive Deutungen, moralische Erwartungen, Expressionen und Bewertungen miteinander verwoben sind, bedeuten einen Verlust der Gesamtperspektive zugunsten einer einseitigen Rationalisierung und Festlegung auf einen der analytisch gewonnen Geltungsaspekte. Diese analytisch-spezifizierte Perspektive ermöglicht jedoch den Erwerb von Spezialwissen, das erlaubt, auftretende Fragen, Probleme und Konflikte unter einen Geltungsaspekt zu subsumieren und unter diesem Aspekt zu bearbeiten, nämlich als Erkenntnis-, Gerechtigkeits- oder Geschmacksfragen. Mit dem reduzierten Fokus wird auch der Bedeutungsinhalt der Sprache eingeschränkt. Begriffe werden eindeutig bestimmt und es werden Fachtermini gebildet. Diese abstrahierende Reduktion von zusammenwirkenden Bedeutungen in der Alltagssprache, dient in den kulturellen Subsystemen dem Zweck der möglichst präzisen Verständigung über einen bestimmten Aspekt sowie der Festlegung und Verfolgung dieses Aspekts. Dabei besteht immer die Gefahr, dass die Abkopplung der Fachsprache von der Alltagssprache zu einer Verarmung der Alltagssprache führt, da die gewonnenen Erkenntnisse von Fachleuten und Experten nicht in die kommunikative Alltagspraxis, also in Öffentlichkeit und Privatsphäre zurückfließen. Doch in dem Maße, in dem nun die Subsysteme ihr in konzentrierter Praxis gewonnenes Wissen für die kommunikative Alltagspraxis integrativ verfügbar machen, vermehren sie das kognitive Wissen. Die Diskurse der Expertenulturen können pädagogisch und didaktisch aufbereitet bzw. populärwissenschaftlich vereinfacht und in der Kombination mit modernen Medien veranschaulicht und mit der Alltagspraxis vermittelt werden. Für die Sprachenpolitik stellt sich hinsicht-

lich der Abkopplung von Fachsprachen aus der natürlichen Sprache also die Aufgabe, die Bedingungen für die Bereitstellung von Fachsprachenkenntnissen unter Bezugnahme auf die natürliche Ausgangssprache zu schaffen:

2. Bereitstellung von Fachsprachenkenntnissen unter Bezugnahme auf die natürliche Ausgangssprache und kritische Reflexion auf den darin isolierten Geltungsanspruch.

Neben der vereinseitigten Rationalisierung der Alltagssprache als Konsequenz der Herausbildung von Expertenkulturen, besteht für die Alltagssprache noch eine weitere Gefahr. Die Folgen hegemonial auftretender Systemimperative aus Wirtschaft und Verwaltung führen zur generellen Ausblendung der drei lebensweltlichen Rationalitätsaspekte und suggerieren ein Aufgehen von Rationalität in Funktionalität. Der Aspekt der Wirksamkeit und Zweckmäßigkeit erlangt überdimensionale Geltung und zieht strategische Einstellungen, Leistungs- und Wettbewerbsdenken, Besitzindividualismus und als ausgleichende Reaktion Konsumismus und Hedonismus nach sich. Ebenso wie in den kulturellen Subsystemen unterstützt ein spezifisch assimilierter Sprachgebrauch auch die spezialisierte Funktionalisierung in den formal organisierten Subsystemen Wirtschaft und Verwaltung. Allerdings unterscheidet sich dieser Sprachgebrauch deutlich von jenem der Expertenkulturen. In den Fachsprachen sind noch alle drei Geltungsansprüche gegenwärtig, wenn auch nur jeweils einer davon systematisch im Vordergrund steht. Dagegen wird der Sprachgebrauch in den Subsystemen Wirtschaft und Verwaltung radikal auf Funktionalität reduziert und - wo möglich - suspendiert. Die Sprache dient lediglich als Unterstützung der nichtsprachlichen steuernden Medien Geld und Macht. Der verbleibende Sprachgebrauch wird unter dem Anpassungsdruck der funktionalen Systemimperative in seinen lebensweltlichen Geltungsbezügen neutralisiert. Auf diese Weise können die mediengesteuerten Subsysteme ihre Eigendynamik unabhängig von konflikthanfälligen lebensweltlichen Strukturen und Wertorientierungen entfalten und komplexe soziale und ökonomische Zusammenhänge steuern. Funktionale Sprachen sind von ihren lebensweltlichen Bezügen suspendierte Sprachen. Deshalb bedeutet ein längerfristig einseitiger Sprachgebrauch durch Reduktion des innersprachlichen Verweisungszusammenhanges den faktischen Verlust lebensweltlichen Wissens bzw. den faktischen Verlust unverzichtbarer Rationalitätsbezüge. In Bezug auf die funktionalen Sprachen soll Sprachenpolitik die Bedingungen für die Bereitstellung von Systemsprachenkenntnissen also ebenfalls unter Bezugnahme auf die natürliche Ausgangssprache schaffen:

3. Bereitsstellung von funktionalen Sprachen unter Bezugnahme auf die natürliche Ausgangssprache sowie kritische Reflexion der Bedeutung der jeweiligen funktionalen Sprache in ihrem Subsystem und im gesellschaftlichen Ganzen.

Die Verantwortung der Sprachenpolitik besteht also darin, Sprachen in ihrer kollektiv wie individuell erkenntnissichernden, legitimationssichernden und identitätsstiftenden Funktion zu pflegen und zu fördern. Außerdem soll Sprachenpolitik im Allgemeinen die Bedingungen für eine kritische Reflexion in Zusammenhang mit der Vermittlung tradierten Sprachgebrauchs schaffen. Dies begründet die aktive Förderung von Mehrsprachigkeit bzw. die Integration weiterer Sprachschätze in Form von Fremdsprachenunterricht. Denn das Erlernen einer Fremdsprache in ihrem alltäglichen Gebrauch sprengt die Grenzen der eigenen Lebenswelt und eröffnet dem Einzelnen Möglichkeiten der Aneignung von zusätzlichen Deutungs-, Wert- und Ausdrucksmustern, die neben der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit in kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt seine kommunikative Handlungskompetenz erhöhen. Dabei spielt es weniger eine Rolle, welche Fremdsprachen unterrichtet werden - hier können durchaus auch pragmatische Kriterien herangezogen werden - sondern vielmehr die Art und Weise, wie sie unterrichtet werden. Denn hier muss die Vermittlung ihrer spezifischen lebensweltlichen Perspektive im Vordergrund stehen. Im Folgenden werden die Verantwortlichkeiten der Sprachenpolitik nochmals in tabellarischer Form zusammengefasst:

Herleitung sprachenspolitischer Verantwortlichkeiten			
Verwendungskontexte von Sprache	Funktion	Gefahr bei Entkopplung von Wertsphären und System	Ziele der Sprachenpolitik
Kommunikative Alltagspraxis	Bereitsstellung von Geltungsbezügen	Wertsphäre: Kulturelle Verarmung, Mangel an rationalen Kategorien und entsprechendem Wissen System: funktionalistischpragmatischer Sprachgebrauch	Pflege der Alltagssprache als wissensbegründende, sozialintegrierende und identitätsstiftende Ressource
Wertsphären / Expertenkulturen	Präzisierung und Spezialisierung auf jeweils einen Geltungsbezug	einseitiger Sprachgebrauch	Bereitstellung von Fachsprachenkenntnissen unter Bezugnahme auf die natürliche Ausgangssprache
Mediengesteuerte Subsysteme	Unterstützung der Funktionsfähigkeit von mediengesteuerten Subsystemen (bei suspendierten Geltungsbezügen)	vollständige Aberkennung des Verständigungspotentials von Sprache und Sprachgebrauch	Bereitsstellung von Systemsprachenkenntnissen unter Bezugnahme auf die natürliche Ausgangssprache

4.1. Konsequenzen für die Schulsprachenpolitik

1. Pflege und Förderung des Sprachschatzes sowie kritisch-reflexive Aneignung bspw. durch kontrastives Heranziehen von Fremdsprachen
2. Bereitstellung von Fachsprachenkenntnissen unter Bezugnahme auf die natürliche Ausgangssprache und kritische Reflexion auf den darin isolierten Geltungsanspruch.
4. Bereitsstellung von funktionalen Sprachen unter Bezugnahme auf die natürliche Ausgangssprache sowie kritische Reflexion der Bedeutung der jeweiligen funktionalen Sprache in ihrem Subsystem und im gesellschaftlichen Ganzen.

Angesichts der oben entwickelten sprachpolitischen Verantwortlichkeiten obliegt es insbesondere der Schulsprachenpolitik, diese Ziele fachgerecht umzusetzen. Die Schule ist der Ort, wo

1. die natürlichen Sprachen als Sprachschätze, als wissensbegründende, sozialintegrierende und identitätsbildende Sprachen geschützt und gefördert werden müssen. Diesem Ziel wird der Muttersprachenunterricht gerecht, der sowohl für die Sprecher der Landessprache als auch für die Sprecher der Regionalsprachen und der Sprachen der ethnischen Minderheiten garantiert werden muss. Der kritisch-reflexiven Aneignung der Muttersprache kann durch das Heranziehen weiterer Fremdsprachen als zusätzliche kognitive, moralisch-praktische und ästhetisch-expressive Ressourcen Rechnung getragen werden. Für dieses Ziel bedarf es sowohl
 - a) eines diversifizierten Fremdsprachenangebots,
 - b) einer interkulturellen Perspektive in der Sprachvermittlung als auch
 - c) des Wahlpflichtprinzips für alle Schüler.

Eine Diversifizierung des Fremdsprachenangebots soll vermeiden, dass alle Schüler dieselben Sprachen (in den meisten Fällen Englisch und Französisch) lernen und damit andere Fremdsprachen in ihren Deutungs-, Wert- und Ausdruckspotentialen ausschließen. Um diese kommunikativen Handlungsressourcen erschließen zu können, sollten kulturspezifische Aspekte der Fremdsprache mit Verweis auf ihre Gebrauchszusammenhänge vermittelt werden. Diese Form der Fremdspracheneignung soll zugleich einen kritisch-reflexiven Zugang zur eigenen Sprache und Kultur ermöglichen. Das Wahlpflichtprinzip

genügt dem pädagogischen Ziel, die Partizipation der Schüler bei der Bestimmung der Lerninhalte zu sichern und individuelle Entscheidungsfähigkeit zu fordern und zu fördern.

2. In der Schule müssen aber auch Fachsprachen und funktional geprägte Sprachen bereitgestellt werden. Funktionaler oder anderer einseitig rationaler Totalisierung vorbeugend soll hier einer Bezugnahme auf die natürliche Ausgangssprache erfolgen. Dazu muss eine kritische Reflexion hinsichtlich des isolierten Geltungsanspruches der Fachsprache und der Bedeutung der funktionalen Sprache innerhalb ihres jeweiligen Subsystems und hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf andere Teile der Gesellschaft ermöglicht werden. Fachsprachen- und Berufssprachenunterricht müssen nach konkretem Bedarf bereitgestellt werden. Die Ermittlung des tatsächlichen Sprachenbedarfs aufgrund der Nachfrage in den gesellschaftlichen Subsystemen soll vermeiden, dass sich überall funktional eingeschränkte Ziele in der Fremdsprachenpolitik durchsetzen und Fremdsprachen nicht als Erkenntnis-, Wert- und Ausdrucksressourcen, sondern rein zweckrational unterrichtet werden. Die interkulturelle Perspektive im Fremdsprachenunterricht dient demselben Ziel. Die Berücksichtigung der sprachspezifischen Kommunikationsmerkmale der anderen Kultur soll nicht nur zum Ziel strategischen Handelns eingesetzt werden, sondern soll insbesondere als Grundlage verständigungsorientierter Kommunikation fungieren. „*Wir müssen die Sprache des Kunden sprechen*“ heißt es oft, wenn es darum geht eine Fremdsprache zu lernen. Strategisches und nicht verständigungsorientiertes Handeln steht bei dieser Einstellung im Vordergrund. Die Sprache ist das Hilfsmittel der Wirtschaft, um neue Kunden zu gewinnen, um Produkte zu verkaufen, um Profite zu erwirtschaften. Der systemisch bedingte Sprachgebrauch dringt sogar in die kommunikative Alltagspraxis ein; anstelle der Sprache des Nachbarn heißt es die Sprache des Kunden.

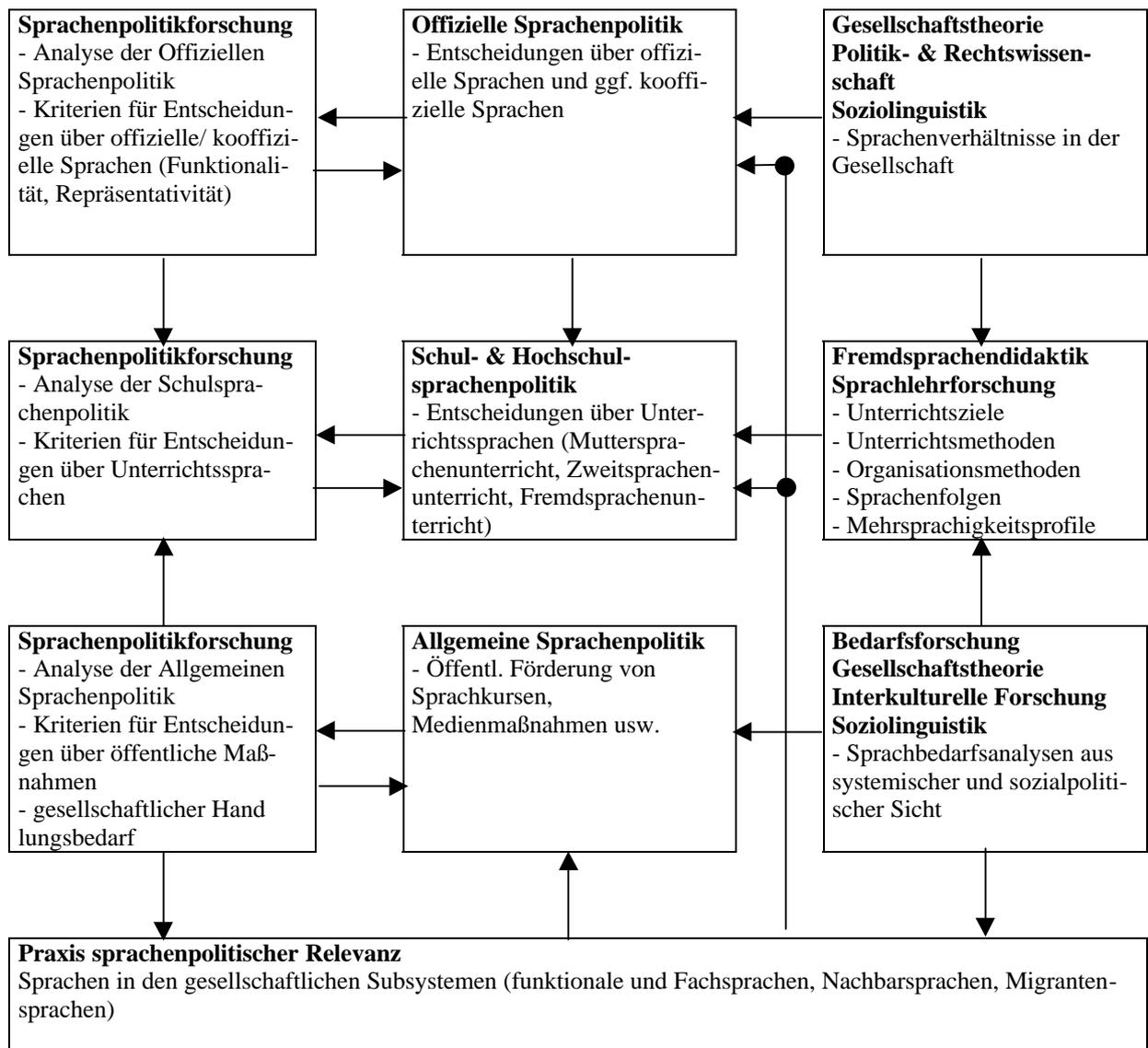
5. Sprachenpolitikforschung als interdisziplinäre Disziplin

Die Sprachenpolitikforschung als wissenschaftliche und zugleich gesellschaftspolitische Disziplin, die Sprachenpolitik und sprachpolitisch relevante Aspekte zu ihrem Gegenstand macht, muss sich interdisziplinär betätigen und sich auf Erkenntnisse der Bedarfsforschung, der Fremdsprachendidaktik, der Gesellschaftstheorie, der Interkulturellen Forschung, der Politik- und Rechtswissenschaft, der Soziolinguistik und Sprachlehrforschung stützen. Diese Disziplinen stehen sowohl in mittelbarer als auch in unmittelbarer Beziehung zur Sprachenpolitikforschung, denn Sprachenpolitikforschung stützt sich auf ihre Erkenntnisse und analysiert vor diesem Hintergrund sprachpolitische Entscheidungen. Auf der anderen Seite ver-

halten sich diese Disziplinen - wie auch die Sprachenpolitikforschung – politikberatend und werden bei sprachpolitischen Entscheidungen herangezogen. Sprachenpolitikforschung ist insofern interdisziplinäre Forschung, denn die oben genannten Disziplinen liefern der Sprachenpolitik und der Sprachenpolitikforschung sehr wichtige Daten. So die Sprachbedarfsforschung, die sich mit Fragen nach der konkreten Sprachennachfrage in den einzelnen gesellschaftlichen Subsystemen unter Berücksichtigung von Lernmotiven, Trends und Einstellungen befasst und auf einen möglichen sprachpolitischen Handlungsbedarf hinweist. Die Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehrforschung beschäftigen sich mit dem Lehren und Lernen von Sprachen und Fremdsprachen und beantworten Fragen nach den Zielen, Organisationsformen, Methoden und Sprachenfolgen auf deren Basis rationale schulsprachpolitische Entscheidungen getroffen werden können. Interkulturelle Forschung und Soziolinguistik liefern Daten über die Sprachenverhältnisse in der Gesellschaft und sind für die politische Gestaltung dieser Verhältnisse entscheidend. Gesellschaftstheorie, Politik- und Rechtswissenschaften liefern die moralisch-kritischen und rechtlichen Grundlagen für eine kohärente und legitimierbare Praxis von Sprachenpolitik. Sprachenpolitikforschung ist also keine rein deskriptive Disziplin. Als gesellschaftspolitische Disziplin muss sie dafür Sorge tragen, dass sprachpolitische Entscheidungen angesichts ihrer Verantwortung überprüft werden. Sprachenpolitikforschung erkennt insofern ihren normativen Ansatz an und untersucht vor diesem Hintergrund konkrete sprachpolitische Entscheidungen. Sprachenpolitikforschung befasst sich mit allen sprachpolitisch relevanten Fragen und erkennt ihre politikberatende Funktion an. Die Dokumentenanalyse als wichtiges Analyseinstrument der Sprachenpolitikforschung weist auf den institutionellen Charakter von Sprachenpolitik hin. Quantitative und qualitative Analysen sprachpolitischer Sachverhalte werden mit den Methoden der Sozialforschung ermittelt.

Anhand eines Schemas werden sowohl die Gegenstandsbereiche und die Aufgaben von Sprachenpolitikforschung dargestellt als auch die sprachpolitikbezogenen Disziplinen aufgezeigt, die als theoretische und empirische Grundlagen von Sprachenpolitikforschung dienen sollen. Um dieses Schema besser zu verstehen, wird vorher genauer auf die dargestellten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Gegenstandsbereichen und der Sprachenpolitikforschung sowie auf die Zusammenhänge zwischen Sprachenpolitik und der sprachpolitikbezogenen Disziplinen eingegangen.

Im folgenden Schema werden die drei Gegenstandsbereiche der Sprachenpolitikforschung dargestellt (mittlere Spalte), die wir von Noss kennen (Offizielle Sprachenpolitik, Schul- und Hochschulsprachenpolitik und Allgemeine Sprachenpolitik s. Punkt 1.3.). Darüber hinaus und ebenfalls als Gegenstand der Sprachenpolitikforschung wird der Bereich dargestellt, den wir als Praxis sprachpolitischer Relevanz kennen und der für sprachpolitische Entscheidungen verantwortlich ist. Diese Sprachpraxis ist keine Sprachenpolitik in dem Sinne, dass ein legitimer politischer Akteur sie bewusst gestaltet, sie kann aber durchaus - wie wir bereits aus Punkt 1.3.2. wissen - sprachbezogene Entwicklungen von gesellschaftlicher Tragweite hervorbringen und indirekt in den sprachpolitischen Entscheidungsprozess einfließen. Dieser Bereich wird ganz unten im Schema dargestellt. Die drei Pfeile, die von hier aus in die drei Bereiche der Sprachenpolitik weisen, veranschaulichen den Einfluss dieses Bereiches auf die Sprachenpolitik. An dieser Stelle möchte ich nochmal betonen, dass auch dieser Bereich Gegenstand der Sprachenpolitikforschung ist, denn die Aufgabe der Sprachenpolitikforschung ist es hier, sprachbezogene Entwicklungen von gesellschaftlicher Tragweite sowie ggf. entsprechenden sprachpolitischen Handlungsbedarf zu ermitteln. Die Sprachenpolitikforschung, die in der linken Spalte des Schemas dargestellt wird, wirkt auf die drei Sprachpolitikbereiche in zweierlei Hinsicht. Auf der einen Seite beschreibt sie Ist-Zustände, auf der anderen Seite erarbeitet sie Kriterien und stellt Soll-Aussagen auf. Diese Doppelaufgabe der Sprachenpolitikforschung wird mit zwei Pfeilen in entgegengesetzten Richtungen dargestellt. Der Bereich der Schul- und Hochschulsprachenpolitik ist nach diesem Schema ein der wichtigsten Bereiche von Sprachenpolitik und einer der wichtigsten Gegenstände von Sprachenpolitikforschung, denn er wird sowohl von der offiziellen Sprachenpolitik als auch von der Praxis sprachpolitischer Relevanz sehr stark beeinflusst. In diesen Bereich fließen andere wichtige sprachpolitisch relevante Bereiche ein. Die rechte Spalte stellt die sprachpolitikbezogenen Disziplinen dar, die sich mit sprachpolitischen Fragen auseinandersetzen und die von der Sprachenpolitikforschung als theoretische und empirische Grundlagen herangezogen werden. Die Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehrforschung sind angesichts der Relevanz der Schul- und Hochschulsprachenpolitik in diesem Schema sehr wichtige Bestandteile der Sprachenpolitikforschung.



6. Allgemeine Gesetzgebung und schulsprachenpolitische Praxis in Spanien aus historischer Perspektive

Im Mittelpunkt des folgenden empirisch-analytischen Teils wird die sprachenspezifische Situation in Spanien unter besonderer Berücksichtigung des Deutschunterrichts untersucht. Zunächst werden die gesetzlichen Grundlagen des schulischen Sprachunterrichts an den öffentlichen Schulen mit einem kurzen historischen Rückblick erläutert. Dem rechtlichen Rahmen werden exemplarisch für diesen Zeitraum Schülerzahlen gegenübergestellt. Im darauffolgenden Abschnitt wird anhand einer Dokumentenanalyse der offiziell-rechtliche Rahmen der heutigen Schulsprachenpolitik regionenspezifisch dargestellt. Dabei sollen der Muttersprachen- und der Fremdsprachenunterricht als zwei Gegenstände der Schulsprachenpolitik in den Vordergrund gestellt werden. Anschließend wird der Bereich des Fremdsprachenunterrichts und insbesondere der Deutschunterricht anhand empirischer Daten auf drei Ebenen des öffentlichen Bildungssystems in Spanien analysiert. Der außerschulische, der schulische und der

Bereich der Lehrerbildung sollen hier näher untersucht werden, um daraus allgemeingültige Aussagen über die Situation des Deutschunterrichts in Spanien machen zu können. Im letzten Kapitel werden anhand der Ergebnisse und Schlussfolgerungen der vorhergehenden Kapitel sprachpolitische und didaktisch-pädagogische Konsequenzen gezogen.

6.1. Die L.G.E. von 1970

Das allgemeine Erziehungsgesetz "*Ley General de Educación*" (L.G.E.) aus dem Jahre 1970 regelte bis zur Bildungsreform von 1990 das spanische Schul- und Bildungssystem. Obwohl sich der Fremdsprachenunterricht im gymnasialen Bereich bereits im 19. Jahrhundert nachweisen lässt¹², war die L.G.E. von 1970 die erste schulpolitische Bestimmung in Spanien, die den Fremdsprachenunterricht im Grundschul- und Hauptschulbereich einführt (vgl. *Orientaciones Pedagógicas para los planes y programas de estudios de Educación General Básica (E.G.B.)*, Ministerio de Educación y Ciencia (M.E.C.), Madrid 1970, 11). Eine Fremdsprache als Pflichtfach war gemäß dieser Bestimmung erst ab der zweiten Stufe, d.h. von der 6. bis zur 8. Klasse (12 bis 14jährige) der achtjährigen allgemeinen Schulpflicht (E.G.B.) vorgesehen. In der ersten Stufe (6 bis 11jährige) konnten die Schulen Fremdsprachen anbieten, obwohl die Schüler das Fach nicht belegen mussten. Bezüglich des Fremdsprachenangebots wurden vom Staat für die E.G.B. die Sprachen Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch und Portugiesisch anerkannt. Diese Fremdsprachen waren bereits in den Lehrplänen von 1953 für die Gymnasialstufe enthalten. Nun sollte jede Schule möglichst zwei dieser Sprachen anbieten, war aber nicht unbedingt dazu verpflichtet. Das hatte zur Folge, dass die Schüler kaum von ihrem Wahlrecht Gebrauch machen konnten, weil in den meisten Schulen nur eine Fremdsprache - Englisch oder Französisch - angeboten wurde.

Die Richtlinien für die E.G.B. betonen den Bildungswert des Fremdsprachenunterrichts:

„El aprendizaje de una lengua extranjera viene a reforzar los objetivos generales de la educación y los específicos del área del lenguaje. Normalmente comenzarán con la segunda etapa de la E.G.B.. No obstante, en muchos casos será posible una iniciación anterior.“ (*Orientaciones Pedagógicas para los planes y programas de estudios de E.G.B. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid 1970, 11*)

¹² Der Herzog von Rivas setzte in seinem „Plan General de Instrucción Pública“ vom 04.08.1836 die Sprachen Französisch, Englisch und Deutsch in die Fächer der Sekundarschulen ein (vgl. Gil 1961, 367). Das Gesetz „Moyano“ vom 09.09.1857 wird als die erste Gesamtreform des spanischen Bildungssystems angesehen und es ist das erste und einzige Gesetz des ganzen 19. Jahrhunderts, das die Fremdsprachen als Pflichtfächer im schulischen Curriculum betrachtet (vgl. Diaz 1985).

6.1.1. Die Gesetzgebung für die E.G.B.

Die Ministerialverordnung vom 6. Juli 1965 bestimmte die Lernprogramme für die Grundschulen. Der schulische Bereich (*E.G.B. = Educación General Básica*) erstreckte sich vom 6. bis zum 13. Lebensjahr. Der Abschluss (*Graduado Escolar*) ähnelte dem deutschen Hauptschulabschluss. Für die Fremdsprache in den drei letzten Kursen der E.G.B. waren durchschnittlich 3 Wochenstunden vorgesehen. Die Ministerialverordnung vom 2. Dezember 1970 gab die neuen Richtlinien und Lehrprogramme für die Grundschulen bekannt. In Bezug auf Fremdsprachen wurden nur Englisch und Französisch erwähnt. Diese sollten in der zweiten Stufe ungefähr 13 Prozent der Gesamtschulzeit in Anspruch nehmen. Auf der Verordnung vom 11. September 1972 basieren die Programme für Italienisch und Portugiesisch, die in den Verordnungen vom 26. Oktober 1972 und 14. August 1973 bekannt gegeben wurden (vgl. Belloch 1981, 60).

Primarstufe	6. Schuljahr	7. Schuljahr	8. Schuljahr
1. Fremdsprache	Ustd./ Woche	Ustd./ Woche	Ustd./ Woche
Englisch/ Französisch	3	3	3

6.1.2. Die Gesetzgebung für die Sekundarstufe

6.1.2.1. Das Gymnasium (B.U.P.)

Die Gymnasialstufe (*B.U.P. = Bachillerato Unificado Polivalente*) umfasste drei Schuljahre von 14 bis 16 Jahren. Bezüglich der Fremdsprachen gestaltete sich der Gymnasialbereich gesetzlich nach den Erlassen vom 23. Januar 1975 und 10. September 1976 sowie den Ministerialverordnungen vom 22. März 1975 und 11. September 1976 (vgl. Belloch 1981, 61). In den drei Schuljahren des B.U.P. war eine der fünf offiziell anerkannten Fremdsprachen Pflichtfach. Im Übrigen konnten die Schüler noch eine zweite moderne Sprache freiwillig lernen. Doch diese Freiwilligkeit war in einem doppelten Sinne angelegt. Denn nicht nur stand den Schülern frei, das Fach zu belegen, sondern auch den Schulen wurde die Freiheit eingeräumt, den Unterricht der zweiten Sprache zu organisieren. Hinsichtlich des Stundenplanes waren im ersten Kurs vier Unterrichtsstunden in der Woche für die Fremdsprache vorgesehen. Im zweiten Kurs waren es ebenfalls vier und im dritten nur drei. Für die zweite freiwillige Sprache waren drei Wochenstunden vorgesehen. Die Lehrpläne für das Fach Deutsch im Gymnasialbereich wurden in der Ministerialverordnung vom 22. März 1975 festgelegt:

1. Die Fremdsprache soll vorrangig im Blick auf die Praxis gelehrt werden, in dem Sinne, dass die mündliche Beherrschung der Sprache über die schriftliche dominieren soll und der

Einsatz von audiovisuellen Medien und anderen Hilfsmitteln als wünschenswert erachtet wird.

2. Alle phonetischen, morphologischen und syntaktischen Elemente sowie das Vokabular sollen in Strukturen eingebettet sein, die ständig geübt und wiederholt werden, wobei die Grammatik als Mittel zum Zweck der Sprachbeherrschung und nicht als Selbstzweck verstanden wird.

3. Um dem Schüler zu helfen, den aktiven und passiven Wortschatz ständig zu vergrößern und in flüssiger Weise zu benutzen, sollen Bücher, Zeitschriften, Zeitungen usw., die dem sprachlichen Niveau und den Interessen der Schüler entsprechen, verwendet werden.

4. Großes Gewicht soll auf die Phonetik und Phonologie gelegt werden (...).

5. Was das Hörverstehen betrifft, wird die Benutzung von Tonbandaufnahmen, Filmprojektionen usw. angeraten.

6. Zuletzt wird empfohlen, die Schüler in verschiedene Aspekte der Kultur und Landeskunde der deutschsprachigen Länder einzuführen.

(zit. nach Regales 1987a, 63)

Der Stundenplan für die gymnasiale Sekundarstufe sah so aus:

Sekundarstufe	1. B.U.P.	2. B.U.P.	3. B.U.P.
1. Fremdsprache	Ustd./ Woche	Ustd./ Woche	Ustd./ Woche
Englisch/ Französisch	4	4	3

6.1.2.2. Der *Curso de Orientación Universitaria* (C.O.U.) und die Berufsausbildung (F.P.)

Der C.O.U. war nach dem Gymnasium als eine Vorstufe zur Universität konzipiert. Er entsprach in etwa der 13. Klasse des deutschen Gymnasiums und führte zum Abitur. Bestimmend für den C.O.U. waren die Ministerialverordnungen vom 13. Juli 1971 und 22. März 1975 sowie der Beschluss vom 1. März 1978 (vgl. Belloch 1981, 62). In diesem Kurs mussten die Schüler auch eine der fünf Fremdsprachen drei Stunden in der Woche lernen. Darüber hinaus konnten sie auch noch eine zweite Fremdsprache freiwillig wählen. Diese Option existierte jedoch nicht in der Praxis. Die Schulen haben überwiegend darauf verzichtet, den Unterricht in dieser Sprache zu organisieren.

In der vierjährigen Berufsausbildung (*FP = Formación Profesional*) war ebenfalls eine Fremdsprache vorgesehen. In der ersten Phase FPI (14-16jährige) wurde die Fremdsprache 2 Stunden pro Woche unterrichtet. In der zweiten Phase 3 Stunden pro Woche.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Fremdsprachenunterricht und insbesondere der Deutschunterricht im Sekundarbereich in der Praxis einen sehr bescheidenen Platz hatte. Charakteristisch für diese Phase war eine starke Vernachlässigung des Fremdsprachenunterrichts. Englisch oder Französisch als einziges Pflichtfach im Fremdsprachenbereich war das Resultat. Obwohl die Schüler im Bildungsgesetz vom 1970 theoretisch zwischen fünf Sprachen auswählen konnten (Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch und Portugiesisch), wurden von den Schulen in der Regel nur Englisch oder Französisch als einzige Sprachen angeboten. Dazu muss man ergänzen, dass das Französische bereits in den 50er und 60er Jahren die erste und einzige Fremdsprache an den Gymnasien war, während das Englische erst in den 70er Jahren an Bedeutung zu gewinnen begann.

Zu dieser prekären Situation des Fremdsprachenunterrichts trug das Erziehungsministerium bei. Denn es schaffte keine Lehrstellen, die diese Wahlmöglichkeiten hätten verwirklichen können. Für die Sprachen Deutsch, Italienisch und Portugiesisch galt lange Zeit die Ministerialverfügung vom 22. März 1958, in der die folgenden Stellen starr festgelegt waren:

25 Stellen als Oberstudienrat und 25 Stellen als Studienrat für Deutsch. Davon gab es 6 Planstellen in Madrid und fünf in Barcelona. Der Rest der Stellen war auf andere Provinzhauptstädte und Universitätszentren Spaniens verteilt. 20 Stellen als Oberstudienrat (*Catedráticos*) und 10 Stellen als Studienrat (*Agregados*) für Italienisch, 5 Stellen als Oberstudienrat und 2 Stellen als Studienrat für Portugiesisch (vgl. Belloch-Zimmermann 1981, 62). Zwischen 1985 und 1987 wurden vom Erziehungsministerium nach vielen Jahren neue Lehrstellen für Deutsch an Gymnasien geschaffen. Für diesen Zeitraum liegen kaum Untersuchungen und veröffentlichte Statistiken zum Deutschunterricht vor. Die geringe Relevanz des Deutschen im spanischen Schulsystem wird jedoch in der Veröffentlichung von Atienza-Merino deutlich. Auf den verschiedenen Niveaus des allgemeinen Schulsystems (Grund-, Hauptschule, Gymnasium und berufliche Schule) hatten 1986/87 4 086 770 Schüler eine Pflichtfremdsprache auf ihrem Lehrplan. Davon lernten 988 899 (24,19%) Französisch, 3 095 290 (75,73%) Englisch und rund 5000 Schüler (0,12%) lernten Deutsch, Italienisch oder Portugiesisch (vgl. Atienza-Merino 1990, 20). Die von Isabel Felip und Rafael Valdueza 1987 durchgeführte Umfrage über die Situation der deutschen Sprache an spanischen Gymnasien ist die einzige Untersuchung, die mir in diesem Bereich bekannt ist. Sie bestätigt ebenfalls die geringe Bedeutung des Deutschen an den spanischen Schulen. Ihre Ergebnisse für das Schuljahr 1986/87

zeigen, dass Deutsch an 32 Gymnasien unterrichtet wurde, die sich auf 24 Städte verteilten¹³. Madrid und Barcelona mit 10 Gymnasien machten fast 1/3 des gesamten Angebots aus. 4 von den 17 autonomen Regionen (Kantabrien, La Rioja, Navarra und die Balearen) boten keinen Deutschunterricht an. Leider antworteten bei dieser Umfrage nur 14 von den 32 Gymnasien auf die Umfrage, so dass keine genaueren Angaben zu den Schülerzahlen gemacht werden können. Die durchschnittliche Schülerzahl pro Gymnasium schätzen die Autoren der Untersuchung auf 50. Nach ihrer Schätzung betrug die gesamte Schülerzahl an spanischen Gymnasien allerhöchstens 2000 Schüler, was, nach den Autoren der Schülerzahl von Englisch an zwei Groß-Gymnasien entsprach (vgl. Felip/ Valdueza 1989, 2-9). Im Länderbericht von Jordi Jané Carbó und Jürgen Wolff (vgl. Carbó/Wolff 1991, 198-207) werden Zahlen vorgestellt, die aus Angaben des Erziehungsministeriums in Madrid (M.E.C.) und aus einem Bericht der Bundesregierung über *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt* hervorgehen. Insbesondere im Sekundarbereich besteht eine starke Diskrepanz zwischen den Angaben der Bundesregierung und des spanischen Erziehungsministeriums über die Schülerzahlen. Die geringe Schülerzahl, die hier vom Erziehungsministerium in Madrid angegeben wird, läßt vermuten, dass diese sich nur auf den Bereich bezieht, der von der Zentralregierung verwaltet wird. Dieser Bereich umfasst wahrscheinlich nicht die Regionen mit eigener Bildungspolitik.

Spanische Oberschulen und Berufsschulen

Nach Angaben der Bundesregierung für 1982/83 1.000 Deutschlerner

Nach Angaben des M.E.C. für 1989/90 863 Deutschlerner

Staatliche Sprachenschulen (EOI)¹⁴

Nach Angaben des M.E.C.:

1987/88 4.709 Deutschlerner

1988/89 6.032 Deutschlerner

1989/90 6.154 oder 7.399 Deutschlerner

¹³ Santiago, Oviedo, Bilbao, Vitoria, Zaragoza, Barcelona, Valencia, Alicante, Murcia, Sevilla, Cádiz, Granada, Córdoba, Torrox, La Laguna, Las Palmas, San Fernando, Cáceres, Albacete, León, Salamanca, Avila, Valladolid, Madrid.

¹⁴ Aus dem Exposé von Frau Lamas de Alsa auf dem Kasseler Kongress 1996 geht hervor, dass die Zahl der 1989 insgesamt existierenden Staatlichen Sprachenschulen in Spanien 55 betrug. In etwa der Hälfte dieser Schulen konnte Deutsch gelernt werden (zitierte Quelle: *Depto. de Estadística del M.E.C.*).

6.2. Die Bildungsreform von 1990

6.2.1. Gesetzliche Rahmenbedingungen der Bildungsreform

6.2.1.1. Die L.O.G.S.E.

Die neue Reform des Bildungssystems in Spanien basiert auf der "Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) vom 3. Oktober 1990, die das vorangehende Erziehungsgesetz von 1970 "Ley General de Educación" ersetzt und die auf der Basis der demokratischen Prinzipien der Verfassung von 1978, der Grundsätze der "Ley Orgánica Reguladora del Derecho de Educación (L.O.D.E.) 8/1985 vom 3. Juli und der "Ley Orgánica de Reforma Universitaria (L.R.U.) umgesetzt werden sollte. Das Gesetz vom 3. Oktober 1990 reguliert die Organisation des spanischen Bildungssystems und formuliert allgemeine Richtlinien und Lehrpläne¹⁵ für das ganze spanische Territorium, was eine für alle Schüler gemeinsame Ausbildung und Gleichwertigkeit der Zeugnisse garantieren soll. Das spanische Erziehungsministerium bestimmt 55% des gesamten Curriculums in den Schulen der autonomen Regionen mit eigener Sprache (Balearn, Katalonien, die autonome Region Valencias, Galizien und das Baskenland) und 65% in den Schulen der Regionen, die über keine eigene Regionalsprache verfügen. In der Preamble des neuen Bildungsgesetzes (L.O.G.S.E.) lässt sich die Reform als Antwort der Bildungspolitiker auf die Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft interpretieren, die den Anpassungsbedarf an eine komplexere und schnell verändernde Welt anerkennt und die Verantwortung für die Mitgestaltung des europäischen Projektes übernehmen will. Die Implementierung des europäischen Projektes findet stufenweise seit dem Schuljahr 1992/93 bis zu ihrer vollkommenen Umsetzung im Jahr 2000 statt.

Als wichtige Neuerungen im Schulsprachenbereich sind die folgenden anzusehen:

- Anerkennung der Kooffizialität der Regionalsprachen im allgemeinen Bildungsgesetz
- Einführung einer ersten Fremdsprache in der Primarstufe ab einem Alter von 8 Jahren
- Einführung einer zweiten Fremdsprache als Wahlfach bzw. Wahlpflichtfach in der Regel im dritten Jahr der Pflichtsekundarstufe (ESO)
- Aufnahme einer Regionalsprache und einer Fremdsprache in die universitäre Zulassungsprüfung

¹⁵ Richtlinien bezeichnen hier fachübergreifende, allgemeinpädagogische Festschreibungen, während der Begriff Lehrplan oder Curriculum hier für fachspezifische Stellungnahmen verwendet wird. Zu dieser Begriffsunterscheidung vgl. Bausch 1996, 34. In Spanien wird diese Unterscheidung grundsätzlich nicht gemacht. „Currículo“ steht sowohl für allgemeine Richtlinien als auch für Lehrpläne. Im Folgenden werde ich die Begriffe „Lehrplan“ und „Curriculum“ synonym verwenden. Zu dem vom spanischen Erziehungsministerium festgelegten Basiscurriculum s. Diseño Curricular Base de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, M.E.C., 1989.

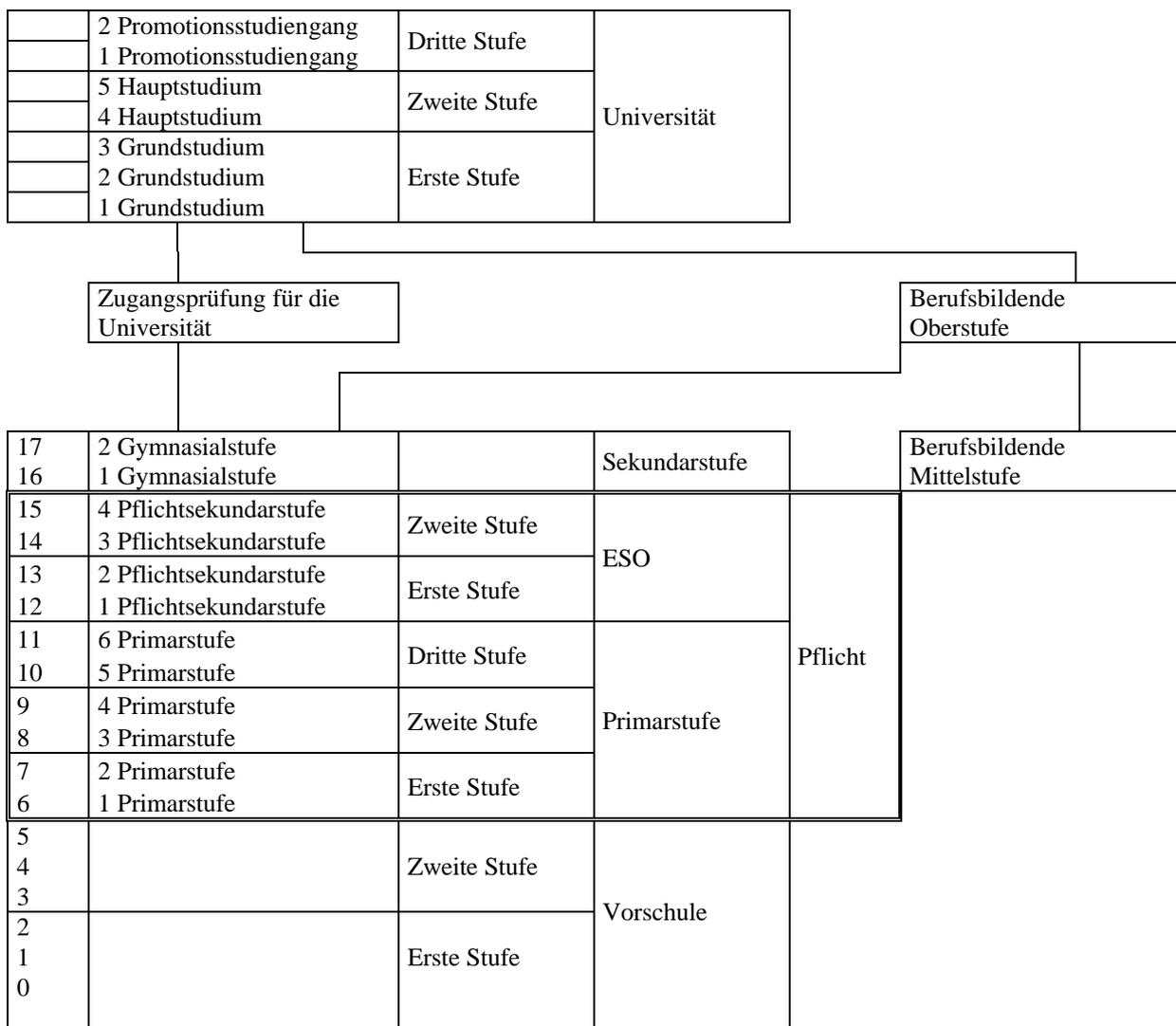
Bei der Formulierung dieses Gesetzes wurden allgemeine Grundsätze verankert, die Konsequenzen für die Schulsprachenpolitik haben. Die offizielle Anerkennung Spaniens als mehrsprachiges und kulturell heterogenes Land wird dabei deutlich. Artikel 1 der L.O.G.S.E. betont die Achtung des Sprach- und Kulturpluralismus Spaniens bei der Verfolgung des Bildungsziels: "*La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España*" (L.O.G.S.E. vom 3. Oktober 1990, Art.1 in BOE vom 4. Oktober 1990, 28930). Derselbe Grundsatz ist ebenfalls im Art. 2 der L.O.D.E. vom 3. Juli 1985 zu finden. Schulsprachenpolitisch bedeutet das die Aufnahme der Regionalsprachen neben der spanischen Sprache ins schulische Curriculum. Im 2. Kapitel Art. 13 der L.O.G.S.E werden die Ziele für die Primarstufe erläutert. Bezüglich der Sprachen wird hier der Akzent auf die Entwicklung des angemessenen Gebrauchs der spanischen und der Regionalsprache bei den Kindern gesetzt. "*Utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma*" (L.O.G.S.E. vom 3. Oktober 1990 in BOE vom 4. Oktober 1990, 28931). Der Gedanke der bilingualen Erziehung wird in den autonomen Regionen mit eigener Sprache unterschiedlich interpretiert und mit unterschiedlicher Intensität umgesetzt. Die Formulierung einer eigenen Schulsprachenpolitik wird dabei als Folge der Anerkennung ihrer politischen Autonomie in Bildungsfragen ermöglicht und in den Autonomiestatuten (Estatutos de Autonomía) dieser Regionen gesetzlich festgelegt. Bisher sind es Andalusien, die Balearen, das Baskenland, die Kanaren, Katalonien, Galizien, Navarra und die autonome Region Valencias, die eine eigene Bildungspolitik formulieren können. Bis zum Jahre 2000 sollen alle anderen autonomen Regierungen über dieses Recht verfügen.

Nach der Reform von 1990 wird das spanische Schulsystem folgendermaßen organisiert: Nach dem Kindergarten, der Freiwilligkeitscharakter hat, wird die Grundschule (*Educación Primaria*) besucht. Diese erstreckt sich von der 1. bis zur 6. Klasse. Darauf folgt die Pflichtsekundarstufe (*Educación Secundaria Obligatoria*) von der 7. bis zur 10. Klasse. Schließlich können die Schüler eine Berufsausbildung (*Formación profesional*) beginnen oder das Abitur machen. Sowohl für die berufliche Ausbildung als auch für das Abitur werden zwei Jahre (16. bis 17. Lebensjahr) vorgesehen. Insgesamt verlängert sich die allgemeine Schulpflicht um 2 Jahre. Die grundlegenden Veränderungen im Schulsystem lassen sich wie folgt festhalten:

- Die Vorschule wird Pflicht
- Die Grundschule verkürzt sich um 2 Jahre
- Die Sekundarstufe dauert 4 Jahre und wird für alle Schüler Pflicht.

Außerdem wird die Gymnasialstufe nach der Pflichtsekundarstufe (ESO) nach vier Modalitäten bzw. Schwerpunkten organisiert. Darüber hinaus werden zu diesen Fächern Wahlpflichtfächer angeboten, die bereits ab der Pflichtsekundarstufe (ESO) angeboten werden. Die neue Berufsschule geht in der neuen Sekundarstufe auf. Danach findet eine Aufteilung in eine spezifischere zweijährige berufsbildende Stufe statt (*Formación Profesional de Grado Medio*), die als weitere Berufsoberstufe fortgesetzt werden kann (*Formación Profesional de Grado Superior*) und in eine Gymnasialstufe (*Bachillerato*). Letztere soll auf das Universitätsstudium vorbereiten.

Struktur des spanischen Bildungssystems nach der
Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (1990)



7. Regionenspezifische Gesetzgebung und schulsprachenpolitische Praxis heute

Nach Artikel 4 des Bildungsgesetzes vom 3. Oktober 1990 werden die Schulcurricula von den autonomen Regierungen mit bildungspolitischer Kompetenz¹⁶ konkretisiert. Unter *Curricula* werden die Ziele, Inhalte, Lehrmethoden und Evaluationskriterien aller Niveaus, Stufen und Modalitäten des Bildungssystems verstanden (vgl. L.O.G.S.E. vom 3. Oktober 1990 Art. 4 in BOE vom 4. Oktober 1990, 28930). Die Verpflichtung der autonomen Regionen mit eigener Sprache gegenüber der spanischen Sprache ergibt sich aus dem Artikel 3.1 der spanischen Verfassung von 1978, in dem das Kastilische als die Staatssprache Spaniens anerkannt und die Verpflichtung aller Spanier, sie zu beherrschen und ihr Recht, sie zu verwenden, bestätigt wird. Der Status der Regionalsprachen in den Autonomiegebieten wird in dem jeweiligen Autonomiestatut verankert. Der Autonomiestatut gilt als wichtigste gesetzliche Grundlage der regionalen Sprachenpolitik.

7.1. Die Balearen

Das Autonomiegebiet der Balearen hat seit dem 1. Januar 1998 aus bildungspolitischer Sicht die alleinige Kompetenz. Die höchste Bildungsinstanz der *Balearen* (Consellería d'Educació, Cultura i Esports. Direcció General d'Ordenació e Innovació, Brief vom 21.10. 1998) stellte für diese Arbeit die gesetzlichen Grundlagen der regionalen Schulsprachenpolitik zur Verfügung. Lehrpläne werden dabei nicht berücksichtigt. Ein Stundenplan für die jeweiligen offiziellen Schulsprachen und die erste Fremdsprache wurde zur Verfügung gestellt.

7.1.1. Gesetzliche Rahmenbedingungen für die Schulsprachen

Im Artikel 3 2/1983 vom 25. Februar des Autonomiegesetzes der Balearen wird die Kooffizialität der katalanischen und der kastilischen Sprache für das ganze Territorium der Balearen festgelegt. Die Königliche Verordnung 2193 vom 7. September 1979 ebnete bereits den Weg für die Einführung der Regionalsprache ins Bildungssystem vor dem Erlass des Autonomiegesetzes 1983. Im Artikel 19 des Normalisierungsgesetzes der Balearen, das die Umsetzung der offiziellen Sprachenpolitik verfolgt, wird betont, dass der Pflichtunterricht der katalanischen Sprache auf allen Ebenen und Niveaus des öffentlichen Schulsystems garantiert werden muss. *„La llengua i literatura catalanes, amb especial atenció a les aportacions de les Illes Balears han d'esser ensenyades obligatòriament en tots els nivells i graus i modalitats de l'ensenyament no universitari. S'ha de garantir el compliment d'aquesta disposició en tots els*

¹⁶ Zur Zeit verfügen über bildungspolitische Kompetenz die Autonomiegebiete Andalusiens, des Baskenlandes, Galiziens, der Kanaren, Kataloniens, Navarras und Valencias. Bis zum Jahre 2000 sollen die restlichen autonomen Regierungen eigene bildungspolitische Entscheidungen treffen können (vgl. La Educación en España 1994, 10).

centres docents“ Darüber hinaus wird in demselben Artikel festgelegt, dass der katalanischen Sprache und Literatur im Stundenplan der Schulen mindestens dasselbe Stundenkontingent wie der kastilischen Sprache und Literatur eingeräumt werden muss. *„La dedicació horària, dins els programes educatius, referida a l’ensenyament de la llengua i literatura catalanes serà en harmonia amb els plans d’estudis estatals i com a mínim igual a la destinada a l’estudi de la llengua i literatura castellanes*“ Im Erlass (Decret de mínims) 92/1997, das im Regionalamtsblatt BOCAIB 89 vom 17.07.1997 bekannt gegeben wurde, wird festgelegt, dass 50% aller Fächer in katalanischer Sprache unterrichtet werden sollen. Außerdem wird in demselben Erlass die Befreiung vom Katalanischunterricht in bestimmten Fällen vorgesehen.

In der *Orden* vom 12. Mai 1998, veröffentlicht im Regionalamtsblatt BOCAIB 69 vom 26.05.1998, in dem der Gebrauch der katalanischen Sprache im schulischen Bereich geregelt wird, steht, dass die Schule im Rahmen ihres linguistischen Projektes die Schulfächer festlegen muss, die in katalanischer Sprache stattfinden sollen sowie die pädagogischen bzw. didaktischen Vorschläge hinsichtlich des Lehrens und Lernens und des Gebrauchs der Sprachen im Schulzentrum vorweisen muss. *„Aquest projecte està inserit en el projecte lingüístic i s’hi han d’especificar quines àrees s’impartiran en llengua catalana, ha de definir els plantejaments didàctics sobre els quals es fomenta l’ensenyament-aprenentatge de les llengües al centre i determina l’ús de la llengua catalana en l’àmbit administratiu i en les comunicacions del centre*“ Das linguistische Projekt der Schule muss die soziolinguistische Charakteristika des Einzugsgebiets der Schule berücksichtigen und die Beherrschung der beiden offiziellen Sprachen seitens der Schüler am Ende der Schulpflichtzeit gewährleisten. Im Artikel 8 der *Orden* vom 12. Mai 1998, veröffentlicht im Regionalamtsblatt BOCAIB 69 vom 26.05.1998, wird das Muttersprachenrecht der Kinder in der Vorschulphase und in der ersten Phase der Primarstufe berücksichtigt, so dass die Schule die entsprechenden Maßnahmen treffen muss, die dieses Recht garantieren und zu einer Beherrschung beider offiziellen Sprachen führen sollen. *„Els pares, les mares o tutors del alumnes que cursin el primer ensenyament, que correspon a l’etapa d’educació infantil i al primer cicle d’educació primària, podran sol·licitar al centre que els seus fills no facin un aprenentatge compartit en llengua catalana i llengua castellana. El centre determinarà les adaptacions pedagògiques necessàries per tal de garantir els drets lingüístics individuals dels alumnes i d’assegurar, alhora, que pugui ser satisfeta la necessitat de domini de les dues llengües oficials*“

Der Stundenplan für die offiziellen Schulsprachen und die erste Fremdsprache in der Primar- und Sekundarstufe auf den Balearen sieht so aus:

Primarstufe	1. 2 . Schuljahr	3. 4. Schuljahr	5. 6. Schuljahr
Stundenplan	Ustd./ Woche	Ustd./ Woche	Ustd./ Woche
Katalanisch	4	3,5	3,5
Kastilisch	4	3,5	3,5
Englisch	-	2	3,5

Sekundarstufe	1. 2. Schuljahr (ESO)	3. 4. Schuljahr (ESO)	Gymnasiale Oberstufe I	Gymnasiale Oberstufe II
Stundenplan	Ustd./ Woche	Ustd./ Woche	Ustd./ Woche	Ustd./ Woche
Katalanisch	3	3	3	3
Kastilisch	3	3	3	3
Englisch	3	3	3	3

7.2. Das Baskenland

7.2.1. Gesetzliche Festlegung des Curriculums für die Primarstufe

Die königliche Verordnung 1006/1991 vom 14. Juni reguliert die allgemeinen Richtlinien und Inhalte für die Primarstufe im ganzen spanischen Territorium. Im Übrigen bestimmt die Verordnung 237/1992 vom 11. August das schulische Curriculum für die autonome Region des Baskenlandes. Die Formulierung des Schulcurriculums von der baskischen Regierung hat keinen preskriptiven Charakter. Sie gilt vielmehr als Orientierung und als solche muss sie in letzter Instanz von den Schulen, den Lehrern in Form eines Vorschlages konkretisiert werden. Damit sollen die Bedürfnisse, Interessen und Fähigkeiten der Schüler berücksichtigt und die pädagogische Freiheit der Schulzentren garantiert werden (vgl. B.O.P.V. vom 27. August 1992, 7797). Bezüglich der Schulsprachen sollte man hier auf die Besonderheit des baskischen Schulsystems hinweisen. In den Artikeln 15 bis 18 des Normalisierungsgesetzes zum Gebrauch der baskischen Sprache 10/1982 vom 24. November wird das Ziel der bilingualen Erziehung im Baskenland angestrebt. Darüber hinaus wird insbesondere die Notwendigkeit, weitere Fremdsprachen zu lernen, explizit betont (vgl. B.O.P.V. vom 27. August 1992, 7797). Für die Primarstufe wird gemäß dem obigen Gesetzesrahmen ein Curriculum erarbeitet. Für die Schulsprachen wird der folgende Stundenplan, der als Mindeststundenplan für die Primarstufe anzusehen ist, aufgestellt. Der Unterricht in der ersten Fremdsprache soll die vier Fertigkeiten fördern und kommunikative Ziele verfolgen. In den ersten zwei Jahren wird mehr Nachdruck auf die Förderung rezeptiver Fertigkeiten bei den Schülern gelegt. (vgl. ebd., 7855). Zu dem Fremdsprachenangebot wird im Gesetz keine Stellung genommen. Dieses bleibt also im Entscheidungsbereich der Schule.

Primarstufe	1.2. Schuljahr	3.4. Schuljahr	5.6. Schuljahr	Primarstufe
Stundenplan	Woche/ Gesamt	Woche/ Gesamt	Woche/ Gesamt	Gesamt Ustd.
Kastilische Sprache und Lit.	4/280	3,5/245	3,5/245	770
Baskische Sprache und Lit.	4/280	3,5/245	3,5/245	770
Erste Fremdsprache	-	2,5/175	2,5/175	350

Im Lehrplan für die erste Fremdsprache in der Primarstufe werden folgende Ziele verfolgt (B.O.P.V. vom 27. August 1992, 7855ff):

- 1. Das Verstehen einfacher Texte mündlich oder schriftlich, die für die Schüler vertraute Situationen oder Ereignisse darstellen.*
- 2. Der mündliche Gebrauch der Fremdsprache als Kommunikationsmedium im Fremdsprachenunterricht.*
- 3. Die Verfassung kurzer und einfacher Texte über vertraute Themen.*
- 4. Das Verstehen kurzer und einfacher Texte, die sich mit den Klassenaktivitäten und mit den Erfahrungen und Interessen der Schüler auseinandersetzen.*
- 5. Das kommunikative Potential von Fremdsprachen und die eigene Fähigkeit, sie zu lernen, anzuerkennen Die Förderung einer positiven Einstellung zu anderen Sprachen, zu ihren Sprechern und deren Kultur.*
- 6. Die Anwendung linguistischer und außerlinguistischer Konventionen wie Körpersprache, Bilder usw., um die Kommunikation zu erleichtern und um anzudeuten, dass man verstehen und verstanden werden möchte.*
- 7. Die Herstellung der Beziehungen zwischen dem Bezeichnenden und dem Bezeichneten und dessen Aussprache. Die Erkennung spezifischer Merkmale in der Betonung und Melodie der Sprache.*
- 8. Die Anwendung vorgängiger Erfahrungen beim Erlernen einer Sprache und die Förderung von Selbstlernstrategien.*

7.2.2. Gesetzliche Festlegung des Curriculums für die Pflichtsekundarstufe

In der Verordnung 213/1994 vom 21. Juni wird das Curriculum für die Sekundarstufe (E.S.O.) im Baskenland festgelegt. Ziele werden allgemein formuliert, um von den jeweiligen Schulen und in letzter Instanz von den Lehrern als *Curriculares Projekt* konkretisiert zu werden. Das Bildungsgebot der bilingualen Erziehung bleibt in diesem Schulabschnitt ebenfalls erhalten. Darüber hinaus wird eine zweite Fremdsprache neben der ersten Pflichtfremdsprache als Wahlpflichtfach eingeführt. Die Fremdsprachen im Sekundarstufenbereich sollen die Schüler auf Europa vorbereiten und als Propädeutik für ihr zukunftiges Arbeitsleben dienen. Im Übrigen sollen sie auch den Zugang zur Universität ermöglichen (vgl. B.O.P.V. vom 17. August 1994, 9738). Das Curriculum für die zweite Fremdsprache als Wahlpflichtfach in der Sekundarstufe wird im Beschluss vom 24. Juli 1996 geregelt. Ihre Einführung wird mehrfach begründet. Zunächst wird die soziale Nachfrage nach Fremdsprachen betont, die sich aus der geographischen Lage des Baskenlandes, der Freizügigkeit der Menschen und der Entwicklung der Handelsbeziehungen mit dem Ausland ergibt. Die zweite Fremdsprache soll auch die sprachliche Identität der Schüler und ihr Selbstwertgefühl stärken, damit der baskische Bilingualismus nicht als Nachteil, sondern als Bereicherung empfunden wird. Außerdem sollen Solidarität und Toleranz sowie Kritikfähigkeit beim Erlernen einer Fremdsprache gefördert werden (vgl. B.O.P.V. vom 6. September 1996, 13621 - 13622). Die kommunikative Funktion der Sprachen wird in den Vordergrund gestellt und als prioritäres Ziel des Fremdsprachenunterrichts anerkannt, dennoch werden die vier Fertigkeiten gefördert (vgl. B.O.P.V. vom 17. August 1994, 9737 - 9738). Zu der Frage, welche Fremdsprachen im Sekundarbereich angeboten werden sollen, wird auch hier keine Stellung genommen.

Den Stundenplan für die zwei Fremdsprachen in der Sekundarstufe sehen wir in der folgenden Tabelle:

Sekundarstufe (ESO)	1.2. Schuljahr	3.4. Schuljahr	Sekundarstufe
Stundenplan	Gesamt Ustd.	Gesamt Ustd.	Gesamt Ustd.
Kastilische Sprache und Lit.	245	245	490
Baskische Sprache und Lit.	245	245	490
Fremdsprachen	210	210	420

Im Lehrplan für die zwei Fremdsprachen im Sekundarbereich werden folgende Ziele expliziert (B.O.P.V. vom 17. August 1994, 9738ff):

- 1. Das Verstehen globaler und spezifischer Informationen in alltäglichen Kommunikationssituationen, sei es mündlich oder schriftlich.*
- 2. Die Produktion mündlicher und schriftlicher Texte unter Anwendung linguistischer und außerlinguistischer Mittel, um die Kommunikation zu erleichtern und um anzudeuten, dass man verstehen und verstanden werden will.*
- 3. Das autonome Lesen von schriftlichen Texten, die an die Interessen und Kenntnisse der Schüler angepasst sind.*
- 4. Das Einsetzen von Texten in ihrer Funktion als Informations- und Unterhaltungsquelle sowie als Schlüssel zum Zugang zu anderen Lebenswelten eingesetzt werden .*
- 5. Die Reflektion über den Lernprozess und über das Funktionieren des Sprachsystems in der Kommunikation, um die eigene Sprachproduktion zu verbessern.*
- 6. Die Anerkennung der Bedeutung von Fremdsprachen als Kommunikationsmittel mit Menschen anderer Kulturkreise und als Möglichkeit zur Teilnahme an internationalen Beziehungen.*
- 7. Die Anerkennung der Bedeutung von Sprachen als verschiedene Möglichkeiten zur Representation der Wirklichkeit und zur Organisation der menschlichen Beziehungen.*
- 8. Die Beachtung der Kommunikationsregeln und die Kooperation und Toleranz bei Interaktionen mit anderen Menschen.*
- 9. Die Rezeptions- und Kritikfähigkeit gegenüber den Informationen in der Fremdsprache, um über die eigene Wirklichkeit zu reflektieren und um sie zu verändern.*
- 10. Die Anwendung voriger Erfahrung im Erlernen von Sprachen und die Reflektion über den Lernprozess, um Selbstlernstrategien zu fördern.*

In der gymnasialen Oberstufe werden insbesondere die Leseautonomie der Lerner, die mündliche und schriftliche Produktion, die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten sowie die Vermittlung interkultureller Aspekte gefördert.

7.2.3. Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht in der Praxis

7.2.3.1. Spanische und Baskische Sprache

Nach dem baskischen Schulgesetz für die öffentlichen Schulen (*Ley de la Escuela Pública Vasca* in: B.O.P.V. vom 25. Februar 1993, 1536 -1537) werden die Schulen nach drei bilingualen Modellen organisiert. Das Modell A sieht die überwiegende Praxis des Unterrichts in spanischer Sprache vor. Das Baskische wird also als Fach unterrichtet. Beim Modell D überwiegt das Baskische als Unterrichtssprache, während das Spanische nur als Unterrichtsfach fungiert. Beim Modell B dagegen werden sowohl das Baskische als auch das Spanische als Unterrichtssprache eingesetzt. Diese Schulform existiert in der Praxis in sehr unterschiedlicher Ausprägung, denn nicht alle Lehrer im Baskenland sind heute de facto bilingual. Ein bereits gestarteter Weiterbildungsplan (IRALE) soll sie deshalb auf dieses Modell sprachlich vorbereiten.

7.2.3.2. Fremdsprachen

Im Baskenland werden zwei Fremdsprachen unterrichtet. Die erste Fremdsprache ist für alle Schüler das Englische und wird drei Stunden pro Woche unterrichtet. Nur in einer einzigen öffentlichen Schule des Baskenlandes wird Deutsch als erste Fremdsprache anstatt Englisch im Abitur erteilt. Der Grund liegt darin, dass viele dieser Lerner aus der deutschen Schule in Bilbao kommen und deshalb das Englische abwählen. Es handelt sich jedoch um eine Schülergruppe, die weniger als 30 Schüler beträgt. Die zweite Fremdsprache im Rahmen der Wahlpflichtfächer für die Sekundarstufe ist in der Regel das Französische und wird ein- einhalb Stunden pro Woche unterrichtet. Nur eine Schule im Baskenland konnte 1996/97 Deutsch als zweite Fremdsprache anbieten und eine Gruppe von etwa 30 Lernern zustande bringen (*Informe acerca de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas en el sistema educativo del País Vasco*, Brief vom 14. Juli 1997).

7.2.3.3. Modellversuche

Seit 1996/97 werden in 20 Schulen des Baskenlandes Modellversuche durchgeführt. Damit will man das Englische ab einem Lernalter von 4 Jahren in allen Schulmodellen (A,B,D) einführen. Der Englischunterricht soll spielerisch und kommunikativ vier Mal 35 Minuten in der Woche stattfinden. Im Moment sind es 13 Schulen, die an diesem Versuch teilnehmen (*Informe Acerca de la ense anza/aprendizaje de las lenguas en el sistema educativo del País Vasco*, Brief vom 14. Juli 1997). Darüber hinaus soll auch der Englischunterricht weiter gefördert und intensiviert werden. So sollen z.B. die Unterrichtsstunden für Englisch auf zwei weitere Stunden pro Woche erhöht werden. Die Einführung des Englischen als Unterrichts-

sprache in anderen Fächern der Primar- und Sekundarstufe ist ebenfalls vorgesehen. Zur Zeit nehmen 7 Schulen an diesem Versuch teil, der eine Dauer von 4 Jahren haben soll (ebd.).

7.3. Galizien

7.3.1. Gesetzliche Festlegung des Curriculums für die Primarstufe

Wie das Baskenland verfügt auch Galizien über eine eigene Bildungspolitik. Die Verordnung 245/1992 vom 30. Juli (*Diario Oficial de Galicia* vom 14. August 1992) legt das Schulcurriculum für die Primarstufe in Galizien fest. Dieses hat auch wie im Baskenland einen Orientierungscharakter und gewährleistet den Schulen eigenen Entscheidungsspielraum. Das Galizische wird neben der spanischen Sprache von Anfang an unterrichtet. Mit der Einführung des Galizischen in der Primarschule werden mehrfache Ziele verfolgt. Neben der Förderung der Sprachfertigkeiten in galizischer Sprache soll die positive Einstellung zur Regionalsprache und ihren Varianten verstärkt werden. Die sprachliche Heterogenität Spaniens soll dadurch auch als Bereicherung erlebt und respektiert werden (vgl. ebd., 6613). Was die erste Fremdsprache betrifft, werden in der Verordnung Ziele formuliert. Die Erreichung einer grundlegenden kommunikativen Kompetenz in dieser Sprache ist das primäre Ziel des Unterrichts und soll in den ersten zwei Jahren über die Förderung rezeptiver Fertigkeiten bei den Schülern bewirkt werden. Im Allgemeinen sollen mündliche Fertigkeiten stärker betont werden als schriftliche (vgl. ebd., 6626). Zum Fremdsprachenangebot wird keine Aussage gemacht.

Wie der Stundenplan für die Schulsprachen in der Primarstufe organisiert ist, sehen wir in der folgenden Tabelle:

Primarstufe	1.2. Schuljahr	3.4. Schuljahr	5.6. Schuljahr
Stundenplan	Ustd./ Woche	Ustd./ Woche	Ustd./ Woche
Galizische Sprache und Literatur	4	4	4
Spanische Sprache und Literatur	4	4	4
Erste Fremdsprache	-	3	3

Die Lehrpläne für die erste Fremdsprache im Primarbereich unterscheiden sich nicht von denen des Baskenlandes (vgl. *Diario Oficial de Galicia* vom 14. August 1992, 6627).

7.3.2. Gesetzliche Festlegung des Curriculums für die Sekundarstufe

Die Verordnung 78/1993 vom 25. Februar (*Diario Oficial de Galicia* vom 2. April 1993) setzt das Curriculum für die Sekundarstufe I (E.S.O.) in Galizien fest. Das Schulsprachencurriculum sieht den Sprachunterricht in den beiden offiziellen Sprachen Galizisch und Kastilisch vor sowie einer ersten Fremdsprache als Pflichtfach und einer zweiten Fremdsprache als

Wahlpflichtfach. Diese Sprachen werden auch in der Oberstufe der Gymnasien weitergeführt (dazu Verordnung 275/1994 vom 29. Juli). Der Fremdsprachenunterricht wird vor dem Hintergrund positiver lernpsychologischer und pädagogischer Effekte für die Schüler gerechtfertigt. Auf der einen Seite hilft er, andere Sprachen besser zu verstehen und kann somit auch das Weiterlernen von Sprachen erleichtern. Auf der anderen Seite wird der Zugang zu anderen Kulturen ermöglicht und deren Kenntnis und Akzeptanz unterstützt. Im Übrigen wirkt sich die Beherrschung einer Fremdsprache positiv auf das Selbstwertgefühl aus und fördert die Autonomie der Schüler. Unter einem funktionalen Gesichtspunkt ermöglicht der Fremdsprachenunterricht die Kommunikation zwischen Menschen anderer Länder und bereitet die Schüler auf die Bedürfnisse des zukünftigen Arbeitsmarktes vor. Der Zugang zur Informationswelt soll auch gewährleistet werden (vgl. *Diario Oficial de Galicia* vom 2. April 1993, 2394). Die Betonung des kommunikativen Ziels des Fremdsprachenunterrichts wird in allen Stellungnahmen deutlich (vgl. ebd. u. *Diario Oficial de Galicia* vom 31. August 1994, 5729). Die Lehrpläne für die Fremdsprachen in der Sekundarstufe entsprechen auch denen für das Baskenland (vgl. *Diario Oficial de Galicia* vom 2. April 1993, 2396).

Zu der Frage, welche Fremdsprachen angeboten werden sollen, wird in keiner der beiden Verordnungen Stellung genommen.

7.3.3. Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht in der Praxis

7.3.3.1. Galizische und kastilische Sprache

Das Galizische und das Kastilische werden in den Schulen dieser autonomen Region von Anfang an unterrichtet. Hier ist zu bemerken, dass das Galizische nicht überwiegend Unterrichtssprache in den Schulen Galiziens ist. In fast allen Schulen des autonomen Gebietes werden mindestens zwei Unterrichtsfächer in Galizisch durchgeführt. Ob man über diese zwei Fächer hinaus in galizischer Sprache unterrichtet wird, können die Lehrer selber entscheiden.

7.3.3.2. Fremdsprachen

Nach Angaben der „*Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*“ Galiziens ist Englisch die erste Fremdsprache in der Primarstufe. Diese wird vier Jahre lang drei Mal die Woche zu 50 Minuten unterrichtet. Englisch ist auch erste Fremdsprache in der Sekundarstufe I und in der gymnasialen Oberstufe. Es wird auch hier drei Mal die Woche zu 50 Minuten unterrichtet. Die zweite Fremdsprache ist in der Regel Französisch. Nur in seltenen Fällen werden Deutsch oder Portugiesisch angeboten. Zur Zeit wird Deutsch nur an drei öffentlichen Schulen Galiziens unterrichtet (*Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*, Brief vom 19. Juni 1997).

7.4. Katalonien

7.4.1. Gesetzliche Festlegung des Curriculums für die Primarstufe

Die Verordnungen 75/1992 vom 9. März und 95/1992 vom 28. April legen die Richtlinien für die Schulen der autonomen Region Kataloniens fest. In der letzteren wird das Curriculum für die Primarstufe erläutert. Der Gebrauch der katalanischen Sprache und der „aranés“ in der Val d'Aran an der französischen Grenze als Kommunikations- und Unterrichtsmedium wird im Punkt 2.5 des Artikels 2 der Verordnung als Ziel der Primarstufe betont: *„Conèixer i utilitzar correctament i apropiadament la llengua catalana, i si s'escau l'aranesa, tant oralment com per escrit, emprant-la normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge“* (Decret 95/1992, de 28 d'abril, 44). Das Katalanische soll als Kommunikationssprache in allen Bereichen des schulischen Lebens fungieren: Auf der Verwaltungsebene genauso wie in der Kommunikation innerhalb der Schule und nach außen. Das Kastilische ist dagegen Unterrichtssprache nur in ihrem Fach und soll als Informationsquelle und Ausdrucksmittel erlernt werden: *„Conèixer la llengua castellana a nivell oral i escrit de manera que pugui utilitzar-la apropiadament com a font d'informació i vehicle d'expressió“* (ebd., 45). Die Schule und der Schulrat als verantwortliche Organe können bei der Formulierung ihrer sprachlichen Projekte selbst entscheiden, wann die kastilische Sprache eingeführt wird, sowie welche Fremdsprachen zu welcher Zeit gelernt werden. Bei der Festlegung der Curricula in den Verordnungen 75/1992, 95/1992 und 223/1992 werden die beiden offiziellen Sprachen Katalanisch und Kastilisch in einem einzigen Fach zusammengefasst. Das Fach besteht also aus katalanischer Sprache und Literatur, kastilischer Sprache und Literatur und aus einem Bereich, der gemeinsame Inhalte und sprachliche Strukturen beider Sprachen behandeln soll. In diesem letzten Bereich wird kontrastiv gearbeitet. Dabei funktioniert die katalanische Sprache zugleich als Referenz- und Unterrichtssprache. Bei der Einführung der kastilischen Sprache soll die Schule auf die kommunikative Kompetenz der Schüler in katalanischer Sprache achten sowie auf ihren Sprachgebrauchshabitus und ihre Lese- und Schreibkompetenz. Damit soll das Erlernen der kastilischen Sprache erleichtert und besser gefördert werden. Betont wird auch die Notwendigkeit von getrennten Referenzkontexten. Damit soll eine funktionale Differenzierung im Sprachgebrauch erreicht werden. Das impliziert unterschiedliche Lehrer für diese Sprachen sowie eine räumliche Trennung der Sprachaktivitäten. Mit diesen Maßnahmen wird bewußt versucht, beide Sprachen in ihren sozialen und Bildungsfunktionen streng zu trennen.

Bezüglich der Fremdsprache wird der Schwerpunkt auf das kommunikative Ziel gelegt: *„Amb l'aprenentatge de llengües estrangeres es pretén la progressiva adquisició de la competència comunicativa“* (ebd., 56). Hinsichtlich des Fremdsprachenangebots kann die Schule selbst entscheiden, welche Fremdsprachen sie anbietet. Die einzige Bedingung ist, dass diese Fremdsprache in der Sekundarstufe weitergeführt werden kann. Bei der Entscheidung, wann die Fremdsprache eingeführt werden soll, hat die Schule auch die alleinige Entscheidungskompetenz. Der Unterricht in der ersten Fremdsprache in der Primarstufe soll zwischen fünf-

unddreißig und fünfundvierzig Minuten dauern und vier bis fünf Mal in der Woche stattfinden.

Im Lehrplan für die erste Fremdsprache werden in der Verordnung vom 95/1992 vom 28. April, 57 folgende Allgemeinziele aufgeführt:

- 1. Die neue Sprache soll beim Lerner Offenheit und Interesse gegenüber sprachlicher Vielfalt bewirken.*
- 2. Die Lerner sollen Fremdsprachen als Kommunikationsmittel zwischen Menschen und Völkern schätzen lernen.*
- 3. Die Lerner sollen in der mündlichen Kommunikation auf eine richtige Aussprache und Betonung achten und außerlinguistische Mittel als Stütze der mündlichen Kommunikation verwenden.*
- 4. Die Lerner sollen die neue Sprache in alltäglichen Situationen verwenden können.*
- 5. Die Lerner sollen allgemeine schriftliche Informationen verstehen und einfache, kurze Texte produzieren können.*
- 6. Die Lerner sollen über ein Basisvokabular verfügen und dieses mündlich und schriftlich anwenden können.*
- 7. Die Lerner sollen Neugier und Motivation gegenüber dem Fremdsprachenlernen entwickeln.*

Der offizielle Stundenplan für die Schulsprachen in der Primarstufe nach der Verordnung 95/1992 vom 28. April dient als Orientierung, da die Schulen viel Entscheidungsfreiheit zur Festlegung des Stundenplans haben und über ein bestimmtes Kontingent an freien Stunden verfügen. Jede Schule kann also ein anderes Organisationsmodell entwerfen. Die verbindliche Bedingung für alle Schulen ist, dass sie die vorgesehen Gesamtstunden für jede Lernstufe berücksichtigen, und dass die Einführung der ersten Fremdsprache nach der Einführung der kastilischen Sprache stattfindet. Die Verteilung der Stunden nach der Verordnung 95/1992 vom 28. April sehen wir in der Tabelle:

Primarstufe	1.2. Schuljahr	3.4. Schuljahr	5.6. Schuljahr
Stundenplan	Gesamt Ustd.	Gesamt Ustd.	Gesamt Ustd.
Katalanische Sprache und Literatur	140	105	105
Kastilische Sprache und Literatur	140	105	105
Gemeinsame sprachliche Inhalte u. Strukturen	70	70	70
1. Fremdsprache	-	175	175

7.4.2. Gesetzliche Festlegung des Curriculum für die Sekundarstufe

Die Verordnung 95/1992 vom 28. April legt das Curriculum für die Sekundarstufe in Katalonien fest. Die Konkretisierung des Curriculums ist jedoch Aufgabe des Schulzentrums und wird in Form eines *Curricularen Projektes* vorgestellt. Bezüglich der Sprachen wird das sogenannte sprachliche Projekt (*proyecto lingüístico*) von den Schulen entworfen. Sie sollen den Unterricht des Katalanischen, Kastilischen und der Fremdsprachen im Hinblick auf die in der Verordnung formulierten Ziele organisieren. Die Verordnung ermöglicht den Entwurf unterschiedlicher Organisationsmodelle für den Bereich der Sprachen und überlässt dem Schulzentrum die Verteilung der Unterrichtsstunden.

In dieser Schulstufe besteht weiterhin das Katalanische als wichtigste Unterrichts- und einzige Kommunikationssprache auf allen Ebenen des schulischen Lebens. Hinsichtlich der Fremdsprachen müssen die Schulzentren dafür sorgen, dass die Fremdsprache, die in der Primarstufe angeboten wurde auch in der Sekundarstufe als erste Fremdsprache weiter geführt werden kann. Das ist in der Regel Englisch. Ein Wechsel zu einer anderen Fremdsprache wäre für die Schüler nur möglich, wenn sie bereits über genügend Kenntnisse verfügen. Vorgesehen sind insgesamt 280 Unterrichtsstunden für die erste Fremdsprache verteilt auf zwei Wochenstunden. Die zweite Fremdsprache setzt in der Regel im ersten Jahr der Sekundarstufe ein, kann aber unter bestimmten Umständen auf der letzten Stufe der Primarstufe (ab einem Alter von 10 Jahren) eingeführt werden. Das Schulzentrum kann so den Unterricht nach den Bedürfnissen der Lerner organisieren.

Zu der Frage, welche Fremdsprachen angeboten werden sollen, wird in der Verordnung keine Stellung genommen. Diese Entscheidung wird also ebenfalls der Schule überlassen.

Für die erste und zweite Fremdsprache in der Sekundarstufe werden im Lehrplan in der Verordnung (95/1992 vom 28. April, 39) folgende Allgemeinziele festgelegt:

1. Das Fremdsprachenlernen soll von den Schülern als Mittel der Persönlichkeitsentfaltung erkannt werden.

2. Die Entwicklung der Autonomie im eigenen Lernprozess soll erreicht werden.

3. *Kommunikative Aktivitäten sollen gefördert werden.*
4. *Die Fremdsprache soll als Kommunikationsmittel produktiv und rezeptiv sowohl schriftlich als auch mündlich verwendet werden.*
5. *Eine Sensibilisierung gegenüber der Existenz von sprachlichen Varietäten und formalen Unterschieden innerhalb einer Sprache soll erreicht werden.*
6. *Die Entwicklung eigener kommunikativer Strategien soll gefördert werden.*
7. *Die Entwicklung sprachlicher Strategien als Basis für weiteres Lernen soll gefördert werden.*
8. *Der Gebrauch der Fremdsprache als Kommunikationsmittel soll Spaß bereiten.*
9. *Kritik und Respekt gegenüber anderen Meinungen sollen im Unterricht gefördert werden.*
10. *Die Anerkennung der Wichtigkeit einer Sprache als Mittel zum besseren Verständnis der eigenen Sprache und Kultur und als Kommunikationsmittel in einer multikulturellen Welt soll gefördert werden.*

7.4.3. Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht in der Praxis

7.4.3.1. Spanische und katalanische Sprache

Das sprachliche Normalisierungsgesetz, das 1983 vom katalanischen Parlament verabschiedet wurde, garantierte das Recht aller spanischen Kinder, bis zu ihrem 7. Lebensjahr in ihrer ersten Muttersprache d.h. in Kastilisch oder Katalanisch, Unterricht zu bekommen. So existierten in Katalonien bilinguale Klassen, in denen Kastilisch sprechende Kinder von den Lehrern individuelle Betreuung in kastilischer Sprache erhalten konnten. 1992 veröffentlichte die Regierung Kataloniens vier Verordnungen über die neue Strukturierung des Bildungswesens, in denen das Katalanische als spezifische Sprache Kataloniens auch als einzige Unterrichtssprache der regulären Schule erklärt wurde. Mit der Einführung dieser Reform verschwand in vielen Schulen die traditionelle Unterrichtspraxis in kastilischer Sprache. Mit dieser Maßnahme wird die sprachliche Wirklichkeit Kataloniens in den Schulen nicht mehr berücksichtigt. Denn die sprachliche Situation in Katalonien ist durch eine starke Zahl an zugewanderte Kastilischsprecher aus anderen Gebieten Spaniens gekennzeichnet.

7.4.3.2. Fremdsprachen

Nach offiziellen Statistiken begannen in Katalonien 1996/97 1% der Kinder an öffentlichen Schulen und 40% der Kinder an privaten Schulen bereits in der Vorschule, Englisch als erste Fremdsprache zu lernen. 5% der öffentlichen und 50% der privaten Schulen in Katalonien bieten bereits zu Beginn der Primarstufe Englisch als erste Fremdsprache an (*Quelle: Departament d'Ensenyament. Gabinet Tècnic. Estadística de l'Ensenyament. Curs 1996/1997*).

Nach denselben offiziellen Statistiken begannen 1996/97 in Katalonien 4% der Schüler an öffentlichen Schulen und 11% der Schüler an privaten Schulen bereits in der letzten Phase der Primarstufe, eine zweite Fremdsprache zu lernen. Dieser frühere Einsatz des Fremdsprachenunterrichts wird u.a. durch den im Gesetz breitangelegten Entscheidungsspielraum der Schulen ermöglicht. Deutsch wurde im Schuljahr 1996/97 an 62 Schulen des öffentlichen Sektors in Katalonien und an 38 Schulen des privaten Bereichs, ausgenommen der deutschsprachigen Auslandsschulen, unterrichtet (*Quelle: Departament d'Ensenyament. Gabinet Tècnic. Estadística de l'Ensenyament. Curs 1996/97*).

7.5. Valencia

Die Lehrpläne für die Fremdsprachen der Primar- und Sekundarstufe in dieser Region wurden von der Bildungsbehörde nicht zur Verfügung gestellt. Dafür stellte dieselbe Regionalbehörde ausgiebige Information zur allgemeinen Sprachen- und Schulsprachenpolitik bereit.

Im Autonomiegesetz für die Region Valencias wird explizit an der Kooffizialität des Valenzianischen¹⁷ und Kastilischen festgehalten. Das Recht jedes Einzelnen, beide Sprachen zu kennen und zu gebrauchen, wird betont. Die Regierung Valencias soll den offiziellen Gebrauch beider Sprachen garantieren und verpflichtet sich, alle Maßnahmen zu ergreifen, um Valenzianischkenntnisse zu fördern. Das Ziel ist die Verbreitung der valenzianischen Sprache.

„Els dos idiomes oficials de la Comunitat Valenciana són el valencià i el castellà. Tothom té dret a conèixer-los i a usar-los. La Generalitat Valenciana garantirà l'ús normal i oficial d'ambdues llengües, i adoptarà les mesures necessàries per tal d'assegurarne el coneixement. Hom otorgarà protecció i respecte especials a la recuperació del valencià" (Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana, Article 7é, apartats 1, 2, i 4).

¹⁷ Eine Unterscheidung des Valenzianischen vom Katalanischen ist philologisch nicht zu rechtfertigen. Dennoch wird die Bezeichnung "Valenzianisch" für die in dem Autonomiegebiet Valencias gesprochene Variante verwendet. Diese unterschiedliche Bezeichnung hat zu kontroversen Diskussionen geführt. Über den historischen Hintergrund dieses Konfliktes vgl. Neugaard 1995, 60-65.

Das 1983 vom valenzianischen Parlament verabschiedete Normalisierungsgesetz zum Gebrauch und zur Lehre des Valenzianischen (Gesetz 4/1983 vom 23. November d'Us i Ensenyament del Valencià) in seinem Artikel 19, Absatz 2, legt die weitere Grundlage für die Schulsprachenpolitik in diesem Autonomiegebiet: *„Al final dels cicles en què es declara obligatòria la incorporació del valencià a l'ensenyament i qualsevol que haja estat la llengua habitual en iniciar els estudis, el alumnes han d'estar capacitats per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà“*. Dieses Gesetz soll garantieren, dass am Ende der Pflichtschule alle Kinder die valenzianische Sprache sowohl mündlich als auch schriftlich genauso gut wie das Kastilische beherrschen. Es wird hier deutlich, dass das primäre schulsprachenpolitische Ziel die Gleichbeherrschung beider Sprachen ist.

7.5.1. Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht in der Praxis

7.5.1.1. Spanische und valenzianische Sprache

Die bilingualen Modelle, die heute in den Schulen der valenzianischen Region vorzufinden sind, orientieren sich an der komplexen soziolinguistischen Wirklichkeit des Landes. Die Schulen verfügen deshalb über Entscheidungsspielräume bezüglich der Auswahl des Zweisprachigkeitsmodells. Die einzige Bedingung ist, dass das oben genannte langfristige Ziel der Gleichbeherrschung beider Sprachen erreicht wird. Die bilingualen Modelle für die Grundschule und Primarstufe lassen sich in drei Typen unterscheiden je nachdem welche Sprache als Unterrichtsmedium eingesetzt wird. Das sogenannte Immersionprogramm in den Großstädten richtet sich hauptsächlich an Kinder, deren erste Muttersprache Kastilisch ist. In dieser Stufe, die ab dem dritten Lebensjahr anfängt und sich über drei bis vier Jahre erstreckt, wird intensiv in Valenzianisch unterrichtet. Dabei spielt auch die Entscheidung der Eltern eine wichtige Rolle. Zugewanderte Familien entscheiden sich oft für eine bilinguale Erziehung ihrer Kinder und immatrikulieren sie in Zentren, die dieses Modell anwenden. Darüber hinaus existieren andere Modelle, in denen entweder nur Valenzianisch als Unterrichtsmedium für Kinder, die Valenzianisch als Muttersprache sprechen, eingesetzt wird oder vermehrt Kastilisch als Unterrichtssprache Verwendung findet. In diesem letzten Fall werden einige Fächer in Valenzianisch unterrichtet. In der Sekundarstufe sind diese beiden letzten Modelle gängige Praxis.

7.5.1.2. Fremdsprachen

In der Regel wird in allen öffentlichen Schulen Englisch als erste Fremdsprache und Französisch als zweite Fremdsprache gelernt. Nach Angaben des Bildungsamtes des Autonomiegebietes Valencias wird an 16 Schulen Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet. (Generalitat Valenciana: Consellería de Cultura, Educació i Ciència, Brief vom 27.10.1997).

7.4.5.1.3. Modellversuche

Nach Angaben der *Generalitat Valenciana* werden an Schulen Modellversuche durchgeführt, die die frühe Einführung einer ersten Fremdsprache erzielen wollen. Trotz mehrmaliger Bitten konnte die regionale Bildungsbehörde keine genaueren Angaben über diese Versuche zur Verfügung stellen. Das lag z.T. daran, dass die Bildungsstelle zur Zeit der Anfrage noch über keine ausgewerteten Ergebnisse dieser Modellversuche verfügte.

8. Schulsprachenpolitische Praxis in nicht-mehrsprachigen Regionen

8.1. Fremdsprachen

In den Regionen ohne spezifische Sprache neben dem Spanischen wird in der Regel die erste Fremdsprache Englisch auch im dritten Jahr der Primarstufe eingeführt. Sie wird vier Jahre lang zu 2 Wochenstunden in den ersten 2 Jahren und zu 3 Wochenstunden in den letzten 2 Jahren unterrichtet. Insgesamt sind 350 Unterrichtsstunden vorgesehen, davon 140 für die ersten und 210 für die letzten zwei Jahre. In der Sekundarstufe wird die erste Fremdsprache vier Jahre zu 3 Wochenstunden fortgeführt. Die zweite Fremdsprache als Wahlpflichtfach (i.d.R. Französisch) wird ebenfalls in diesem Umfang unterrichtet. In den zwei Jahren des Abiturs werden die in der Sekundarstufe gelernten Fremdsprachen fortgeführt. Für die erste Fremdsprache sind im ersten Jahr 3 Wochenstunden und für das zweite Jahr 2 Wochenstunden vorgesehen. Umgekehrt für die zweite Fremdsprache: 2 Wochenstunden im ersten und 3 Wochenstunden im zweiten Jahr (Diese Angaben stellte die *Consejería de Educación y Ciencia der Junta de Andalucía* zur Verfügung, Brief vom 18.09.97).

8.2. Modellversuche

1990 wurde ein Modellversuch in Asturien gestartet. Es handelte sich um den ersten Versuch Französisch in der vorobligatorischen Phase der Primarstufe einzuführen. Zu diesem Anlass fand ein erster Lehreraustausch (10 Lehrer insgesamt) mit Frankreich statt. Später wurde dieses Experiment auf die Provinz Huesca ausgeweitet und in einem Ministerialbeschluss vom 23. Mai 1997 wurde dieser Modellversuch offiziell in 18 Regionen¹⁸ bekanntgegeben (vgl. Beschluss vom 23. Mai 1997 in: B.O.E. vom 4. Juni 1997, 17137-17138).

9. Charakteristika der Schulsprachenpolitik im spanischen Bildungssystem

Zusammenfassend lassen sich folgende Charakteristika aus der Betrachtung der spanischen Gesetzgebung in Bezug auf die Schulsprachen feststellen:

¹⁸ Albacete, Asturias, Badajoz, Balearen, Burgos, Cáceres, Cantabria, Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, León, Madrid, Melilla, La Rioja, Salamanca, Soria, Teruel, Toledo (vgl. Ministerialbeschluss vom 23. Mai 1997 in: B.O.E. vom 4. Juni 1997, 17138).

Eine starke Dezentralisierung der Bildungspolitik hat die Konsequenz, dass jede Region mit bildungspolitischer Kompetenz und letztendlich jede Schule¹⁹ durch das sogenannte „sprachliche Projekt“ (*Proyecto lingüístico de Centro*) ihre eigene Schulsprachenpolitik formulieren kann. Das bedeutet größere Handlungsspielräume und Flexibilität für die Regionen, die Schulen und letztendlich für die Lehrer²⁰ hinsichtlich der Organisation des Sprach- bzw. Fremdsprachenangebots und der Gestaltung des schulischen Sprachcurriculums (Ziele, Inhalte, Lernprogression, Evaluationskriterien und Lehrmethoden). Eine weitere Konsequenz dieser Dezentralisierung auf der Mikroebene besteht in der Möglichkeit der Schulen, eine stärkere Berücksichtigung der soziokulturellen und sprachlichen Verhältnisse im jeweiligen Einzugsgebiet der Schule vorzunehmen, so dass Sprachbedürfnisse der Schüler durch muttersprachlichen Unterricht bzw. bilinguale Erziehung und durch die Einführung von Fremdsprachen in Form von Wahlpflichtfächern effektiver befriedigt werden können.

Vor diesem Hintergrund werde ich im folgenden Kapitel auf das Angebot an deutscher Sprache im öffentlichen Bildungsbereich eingehen. Drei Bereiche werden hier untersucht: Die staatlichen Sprachschulen, die allgemeinbildenden Schulen und das Germanistikstudium bzw. die Lehrerausbildung.

10. Stellung der deutschen Sprache im öffentlichen Bildungsbereich

10.1. Die staatlichen Sprachschulen (EOIs)

10.1.1. Gesetzliche Rahmenbedingungen der staatlichen Sprachschulen

Die spanischen "Escuelas Oficiales de Idiomas" (staatliche Sprachschulen) sind öffentliche nicht-akademische²¹ Bildungseinrichtungen, die für wenig Geld²² Erwachsenen und Jugendlichen ab 14 Jahren eine staatlich anerkannte Fremdsprachenausbildung bieten. Sie entstanden in den sechziger und siebziger Jahren in zahlreichen Provinzhauptstädten und sollten die mangelnden Fremdsprachenkenntnisse der Bevölkerung beheben. 1989 existierten 55 staatli-

¹⁹ Unter direkter Beteiligung der Eltern und Vertreter der Schüler im Schulrat (*Consejo Escolar*).

²⁰ Durch die Dezentralisierung der Bildung auf der Makro- und Mikroebene wird das schulische Curriculum in mehreren Phasen konkretisiert. Die erste Phase entspricht der Festlegung der allgemeinen Richtlinien und Lehrpläne (*Diseño Curricular de Base*) durch das Erziehungsministerium in Madrid, die zweite Phase vollzieht sich in der Anpassung der allgemeinen Lehrpläne an die jeweilige autonome Region durch die regionale Bildungsbehörde. Der dritte Schritt wird von der Schule im sogenannten „Curricularen Projekt“ unter Beteiligung des Schulrats vollzogen (*Proyecto Curricular de Centro* darunter auch das sprachliche Projekt). Die vierte Phase der curricularen Umsetzung wird von der jeweiligen Abteilung der Schule bzw. von den Lehrern selbst durchgeführt (*Programación de aula*).

²¹ Das Abschlusszertifikat (*Certificado de Aptitud*) dieser Schulen wird als zusätzliche Qualifikation offiziell anerkannt. Das Zertifikat allein befähigt jedoch nicht, Sprachunterricht an öffentlichen Schulen oder Universitäten zu erteilen, es sei denn man hat bereits eine akademische Ausbildung abgeschlossen.

²² In bestimmten Fällen sind sie sogar kostenlos (so z.B. *Escola Oficial d'Idiomes Barcelona- Drassanes, Informació Curs 96/97* unter Verwaltungsvorschriften).

che Sprachenschulen, im Lehrjahr 1992/93 existierten bereits 131 Sprachenschulen in ganz Spanien²³. Inzwischen sind es 166 geworden (*M.E.C. Secretaría General Técnica*, Stand August 1997). In den Autonomieregionen mit eigener Sprache kam diesen Schulen eine zusätzliche Bedeutung zu: die Förderung der jeweiligen Regionalsprache. Diese Schulen kann man in gewisser Weise mit den deutschen Volkshochschulen vergleichen. Ihr Angebot beschränkt sich jedoch ausschließlich auf Sprachen. Die Dauer der Ausbildung ist auf fünf Jahre begrenzt²⁴, nach deren erfolgreicher Absolvierung staatlich anerkannte Zertifikate verliehen werden. Der gesetzliche Rahmen für diese Schulen wird im Artikel 50 des Allgemeinen Bildungsgesetzes vom 3. Oktober 1990 (*Ley Orgánica 1/1990 de 3. de Octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*) festgelegt. Unter Punkt 4 dieses Artikels wird explizit die Bevorzugung europäischer und regionaler Sprachen betont: „*En las Escuelas Oficiales de Idiomas se fomentará especialmente el estudio de los idiomas europeos, así como el de las lenguas cooficiales del estado*“ (*L.O.G.S.E. vom 3. Oktober 1990, Ministerio de Educación y Ciencia 50*). Charakteristisch für diese Schulen ist die zentral festgelegte Struktur der Kurse und Organisation und Definition der Lernziele und Lerninhalte. In der königlichen Verordnung 1523/1989 vom 1. Dezember (*Amtsblatt vom 18. Dezember 1989, 39148 ff*) werden die Mindestinhalte für die ersten drei Jahre (Grundstufe) der Ausbildung festgelegt. Nach dieser Verordnung werden offiziell für diese Schulen folgende Sprachen genannt und deren curriculare Mindestinhalte festgelegt: Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Dänisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Niederländisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch. In den Regionen mit eigener Sprache werden neben diesen Sprachen zusätzlich die jeweils eigenen Regionalsprachen, angeboten. Außerdem wird auch an manchen Schulen Spanisch als Fremdsprache angeboten (dazu s. königliche Verordnung 47/1992 vom 24. Januar in: *Amtsblatt vom 5. Februar 1992, 3734 ff*). Tatsächlich werden für die staatlichen Sprachenschulen offiziell europäische Sprachen bzw. auch kleinere europäische Sprachen wie Dänisch oder Niederländisch, Spanisch als Fremdsprache und eigene Regionalsprachen bevorzugt, wobei aber auffällt, dass andere große nicht-indoeuropäische Sprachen wie Chinesisch oder Japanisch oder Verkehrssprachen wie Russisch vertreten sind. Arabisch spielt historisch gesehen eine wichtige Rolle in der Kulturgeschichte Spaniens. Für das Angebot dieser Sprachen

²³ Diese Daten gehen aus dem Beitrag von Frau Lamas de Alsa auf dem Kasseler Kongress 1996 hervor (zitierte Quelle: *Depto. de Estadística del M.E.C.*). In einem Bericht des Erziehungsministeriums von 1995 werden die Schülerzahlen für Deutsch an den EOIs im Schuljahr 1992/93 veröffentlicht. Nach diesem Bericht lernten 22.001 Menschen Deutsch im ganzen spanischen Territorium, d.h. 10,3% der insgesamt immatrikulierten Lerner. 63,2% dagegen lernten Englisch und 19% Französisch (vgl. *Ministerio de Educación y Cultura 1995, 190-309*).

²⁴ Ursprünglich waren nach den fünf Jahren weitere Aufbaukurse geplant, die auf eine Tätigkeit als Dolmetscher oder Übersetzer vorbereiten sollten. Diese Kurse sind jedoch vom Ministerium bisher nicht umgesetzt worden.

werden keine Begründungskriterien angegeben, weshalb sich vermuten lässt, dass sie nach der Zahl ihrer Sprecher, der historischen Bedeutung, der wirtschaftlichen Bedeutung des Landes oder ihrer Funktion als lingua franca gewählt wurden. Das Angebot des Rumänischen lässt sich nach diesen Kriterien nicht zuordnen. Es scheint vielmehr in seiner Verwandtschaft mit der spanischen Sprache begründet zu sein. Auf offizieller Ebene lassen sich explizit zwei Kriterien feststellen: Europasprachen und Regionalsprachen. In der Praxis sieht es leider so aus, dass die überwiegende Zahl der Schulen nur zwei bis drei Fremdsprachen²⁵ anbieten (62 Schulen bieten zwei Fremdsprachen und zwar i.d.R. Englisch/ Französisch oder Englisch/Deutsch, 61 Schulen bieten drei Fremdsprachen und zwar i.d.R. Englisch, Französisch und Deutsch). Deutsch wird an insgesamt 104 Schulen angeboten. Italienisch wird meistens als vierte Fremdsprache angeboten. Portugiesisch wird nur an zwei Schulen im Grenzgebiet (Badajoz und La Coruña) und in Madrid und Barcelona angeboten. Kleinere Sprachen wie Griechisch, Niederländisch, Dänisch und Rumänisch werden selten angeboten wie auch Chinesisch, Japanisch und Russisch. Arabisch wird vor allem in Andalusien, in Melilla, Valencia und Alicante angeboten. Nur in einer Schule, der EOI. "Jesús Maestro" in der Hauptstadt Madrid, werden alle Sprachen angeboten, die im offiziellen Amtsblatt genannt sind. Charakteristisch für diese Schulen ist die zentral gesteuerte Struktur und Organisation der Fremdsprachenausbildung, die trotz der zunehmenden Tendenz zur Dezentralisierung der Bildungskompetenzen auf regionaler und sogar schulischer Ebene beibehalten wird.

10.1.2. Ziele der Sprachausbildung:

Als Allgemeinziele²⁶ (*Objetivos generales*) der ersten drei Jahre der Sprachausbildung werden sowohl die mündliche als auch die schriftliche Beherrschung der Zielsprache für kommunikative Zwecke betont: „ *El ciclo elemental tiene como objetivo primordial que el alumno adquiera un nivel básico de competencia en la expresion y comprensión de la lengua objeto de estudio, tanto en su forma hablada como escrita, para que sea capaz de utilizarla en situaciones cotidianas como instrumento de comunicación*“ (vgl. Königliche Verordnung vom 1. Dezember 1989 in: Amtsblatt vom 18. Dezember 1989, 39148). Am Ende dieser Phase muss der Schüler in der Lage sein, einfache Informationen und Gespräche zu verstehen, an einfachen Kommunikationssituationen sowohl mündlich als auch schriftlich teilnehmen zu können. Obwohl die kommunikative Kompetenz als Allgemeinziel in den Vordergrund gestellt wird,

²⁵ Mit Fremdsprachen sind solche gemeint, die ausserhalb des spanischen Territoriums gesprochen werden. Spanische Regionalsprachen werden hier ausgeschlossen.

²⁶ Diese Ziele gelten für alle im Amtsblatt genannten Fremdsprachen.

fällt beim Lesen der spezifischen Ziele²⁷ (*Objetivos específicos*) dieser Phase auf, dass das Verstehen stärker betont wird als die sprachliche Kompetenz. So lauten die beiden ersten Ziele für die mündliche Sprachkompetenz: „*Comprender a hablantes de la lengua objeto de estudio en conversaciones de carácter no especializado, a velocidad normal, incluso por teléfono. Comprender al menos lo esencial de la información difundida a través de los medios de comunicación que utilizan como soporte la lengua hablada, tales como la radio, la televisión, el cine, etc.*“ (ebd.) Genauso wird das Verstehen bei der Formulierung der schriftlichen Ziele betont: „*Comprender al menos lo esencial de la información contenida en anuncios, folletos, respuestas comerciales, etc. así como correspondencia personal sencilla*“. „*Comprender de modo general artículos de prensa no especializados*“. „*Comprender versiones simplificadas y graduadas de material literario*“ (ebd.) Diese Bevorzugung passiver Fertigkeiten setzt sich auch in den höheren Kursen fort. Bezüglich der Grammatik wird speziell auf ihre Vermittlung für kommunikative Zwecke eingegangen: „*La información acerca de la lengua objeto de estudio se orientará en un sentido más creativo que analítico o descriptivo haciendo hincapié en el uso práctico más que en la simple comprensión intelectual de las estructuras gramaticales*“ (ebd., 39149). Doch insgesamt nimmt die Aufzählung der grammatikalischen Themen in der Verordnung doppelt so viel Raum wie die Festlegung der kommunikativ-orientierten Inhalte ein. Wenn man bedenkt, dass den drei Kursen insgesamt 360 Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen, kann man davon ausgehen, dass wenig Zeit für andere nicht-grammatikalische Inhalte übrig bleibt. Die kommunikativ-orientierten Themen werden nach Sprechakten aufgeteilt: 1. Umgangsformen (*contacto social*) 2. Aufforderung, Bitte, Ratschlag, Warnung (*influencia ejercida sobre los demás*) 3. Gefühle und Meinungen ausdrücken (*apreciación*) 4. Informationen wiedergeben, sammeln (*información*) 5. Argumentieren, diskutieren (*discusión*) (vgl. ebd.). Phonetik und Wortschatz werden auch vom Ministerium festgelegt. Im Bereich Phonetik wird kontrastiv gearbeitet und was den Wortschatz betrifft, sollen die Schüler in dieser Phase passive und aktive Kenntnisse von 1500 bis 3000 Wörtern erwerben. Die Wortschatzinhalte werden aber nicht genauer definiert. Darüber hinaus wird am Rande der Bereich der Kultur des Ziellandes erwähnt, was jedoch kein eigener Teil des Curriculums darstellt. Hier sollen Aspekte der Geographie, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft behandelt werden „*El contenido cultural no constituirá por sí mismo objeto directo de la programación. Ahora bien, se atenderá al mismo como vehículo normal de adquisición de la competencia comunicativa, particularmente en lo referido a los países en los que se habla la lengua objeto de estudio*“ (vgl. ebd.). Im Allgemeinen sind die Lernansprüche für die Grundstufe sehr hoch. Denn sie sollen neben kommunikativen Elementen auch die ganze grammatikalische Grundlage der Sprache vermitteln.

²⁷ Diese gelten für alle im offiziellen Amtsblatt genannten Fremdsprachen.

10.1.2.1. Lehrplananalyse

Für die Sprache Deutsch in der Grundstufe und die Bereiche Phonetik und Grammatik sieht der Lehrplan folgende Inhalte vor:

10.1.2.1.1. Phonetik:

Das Alphabet: Aussprache, kontrastive Analyse des phonetisch-phonologischen Systems des Deutschen und Spanischen, lange und kurze Vokale, geschlossene und offene Vokale, Umlaut usw. stimmlose, stimmhafte und aspirierte Konsonanten, Konsonantenkombinationen am Wortanfang und bei Komposita. Intonation, Satzmelodie und Wortakzente im Diskurs.

10.1.2.1.2. Grammatik:

Das Verb: Schwache und starke Verben im Präsens, Imperativ, Konjunktiv I und II, Passiv, Hilfsverben, Infinitivsätze mit und ohne "zu", reflexive und reziproke Verben, Verben mit Akkusativ und Dativ, Verben mit Präpositionen, mit temporalen, modalen und lokalen Ergänzungen.

Das Substantiv: Wortbildung, Markierung des Numerus und Genus.

Die Artikel: Bestimmte und unbestimmte Artikel, Negation, Deklination, Nullartikel im Deutschen.

Das Adjektiv: Adjektivdeklination, Adjektive im Prädikat oder als Attribut. Ordinal- und Kardinalzahlen, Derivation, Adjektivsubstantivierungen.

Das Pronomen: Personal-, Possesiv-, Reflexiv-, Relativ- und Demonstrativpronomen. Stellung der Pronomen im Satz.

Das Adverb: Klassifizierung unter semantischen Aspekt, lokal, Art und Weise, Quantität usw.

Die Präpositionen: Präpositionen mit dem Akkusativ und Dativ, Wechselpräpositionen, Kontraktion mit dem bestimmten Artikel.

Der Satz: Hauptsätze und Nebensätze, Konjunktionen, Relativsätze. Rechtschreibung, Zeichensetzung.

Für die ersten drei Kurse der Ausbildung sind vom Ministerium in der Königlichen Verordnung 967/1988 vom 2. September ein Minimum von insgesamt 360 Stunden vorgesehen, die auf 120 Unterrichtsstunden pro Kurs verteilt werden. (vgl. Real Decreto 967/1988 vom 2.

September 1998 in: Amtsblatt vom 10. September 1998). Über die Lehrmaterialien werden in keiner der offiziellen Stellungnahmen Aussagen gemacht. Für die letzten zwei Kurse der Ausbildung wird in derselben Verordnung 1523/1989 vom 1. Dezember das Allgemeinziel (Objetivo general) festgehalten nach dem die Schüler in der Lage sein sollen, einen kreativen und differenzierteren aktiven und passiven Gebrauch von der Sprache zu machen: „ *El ciclo superior tiene como objetivo principal el desarrollo de la capacidad creativa del alumno en el uso del idioma, hasta un grado que le permita una mayor flexibilidad y matización en su comprensión y expresión*“ (ebd., 39160). Dafür sind insgesamt 240 Unterrichtsstunden und etwa 120 Utsd. pro Kurs vorgesehen. Als spezifische Ziele (Objetivos específicos) dieser Phase werden in derselben Verordnung die folgenden genannt:

10.1.2.1.3. Mündliche Kompetenz

Das Verstehen wird hier auch in den Vordergrund gestellt: „Comprender a hablantes de la lengua objeto de estudio, con distintos acentos y registros, incluso si existe distorsión por ruido ambiental, por otras conversaciones cercanas o debida al medio utilizado (teléfono, radio, etc). Comprender sin problemas intervenciones públicas, charlas o conferencias y programas informativos o de date en radio o televisión, así como los diálogos de obras cinematográficas o de teatro (vgl. Königliche Verordnung vom 1. Dezember 1989 in: Amtsblatt vom 18. Dezember 1989, 39160). Es wird eine sehr hohe Kompetenz im Verstehen der Zielsprache in den unterschiedlichsten Kontexten und auf sehr hohem Niveau verlangt. Außerdem sollen die Schüler in der Lage sein, Sprecher der jeweiligen Sprache mit unterschiedlicher Aussprache zu verstehen. Neben der passiven Kompetenz in der Zielsprache wird an zweiter Stelle die Fähigkeit der differenzierten und aktiven Teilnahme an allgemeinen Gesprächen sowie an Gesprächen im Rahmen der beruflichen Tätigkeit der Schüler gefordert: „Participar con plena efectividad en cualquier conversación de carácter general, así como en el ámbito de su actividad profesional, y exponer sus puntos de vista y opiniones con fluidez y matización suficientes“ (ebd.). Ein wichtiger Aspekt hier ist der Gebrauch der Sprache für berufliche Zwecke, der mehr oder weniger explizit als Teil der Ausbildung zu erkennen ist. So steht auch in der Grundstufe als Ziel schriftlicher Fertigkeiten: „Rellenar cuestionarios, formularios y, en general, los tipos de impresos más habituales“. „Comunicarse por escrito, de forma elemental pero suficiente, con Instituciones Civiles, Empresas de servicios, etc.“ (Königliche Verordnung vom 1. Dezember 1989 in: Amtsblatt vom 18. Dezember 1989, 39160). Das Ausfüllen von Fragebögen und Formularen, sowie die Fähigkeit, mit Behörden und Dienstleistungsunternehmen schriftlich verkehren zu können, wird nach der Grundstufe von den Schülern erwartet.

10.1.2.1.4. Schriftliche Kompetenz

Hier wird ebenfalls das Verstehen in den Vordergrund gestellt: „*Comprender adecuadamente la información contenida en anuncios públicos, avisos, formularios, hojas de instrucciones etc. Comprender obras literarias actuales dentro de su área de intereses. Utilizar las formas más usuales de transmisión escrita de la información como cartas, telegramas, resúmenes, informaciones etc.*“ (Königliche Verordnung vom 1. Dezember 1989 in: Amtsblatt vom 18. Dezember 1989, 39160). Aktiv sollten die Schüler in der Lage sein, schriftlich Diskussthemata mit Genauigkeit, Klarheit und Ausführlichkeit zu vertreten: „*Desarrollar un tema de debate, estableciendo sus puntos de vista con suficiente claridad, precisión y extensión, organizando el material de forma adecuada*“ (ebd.).

10.1.2.1.5. Interaktion

Die Schüler sollen unter anderem in der Lage sein, die Zielsprache in ihren sozialen, beruflichen und emotionalen Beziehungen adäquat zu gebrauchen. Darüber hinaus sollten sie Intentionen und Einstellungen ihrer Gesprächspartner einschätzen lernen, um darauf angemessen reagieren zu können: „*Utilizar la lengua objeto de estudio en sus relaciones sociales, profesionales y afectivas, con naturalidad y adecuación a la mayoría de las situaciones*“. „*Interpretar adecuadamente las actitudes e intencionalidad, incluso implícitas, de sus interlocutores, y reaccionar de forma suficientemente completa de acuerdo con sus necesidades e intereses*“ (Königliche Verordnung vom 1. Dezember 1989 in: Amtsblatt vom 18. Dezember 1989, 39160).

Hinsichtlich der rein sprachlichen Ziele, die erreicht werden sollen, liegt ebenfalls vom Ministerium eine Liste mit den Inhalten vor (ebd., 39161). Diese sollen auf die bereits erworbenen Kenntnisse in den Grundkursen aufbauen und sie erweitern. Die Inhalte werden wie in den Grundkursen nach folgenden Themen aufgelistet: Phonetik, Grammatik: Das Verb, das Substantiv, der Artikel, das Adjektiv, das Pronomen, das Adverb, die Präpositionen, die Modalpartikel, der Satz. Darüber hinaus sollen mögliche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen dem Spanischen und dem Deutschen auf morphosyntaktischer Ebene thematisiert werden. Der Wortschatz, der zum Ende des Hauptlehrgangs von den Lernern beherrscht werden soll, entspricht dem eines mutterspracheichen Durchschnittssprechers. In der Verordnung wird zwischen aktivem und passivem Wortschatz unterschieden. Unter dem passiven Wortschatz sollen auch alle Fachsprachen, Varianten und Dialekte des Deutschen erfasst werden: „*Léxico pasivo indispensable para poder reaccionar ante variantes no estándar del idioma (formas dialectales, jergas y la totalidad de los niveles de expresión, desde el altamente formal hasta el argot), así como de variedades específicas (lenguaje económico-comercial, jurídico-político etc)*“. Darüber hinaus sollen die Lerner auch imstande sein, literarische Texte verstehen zu können „*Léxico pasivo en el campo de la publicidad, administrativo, de los medios de comu-*

nicación social y literario" (Königliche Verordnung vom 1. Dezember 1989 in: BOE vom 18. Dezember 1989, 39160).

10.1.2.2. Prüfungsinhalte und ihre Bewertungsskala

Die Bildungsabteilung der katalanischen Regierung (*Generalitat de Catalunya*) im Zusammenarbeit mit den staatlichen Sprachschulen veröffentlichte die Prüfungsinhalte für die Zertifikate der *Escuelas Oficiales de Idiomas*. Der Inhalt der Prüfungen wurde den offiziellen Lehrplänen des Erziehungsministeriums entnommen. Die Prüfungsinhalte für die Sprache Deutsch werden im Folgenden dargestellt.

10.1.2.2.1. Certificado de Ciclo Elemental

Fertigkeit	Dauer	Höchstpunktzahl
Hörverstehen	35-40 Min.	15
Leseverstehen	40-50 Min.	15
Grammatik	30 Min.	15
Schriftlicher Ausdruck	60 Min.	15
Mündlicher Ausdruck	10-15 Min.	40

Um das *Certificado Elemental* zu bestehen, muss eine Mindestpunktzahl von 65 Punkten erreicht werden.

10.1.2.2.1.1. Hörverstehen

Der Prüfungskandidat hört drei oder mehrere Texte verschiedener Themen, zu denen Multiple-Choice-Fragen, Kurze Fragen oder Ergänzungsübungen gestellt werden.

10.1.2.2.1.2. Leseverstehen

Es werden zwei verschiedene Aufgaben zum Leseverstehen gestellt. Diese beziehen sich auf zwei authentische Texte aus einer Zeitung oder Zeitschrift.

10.1.2.2.1.3. Grammatik

Diese Aufgabe besteht aus zwei Lückentexten, wobei es sich oft um literarische oder journalistische Texte handelt.

10.1.2.2.1.4. Schriftlicher Ausdruck

Der Prüfungskandidat schreibt zwei unterschiedliche Texte mit einem Gesamtumfang von 250 Wörtern.

10.1.2.2.1.5. Mündlicher Ausdruck

Diese Aufgabe besteht in einem Gespräch mit dem Prüfungsleiter über ein Thema des täglichen Lebens.

10.1.2.2.2. Certificado de Ciclo Superior

Fertigkeit	Dauer	Höchstpunktzahl
Hörverstehen	45 Min.	15
Leseverstehen	40-50 Min.	15
Grammatik	30-40 Min.	15
Schriftlicher Ausdruck	90 Min.	20
Mündlicher Ausdruck	20-30 Min.	35

Um das *Certificado de Aptitud* zu bestehen, muss eine Mindestpunktzahl von 65 Punkten erreicht werden.

10.1.2.2.2.1. Hörverstehen

Die Aufgaben bestehen, wie im *Certificado Elemental* und diesem Niveau entsprechend, in Multiple-Choice-Fragen, kurzen Fragen und in Ergänzungsübungen.

10.1.2.2.2.2. Leseverstehen

Diese Aufgabe besteht in einer schnellen und zeitlich begrenzten Lektüre zweier authentischer Texte.

10.1.2.2.2.3. Grammatik

Diese Prüfung besteht auch aus zwei Lückentexten. Oft handelt es sich dabei um komplexe literarische oder journalistische Texte.

10.1.2.2.2.4. Schriftlicher Ausdruck

Der Kandidat muss zwei unterschiedliche Texte zu einem Gesamtumfang von 350 Wörtern schreiben. Beispiel: Der Kandidat muss ein Leserbrief an die Zeitung schreiben, in dem er Stellung zu einem vorgegebenen Thema beziehen muss.

10.1.2.2.2.5. Mündlicher Ausdruck

Die Aufgabe besteht auch aus einem Gespräch mit dem Prüfungsleiter über ein Thema des täglichen Lebens. Oft müssen die Kandidaten jedoch einen literarischen oder journalistischen

Text zusammenfassen, kommentieren und sich an einer Diskussion über das Thema des Textes mit anderen Kandidaten beteiligen.

10.1.3. Der Deutschunterricht in der Praxis der staatlichen Sprachenschulen:

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Angesichts der hohen Anzahl von inmatrikulierten Schülern, sind diese Einrichtungen die wichtigsten Hauptträger der außerschulischen Fremdsprachenförderung in Spanien. Leider hat es bisher wenig veröffentlichte Untersuchungen über den Deutschunterricht in diesen Schulen gegeben. Wichtig in diesem Zusammenhang ist allerdings der Beitrag von Christoph Ehlers von der EOI San Roque, der 1995/96 über den Unterricht des Deutschen in den staatlichen Sprachenschulen Andalusiens eine Umfrage durchgeführt hat. Dabei wurden verschiedene Aspekte des Deutschunterrichts wie Schülerzahlen, Lehrer-Schüler-Verhältnis, Lernerprofil, Motivation, Schulausstattung, Sprachenangebot u.a. untersucht (vgl. Ehlers 1996). Darüber hinaus ist die Untersuchung über Lernerprofile (Alter, Geschlecht, Motivation) an staatlichen Sprachenschulen, die von der kanarischen Bildungsbehörde 1996/97 durchgeführt wurde, von besonderer Bedeutung. Diese Untersuchung sollte die hohen Abbruchzahlen bei den Lernern erklären.

Das Ziel der hier vorliegenden Umfrage soll quantitative und qualitative Aspekte des Deutschunterrichts in Spanien erfassen; beschränkt sich dabei jedoch nicht auf eine bestimmte Region. Im Vordergrund steht die Nachfrage nach deutscher Sprache an den staatlichen Sprachenschulen in den verschiedenen Autonomiegebieten. Es soll festgestellt werden, welche Stellung diese Sprache gegenüber den traditionellen Sprachen Englisch und Französisch einnimmt. Darüber hinaus werden Fragen zu den konkreten Schülerzahlen für das Schuljahr 1996/97, zur Organisation, zum Lehrer-Schüler-Verhältnis zum Lernerprofil und zur Motivation der Schüler gestellt.

10.1.3.1. Zur Untersuchungsmethode und zum Aufbau des Fragebogens

Die Befragung der Schulen erfolgte anhand eines Fragebogens, in dem sowohl geschlossene als auch offene Fragen gestellt wurden. Befragt wurden alle staatlichen Sprachenschulen in Spanien, die Deutsch anbieten. Dafür stellte mir das spanische Bildungsministerium eine Liste mit allen staatlichen Sprachenschulen auf spanischem Territorium zur Verfügung. Nach dieser für das Jahr 1997 gültigen Liste gibt es insgesamt 166 staatliche Sprachenschulen²⁸. Davon bieten 104 Schulen Deutsch als Fremdsprache an. Allen diesen Schulen wurde ein Fragebogen geschickt, in dem Aspekte des Deutschunterrichts erfragt wurden. Der Fragebogen teilt sich in 17 Fragen auf. Die Fragen 3 bis 6 befassen sich mit der Stellung der Deut-

²⁸ Sie zeigen erhebliche Unterschiede in der Größe und Ausstattung (vgl. Ehlers 1996).

schen Sprache gegenüber anderen unterrichteten Fremdsprachen und mit den konkreten Schülerzahlen für das Schuljahr 1996/97. Die Fragen 7 bis 14 gehen auf organisatorische Aspekte des Unterrichts ein. Die Fragen 15 bis 16 erfassen Profil und motivationale Aspekte der Deutschlerner an diesen Schulen. Schließlich werden die Lehrer gebeten, ihre Kritikpunkte über den Fragebogen zu äußern und weitere Aspekte des Deutschunterrichts zu kommentieren, die aus ihrer Sicht von mir unberücksichtigt blieben und von Bedeutung für diese Untersuchung sein könnten. Mit dieser offenen Frage beabsichtigte ich, qualitative Aspekte aus der individuellen Wahrnehmung der Lehrer zu erfassen, die zu weiteren Erkenntnissen führen könnten.

Nach z.T. mehrmaliger Bitte antworteten 64 der 104 Schulen, also 62 %.

10.1.3.2. Auswertung des Fragebogens

Tabelle 1: Deutschunterricht an den E.O.I.								Seite 1 von 3	
Nachfragebestimmter Rang der deutschen Sprache im Vergleich zu Englisch und Französisch				Lerner-Lehrer-Verhältnis					
E.O.I.	E	F	D	D-Lerner im 1. Kurs 1996/97					
				D-Lerner insgesamt im Jahr 1996/97					
				Festeingestellte Deutschlehrer					
				Deutschlehrer insgesamt					
				Lerner pro Lehrer					
Albacete	1	2	3	120	230*	1	2	115	
Alcalá de Henares									
Alcira									
Alcorcón									
Alicante									
Almería	1	3	2	149	249	1	3	83	
Arrecife									
Avila	1	2	3	36	82	1	1	82	
Ayamonte									
Badajoz									
Barcelona „Avda. Jordá“	1	2	3	300	660	6	6	110	
Barcelona „Drassanes“	1	3	2	272	1042	12	12	87	
Bilbao	1	2	3	280	759	6	6	127	
Burgos	1	2	3	240*	500*	3	4	125	
Cáceres	1	2	3	150*	270*	2	3	90	
Cádiz	1	2	3	115	190	2	2	95	
Castellón	1	3	2	350*	600*	2	7	86	
Chiclana									
Ciudad Real	1	2	3	118	235	2	4	59	
Córdoba									
Cuenca	1	2	3	60	119	1	2	60	
Cuesta Caballer									
El Ejido	1	2	3	57	68	1	1	68	
Elche	1	2	3	101	195	1	2	98	
Fontarrón									
Fuenlabrada	1	2	3	90	250*	2	4	63	
Gandia	1	2	3	114	226	2	3	75	
Gerona	1	3	2	210	300*	4	5	60	
Getafe									
Gijón	1	2	3	160	390	2	3,5	111	
Gran Tarajal Fuerteventura									
Guadalajara									
Hospitalet de Llobregat									
Huelva	1	2	3	134	176	1	2	88	
Huesca	1	2	3	60	130	2	2	65	

* wurden als Schätzwert angegeben

Tabelle 1: Deutschunterricht an den E.O.I.

Nachfragebestimmter Rang der deutschen Sprache im Vergleich zu Englisch und Französisch				Lerner-Lehrer-Verhältnis				
E.O.I.				D-Lerner im 1. Kurs 1996/97				
				D-Lerner insgesamt im Jahr 1996/97				
				Festeingestellte Deutschlehrer				
				Deutschlehrer insgesamt				
				Lerner pro Lehrer				
E	F	D						
Icod de los Vinos	1	-	2 ²⁹	k.A.	k.A.	0	1	entfällt
Jaén	1	2	3	153	234	1	2	117
La Carolina	1	2	3	25	37	1	1	37
La Coruña								
La Laguna								
La Orotava								
Las Palmas de G. C.	1	3	2	350	700	5	6	117
Las Rozas								
Leganés	1	3	2	167	307	2	3	102
León	1	2	3	198	490	4	5	98
Lérida								
Linares								
Logroño	1	2	3	151	294	2	3	98
Lomo Cementeri								
Los Cristianos								
Los Llanos Arid.	1	-	2	76	127	0	2	64
Madrid "Carabanchel"								
Madrid „C. Lineal"	1	2	3	37	79	0	2	40
Madrid „Centro"	1	2	3	75	167	1	2	84
Madrid „Goya"	1	2	3	70	70	1	2	35
Madrid „Jesús Maestro"	1	2	3	350	1800 ³⁰	10	10	180
Madrid „San Blas"	1	2	3	156	288	2	3	96
Madrid „Valdezarza"								
Madrid „Villaverde"	1	2	3	77	159	1	2	80
Majadahonda								
Málaga	1	2	3	214	475	4	4	119
Málaga „Velez-Málaga"								
Marbella	1	2	3	64	130	1	2	65
Maspalomas								
Mérida								
Móstoles	1	2	3	79	206	2	2	103
Motril	1	2	3	42	75	1	2	38
Murcia	1	2	3	281	696	5	6	116

²⁹ erst ab 1997/98

³⁰ (auch externe Schüler)

Tabelle 1: Deutschunterricht an den E.O.I.

Seite 3 von 3

Nachfragebestimmter Rang der deutschen Sprache im Vergleich zu Englisch und Französisch (Seite 52)				Lerner-Lehrer-Verhältnis				
E.O.I.	E	F	D	D-Lerner im 1. Kurs 1996/97				
				D-Lerner insgesamt im Jahr 1996/97			Festeingestellte Deutschlehrer	
							Deutschlehrer insgesamt	Lerner pro Lehrer
Orense								
Oviedo								
Palencia								
Palma de Mallorca	1	3	2	139	498	1	4	125
Pamplona	1	2	3	175	555	3	6	93
Parla	1	2	3	66	100	1	1	100
Plasencia	1	2	3	50	210	2	2	105
Ponferrada	1	2	3	80	130	1	2	65
Pontevedra	1	2	3	120	210	3	3	70
Pto. Rosario								
Puerto de la Cruz								
Puertollano	1	2	3	50	81	1	2	41
S. Fndo. Henares	1	2	3	105	160	2	2	80
S. Sebastián de la Gomera	1	-	2	29	41	1	1	41
S.C. de la Palma	1	-	2	90	150	1	2	75
Sabadell	1	3	2	180	400	1	5	80
Salamanca	2	2	3	270	465	4	5	93
San Roque								
San Sebastián	1	2	3	90	204	3	4	51
Santander								
Segovia								
Soria	1	2	3	96	165	2	2	83
Sta. Cruz de Tenerife	1	3	2	350	680	5	5	136
Tarragona	1	3	2	233	511	3	7	73
Telde	1	-	2	135	250	2	2	125
Teruel	1	2	3	44	100	1	2	50
Toledo	1	2	3	82	172	2	2	86
Valencia	1	2	3	625	1263	12	13	97
Valladolid	1	2	3	150*	300*	3	3	100
Valverde-Hierro	1	-	2	13	18	1	1	18
Vecindario	1	3	2	112	180	2	2	90
Vigo	1	2	3	122	328	4	6	55
Vitoria								
Zamora								
Zaragoza								
Zaragoza N 2	1	2	3	90	260	3	3	87
Gesamt				9117	20436	161	221,5	Ø 92

10.1.3.2.1. Rang der deutschen Sprache

Die deutsche Sprache wird nach der vorhergehenden Tabelle an der überwiegenden Zahl der staatlichen Sprachschulen (47 insgesamt) als dritte Fremdsprache nach Englisch und Französisch gelernt. Dennoch ist zu beobachten, dass an einigen Sprachschulen die Nachfrage nach deutscher Sprache größer ist als die Nachfrage nach Französisch. Das wird sehr deutlich vor allem am Beispiel der Sprachschulen auf den Balearen und auf den Kanaren³¹. Neben den Inseln ist die Region Kataloniens eine derer, in der man eine erhöhte Nachfrage nach deutscher Sprache beobachten kann. An der wichtigsten Sprachschule Barcelonas wird Deutsch als zweite Fremdsprache vor Französisch gelernt. So auch in Gerona, Sabadell und Tarragona. Die einzige Sprachschule in der ganzen Provinz Castellón zeigt auch nach Englisch eine wichtige Nachfrage nach deutscher Sprache. Von den befragten Sprachschulen in Südspanien, die geantwortet haben, zeigt nur eine in Almeria eine größere Nachfrage nach Deutsch als nach Französisch. In den restlichen Autonomegebieten und abgesehen von vereinzelten Sprachschulen scheint Deutsch an dritter Stelle nach Englisch und Französisch zu stehen.

10.1.3.2.2. Deutschlernerzahlen: Angebot-Nachfrage

Die Zahl der offiziell immatrikulierten Schüler im ersten Schuljahr 1996/97 beträgt 9117 und die Zahl der offiziell immatrikulierten Schüler im Schuljahr 1996/97 insgesamt ist 20436. Da die sogenannten „externen Schüler“ (alumnos libres) nicht am regulären Unterricht teilnehmen, wurden sie hier mit Ausnahme einer Schule in Madrid nicht berücksichtigt. Die externen Schüler bekommen oft keinen offiziellen Schulplatz und müssen sich deshalb auf die Prüfungen außerhalb der Sprachschulen vorbereiten. Meistens besuchen sie andere Privatschulen. Die in der Tabelle angegebenen Schülerzahlen zeigen also nicht die reale Nachfrage nach deutscher Sprache, sondern sie dienen als Indikator derselben. Alles deutet auf viel höhere Schülerzahlen hin, denn manche Sprachschulen können nicht alle Schüler aufnehmen, die sich für Deutsch interessieren. Meistens mangelt es an Deutschlehrern³², weil das Erziehungsministerium in Madrid oder die entsprechende regionale Bildungsbehörde keine neuen Lehrstellen für diese Sprache schaffen. Das ist z.B. der Fall bei der Sprachschule auf Palma de Mallorca, der einzigen Schule auf den ganzen Balearen, die Deutsch anbietet. 1997/98 mussten 800 Bewerbungen für den Deutschanfängerkurs abgelehnt werden, weil nicht genug Lehrer zur Verfügung standen. Die Sprachschule Ciudad Lineal klagt über dasselbe Problem. September 1997 mussten zwei Kurse bei den Anfängern wegen Mangel an Dozenten ausfallen. Oft müssen Lehrer an diesen Schulen Verwaltungsaufgaben übernehmen, die sich

³¹ Das bestätigt auch die Untersuchung der kanarischen Bildungsbehörde (vgl. Borrador del Análisis del cuestionario sobre el perfil de alumnos en las Escuelas Oficiales de Idiomas, 1996/97, 33).

³² Aus diesem Grund werden auch oft nur die Kurse der Grundstufe angeboten, so dass die Lerner nach der Grundstufe an dieser Schule aufhören müssen.

in einer Verringerung ihrer Unterrichtsstundenzahl auswirken. Da keine zusätzlichen Kräfte eingestellt werden, müssen die Sprachkurse gekürzt werden. 35 der 64 Sprachschulen, d.h. 55% der befragten Schulen antworteten, dass die zur Zeit angebotenen Deutschkurse die Nachfrage nach dieser Sprache nicht sättigen können. Diese Schulen sind: Actur (Zaragoza), Albacete, Almeria, Barcelona-Drassanes, Barcelona-P.Jordá, Bilbao, Burgos, Cádiz, Ciudad Lineal, Goya (Madrid), Gijón, Huesca, Jaén, Jesús Maestro (Madrid), Embajadores (Madrid), Las Palmas de G.C., Leganés, Logroño, Málaga, Marbella, Móstoles, Murcia, Palma de Mallorca, Pamplona, Salamanca, San Fernando de Henares, Santa Cruz de la Palma, Santa Cruz de Tenerife, Soria, Telde, Toledo, Valencia, Valladolid, Vigo, Villaverde. Sechs von diesen Schulen können nur die ersten drei Kurse der Grundstufe (Ciclo elemental) anbieten, eine Schule bietet vier Kurse an, d.h. bis zum Beginn der Oberstufe (Ciclo superior). Die restlichen Schulen bieten alle fünf Kurse an. 29 bzw. 45% der Sprachschulen gaben an, die bestehende Nachfrage befriedigen zu können.

10.1.3.2.3. Lehrer-Lerner-Verhältnis - Lehrerzahlen

Das Lehrer-Lerner-Verhältnis, das aus der Tabelle hervorgeht, zeigt eine große Unausgewogenheit zwischen der Zahl der Lehrer und der Lerner an den staatlichen Sprachschulen. Auf jeden Dozenten entfallen durchschnittlich 92 Lerner, was zweifellos eine deutliche Überforderung für die Lehrer bedeutet. Die Prozentzahl der festeingestellten Lehrer beträgt 73%, d.h. 161 von den 221,5 Lehrern insgesamt sind verbeamtet. Die überwiegende Zahl der Lehrer an den befragten Sprachschulen, insgesamt 176, sind ausgebildete Germanisten. Darüber hinaus unterrichten 4 Doktoren der Germanistik und bei den übrigen handelt es sich um Akademiker aus anderen Studienfachrichtungen wie Philosophie, Geschichte, Bildende Künste, Anthropologie, Archeologie, Anglistik, Hispanistik, Chemie, Biologie, Medizin, Betriebswirtschaft, Jura, Psychologie, Erdkunde und Wirtschaftswissenschaften. Diese Akademiker werden nach Bestehen einer anspruchsvollen staatlichen Prüfung³³ (*Oposición*) in deutscher Sprache als Deutschlehrer zugelassen. Denn für jedes Fach kann jeder Spanier an einer staatlichen Prüfung teilnehmen. Als Voraussetzung für die Teilnahme muss er ein abgeschlossenes Universitätsstudium und in der Regel auch eine pädagogische Qualifikation (*Certificado de Adaptación al Profesorado*) nachweisen. Die nicht festeingestellten Lehrer (*interinos*) müssen dieselben Qualifikationen nachweisen.

³³ Die Prüfungsthemen für die Bewerber an staatlichen Sprachschulen sind in der *Orden* vom 9. September 1993 festgelegt worden. Insgesamt müssen die Bewerber 77 Themen vorbereiten. 65 davon sind sprachspezifische Themen, die einen stark theoretischen Charakter haben. Sie befassen sich überwiegend mit der Grammatik des Deutschen und mit deutschsprachiger Literatur. Ein kleiner Teil der Themen (12 insgesamt) ist nicht deutschspezifisch und wird der Didaktik der Fremdsprachen im Allgemeinen gewidmet (Block B). (Vgl. B.O.E. vom 21. September 1993, 27431- 27438). Dennoch wird auch von den Bewerbern verlangt, dass sie eine Unterrichtseinheit vorbereiten. Insgesamt ist die Prüfung sehr anspruchsvoll. Sie besteht aus einem Teil A (aus den Themen des Blocks A), in dem Fragen zu einem literarischen Text des XX Jahrhunderts gestellt werden und einem Teil B (aus den Themen des Blocks B), in dem der Kandidat mündlich und in der Zielsprache vor einer Prüfungskommission, theoretische Fragen zu einem Thema beantworten und einen konkreten didaktischen Vorschlag unterbreiten muss. Insgesamt dauert die Prüfung zwei Stunden.

10.1.3.2.4. Zur Organisation des Kursangebotes an den staatlichen Sprachenschulen - Fortbildungsmaßnahmen

49 der befragten Schulen boten 1996/97 alle fünf der offiziell vorgesehenen Kurse an. 9 Schulen boten nur die Grundstufe an. In 5 Schulen können die Lerner bis zum 4. Jahr belegen. An einer einzigen Schule kann nur der erste Kurs belegt werden.

In der Regel finden die Deutschkurse von Montag bis Freitag statt und können je nach Sprachenschule vormittags oder nachmittags besucht werden. Die Kurse fangen im Oktober an und enden im Mai oder Juni.

Zwischen 4 und 5 Unterrichtsstunden à 60 Min. in der Woche sind vorgesehen. Für jeden Kurs sind laut Ministerialverordnung ein Minimum von 120 Stunden vorgeschrieben. Allerdings können die Schulen diese Stundenanzahl erhöhen. Die befragten Schulen geben meistens eine höhere Stundenzahl an. Sie bewegt sich zwischen 120 und 190 Stunden pro Kurs. 35 der befragten Schulen gaben jedoch an, die Ziele der Kurse, die vom Bildungsministerium vorgeschrieben werden, bei ihrer Stundenzahl nicht erreichen zu können. 26 der befragten antworteten mit *ja* auf die Frage nach der Erreichung der vorgeschriebenen Ziele. 2 Schulen antworteten nicht und eine weitere Schule gab keine klare Antwort. Insgesamt 57 % der Schulen, die geantwortet haben, können die vom Ministerium vorgeschriebenen Lernziele nicht erreichen.

In der überwiegenden Zahl der befragten Sprachenschulen werden keine internen Fortbildungsmaßnahmen³⁴ für Deutschlehrer organisiert. Nur 15 von diesen Schulen gaben an, solche Fortbildungskurse zu organisieren. Es handelt sich bei der Mehrzahl um Schulen in Großstädten wie Barcelona, Bilbao, Gerona, Huelva, Las Palmas de G.C., Logroño, Madrid, Palma de Mallorca, Pamplona, Pontevedra, San Sebastián, Valencia, Valladolid und Vigo.

10.1.3.2.5. Lernerprofil

Die Mehrzahl der staatlichen Sprachenschulen verfügen zur Zeit über keine genaueren Daten über die Altersverteilung in den Deutschkursen. Nur eine Schule konnte Genaueres darüber berichten. Nach einer internen Statistik der EOI Toledo sind Frauen zwischen 20 bis 29 Jahren die meist vertretene Lernergruppe im Bereich Deutsch. Nach einer sehr allgemeinen Einschätzung der befragten Sprachenschulen handelt es sich in der Regel um Studenten und junge Berufstätige zwischen 18 und 30 Jahren. Bei der Untersuchung von Ehlers liegt das Durch-

³⁴ Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer werden jedoch in manchen Fällen von der entsprechenden Bildungsbehörde organisiert.

schnittsalter der Lerner zwischen 20 und 30 Jahren (vgl. Ehlers 1996, 49). Die Befragung auf den Kanarischen Inseln zeigt ein differenzierteres Bild³⁵.

10.1.3.2.6. Lerner motivation

Zu den Gründen, die die Lerner veranlassen, Deutsch zu lernen, konnten die meisten Sprachschulen keine genaueren Angaben machen. Sie verfügen über keine internen Statistiken. Nur die Schule *El Ejido* konnte genauere Prozentzahlen über diesen Aspekt angeben. Nach einer internen Umfrage lernten 1996/97 43,5% der Schüler Deutsch aus beruflichen Gründen, 32,6% für das Studium, 23,3% für Reisen und 38,8% aus anderen Gründen, die im Einzelnen nicht genannt werden. Neben dem Interesse an dem Zertifikat der EOI nennen die meisten Sprachschulen *berufliche Gründe* als wichtigste Motivationsfaktoren zum Deutschlernen. Die sozio-ökonomische Struktur der jeweiligen Region spielt sicherlich eine sehr wichtige Rolle bei der Entscheidung, Deutsch zu lernen. So zeigt sich in der Sprachschule Elche eine stark vom Tourismus und Exportwirtschaft bestimmte Nachfrage nach deutscher Sprache. Eine ähnliche Situation finden wir auch auf den Balearen und auf den Kanaren. Auf Gran Canaria z.B. konzentrieren sich die Schulen, die Deutsch anbieten im Süden der Insel, dort wo sich die wichtigsten Touristenzentren befinden.

Das Interesse an der deutschen Kultur wird von den meisten Befragten nicht als wichtigster Motivationsgrund angesehen.

Nach einer Einschätzung³⁶ der Sprachschulen Andalusien lernen die Schüler Deutsch nicht nur aus pragmatischen Gründen sondern in erster Linie, weil sie Spass am Fremdsprachenlernen haben und ihre kulturellen Kenntnisse erweitern wollen. An zweiter Stelle der Motivationskala nennen sie berufliche Gründe. Die Befragung der Lerner an kanarischen Sprachschulen zeigt ähnliche Ergebnisse. Der von den Befragten für das Deutschlernen meist angegebene Hauptgrund in allen Altersgruppen ist die Weiterbildung (*Formación*). Berufliche Gründe stehen an zweiter Stelle bei allen Altersgruppen ausgenommen die Minderjährigen und insbesondere bei den 26- bis 40-jährigen. Bei den Lernern unter 18 Jahren stehen Schulische Gründe an zweiter Stelle (vgl. *Borrador del cuestionario sobre el perfil de alumnos en las Escuelas Oficiales de Idiomas 1996/97*, 36).

³⁵ Die Befragung der kanarischen Sprachschulen zeigt, dass die überwiegende Zahl der insgesamt immatrikulierten Lerner Frauen zwischen 18 und 25 Jahren sind, und dass sie auch die größere Zahl der Deutschlerner (29,2%) an diesen Sprachschulen darstellen. Die Altersgruppe der 26- bis 40-jährigen steht zahlenmäßig an zweiter Stelle beim Deutschlernen gefolgt von denen, die älter als 40 Jahre sind. Die Minderjährigen machen die kleinste Gruppe der Deutschlerner aus (vgl. *Borrador del Análisis del cuestionario sobre el perfil de alumnos en las Escuelas Oficiales de Idiomas 1996/97*, 24-33).

³⁶ Es handelt sich um eine Einschätzung, die nur durch eine Umfrage im April 1996 an der EOI San Roque gestützt wird. Nach dieser Umfrage lernen 55% der Schüler Deutsch, um ihre kulturellen Kenntnisse zu erweitern oder nur aus Spass. 31% der Schüler dagegen lernen Deutsch aus beruflichen Gründen (vgl. Ehlers 1996, 50).

Bei einer 1995 intern durchgeführten Umfrage unter Deutschlernern des Goethe-Instituts Barcelona lernten 33,1% der Befragten Deutsch fürs Studium, 31,1% aus kulturellem Interesse, 29,5% für die Arbeit und 6,1% aus anderen Gründen (Goethe-Institut Barcelona in Brief vom 28.02.97).

Sicherlich sind die Ergebnisse der hier vorgestellten Umfragen sowohl vom Lernerprofil (Alter, Bildung, Beruf) als auch von der sozio-ökonomischen Struktur des Einzugsgebietes der Schule und vom Profil der Schule abhängig. Um ein differenzierteres Bild der motivationalen Aspekte bei den Deutschlernern an den Staatlichen Sprachschulen ermitteln zu können, ist eine genauere Untersuchung unter Berücksichtigung dieser Faktoren notwendig.

Aus den vorhandenen Ergebnissen lässt sich bei den staatlichen Sprachschulen ein Zusammenwirken mehrerer Motivationsgründe bei den Schülern vermuten. Bildungsmotive zur Persönlichkeitsentfaltung und pragmatische Gründe müssen sich nicht ausschließen. Der pragmatische Aspekt scheint jedoch bei der Entscheidung Deutsch zu lernen, einen hohen Stellenwert zu haben. Das kann in jener Praxis sprachenspolitischer Relevanz begründet sein, in der eine bestimmte Sprache aus wirtschaftlichen oder kommunikationstechnischen Gründen jenseits der offiziellen Sprachenpolitik eine Funktion übernimmt. Das wäre z.B. der Fall bei der deutschen Sprache auf den Balearen und auf den Kanaren. Diese Inseln leben zum überwiegenden Teil vom Tourismus aus Deutschland, weshalb auch die meisten Einheimischen in diesem Sektor tätig sind. Deutschkenntnisse sind aus beruflichen Gründen für diese Inseln besonders wichtig.

10.1.3.2.7. Zu den Kommentaren

Unter diesem Punkt wurden von den Befragten besonders vier Aspekte als problematisch angesprochen: Die hohen Abbruchquoten bei den Deutschlernern, die Schwierigkeit, in fünf Jahren die vorgeschriebenen Lernziele zu erreichen, die Einsparungen an Personalmitteln seitens des Ministeriums sowie die Notwendigkeit, Deutsch als Unterrichtsfach in den Primar- und Sekundarschulen einzuführen.

Die Abbruchquoten bei den staatlichen Sprachschulen werden als großes Problem von den Befragten angesehen. Sie werden für die Sprache Deutsch auf etwa 60% im ersten Jahr geschätzt. Diese hohen Abbruchquoten auch in anderen Sprachen führten die kanarischen Bildungsbehörden dazu, eine Untersuchung unter den Schülern an den EOIs durchzuführen. Diese Untersuchung sollte das Profil des Schülers ermitteln, der die höchste Abwesenheitsquote ausmacht sowie deren Ursachen. Leider ist die Untersuchung nicht sehr aufschlussreich, so dass am Ende keine sehr konkreten Aussagen gemacht werden können. Im Allgemeinen kann man aber sagen, dass bei den jüngeren Lernern die Abbruchquoten an kanarischen Sprachen-

schulen am höchsten sind. Über die Gründe dieser Abbrüche können keine konkreten Aussagen gemacht werden.

Einige der befragten Dozenten weisen auf die Schwierigkeiten hin, auf die Interessen und Bedürfnissen der Lerner aufgrund der Gruppenheterogenität einzugehen. Altersunterschiede und Bildungshintergründe spielen dabei eine große Rolle, denn oft sitzen Schüler, Studenten und Berufstätigen in derselben Klasse zusammen. Ein ebenfalls oft thematisiertes Anliegen der Befragten ist der Hinweis auf die Schwierigkeit, das vom Bildungsministerium vorgeschriebene Lernziel in den fünf Jahren zu erreichen. Dabei wird auf die spezifischen Schwierigkeiten der deutschen Sprache hingewiesen, deren Vermittlung aufgrund der komplexen Grammatik mehr Zeit in Anspruch nimmt. Daraufhin werden von den befragten Dozenten Vorschläge gemacht, die z.B. auf eine Verlängerung der Ausbildung um zwei Jahre oder auf eine Erhöhung der Stundenzahl pro Kurs abzielen. Die lange Sommerpause zwischen den Kursen wird von einem Dozenten als Problem für die Lernkontinuität angesehen. Die Angemessenheit der vorgeschriebenen Inhalte für ein effektives Lernen der deutschen Sprache wird ebenfalls von einem Dozenten in Frage gestellt.

Ein weiteres Anliegen der Befragten ist das Verhältnis von Angebot zu Nachfrage. Viele der befragten Dozenten klagen über Lehrermangel aufgrund von Einsparungen seitens des Erziehungsministeriums oder der jeweiligen Bildungsbehörde. Dies führt dazu, dass trotz der hohen Nachfrage nicht genug Kurse angeboten werden können. Mehrfach wurde auch der Wunsch nach mehr Anerkennung dieser Sprache seitens der Bildungsbehörden sowie nach ihrer Einführung als Unterrichtsfach in die Sekundarschulen von den Befragten geäußert.

10.1.4. Fazit

Zusammenfassend läßt sich aus der Untersuchung und im Hinblick auf die Situation der deutschen Sprache an den staatlichen Sprachschulen folgendes schließen:

Die vom Erziehungsministerium für die Sprache Deutsch vorgeschriebenen Lernziele stehen nicht im Verhältnis zu den insgesamt verfügbaren Unterrichtsstunden. Trotz der Betonung kommunikativer Lernziele überwiegen im Lehrplan des Erziehungsministeriums grammatikalische Aspekte der Sprache. Die Betonung passiver Fertigkeiten wird bei der Lernzielformulierung ebenfalls deutlich. An diesen Zielen orientieren sich auch die Prüfungsinhalte für die Zertifikate. Diese betonen die Beherrschung passiver Fertigkeiten auf einem sehr hohen Niveau. Meistens handelt es sich bei den Aufgaben um original literarische oder journalistische Texte, die eine sehr komplexe Sprache beinhalten. Während die mündlichen Fertigkeiten 40% der Gesamtpunktzahl in der Grundstufe ausmachen, verlieren sie in der Oberstufe noch an Bedeutung. Sie machen nur ein 35% der Gesamtpunktzahl aus. Dabei orientieren sich die Aufgaben der mündlichen Prüfung in der Grundstufe sehr stark an der vorgeschriebenen

Grammatik (vgl. *Exámenes de las Escuelas Oficiales de Idiomas, 1997*). Die Zahl der staatlichen Sprachschulen ist seit 1989 kontinuierlich gestiegen und so auch die Zahl der Deutschlerner. Den zwischen 6.154 und 7.399 geschätzten Lernern im Jahr 1989/90 und den 22.001 Lernern im Jahr 1992/93 im ganzen spanischen Territorium stehen 1996/97 etwa 20.436 Lerner gegenüber, die aber nur einem 61,5 % der staatlichen Schulen entsprechen, die Deutsch anbieten. Die Zahl der Deutschlerner in den letzten 6 bis 7 Jahren an den Sprachschulen hat sich also verdreifacht. Die gesamte Nachfrage nach dieser Sprache kann aber an den heutigen staatlichen Sprachschulen nicht gesättigt werden, weshalb man von deutlich höheren Schülerzahlen ausgehen darf. Das Interesse an der deutschen Sprache in Spanien ist im Allgemeinen groß. Deutsch ist nach der Zahl der 1996/97 offiziell inmatriculierten Lerner dritte Fremdsprache nach Englisch und Französisch an den meisten Sprachschulen. Deutsch ist aber insbesondere in Küstengebieten und auf den Inseln, die überwiegend vom Tourismus abhängig sind, zweite Fremdsprache nach Englisch geworden. Trotz der hohen Nachfrage nach deutscher Sprache ist allgemein die Zahl der Lerner, die im ersten Jahr abbrechen sehr hoch. Über die Ursachen sind bisher keine aussagekräftigen Untersuchungen durchgeführt worden. Spekuliert wird mit der Schwierigkeit des Deutschen für spanischsprechende Lerner. Tatsache ist, dass die staatlichen Sprachschulen über einen besonderen Bildungsstatus (*Enseñanzas de Régimen Especial*) verfügen, und dass sie weder im akademischen³⁷ noch im berufsbildenden Bereich oder im Bereich der Erwachsenenbildung anzusiedeln sind. Daraus ergeben sich folgende Probleme:

Die offiziellen Lehrpläne orientieren sich nicht an inhaltlich differenzierten und spezifischen Lernzielen. Diese Lehrpläne bleiben aus diesem Grund bei der Lernzielformulierung sehr allgemein und sind sehr umfangreich, da sie alle Aspekte der Sprache abzudecken versuchen. Das macht sich in der gesamten Dauer und Intensität der Ausbildung bemerkbar, die insgesamt fünf Jahre vorsieht und sehr hohe Ansprüche an die Lerner stellt. Lerner, die aus beruflichen Gründen darauf angewiesen sind, in der Fremdsprache schnell und gezielt spezifische Kompetenzen zu erwerben, stehen vor einem langen Weg, der weit über ihre Bedürfnisse hinausgeht. Deutsch als Berufssprache findet insbesondere in jenen Gebieten, die vom Tourismus- oder Exportsektor abhängig sind, keine Umsetzung in den Lehrplänen und Prüfungsinhalten dieser Regionen. Dies wird auch aufgrund der besonderen Struktur dieser Schulen verhindert, deren Inhalte nicht von den jeweiligen Sprachenabteilungen, sondern extern bestimmt werden. Die Zusammensetzung der Kurse ist außerdem sehr heterogen. Junge und ältere Lerner mit unterschiedlichen Lernerfahrungen und Lernbedürfnissen, die zusammen in einem Kurs unterrichtet werden, sind bei den staatlichen Sprachschulen die Regel. Die Lehrerausbildung an den staatlichen Sprachschulen ist trotz der strengen Zugangsmöglichkeiten sehr

³⁷ Angesichts der geplanten, jedoch nicht umgesetzten Aufbaukurse für die EOIs, die zu einer Qualifikation als Dolmetscher oder Übersetzer führen sollten, lässt sich bei diesen Schulen ein technisch-akademischer Anspruch vermuten. Dieser wird aber nicht konsequent verfolgt.

heterogen. Akademiker aller Fachrichtungen werden zum Deutschunterricht zugelassen, ohne dass vorher ihre didaktisch-pädagogische Qualifikationen und praktische Erfahrungen geprüft werden. Dieser Aspekt ist besonders wichtig, wenn man bedenkt, dass an diesen Schulen auch Lehrer ausgebildet werden. Denn das Abschlusszertifikat im Zusammenhang mit einem akademischen Studium kann unabhängig vom Studienfach u.a. zum Deutschunterricht an Primar-Sekundarschulen und an Universitäten befähigen.

10.2. Stellung der deutschen Sprache im allgemeinbildenden Schulwesen

Das Ziel der Untersuchung soll in erster Linie die Zahl der öffentlichen Sekundarschulen ermitteln, die in Spanien Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache anbieten. Da es nach der Bildungsreform 1990 noch keine Untersuchung in diesem Bereich gegeben hat und es keine offizielle Institution gibt, die diese Information zentral verwaltet, mussten alle Bildungsbehörden der verschiedenen Regionen einzeln nach der Anzahl und den Anschriften dieser Schulen befragt werden. Darüber hinaus und wie im Bereich der staatlichen Sprachschulen sollen qualitative und quantitative Aspekte des Deutschunterrichts an diesen Schulen anhand eines Fragebogens aufgezeigt werden. Diese Aspekte beziehen sich auf das allgemeine Fremdsprachenangebot und auf die konkreten Schülerzahlen für die Schuljahre 1996/97 und 1997/98 unter Berücksichtigung des Pflichtfach- (PF) oder Wahlfachstatus (WF). Darüber hinaus werden quantitative Aspekte hinsichtlich des Lehrer-Schüler-Verhältnisses sowie interorganisatorische Aspekte wie die Angebotskriterien, Stundenpläne, Aspekte der Lerner motivation, Lehrerqualifikation, Lehrpläne und Lehrmaterialien aufgezeigt. Schließlich steht die Frage nach der Diversifizierung des Fremdsprachenangebots ebenfalls im Blickfeld dieser Befragung. Die Untersuchung wurde im Zeitraum vom 1996 bis 1998 an öffentlichen Sekundarschulen (IES, IB) und Berufsschulen (FP I, II vor der Reform, CF grado Medio, CF grado Superior nach der Reform) durchgeführt.

10.2.1. Zur Untersuchungsmethode und zum Aufbau des Fragebogens

Die Befragung der Schulen wurde mittels eines Fragebogens durchgeführt. Um möglichst viele Aspekte zu erfassen, wurden überwiegend offene Fragen gestellt. Der Fragebogen wurde in 26 Fragen aufgeteilt. Da zur Zeit und bis zur endgültigen Einführung der neuen Sekundarstufe im Jahre 2000 drei Schulformen im Sekundarbereich koexistieren (BUP, FP, ESO), wurden die Schulen gebeten, die Schulart anzugeben. Bei den Fragen 4 bis 6 sollten die Schulen angeben, welche Fremdsprachen sie als erste oder zweite Fremdsprache anbieten. Bei Frage 7 sollten sie die Kriterien für die Zusammensetzung dieses Angebots aufzählen. Die Fragen 8 bis 25 beziehen sich ausschließlich auf die Fremdsprache Deutsch. Bei diesen Fra-

gen wurden folgende Aspekte befragt: Schülerzahlen, Lehrerzahlen, Lehrerqualifikationen, Lehrpläne und Lehrmaterialien. Die Frage 26 sollte die allgemeine Situation an den Schulen bezüglich des Fremdsprachenangebots reflektieren. Die Lehrer wurden gefragt, ob es in ihren Schulen eine weitere Diversifizierung des Fremdsprachenangebots möglich sei. Zum Schluss sollen die Interviewten ihre Kritik oder Meinung zum Fragebogen äußern sowie weitere Aspekte des Deutschunterrichts an ihren Schulen ansprechen, die sie für besonders wichtig halten und die nicht im Fragebogen berücksichtigt wurden.

10.2.2. Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Fragebogen nach Regionen dargestellt.

10.2.2.1. Andalusien

Die autonome Bildungsbehörde Andalusiens (*Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía*) stellte auf Anfrage eine Liste der öffentlichen Sekundarschulen, die Deutsch anbieten, zur Verfügung. Nach dieser Liste boten in Andalusien im Schuljahr 1995/96 12 Schulen Deutsch an. Von den 12 Schulen antworteten nur drei auf den Fragebogen.

Die im Folgenden verwendeten Abkürzungen WF und PF stehen für den Deutschunterricht als Wahlpflichtfach bzw. als Pflichtfach.

Tabelle 2:		Junta de Andalucía								
Deutsch an den öffentlichen Schulen										
Gemeinde	Schule	Fremdsprachen								
		E	F	D	I	Schülerzahl 1. Kurs 1996/97	Schülerzahl gesamt 1996/97	Schülerzahl 1. Kurs 1997/98	Festeingestellte D-Lehrer	D-Lehrer gesamt
Almonte	I.F.P. „Infanta Cristina“									
Cádiz	I.E.S. „Columela“	●	●	●	-	9 WF	28 WF	14 WF	1	1
Córdoba	I.B. „Luis de Góngora“									
Córdoba	I.B. „Séneca“									
Granada	I.B. „Padre Suárez“									
Granada	I.B. „Angel Ganivet“									
Granada	I.F.P. „Virg. De las nieves“									
Granada	I.E.S. „Aynadamar“									
Linares	I.E.S. „Reyes de España“									
Sevilla	I.B. „San Isidoro“									
Sevilla	I.B. „Macarena“	●	●	*	●					
Torrox	I.E.S. „Jorge Guillén“	●	●	●	-	25 WF	138 WF 2 PF	32 WF	1	2

* Deutsch wurde an dieser Schule als Wahlfach zwei Jahre lang angeboten. Das Engagement der Lehrer, dieses Fach langfristig ins schulische Curriculum einzuführen, scheiterte jedoch an der Interessenlosigkeit der verantwortlichen Bildungsbehörde. Dasselbe geschieht mit dem Fach Italienisch, das sowohl als erste als auch als zweite Fremdsprache angeboten wird. Dieses Jahr wird das Angebot dieser Sprache aufrechterhalten, da genügend Schüler vorzuweisen sind. Die Zukunft dieses Faches ist jedoch auch sehr unsicher. Denn solange von der *Consejería* keine neuen Lehrstellen geschaffen werden, wird diese Situation nicht besser.

10.2.2.1.1. Fremdsprachenangebot

An der Sekundarschule „*I.B. Columela*“ in Cádiz werden Englisch, Französisch und Deutsch sowohl als erste als auch als zweite Fremdsprachen angeboten. An dieser Schule wird seit 1939 Deutsch angeboten. Zum Zeitpunkt der Umfrage wird Deutsch als zweite Fremdsprache ab dem 3. Jahr der Pflichtsekundarstufe (ESO) und bis zum Abitur angeboten. In der Sekundarschule „*I.E.S. Jorge Guillén*“ werden auch die drei Sprachen angeboten. Nach Angaben dieser Schule wird Deutsch als erste und zweite Fremdsprache unterrichtet. Deutsch kann ab dem 1. Kurs der ESO an dieser Schule belegt werden. Deutsch wurde in diese Schule 1985 eingeführt.

10.2.2.1.2. Angebotskriterien

Eine Schule weist auf das Fremdsprachenangebot vor der Bildungsreform von 1990 hin, das in dieser Schule beibehalten wurde. Eine andere Schule weist auf die Existenz von Lehrstellen, die das Angebot sichern können. Hinsichtlich der Mindestschülerzahlen gibt eine Sekundarschule an, dass nach der Bildungsbehörde der *Junta de Andalucía* eine Mindestschülerzahl von 15 Schülern notwendig ist, um Deutsch als zweite Fremdsprache anzubieten. Dieselbe Schule gibt jedoch an, dass in der Praxis eine niedrigere Schülerzahl möglich ist. Eine weitere Schule sagt, dass ein einziger Schüler reicht, um Deutsch als zweite Fremdsprache anzubieten.

10.2.2.1.3. Organisation des Deutschunterrichts

Als zweite Fremdsprache wird Deutsch in der Pflichtsekundarstufe 2 bis 3 Stunden pro Woche zu 60 Min. unterrichtet. In der Gymnasialstufe wird Deutsch im ersten Jahr 2 Stunden und im zweiten Jahr 3 Stunden zu jeweils 60 Min. unterrichtet. Als erste Fremdsprache wird Deutsch in der Pflichtsekundarstufe und in der Gymnasialstufe 3 Stunden zu 60 Min. unterrichtet.

10.2.2.1.4. Lernermotivation

Eine Schule weist auf die Verbesserung der Berufschancen hin und auf die Existenz einer deutschen Siedlung in diesem Gebiet. Eine andere Schule macht keine konkreten Angaben zu diesem Aspekt.

10.2.2.1.5. Lehrerausbildung

An den oben genannten Schulen existiert eine Lehrstelle für Deutsch. Beide Stellen sind von einem Germanisten besetzt.

10.2.2.1.6. Lehrpläne

Wie an allen anderen Schulen orientiert sich die Deutschabteilung der Schule an den Lehrplänen der regionalen Bildungsbehörde (*Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*). Darüber hinaus ist die Deutschabteilung, die darüber näher bestimmt. Als Lehrbuch nannte eine der Schulen das Werk *Ping Pong*.

10.2.2.1.7. Die Frage nach der Diversifizierung des Fremdsprachenangebots

Zwei Schulen sehen keine Chance, das derzeitige Fremdsprachenangebot erweitern zu können. Dabei werden zwei Aspekte hervorgehoben: Erstens die Kürzungen im Bildungsetat bzw. die mangelnde Bereitschaft der *Consejería de Educación*, Lehrstellen wegen der hohen Kosten zu schaffen und zweitens der allgemeine Lehrermangel für Fächer wie Italienisch oder Portugiesisch.

10.2.2.1.8. Zu den Kommentaren

Eine Schule betont erneut die mangelnde Bereitschaft der andalusischen Bildungsstelle, die deutsche Sprache in den Schulen dieser Regionen zu fördern.

10.2.2.2. Die Balearen

Die Bildungsbehörde der Balearen (*Consellería d'Educació, Cultura i Sports*), die seit dem 1. Januar 1998 über eigene Bildungshochheit verfügt, stellte auf Anfrage eine Liste mit den öffentlichen Sekundarschulen auf, die in diesem Autonomiegebiet Deutsch anbieten. Nach den Angaben der *Consellería* zum 3. März 1998 sind es insgesamt 26 Schulen. Davon antworteten 12 auf den Fragebogen.

**Tabelle 3: Comunidad Autónoma de las Islas Baleares
Deutsch an den öffentlichen Schulen**

Gemeinde	Schule b	Fremdsprachen				Schülerzahl 1. Kurs 1996/97				
		E	F	D	I	Schülerzahl gesamt 1996/97		Schülerzahl 1. Kurs 1997/98		
								Festeingestellte D-Lehrer		
								D-Lehrer gesamt		
Alaior	I.E.S. „Josep Miquel Guàrdia“									
Andratx	I.E.S. „Baltasar Porcel“									
Arta	I.E.S. „Llorenc Garcias i Font“									
Campos	I.E.S. „De Campos“	●	●	●	-	k.A.	k.A.	184** WF	-	1
Capdepera	I.E.S. „De Capdepera“	●	-	●	-			150 WF	-	1
Ciutadella	I.E.S. „Maria Angels Cardona“	●	-	●	-	61 WF	139 WF	30 WF	-	2
Eivissa	I.E.S. „Isidor Macabich“	●	●	●	-	30 WF	72 WF	30 WF	1	1
Felanitx	I.E.S. „Verge de Sant Salvador“	●	●	●	●	80 WF	195* WF	80 WF	1	3
Ferrerries	I.E.S. „De Ferrerries“	●	-	●	-	27 WF	49 WF	28 WF	-	1
Inca	I.E.S. „Pau Casasnovas“	●	-	●	-	21 WF	169 WF	21 WF	-	1
Llucmajor	I.E.S. „De Llucmajor“									
Manacor	I.E.S. „Na Camel.la“									
Maó	I.E.S. „Pasqual Calbó“									
Maó	I.E.S. „Cap de Llevant“									
Muro	I.E.S. „De Muro“	●	-	●	-	68 WF	132 WF	67 WF	-	k.A
Palma	I.E.S. „Joan Alcover“	●	●	●	-	k.A.	k.A.	59 WF	1	1
Palma	I.E.S. „Josep M. Llompart“									
Palma	I.E.S. „Madina Mayurqa“									
Pollenca	I.E.S. „Guillem Cifre de Colonya“									
Port d'Alcúdia	I.E.S. „D'Alcúdia“									
Sa Pobla	I.E.S. „Can Peu Blanc“									
Sa Pobla	I.E.S. „Joan Taix“									
Son Ferrer	I.E.S. „De son Ferrer“	●	●	●	-	-	-	63 WF	-	1
Son Servera	I.E.S. „De Son Servera“	●	●	●	-	-	-	355 WF	1	2
St. Antoni de Portmany	I.E.S. „Quartó de Portmany“	●	●	●	-	77 WF	217 WF	220** WF	-	1
Sta. Margalida	I.E.S. „De Santa Margalida“									

* Schätzwert der Schule

** Gesamtzahl

10.2.2.2.1. Fremdsprachenangebot

Deutsch ist an allen der befragten Schulen zweite Fremdsprache neben Französisch. An fünf dieser Schulen werden nur Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache angeboten. An 9 Schulen wird Deutsch als zweite Fremdsprache ab dem 1. Jahr der Pflichtsekundarstufe (ESO) angeboten. An zwei Schulen wird Deutsch ab dem 3. Jahr der ESO angeboten. Eine Schule macht keine Angaben zu dieser Frage. Deutsch wurde in der Mehrzahl der Schulen erst in den 90er Jahren im Rahmen der neuen Bildungsreform eingeführt.

10.2.2.2.2. Angebotskriterien

9 der 12 Schulen, die geantwortet haben, sehen das Angebot des Deutschen in der Notwendigkeit dieser Sprache für den Arbeitsmarkt begründet, der hauptsächlich vom Tourismus bestimmt wird. Eine Schule weist auf die erforderliche ausreichende Nachfrage seitens der Schüler und auf die Existenz qualifizierter Deutschlehrer für das Angebot hin. Zwei weitere Schulen antworten auf diese Frage nicht. Bei zehn Schulen sind 15 Schüler für die Bildung eines Kurses notwendig. Zwei Schulen dagegen unterrichten bereits ab 10 Schülern Deutsch als zweite Fremdsprache.

10.2.2.2.3. Organisation des Deutschunterrichts

Deutsch als zweite Fremdsprache wird in der Regel und in der Pflichtsekundarstufe (ESO) 2 mal in der Woche zu 50 oder 55 Min. unterrichtet. In der Gymnasialstufe wird Deutsch 4 mal in der Woche zu 50 oder 55 Min. unterrichtet.

10.2.2.2.4. Lernermotivation

Alle Schulen wurden nach den Gründen gefragt, die die Lerner veranlassen, Deutsch als Fremdsprache zu wählen. 8 der 12 befragten Schulen geben Berufsgründe an. Eine Schule nennt den „Spass“ am Fremdsprachenlernen als Grund. Eine Schule begründet die Entscheidung, Deutsch zu lernen damit, dass den Schülern keine andere Fremdsprache als Alternative zu Deutsch im Wahlfachbereich gestellt wird. Zwei Schulen antworten auf diese Frage nicht.

10.2.2.2.5. Lehrerausbildung

8 Lehrer haben einen Abschluss in Germanistik. 2 weitere Lehrer sind Akademiker, nennen das Studienfach jedoch nicht. Ein Lehrer hat ein deutsches Zertifikat (Zitat: Erw. L.A. Mittelstufe) und ein weiterer ist Gymnasiallehrer mit deutschem Abschluss. Ein Lehrer hat das Zertifikat Deutsch (*Certificado de Aptitud*) der staatlichen Sprachenschule. Bei einem letzten

Befragten werden keine klaren Angaben zum Abschluss gemacht. An 7 der Schulen, die auf den Fragebogen geantwortet haben, gibt es keine einzige offizielle Lehrstelle für Deutsch.

10.2.2.2.6. Lehrpläne

Die Lehrpläne werden von der Deutschabteilung der Schule oder vom Deutschlehrer selbst (falls die Abteilung nur aus einem Lehrer besteht) nach den offiziellen Richtlinien und Lehrplänen definiert. Leider konnte kein Lehrplan für diese Arbeit zur Verfügung gestellt werden. Was die Lehrmaterialien anbetrifft, werden in der Regel die Lehrwerke *Ping-Pong*, *Themen Neu*, *Sowieso* und *Deutschmobil* eingesetzt.

10.2.2.2.7. Zur Frage nach der Diversifizierung des Fremdsprachenangebots

10 der 12 Schulen antworten auf die Frage, ob es möglich wäre, andere Fremdsprachen im Rahmen der zweiten Fremdsprache als die bereits unterrichteten anzubieten mit *nein*. Eine Schule antwortet mit *ja*. Eine weitere antwortete auf diese Frage nicht. Die Gründe für die negative Antwort fallen unterschiedlich aus: 3 Schulen sagen, dass es nicht genug Nachfrage für diese Sprachen gibt. Eine Schule sagt, dass es in der Schule keine qualifizierten Lehrer für andere Fremdsprachen gibt. 3 weitere Schulen weisen auf die Charakteristika der neuen Sekundarstufe hin: Es fehlen die verfügbaren Unterrichtsstunden, um den Wahlfachbereich zu erweitern. Außerdem muss die Bildungsbehörde dem Vorschlag der Schule im Rahmen des Wahlfachbereichs zustimmen. Eine Schule sagt, dass das Interesse dieser Institution für andere Fremdsprachen außer des Französischen nicht sehr groß ist. Eine Schule geht auf die Möglichkeit ein, die im Moment angebotene zweite Fremdsprache gegen eine andere zu tauschen. In diesem Fall könnte Deutsch anstatt Italienisch angeboten werden. Eine Schule antwortet positiv auf die oben gestellte Frage. Sie bietet neben Französisch auch Deutsch und Italienisch als zweite Fremdsprache an. Dieselbe Schule sagt jedoch, dass das Angebot des Französischen und Italienischen gefährdet sei. Die Gründe dafür werden nicht genannt. Vermutlich liegt es an der geringen Nachfrage. Deutsch dagegen gewinnt an dieser Schule sehr an Bedeutung und wird mit großer Wahrscheinlichkeit in der nahen Zukunft als erste Fremdsprache angeboten.

10.2.2.2.8. Zu den Kommentaren

Nur 2 Schulen machen von diesem letzten Punkt im Fragebogen Gebrauch und sprechen Aspekte an, die sie für besonders wichtig halten. Eine Schule betont, dass auch wenn de jure das Deutsche als Wahlfach im Curriculum erscheint, die Motivation, diese Sprache zu lernen

sehr stark durch den Arbeitsmarkt bedingt sei, d.h. dass die Schüler sich mehr oder weniger gezwungen sehen, diese Sprache zu lernen. Eine weitere Schule weist auf die Tatsache hin, dass die Schüler in der Regel in der Schule vier Sprachen (Katalanisch, Kastilisch, Englisch und Deutsch) lernen müssen, und dass diese Situation sie überfordert.

10.2.2.3. Das Baskenland

Die Bildungsabteilung der baskischen *Regionalregierung* (*Hezkuntza, Unibertsitate eta Ikerketa Saila*) bestätigte Juli 1997 die Existenz von nur zwei Schulen mit Deutsch im Curriculum. Eine Schule antwortete auf den Fragebogen. Die Angaben über die zweite Schule stammen von der Bildungsabteilung der baskischen Regierung.

Tabelle 4: Deutsch an den öffentlichen Schulen		País Vasco								
Gemeinde	Schule	Fremdsprachen				Schülerzahl 1. Kurs 1996/97				
		E	F	D	I	Schülerzahl gesamt 1996/97		Schülerzahl 1. Kurs 1997/98		
					Festeingestellte D-Lehrer		D-Lehrer gesamt			
Bilbao	Instituto „Miguel de Unamuno“	●	●	●	-	12 PF	44 PF	20* WF	1	1
Leioa	Instituto de Romo	●	●	●	-	30	30	k.A.	k.A.	k.A.

*Vor der Reform konnten die Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch in der Sekundarstufe (BUP) als erste Fremdsprachen angeboten werden. Nach der Reform wird Englisch erste Pflichtfremdsprache. Französisch und Deutsch stehen den Schülern als zweite Fremdsprachen zur Wahl.

10.2.2.3.1. Fremdsprachenangebot

Nur zwei öffentliche Sekundarschulen im Baskenland boten 1996/97 nach Angaben der regionalen Bildungsbehörde Deutsch an. Im *Instituto Miguel de Unamuno* wird Deutsch als zweite Fremdsprache neben Französisch ab dem 3. Jahr der ESO angeboten. Die Mehrheit der Schüler, die Englisch gegen Deutsch als erste Fremdsprache abwählen, haben nach Angaben der Bildungsbehörde die Deutsche Schule in Bilbao besucht. Im *Instituto de Romo* wird auch Deutsch als zweite Fremdsprache bzw. als Wahlfach angeboten. In der Regel wird aber an den meisten Schulen Französisch als zweite Fremdsprache unterrichtet. Offiziell müssen pro

Kurs mindestens 30 Schüler angemeldet sein, damit der Unterricht in der zweiten Fremdsprache stattfindet.

10.2.2.3.2. Angebotskriterien

Die Kriterien, die zum Angebot des Deutschen führen, sind nach Angaben der befragten Schule von der Höhe der Nachfrage nach dieser Sprache abhängig. Damit ein Deutschkurs angeboten werden kann, müssen sich z.B. im befragten *Istituto Miguel de Unamuno* ein Minimum von 10 Schülern anmelden.

10.2.2.3.3. Organisation des Deutschunterrichts

Deutsch als zweite Fremdsprache wird in der Regel 2 bis 3 Mal in der Woche zu 60 Min. unterrichtet.

10.2.2.3.4. Lerner motivation

Zu der Motivation antwortet der *Instituto Miguel de Unamuno*, dass es persönliche Gründe sind, die die Schüler veranlassen, Deutsch zu wählen. Diese Gründe werden jedoch nicht weiter spezifiziert.

10.2.2.3.5. Lehrerausbildung

Der festeingestellte Dozent für Deutsch an dieser Schule hat eine akademische Ausbildung.

10.2.2.3.6. Lehrpläne

Die Lehrpläne werden von den Deutschlehrern anhand der offiziellen Richtlinien der autonomen Bildungsbehörde konkretisiert. Die Lehrpläne konnten für diese Arbeit nicht zur Verfügung gestellt werden. In der Regel wird das Lehrbuch *Themen* eingesetzt

10.2.2.3.7. Zur Frage nach der Diversifizierung des Fremdsprachenangebots

Die einzige Schule, die auf den Fragebogen geantwortet hat, sieht keine Möglichkeit für eine weitere Diversifizierung des Fremdsprachenangebots. Nach derselben Schule fehlen Lehrer und es mangelt an materiellen Ressourcen. Außerdem werden nach der neuen Reform nur drei Fremdsprachen offiziell zugelassen: Englisch, Französisch und Deutsch. Und diese Sprachen werden bereits an dieser Schule angeboten.

10.2.2.3.8. Zu den Kommentaren

Zu diesem Punkt äußert sich die Schule nicht.

10.2.3.4. Galizien

Die Bildungsbehörde Galiziens (*Consellería de Educación e Ordenación Universitaria*) bestätigte 1997 die Existenz von lediglich drei Schulen, die in diesem Autonomiegebiet Deutsch anbieten. Zwei der drei Schulen antworteten auf den Fragebogen.

Tabelle 5: Galicia										
Deutsch an den öffentlichen Schulen										
Gemeinde	Schule	Fremdsprachen				Schülerzahl 1. Kurs 1996/97				
		E	F	D	I	Schülerzahl gesamt 1996/97		Schülerzahl 1. Kurs 1997/98		
La Coruña	I.B. „Arcebispo Xelmirez I“	●	●	●	-	6 WF 1 PF	9 WF 7 PF	12 WF	1	1
La Coruña	I.E.S. „Pontepedrina“	●	●	●	-	4 WF	19 WF	5 WF	1	1
La Coruña	I.B. „Rosalía de Castro“									

10.2.2.4.1. Fremdsprachenangebot

Deutsch wird an der Schule I.B. „*Arcebispo Xelmirez I*“ als erste und als zweite Fremdsprache neben Englisch und Französisch ab dem 1. Jahr der alten Sekundarstufe BUP (nach der Reform 3. Jahr ESO) angeboten. Nach Angaben der Schule hat Deutsch an dieser Schule eine lange Tradition als Schulfremdsprache, denn es wird seit 1845 unterrichtet. Nach Angaben derselben Schule wird ab dem Schuljahr 1998/99 an dieser Schule mit großer Wahrscheinlichkeit auch Portugiesisch als Fremdsprache angeboten werden. An der Schule I.E.S. „*Pontepedriña*“ wird Deutsch erst seit 1993 nur als zweite Fremdsprache ab dem 3. Jahr der ESO neben Französisch angeboten, wobei Englisch und Französisch als erste Fremdsprachen angeboten werden können.

10.2.2.4.2. Angebotskriterien

Beide Schulen rechtfertigen das Angebot des Deutschen mit der quantitativen Nachfrage seitens der Schülerschaft. Die Schule *Arcebispo Xelmírez I* gibt an, ein Minimum von 20 Schülern sei für die Bildung eines Kurses notwendig, während die andere Schule bis zum Zeit-

punkt der Befragung keine Mindestschülerzahl vorzuweisen hatte. Das Angebot von Portugiesisch als zusätzliche Fremdsprache wird mit der Nachbarschaft zu Portugal und nicht zuletzt mit der Verwandtschaft der Landessprachen begründet.

10.2.2.4.3. Organisation des Deutschunterrichts

Deutsch als erste Fremdsprache wird in der Regel und je nach Kurs 3 bis 4 mal pro Woche zu 50 Min. unterrichtet. Als zweite Fremdsprache wird Deutsch je nach Kurs 2 bis 4 mal pro Woche ebenfalls zwischen 45 und 50 Min. unterrichtet (3 ESO: 2Ustd., 4 ESO: 3Ustd., Gymnasialstufe: 4Ustd.).

10.2.2.4.4. Lerner motivation

Eine Schule gibt an, dass die Lerner Deutsch für eine wichtige Sprache halten. Eine andere Schule nennt das Interesse der Eltern für diese Sprache als wichtiges Kriterium für die Wahl.

10.2.2.4.5. Lehrerausbildung

An einer Schule ist ein Germanist tätig, an der anderen Schule ist ebenfalls ein Akademiker beschäftigt. Über seinen Abschluss werden keine genaueren Angaben gemacht. Beide Lehrer sind festeingestellt.

10.2.2.4.6. Lehrpläne

Die Lehrer sind für die Entwicklung des Lehrplans für Deutsch verantwortlich. Auch hier konnten keine Lehrpläne zur Verfügung gestellt werden. Die Lehrmaterialien, die zur Zeit im Unterricht eingesetzt werden, sind nach Angaben der befragten Schulen die Lehrwerke *Ping-Pong* und *Deutsch Aktiv*.

10.2.2.4.7. Zur Frage nach der Diversifizierung des Fremdsprachenangebots

Beide Schulen antworten positiv auf diese Frage. Eine dieser Schulen wird im Schuljahr 1998/99 das Fremdsprachenangebot auf Portugiesisch erweitern. Die zweite Schule weist auf die Möglichkeit hin, einen Antrag bei der Bildungsbehörde auf eine weitere Fremdsprache zu stellen, wenn die Schule einen entsprechenden Lehrplan vorlegt.

10.2.2.4.8. Zu den Kommentaren

Zu diesem Punkt äußern sich die Schulen nicht.

10.2.2.5. Die Kanarischen Inseln

Im Juli 1997 bestätigte die kanarische Bildungsbehörde (*Consejería de Educación, Cultura y Deportes*), dass insgesamt 50 öffentliche Sekundarschulen im gesamten Autonomiegebiet Deutsch als zweite Fremdsprache anbieten. Davon antworteten 13 auf den Fragebogen.

Tabelle 6: **Comunidad Autónoma de Canarias**
Deutsch an den öffentlichen Schulen Seite 1 von 2

Gemeinde	Schule	Fremdsprachen				Schülerzahl 1. Kurs 1996/97							
		E	F	D	I	Schülerzahl gesamt 1996/97							
						70 PF 38 WF	60 PF 40 WF	-	1				
										Schülerzahl 1. Kurs 1997/98			
										58 PF 5 WF	58 PF 19 WF	2	2
Festeingestellte D-Lehrer													
				D-Lehrer gesamt									
El Hierro	I.E.S. „Tigaday“	●	-	●	-	35 PF	70 PF 38 WF	60 PF 40 WF	-	1			
El Hierro	I.E.S. „Garoé“	●	-	●	-	63 PF	58 PF 5 WF	58 PF 19 WF	2	2			
Fuerteventura	I.E.S. „Puerto Rosario“	●	●	●	-	40 PF	60 PF	60 PF 8 WF	-	2			
Fuerteventura	I.E.S. „Gran Tarajal“	●	●	●	-	k.A.	k.A.	40 WF	1	1			
Gran Canaria	I.E.S. „Cruce de Arinaga“												
Gran Canaria	I.E.S. „Santiago Santana“												
Gran Canaria	I.E.S. „Ingenio I“	●	*	●	-	65 WF	89 WF	91 WF	-	1			
Gran Canaria	I.E.S. „Ingenio II“												
Gran Canaria	I.B. „Tomás Morales“												
Gran Canaria	I.E.S. „Felo Monzón“												
Gran Canaria	I.E.S. „Feria del Atlántico“												
Gran Canaria	I.E.S. „Nueva Isleta“												
Gran Canaria	I.E.S. „Pablo Montesinos“												
Gran Canaria	I.E.S. „Pérez Galdós“												
Gran Canaria	I.E.S. „San Cristóbal I“												
Gran Canaria	I.E.S. „San Cristóbal II“												
Gran Canaria	I.E.S. „Arguineguin“	●	●	●	-	40 WF	40 WF	60 WF	-	1			
Gran Canaria	I.E.S. „Maspalomas I“	●	-	●	-	KA	KA	KA	1	2			
Gran Canaria	I.E.S. „Maspalomas II“	●	●	●	-	7 WF	44 WF	44 WF 24 PF	1	2			
Gran Canaria	I.E.S. „Veciandario“												
Gran Canaria	I.E.S. „Sta. María de Guía“												
Gran Canaria	C.P. „Guillermina Brito“												
Gran Canaria	I.E.S. „Jinamar I“												
Gran Canaria	I.E.S. „Jinamar II“												
Gran Canaria	I.E.S. „Las Huesas“												
Gran Canaria	I.E.S. „José Zerpa“												
Gran Canaria	I.E.S. „Santa Lucía“												
La Gomera	I.E.S. „S. Sebastián de la Gomera“												
La Palma	I.E.S. „Eusebio Barreto“	●	●	●	-	-	-	12 WF	-	1			
La Palma	I.E.S. „Jose María Pérez Pulido“												
La Palma	I.E.S. „Virgen de las Nieves“	●	-	●	-	58 PF	84 PF	22 PF	1	1			

Tabelle 6: **Comunidad Autónoma de Canarias**
Deutsch an den öffentlichen Schulen Seite 2 von 2

Gemeinde	Schule	Fremdsprachen				Schülerzahl 1. Kurs 1996/97	Schülerzahl 1. Kurs 1997/98	Festeingestellte D-Lehrer	D-Lehrer gesamt
		E	F	D	I				
La Palma	I.E.S. „Villa de Mazo“								
Lanzarote	I.E.S. „Blas Cabrera“	●	●	●	-	30 WF	100* WF	30 WF	1 1
Lanzarote	I.E.S. „César Manrique“								
Lanzarote	I.E.S. „Teguise“								
Lanzarote	I.E.S. „Zonzamas“								
Lanzarote	I.B. „San Bartolomé“								
Tenerife	C.P. „Padre Anchieta“								
Tenerife	I.E.S. „La Matanza“								
Tenerife	I.E.S. „La Orotava“								
Tenerife	I.E.S. „La Victoria“								
Tenerife	I.E.S. „Las Dehesas“								
Tenerife	I.E.S. „Pto. de la Cruz“	●	●	●	-	70 PF	210 PF	70 PF 17 WF	1 2
Tenerife	I.E.S. „Los Realejos“								
Tenerife	I.E.S. „Mencey Bencomo“								
Tenerife	I.E.S. „César Manrique“								
Tenerife	I.B. „Ofra n 5“								
Tenerife	I.B. „Tomás Iriarte“								
Tenerife	I.E.S. „Los Gladiolos“								
Tenerife	I.E.S. „Sta. Ursula“	●	●	●	-	14 WF	39 WF	10 WF	- 1

* Ab 1998/99

10.2.2.5.1. Fremdsprachenangebot

An sieben Sekundarschulen wird Deutsch neben Französisch als zweite Fremdsprache angeboten. An einer Schule wird Deutsch auch als erste Fremdsprache neben Englisch angeboten. An einer weiteren Schule können alle drei Sprachen als erste und zweite Fremdsprachen angeboten werden. An vier Schulen werden nur Englisch und Deutsch angeboten. Deutsch ist an diesen Schulen zweite Fremdsprache. An 10 Schulen wird Deutsch ab dem 3. Jahr der ESO unterrichtet. An zwei Schulen wird Deutsch ab dem 1. Jahr der ESO unterrichtet. In den Berufszweigen für Hotel- und Gaststättengewerbe ist Deutsch Pflichtfremdsprache.

10.2.2.5.2. Angebotskriterien

In der Regel wird Deutsch als Wahlfach in der Sekundarstufe angeboten. Ausgenommen davon sind die Berufslehrgänge im Bereich Touristik, in denen Deutsch Pflichtfach ist. Vier der befragten Schulen weisen auf den Tourismus aus Deutschland hin. Dieser stellt einen sehr wichtigen Wirtschaftsfaktor für die Inseln dar und wird deshalb im Schulcurriculum berücksichtigt. Eine Schule weist auf den Kontinuitätsaspekt hin, der besagt, dass die Fortsetzung der Fremdsprache, die in der Primarsschule angeboten wird, in der Sekundarstufe garantiert werden muss. An 7 Schulen wurde Deutsch erst in den 90er Jahren eingeführt. Das betrifft insbesondere die Berufslehrgänge im Bereich Touristik. An 4 Schulen wurde Deutsch bereits Ende der 70er bis Mitte der 80er Jahren eingeführt. 2 Schulen äußern sich zum Zeitpunkt der Einführung dieser Sprache nicht.

10.2.2.5.3. Organisation des Deutschunterrichts

In der Regel wird Deutsch als zweite Fremdsprache in den vier Jahren der Pflichtsekundarstufe (ESO) 2 Stunden pro Woche zu 60 Min. unterrichtet. Manche Schulen geben jedoch eine niedrigere Stundenzahl an, die zwischen 45 und 55 Min. liegt. In den zwei Gymnasialstufen (Bachillerato) wird Deutsch in der Regel 4 Stunden zu 60 Min. unterrichtet. In den Berufslehrgängen (Ciclos formativos) wird Deutsch 4 bis 5 Unterrichtsstunden in der Woche in der Regel zu 60 Min. angeboten. Eine Schule dagegen gibt 50 Min. an.

An vier Schulen kann Deutsch ab einer Mindestschülerzahl von 10 Schülern angeboten werden. An zwei Schulen wird Deutsch erst ab 15 Schülern unterrichtet. Eine Schule liegt bei 20 Schülern, eine weitere bietet Deutsch schon ab 8 Schülern an. Zwei Schulen sagen, dass es kein Minimum gibt. Eine davon bietet Deutsch nur als Pflichtfach an. Zwei weitere antworten auf diese Frage nicht. Eine Schule macht keine klare Aussage darüber.

10.2.2.5.4. Lerner motivation

Die überwiegende Zahl der befragten Schulen, neun insgesamt, gibt an, dass der Tourismussektor und die damit verbundenen besseren Berufsperspektiven bei der Beherrschung der deutschen Sprache entscheidend für die Wahl dieses Faches sind.

10.2.2.5.5. Lehrerausbildung

An 7 Schulen sind Germanisten tätig. Fünf davon sind nicht festeingestellt, weil es keine offizielle Lehrstelle oder nur eine Lehrstelle für Deutsch gibt, wo mehr als ein Deutschlehrer be-

schäftigt ist. An 4 Schulen arbeiten ebenfalls Akademiker, aber nicht alle geben ihre Fachrichtung an. Ein Lehrer hat Erdkunde und Geschichte studiert und hat das Staatsexamen für Deutsch absolviert. An allen vier Schulen gibt es eine offizielle Lehrstelle für Deutsch. An zwei weiteren Schulen sind ebenfalls Akademiker beschäftigt, die ihre Fachrichtung auch nicht angeben. An diesen Schulen gibt es keine offizielle Lehrstelle für Deutsch.

10.2.2.5.6. Lehrpläne

Alle Schulen orientieren sich an den Lehrplänen der *Consejería de Educación* und bestimmen in der Deutschabteilung die Umsetzung dieser Lehrpläne. Die Lehrwerke, die angewandt werden, sind die üblichen Lehrwerke *Themen Neu*, *Sowieso*, *Ping Pong*, *Deutsch Aktiv* und für die Fachbereiche Touristik werden unter anderem die Werke *Deutsch im Hotel* und *Zimmer frei* eingesetzt. Außerdem verwenden Lehrer eigene Lehrmaterialien. Nur eine Schule *I.E.S. Virgen de las Nieves* stellte für die vorliegende Untersuchung ihren Lehrplan für das Schuljahr 1996/97 im Hotelfachbereich zur Verfügung. Dabei werden Ziele, Inhalte didaktisch-methodologische Aspekte und Evaluationskriterien für diesen bildenden Berufszweig genau definiert.

10.2.2.5.7. Zur Frage nach der Diversifizierung des Fremdsprachenangebots

Die Mehrheit der befragten Schulen, neun insgesamt, äußert sich nicht positiv zu dieser Frage. Vier dieser Schulen sehen das Problem bei den Lehrern, da es unter den Angestellten keine gibt, die in der Lage wären, andere Fremdsprachen als die bereits angebotenen zu unterrichten. Das bedeutet einerseits, dass es in der konkreten Schule keine Lehrer gibt, die eine weitere Sprache zusätzlich zu ihrem Fach unterrichten können und andererseits beziehen sie sich auf einen allgemeinen Lehrermangel für Fächer wie Portugiesisch, Italienisch usw. Zwei sehen die Schwierigkeit in der mangelnden Nachfrage nach diesen Sprachen seitens der Schüler. Drei weitere Schulen machen die *Consejería de Educación* dafür verantwortlich, da sie keine Lehrer bezahlt, die weniger als 15 Unterrichtsstunden in der Woche beschäftigt sind. De facto gibt es auch keinen Platz im Lehrplan für eine dritte Fremdsprache, betont eine dieser Schulen.

Vier Schulen sehen die Möglichkeit, das Fremdsprachenangebot zu diversifizieren nur in einer verstärkten Nachfrage seitens der Schüler.

10.2.2.5.8. Zu den Kommentaren

10 Schulen äußern sich nicht zu diesem Punkt. Drei Schulen thematisieren folgenden Aspekte: Eine Schule betont die wichtige Rolle der deutschen Sprache auf den Kanaren aufgrund der hohen Zahl der Touristen, die überwiegend aus Deutschland kommen und prognostiziert eine immer wichtigere Rolle dieser Sprache als Schulfremdsprache auf den Kanaren. Ein Deutschlehrer wünscht sich eine höhere Stundenzahlzuweisung für diese Sprache als zweite Fremdsprache. Eine Schule betont die Notwendigkeit dieser Sprache im Sekundarschulbereich für weitere Studiengänge wie Germanistik, Diplom-Dolmetscher und Übersetzer und Touristik.

10.2.2.6. Katalonien

Im Schuljahr 1996/97 boten nach Angaben der regionalen Bildungsbehörde (*Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*) 59 Sekundarschulen im gesamten Gebiet Kataloniens Deutsch an. Darunter sind auch 3 Primarschulen (CEIP). Nach Angaben derselben Stelle gibt es in Katalonien weitere 38 private Sekundarschulen, die Deutsch anbieten. 16 der öffentlichen Schulen antworteten auf den Fragebogen.

Tabelle 7: **Generalidad de Cataluña**
Seite 1 von 3
Deutsch an den öffentlichen Schulen

Gemeinde	Schule	Fremdsprachen				Schülerzahl 1. Kurs 1996/97				
		E	F	D	I	Schülerzahl gesamt 1996/97		Schülerzahl 1. Kurs 1997/98		Festeingestellte D-Lehrer
Alella	I.E.S. „D’Alella“	●	●	●	-	9 WF	18 WF	9 WF	-	1
Arenys de Munt	I.E.S. „D’Arenys de Munt“									
Badalona	I.E.S. „BadalonaVII“									
Barberà del Vallés	I.E.S. „La Romànica“									
Barcelona	ICESD									
Barcelona	I.E.S. „Ausias March“									
Barcelona	I.E.S. „Infanta Isabel d’Aragó“	●	●	●	-	10 WF	10 WF	9 WF	1	1
Barcelona	I.E.S. „Jaume Balmes“	●	●	●	●	40 PF	164 PF	170 PF 8 WF	2	2
Barcelona	I.E.S. „D’Alzina“									
Barcelona	I.E.S. „Maragall“									
Barcelona	I.E.S. „Menéndez Pelayo“									
Barcelona	I.E.S. „Secretari Coloma“	●	-	*	-					
Beuda	Primarschule: CEIP „de Lliurona“									
Blanes	I.E.S. „Sa Palomera“									
Blanes	I.E.S. „Serrallarga“	●	●	●	-	15 WF	34 WF	17 WF	-	1
Caldes de Montbui	I.E.S. „Manolo Hugué“	●	●	●	●	25 WF	40 WF	16 WF	-	1
Calella	I.E.S. „Bisbe Sivilla“									
Calonge	I.E.S. „De Calonge“									
Castelló d’Empúries	I.E.S. „De Castelló d’Empúries“									
Cerdanyola del Vallés	I.E.S. „Gorgs“									
El Vendrell	I.E.S. „Baix Penedès“									
Figueres	I.E.S. „Narcís Monturiol“	●	●	●	-			21 WF	1	1
Gavá	I.E.S. „De Bruguers“									
Granollers	I.E.S. „Antoni Cumella“									
Guissona	I.E.S. „De Guissona“									
Hospitalet de Llobregat	Primarschule: CEIP „Pau Sans“									
La Seu d’Urgell	I.E.S. „Joan Brudieu“	●	●	●	-	30 WF	30 WF	30 WF	2	2

Tabelle 7: Deutsch an den öffentlichen Schulen **Generalidad de Cataluña**
Seite 2 von 3

Gemeinde	Schule	Fremdsprachen				Schülerzahl 1. Kurs 1996/97					
		E	F	D	I	Schülerzahl gesamt 1996/97		Schülerzahl 1. Kurs 1997/98			
								Festeingestellte D-Lehrer		D-Lehrer gesamt	
Lleida	I.E.S. „Caparrella“	●	●	●	-	30 PF	80 PF	20 PF 20 WF	1	2	
Lleida	I.E.S. „Joan Oró“										
Lleida	I.E.S. „Manuel de Monsuar“	●	●	●	-	k.A.	102 PF	102 PF	1	2	
Lleida	Primarschule : CEIP „Joc de la Bola“	●	-	●	-	25 WF	51 WF	25 WF	-	1	
Lleida	I.E.S. „Ronda“	●	●	●	-	12 WF	10 WF	12 WF	-	1	
Lloret de Mar	I.E.S. „Ramón Coll i Rodés“										
Malgrat de Mar	I.E.S. „Ramón Turró i Darder“										
Manresa	I.E.S. „Lluís de Peguera“										
Mollet del Vallés	I.E.S. „De Mollet del Vallés“										
Montcada i Reixac	I.E.S. „De Montcada i Reixac“										
Palafrugell	I.E.S. „Baix Empordà“										
Pineda de Mar	I.E.S. „Joan Corominas“										
Premià de Mar	I.E.S. „Serra Marina“	●	●	●	-	20 WF	20 WF	5 WF	-	1	
Puig-Reig	I.E.S. „De Puig-reig“	●	-	●	-	12 WF	17 WF	13 WF	-	1	
Reus	I.E.S. „Gabriel Ferrater i Soler“	●	●	●	-	15 WF	15 WF	k.A.	-	2	
Rubí	I.E.S. „Castell de Rubí“	●	●	*	-						
Sant Fost de Campcentelles	I.E.S. „De Sant Fost-Martorelles“										
Sta. Coloma de Gramenet	I.E.S. „La Salzedà“										
Sta. Coloma de Gramenet	I.E.S. „Numància“										
Sta. Coloma de Gramenet	I.E.S. „Puig i Casteller“										
Sta. Coloma de Gramenet	I.E.S. „Torrent de les Bruixes“										
Sta. Margarida i els Monjos	I.E.S. „De Sta. Margarida i els Monjos“										
Taradell	I.E.S. „De Taradell“										

Tabelle 7: Deutsch an den öffentlichen Schulen **Generalidad de Cataluña**
Seite 3 von 3

Gemeinde	Schule	Fremdsprachen				Schülerzahl 1. Kurs 1996/97					
		E	F	D	I	Schülerzahl gesamt 1996/97		Schülerzahl 1. Kurs 1997/98			
									Festeingestellte D-Lehrer		
									D-Lehrer gesamt		
Tarragona	I.E.S. „Antoni de Martí Franquès“										
Terrassa	I.E.S. „Torre del Palau“										
Tremp	I.E.S. „De Tremp“	●	●	●	-	12 WF	12 WF	9 WF	-	1	
Vidreres	I.E.S. „De Vidreres“	●	●	●	-	20 WF	40 WF	18 WF	1	1	
Viladecans	I.E.S. „Miramar“										
Vilafranca del Penedès	I.E.S. „Alt Penedès“										
Vilanova i la Geltrù	I.E.S. „Manuel de Cabanyes“										
Vilassar de Mar	I.E.S. „Vilatzara“										

* Deutsch wird ab dem Schuljahr 1998/99 angeboten

10.2.2.6.1. Fremdsprachenangebot

An 12 Schulen wird Deutsch neben Französisch und an manchen Schulen noch zusätzlich Italienisch als zweite Fremdsprache angeboten. An zwei Schulen werden nur Englisch und Französisch als erste Fremdsprachen ab dem 1. Jahr der ESO angeboten. Deutsch ist an diesen Schulen zweite Fremdsprache. An zwei weiteren Schulen werden Englisch und Deutsch als erste Fremdsprachen angeboten. An einer Schule werden vier Sprachen als erste und zweite Fremdsprachen angeboten: Englisch, Französisch, Deutsch und Italienisch. An 3 Schulen wird Deutsch als zweite Fremdsprache ab dem 4. Jahr der ESO unterrichtet. An 4 Schulen wird Deutsch als zweite Fremdsprache ab dem 3. Jahr der Pflichtsekundarstufe (ESO) angeboten. An weiteren 4 Schulen wird Deutsch als zweite Fremdsprache ab dem 2. Jahr der ESO unterrichtet. An 1 Schule wird Deutsch ab dem 1. Jahr der ESO unterrichtet. An einer weiteren Schule wird Deutsch erst in der Gymnasialstufe unterrichtet. Drei Schulen antworten auf diese Frage nicht deutlich.

10.2.2.6.2. Angebotskriterien

8 Schulen sehen die Angebotskriterien der Fremdsprachen bei den Lehrern, da das Angebot von der Existenz qualifizierter Lehrkräfte abhängt. 4 weitere Schulen sagen, dass es an der Nachfrage seitens der Schüler liegt, ob eine Sprache angeboten wird oder nicht. Eine von diesen Schulen betont, dass die Wünsche der Eltern auf das Fremdsprachenangebot Einfluss nehmen können. Eine von diesen Schulen führte vor der Einführung der zweiten Fremdsprache eine Umfrage unter den Schülern durch. 4 Schulen geben keine klare Antwort. Eine weitere Schule beteuert, dass es in Wirklichkeit keine freie Wahl gibt, da die erste Fremdsprache von Anfang an festgelegt ist. An 14 Schulen wurde Deutsch erst in den 90er Jahren eingeführt. An zwei Schulen wurde Deutsch bereits Ende der 80er Jahren eingeführt. Eine Schule bietet Deutsch erst ab dem Schuljahr 1998/99 an.

10.2.2.6.3. Organisation des Deutschunterrichts

Deutsch als erste Fremdsprache wird in unterschiedlichen Stundenzahlen unterrichtet. So gibt eine Schule an, dass bei der alten Sekundarstufe (B.U.P, C.O.U) dem Deutschunterricht 3 Stunden pro Woche zu 60 Min. gewidmet wurden. In der neuen Sekundarstufe dagegen werden dem Deutschunterricht nur 2 Stunden gewidmet. Insgesamt wurden vor der Reform 105 Stunden Deutsch pro Kurs unterrichtet. Nach der Reform sind es nur 70 Stunden ebenfalls zu 60 Min.. Eine weitere Schule bietet Deutsch als erste Fremdsprache in der Sekundarstufe (E.S.O.) 3 Mal pro Woche zu 50 Min. an. Deutsch als zweite Fremdsprache wird in manchen Schulen auch 3 Stunden pro Woche zu 60 Min. unterrichtet. In der Gymnasialstufe wird Deutsch je nach Schule 2 bis 3 Stunden zu 60 Min. unterrichtet. Eine Primarschule (*Joc de la Bola*) bietet Deutsch als zweite Fremdsprache ab dem 5. Schuljahr zweimal pro Woche zu 30 Min. an. Drei Schulen antworten auf die Frage nach der Mindestschülerzahl, dass kein Minimum festgelegt wurde. Vier Schulen antworten auf diese Frage nicht oder geben keine klare Antwort. Die Mindestschülerzahl bewegt sich bei dem Rest der Schulen überwiegend zwischen 8 und 15 Schülern.

10.2.2.6.4. Lernermotivation

Zwei Schulen betonen die wichtige Rolle der deutschen Sprache und der Bundesrepublik Deutschland in Europa. Nur drei Schulen geben Berufsgründe an. 9 Schulen betonen das Interesse der Lerner, eine neue Fremdsprache zu lernen. Eine Schule gibt das Interesse der Schüler an der deutschen Kultur an. Eine weist auf Schüleraustausche hin. Eine Schule antwortet nicht.

10.2.2.6.5. Lehrerausbildung

An 6 Schulen haben die Lehrer einen Abschluss in Germanistik. An drei dieser Schulen arbeiten 4 Deutschlehrer, die einen Abschluss in Germanistik als Hauptfach haben. Alle diese Lehrer sind festeingestellt. An den drei weiteren Schulen sind Deutschlehrer tätig, die einen Abschluss in Germanistik als Nebenfach haben. Von diesen drei Lehrern hat nur einer eine feste Einstellung. An 9 Schulen arbeiten Deutschlehrer, die das Zertifikat (*Certificado de Aptitud*) der staatlichen Sprachenschule gemacht haben. Drei von diesen Lehrern sind Akademiker anderer Fachrichtungen wie Romanistik und Anglistik. An 7 dieser Schulen gibt es keine Lehrstelle für Deutsch. An einer weiteren Schule sind zwei Deutschlehrer tätig, die einen akademischen Abschluss haben, ihn jedoch nicht nennen. Diese Lehrer sind festeingestellt.

10.2.2.6.6. Lehrpläne

Die Lehrpläne der Schulen orientieren sich an den Lehrplänen der regionalen Bildungsbehörde. Wie auch in anderen Regionen sind die Lehrer selbst für die Konkretisierung und Umsetzung der Lehrpläne zuständig. Die meist eingesetzten Lehrwerke sind *Ping Pong* und *Sowieso*.

10.2.2.6.7. Die Frage nach der Diversifizierung des Fremdsprachenangebots

Bei den Befragten überwiegt die Meinung, dass die Diversifizierung nicht realisierbar ist, da es keine qualifizierten Lehrer innerhalb der Schule gibt und die Bildungsbehörde keine neuen Lehrstellen dafür schafft. Es wird zu bedenken gegeben, dass der Stundenplan keinen Platz für weitere Fremdsprachen zulässt und dass im Lehrplan die Fremdsprachen im Allgemeinen zugunsten naturwissenschaftlichen Fächern vernachlässigt werden. Auf der anderen Seite wird von einigen Schulen die Existenz qualifizierter Lehrer bestätigt, die in der Lage wären, Russisch oder Italienisch zu unterrichten. In diesem Fall würde die Nachfrage der Schüler und die Zustimmung der Bildungsbehörde für die Realisierung des Angebots entscheidend sein.

Eine Schule startete den Versuch, Neugriechisch als zweite Fremdsprache zu unterrichten, musste ihn aber schnell aufgeben, da kaum Nachfrage seitens der Schüler bestand.

10.2.2.6.8. Zu den Kommentaren

Nur 3 Schulen äußern sich zu diesem Punkt. Eine Schule (*I.E.S. Caparrella*) prangert die Verschlechterung der Situation der Sprache Deutsch an. Seit 1992 bietet diese Schule Deutsch als

erste Fremdsprache an. Aufgrund der Reform der Sekundarstufe wird im Schuljahr 1998/99 Deutsch nur als zweite Fremdsprache angeboten werden können. Eine Schule thematisiert die Schwierigkeit der Kinder, vier Sprachen (Katalanisch, Kastilisch, Englisch und Deutsch) richtig zu beherrschen und dies insbesondere bei der geringen Stundenzahl, die den Fremdsprachen (2 bis 3 Unterrichtsstunden pro Woche) eingeräumt wird. Eine dritte Schule betont die Schwierigkeit der deutschen Sprache an sich, die die Schüler vor allem ab dem dritten Jahr demotiviere. Diese Schule kritisiert auch, dass es allgemein an ergänzenden Lernspielmaterialien für diese Sprache fehlt.

10.2.2.7. Valencia

Die *Consellería de Cultura, Educació i Ciència* der Autonomieregion Valencias gab 1997 insgesamt 16 Sekundarschulen an, die Deutsch als zweite Fremdsprache anbieten. Davon antworteten 8 auf den Fragebogen.

Tabelle 8:		Generalidad Valenciana								
Deutsch an den öffentlichen Schulen										
Gemeinde	Schule	Fremdsprachen				Schülerzahl 1. Kurs 1996/97				
		E	F	D	I	Schülerzahl gesamt 1996/97				
					Schülerzahl 1. Kurs 1997/98			Festeingestellte D-Lehrer		
					D-Lehrer gesamt					
Alicante	I.B. „Jorge Juan“	●	●	●	-	12 PF	10 PF	12 PF	1	1
Alicante	I.B. „Torrevieja“									
Alicante	I.B. „San Vte. Del Raspeig“									
Alicante	I.B. „San Blas“	●	●	●	●	7 WF	10 WF	5 WF	1	1
Alicante	I.B. „Altea“	●	●	●	-	13 WF	13 WF	26 WF	1	1
Alicante	I.B. „Tirant lo Blanc“	●	●	●	-	-	-	22 WF	-	1
Alicante	I.E.S. „Miguel Hernández“	●	●	●	●	26 WF	26 WF	26 WF	1	1
Alicante	I.E.S. „Castalla“									
Alicante	Colegio „Nit del Alba“									
Alicante	Colegio „San Fernando“	●	●	●	-	12 WF	k.A.	26 WF	1	1
Castellón	I.B. „Sos Banyat“									
Castellón	I.F.P. „n 9“	●	●	●	*	20 WF	35 WF	25 WF 12 PF	1	1
Valencia	I.B. „Luis Vives“									
Valencia	I.B. „Massamagrell“									
Valencia	I.B. „Sedaví“									
Valencia	I.B. „Ausias March“	●	●	●	-	10 WF	-	10 WF	1	2

* ab dem Schuljahr 1998/99 kann Italienisch angeboten werden

10.2.2.7.1. Fremdsprachenangebot

An den befragten Schulen ist Deutsch neben Französisch und an wenigen Schulen Italienisch zweite Fremdsprache. An einer Schule wird Deutsch neben Englisch als erste Fremdsprache unterrichtet. An dieser Schule wird Deutsch seit 1985 angeboten. In den restlichen Schulen wurde Deutsch in den 90er Jahre eingeführt. An einer Schule wird Deutsch als zweite Fremdsprache ab dem 1. Jahr der Pflichtsekundarstufe (ESO) unterrichtet. An 5 Schulen wird Deutsch ab dem 3. Jahr der ESO unterrichtet. An 2 Schulen wird Deutsch als zweite Fremdsprache erst in den Oberstufen der Berufsbildungsgängen unterrichtet.

10.2.2.7.2. Angebotskriterien

Alle Schulen wurden nach den Kriterien gefragt, die zum Angebot des Deutschen geführt haben. Darauf antworten 7 Schulen, dass die Nachfrage seitens der Schüler und die Existenz qualifizierter Lehrer an der Schule entscheidend seien. Alle Schulen wurden nach der Zahl der Anmeldungen gefragt, die den Deutschunterricht rechtfertigen würden. Drei der Schulen geben ein Minimum von 15 Anmeldungen an, zwei Schulen geben jeweils 10 Schüler an, und eine Schule gibt 20 Schüler an. Zwei weitere Schulen sagen, dass es keine Einschränkung für Deutsch als zweite Fremdsprache gibt, so dass ab einem Schüler Deutsch unterrichtet werden kann.

10.2.2.7.3. Organisation des Deutschunterrichts

Deutsch als zweite Fremdsprache wird in der Regel 2 Stunden in der Woche à 60 Min. unterrichtet. Eine der befragten Schulen unterrichtet Deutsch 2 mal in der Woche zu 45 Min. Zwei Schulen unterrichten diese Sprache 2 mal in der Woche zu 50 Min. Als erste Fremdsprache wird Deutsch 3 bis 4 mal in der Woche à 50 Min. unterrichtet. Im berufsbildenden Zweig wird Deutsch als zweite Fremdsprache 5 Mal pro Woche zu 50 Min. unterrichtet.

10.2.2.7.4. Lernermotivation

Alle Schulen wurden nach den Gründen gefragt, die die Lerner veranlassen, Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache zu wählen. Obwohl den Schulen intern keine Untersuchungen vorliegen, nennen vier der acht Schulen die Verbesserung der Berufs- und Zukunftsaussichten der Schüler. Eine Schule nennt das wirtschaftliche Prestige Deutschlands als Grund für die Wahl. Eine weitere Schule begründet die Wahl mit der Existenz einer deutschen Siedlung in der Region, eine weitere sieht in der Deutschlehrerin selbst den Grund für die Entscheidung, Deutsch zu lernen. Nur eine Schule nennt das allgemeine Interesse der Schüler, eine neue Fremdsprache zu lernen.

10.2.2.7.5. Lehrerausbildung

Die Deutschlehrer unterrichten in der Regel zusätzlich andere Fächer als Deutsch. Oft kommen sie aus anderen Fachrichtungen. Zwei Lehrer haben z.B. englische Philologie studiert, und eine Qualifikation für Deutsch an der staatlichen Sprachenschule erworben, so auch ein Lehrer für Altgriechisch. Zwei weitere Lehrer haben das Zertifikat der staatlichen Sprachenschule erworben, sind aber auch Akademiker anderer Fachrichtungen. Zwei Lehrer geben

keinen Abschluss an, sind jedoch auch Akademiker, die das Staatsexamen für Deutsch bestanden haben. Zwei weitere Lehrer haben Germanistik studiert.

10.2.2.7.6. Lehrpläne

Die Lehrpläne werden von den Deutschlehrern selbst und nach den Richtlinien der autonomen Bildungsbehörde entwickelt. Leider konnte keine der Schulen einen vollständigen Lehrplan zur Verfügung stellen. In der Regel wird mit den Lehrwerken *Themen Neu*, *Deutsch Aktiv* und *Ping-Pong* gearbeitet.

10.2.2.7.7. Zu der Frage nach der Diversifizierung

7 der befragten Schulen sehen keine Chance für eine weitere Diversifizierung der zweiten Fremdsprache. 6 Schulen sehen die Schwierigkeit im Mangel an Lehrer innerhalb der Schule. 3 dieser Schulen sagen auch, dass keine Nachfrage nach diesen Sprachen vorhanden ist. Eine Schule antwortet mit *nein* und macht keine weiteren Kommentare. Nur eine Schule hat die Möglichkeit, Italienisch anzubieten, da sie über einen qualifizierten Lehrer verfügt.

10.2.2.7.8. Zu den Kommentaren

Keine der Schulen äußerte sich zu diesem Punkt.

10.2.2.8. Regionen, die noch vom Erziehungsministerium in Madrid (M.E.C) verwaltet werden

Im Folgenden werden die Sekundar- und Berufsschulen aufgeführt, die sich in denjenigen Regionen befinden, die zum Zeitpunkt der Befragung über keine eigene Bildungspolitik verfügten. Nach Angaben des Erziehungsministeriums in Madrid gab es insgesamt 33 Schulen, die 1994/95 eine offizielle Lehrstelle für Deutsch hatten. Leider konnte das Erziehungsministerium keine aktualisierte Liste zur Verfügung stellen. 10 Schulen antworteten auf den Fragebogen.

Tabelle 9: Deutsch an den öffentlichen Schulen **Ministerio de Educación**

Gemeinde	Schule	Fremdsprachen				Schülerzahl 1. Kurs 1996/97				
		E	F	D	I	Schülerzahl gesamt 1996/97				
						Schülerzahl 1. Kurs 1997/98				
						Festeingestellte D-Lehrer				
						D-Lehrer gesamt				
Albacete	„Bachiller Sabuco“	●	●	●	-	1 PF	8 PF 20 WF	3 PF 25 WF	1	1
Avila	„Isabel de Castilla“									
Avilés	I.E.S. „Virgen de la Luz“									
Cáceres	„El Brocense“									
Gijón	I.E.S. „Da. Jimena“	●	●	●	-	15 WF	33 WF	7 WF	1	1
Gijón	I.E.S. „Jovellanos“									
Gijón	I.E.S. Calderón de la Barca“									
Gijón	I.E.S. „Rosario Acuna“									
Gijón	I.E.S. „Universidad Laboral“									
León	„Padre Isla“									
Madrid	„Cardenal Herrera Oria“	●	●	●	-	15 WF 4 PF	45 WF 22 PF	33 WF 8 PF	1	2
Madrid	„Lope de Vega“									
Madrid	„Isabel la Católica“									
Madrid	„Cardenal Cisneros“									
Madrid	„San Isidro“									
Madrid	„Ramiro de Maeztu“									
Madrid	„n 10 de Getafe“									
Madrid	„Alkala Nahar“	●	●	●	-	25 WF	25 WF	12 WF	-	1
Murcia	„Alfonso X el Sabio“									
Oviedo	„Alfonso II“									
Palencia	„Jorge Manrique“									
Salamanca	„Fray Luis de León“									
Santander	I.E.S. „Santa Clara“	●	●	●	-	7 WF	51 WF	-	1	1
Santander	I.E.S. „Besaya“									
Santander	I.E.S. „Marqués de Santillana“	●	●	●	-	18 WF	56 WF	37 WF	2	2
Santander	I.E.S. „Garcilaso de la Vega“									
Santander	I.E.S. „Jose M. de Pereda“	●	●	●	-	15* WF	15* WF	30* WF	2	2
Santander	I.E.S. „Villajunco“	●	●	**	-	-	-	-	-	-
Segovia	„Andrés Laguna“	●	●	●	-	36 WF 1 PF	36 WF 4 PF	3 WF	1	1
Valladolid	„Emilio Ferrari“	●	●	●	-	19 WF	60* WF	60* WF	1	2
Valladolid	„Zorrilla“									
Zamora	„Claudio Moyano“									
Zaragoza	„Goya“									

* wurden als Schätzwert angegeben

** Deutsch wurde im Schuljahr 1992/93 angeboten, musste aber im darauf folgenden Jahr aufgrund der geringen Nachfrage eingestellt werden.

10.2.2.8.1. Fremdsprachenangebot

Deutsch wird an diesen Schulen in der Regel als zweite Fremdsprache neben Französisch angeboten. An drei Schulen kann Deutsch neben Englisch und Französisch sowohl als erste als auch als zweite Fremdsprache gewählt werden. An diesen Schulen haben sich auch Gruppen für Deutsch als erste Fremdsprache gebildet. An 6 Schulen wird Deutsch als zweite Fremdsprache ab dem 1. Jahr und an 3 Schulen ab dem 3. Jahr der ESO angeboten. An einer Schule wird Deutsch ab dem 2. Jahr der alten Sekundarstufe (4. Jahr der ESO) angeboten. In 6 Schulen wurde Deutsch erst in den 90er Jahren eingeführt. Drei weitere Schulen bieten diese Sprache seit den 80er Jahren an. Eine Schule macht dazu keine Angaben .

10.2.2.8.2. Angebotskriterien

Mehr als die Hälfte der Schulen begründen das Angebot der deutschen Sprache mit der Entscheidung der Lerner. Die Nachfrage ist also die erste Bedingung für das Angebot dieser Sprache. Eine Schule weist auf die wichtige Rolle dieser Sprache in der EU hin. Alle Schulen wurden nach der Zahl der Anmeldungen gefragt, die den Deutschunterricht rechtfertigen würden. Die Antworten fallen unterschiedlich aus: 4 Schulen bieten Deutsch als zweite Fremdsprache ab 10 Schülern an; eine dieser Schulen differenziert nach Kursen: in der Pflichtsekundarstufe (ESO) sind 10 Schüler notwendig, im Abitur dagegen sind 15 Schüler notwendig. Eine Schule bietet ab 15 Schülern Deutsch als zweite Fremdsprache an, während eine weitere Schule ab 20 Schülern diese Sprache unterrichtet. Als erste Fremdsprache kann Deutsch an zwei Schulen ab einem Schüler angeboten werden.

10.2.2.8.3. Organisation des Deutschunterrichts

Als zweite Fremdsprache wird Deutsch in der Pflichtsekundarstufe (ESO) i.d.R. zweimal pro Woche zu 50 oder 60 Min. und im Abitur 3 Mal pro Woche zu 50 oder 60 Min. angeboten. Als erste Fremdsprache wird es in der ESO 3 Mal pro Woche zu 50 Min. und in der Gymnasialstufe 4 Mal pro Woche zu unterrichtet.

10.2.2.8.4. Lerner motivation

Hierzu werden sehr unterschiedliche Antworten gegeben. Es überwiegen keine einheitlichen Antworten. Unter den Gründen, die für die Entscheidung dieser Sprache verantwortlich gemacht werden können, sind folgende genannt worden: das kulturelle Interesse, die Berufsaussichten, das Interesse an Fremdsprachen im Allgemeinen, die Europäische Union, Reisen, „keine Lust, Französisch zu lernen“, Verwandte in einem deutschsprachigem Land, späteres naturwissenschaftliches Studium.

10.2.2.8.5. Lehrerausbildung

5 Lehrer sind Germanisten, 1 Lehrer ist Doktor der Germanistik, einer ist Doktor der Geschichtswissenschaft, 2 Lehrer sind Anglisten, ein Muttersprachler hat einen Philosophie-Abschluss und die restlichen Lehrer sind ebenfalls Akademiker, nennen ihr Studienfach jedoch nicht. An 7 Schulen gibt es eine offizielle Lehrstelle für Deutsch, an zwei Schulen gibt es sogar 2 und an zwei weiteren Schulen existiert keine offizielle Lehrstelle.

10.2.2.8.6. Lehrpläne

Die Lehrpläne werden in der Regel von den Lehrern oder von den Leitern der Deutschabteilung der Schule in Anlehnung an die offiziellen Richtlinien definiert. Das meist eingesetzte Lehrbuch an diesen Schulen ist *Ping-Pong*. Nur eine Sekundarschule „*I.E.S. Andrés Laguna*“ stellte einen sehr detaillierten und sehr umfangreichen Lehrplan für das Schuljahr 1997/98 zur Verfügung. Dabei werden die Lernziele und Inhalte für die Sprache Deutsch als erste und zweite Fremdsprache für die einzelnen Kurse der Pflichtsekundarstufe (1. ESO bis 4. ESO) und der Gymnasialstufe sowie die didaktisch-methodologischen Aspekte und Evaluationskriterien für die einzelnen Kurse sehr genau definiert. Das Lehrwerk, das eingesetzt wird, ist das Lehrbuch *Ping Pong* Band 1 bis 3, das als Orientierung dient. Darüber hinaus werden eigene Lehrmaterialien verwendet.

10.2.2.8.7. Zur Frage nach der Fremdsprachendiversifizierung

Die überwiegende Zahl der befragten Schulen, 9 insgesamt, meinen nicht, dass man das jetzige Fremdsprachenangebot erweitern kann. Drei Aspekte werden dabei besonders häufig angesprochen. Auf der einen Seite fehlen qualifizierte Lehrer in der Schule, die in der Lage wären, dieses Angebot zu machen, andererseits werden keine neuen Lehrstellen vom Ministerium geschaffen. Dazu muss man ergänzen, dass das Erziehungsministerium sich hinsichtlich der Schaffung von neuen Lehrstellen weiterhin nicht sehr offen zeigt. Der Aspekt der Nachfrage ist auch sehr wichtig bei dieser Frage, denn nur eine ausreichende Nachfrage kann, nach Meinung der Schulen, das Angebot einer weiteren Fremdsprache zusätzlich zu den bereits unter-

richteten rechtfertigen. Nur eine Schule bestätigt, das Fremdsprachenangebot erweitern zu können. Auf die schulinternen Voraussetzungen oder Bedingungen, die solche Diversifizierung möglich machen, geht diese Schule jedoch nicht ein.

10.2.2.8.8. Zu den Kommentaren

Nur drei Schulen äußern sich zu diesem Punkt. Eine Schule kritisiert die allgemein schlechte Situation der deutschen Sprache an den Schulen. Im Jahre 1998 z.B. wurde vom Erziehungsministerium nur eine Lehrstelle in Madrid geschaffen. Das Ministerium weigert sich, neue Lehrstellen zu schaffen mit der Folge, dass Lehrer anderer Fachrichtungen, die bereits eine Lehrstelle besetzen und ihr Stundenkontingent noch nicht ausgeschöpft haben, Deutsch unterrichten. So gibt es an Schulen Französisch- Latein- oder Englischlehrer, die mit einer zusätzlichen Qualifikation wie dem Zertifikat der staatlichen Sprachschulen Deutsch unterrichten dürfen. Auf diese Weise spart das Erziehungsministerium neue Lehrstellen.

Eine zweite Schule betont, dass die Einführung der deutschen Sprache an Schulen die Folge der Bildungsreform (LOGSE) ist, und dass die Weiterentwicklung dieser Schulsprache zur Zeit schwer zu prognostizieren ist. Schließlich wird von einer Schüle kommentiert, dass es sehr schwierig ist, für das Fach Deutsch eine hohe Schülerzahl zu bekommen, da unter den Schülern diese Sprache für ziemlich kompliziert und schwierig gehalten wird.

10.2.2.9. Fazit

Nach der vorliegenden Untersuchung wird Deutsch heute an etwa 216 öffentlichen spanischen Sekundar- und an 3 Primarschulen angeboten. Nach den Ergebnissen von Felip/Valdúeiza für das Schuljahr 1986/87 gab es jedoch nur 32 Gymnasien in 24 spanischen Hauptstädten, die Deutsch unterrichteten. Dabei konzentrierte sich ein Drittel des Angebots in den Städten Barcelona und Madrid. Man kann heute sagen, dass die geringe Zahl der Schulen, die Deutsch angeboten haben, und sowie die Unausgewogenheit ihrer geographischen Verteilung sich im Laufe der 90er Jahre aufgrund der Bildungsreform und der politischen Dezentralisierung der Bildung deutlich verbessert hat. Einerseits ist nach der Bildungsreform 1990 im schulischen Curriculum die Möglichkeit für eine zweite Fremdsprache geschaffen worden. Andererseits wird die bildungspolitische Autonomie aller Regionen angestrebt. Damit werden größere Handlungsspielräume für die Regionen hinsichtlich der Berücksichtigung soziolinguistischer und sozioökonomischer Spezifika im Bildungssystem gewährleistet. Das sprachliche Projekt (*proyecto lingüístico de centro*), das jede Schule für sich auf demokratischer Basis definieren kann, ist die Konsequenz der Dezentralisierung der Bildung auf mehreren Ebenen, und bildet das Exekutive Organ der Schulsprachenpolitik. Das sprachliche Projekt ist für die Festlegung und Organisation der Kommunikationssprachen und Unterrichtsprachen im schulischen Curriculum und in den Verwaltungsinstanzen der Schule zuständig. Die Wahl der Schulfremd-

sprachen ist jedoch nicht frei, sondern wird aus den vom Erziehungsministerium in Madrid anerkannten Schulfremdsprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Portugiesisch) getroffen. Die Zahl der Schulen, die Deutsch anbieten, zeigt regionale Unterschiede. Nach den Angaben der entsprechenden Bildungsstellen ist die Zahl der Schulen, die in Spanien Deutsch als Fremdsprache anbieten, folgendermaßen verteilt: An erster Stelle steht Katalonien mit 62 öffentlichen Schulen, die Kanarischen Inseln mit 50 Schulen und die Balearen mit 26 Schulen. Dieses erhöhte Angebot an deutscher Sprache an den Schulen korreliert mit den Ergebnissen der Untersuchung an den staatlichen Sprachschulen, die gezeigt haben, dass Deutsch nach der Zahl der inmatrikulierten Lerner die zweitmeistgelernte Fremdsprache in diesen Regionen ist. Im Fall der Balearen und der Kanaren lässt sich noch eine Korrelation zwischen dem hohen Deutschangebot an Schulen und ihrer Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt feststellen. Die Schulsprachenpolitik auf diesen Inseln wird hinsichtlich des Deutschunterrichts unmittelbar von jenem Bereich, den wir *Praxis sprachenspolitischer Relevanz* genannt haben, beeinflusst.

In der Region Valencias gibt es 18 Schulen und 12 in Andalusien. 33 Schulen sind auf das Verwaltungsgebiet des Erziehungsministeriums in Madrid verteilt. 9 dieser Schulen befinden sich in Madrid. In Galizien gibt es 3 Schulen, die Deutsch anbieten. Im Baskenland sind es 2 öffentliche Schulen und in Navarra wird nur eine einzige Schule gezählt. Die Situation der Fremdsprache Deutsch an den spanischen Sekundarschulen kann jedoch nicht als statisch angesehen werden. Es lassen sich hier kaum Prognosen zur weiteren Entwicklung der Schülerzahlen und der Zahl der Schulen, die Deutsch anbieten, machen. Wie aus den Tabellen hervorgeht, ist das Angebot des Deutschen an einigen Schulen aufgrund der geringen Nachfrage eingestellt worden. Dagegen geben einige Schulen auch an, dass sie in kommenden Schuljahren Deutsch anbieten werden. Die Entwicklung dieser Sprache als Schulfremdsprache kann man nicht voraussagen. Man kann aber jetzt schon sagen, dass das Verhalten der Bildungsbehörden bei dieser Entwicklung eine entscheidende Rolle spielen wird.

In der überwiegenden Zahl der 64 Schulen, die auf den Fragebogen geantwortet haben, wird Deutsch als zweite Fremdsprache bzw. als Wahlfach im Rahmen der Wahlpflichtfächer der Sekundarschulen angeboten. Im Schuljahr 1996/97 lernten an den befragten Schulen etwa 925 Schüler Deutsch als Pflichtfach bzw. als erste und 2274 Schüler Deutsch als Wahlpflichtfach bzw. als zweite Fremdsprache. Die Situation dieses Wahlfaches ist von vielen Faktoren abhängig. In den meisten Sekundarschulen gibt es keine offiziellen Lehrstellen für Deutsch. Diese können erst bei der Bildungsbehörde beantragt werden, wenn die entsprechende Nachfrage nachgewiesen werden kann. Die Mindestschülerzahl wird aus offizieller Seite je nach Region sehr unterschiedlich gehandhabt. In Regionen wie dem Baskenland sind nach Angaben der Bildungsbehörde 30 Schüler notwendig, in anderen Regionen sind 10, 15 oder 20 Schüler Voraussetzung. Dazu kommt, dass die deutsche Sprache in Spanien immer noch mit

Vorurteilen behaftet ist. Viele Schüler scheuen die Wahl dieser Sprache, weil sie sie von Anfang an als zu schwierig einstufen und sich erst gar nicht auf sie einlassen. Diese Angst beeinflusst womöglich, dass die Nachfrage nicht das offizielle Minimum erreicht. Da überwiegend keine neuen Lehrstellen geschaffen werden, beauftragt die jeweilige Bildungsbehörde im besten Fall Lehrer für eine begrenzte Zeit (*comisión de servicios*)³⁸, wobei die Zukunft des Faches in der Schule nicht garantiert werden kann. In der Praxis sieht es jedoch ein wenig anders aus. Deutschlehrer sind oft verbeamtete Lehrer anderer Fachrichtungen. So findet man heute an vielen Schulen Deutschlehrer, die vor der Bildungsreform Altgriechisch, Französisch, Latein oder Philosophie unterrichtet haben und die sich an den staatlichen Sprachschulen (*EOIs*) zu Deutschlehrern weiterqualifiziert haben. Es besteht aber auch durchaus die Möglichkeit, dass bereits verbeamtete Lehrer aller Fachrichtungen, die zeitlich nicht ausgelastet sind und das Zertifikat der EOI haben, Deutsch oder andere Fremdsprachen unterrichten dürfen. Diese Situation hat dazu geführt, dass das Angebot einer zweiten Fremdsprache wie Deutsch an einer Sekundarschule mehr oder weniger davon abhängt, ob es ein zusätzlich zu seinem Fach qualifizierten Deutschlehrer gibt, der noch Stunden zur Verfügung hat. In diesem Fall wird Deutsch als zweite Fremdsprache unabhängig von der offiziell vorgeschriebenen Mindestschülerzahl angeboten. Diese Praxis führt wiederum dazu, dass keine neuen Lehrstellen geschaffen werden müssen und deshalb muss die Mindestschülerzahl auch nicht unbedingt vorgewiesen werden. Nur 53% der Deutschlehrer, d.h. 43 von 81 Lehrern an den befragten Schulen, sind festeingestellt. Darunter sind aber auch festeingestellte Lehrer anderer Fächer, die Deutsch unterrichten. Diese Praxis wird sogar von offizieller Seite gefördert. Im Rundschreiben des Erziehungsministeriums vom 5. Februar 1997 über Planung, Überwachung, Zulassung und Unterricht der Wahlpflichtfächer in der neuen Sekundarstufe an öffentlichen Schulen (*Planificación, Supervisión, Autorización e Impartición de Materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria*) wird unter Anweisung 7 (*instrucción 7*) festgehalten, dass die Fortsetzbarkeit der Fächer in der Pflichtsekundarstufe (ESO) und in den Gymnasialstufe garantiert werden muss. Das betrifft insbesondere die Fremdsprachen, die für die Schule offiziell anerkannt sind (Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch und Portugiesisch). Jede dieser Fremdsprachen kann ohne Antrag auf Zulassung angeboten werden, sofern wenn ihre Fortsetzung in der Sekundarstufe garantiert ist. Doch im nächsten Satz wird eine Einschränkung vorgenommen. Es sollen nur diejenigen Fächer bzw. in diesem Fall Fremdsprachen angeboten werden, die von den bereits tätigen Lehrern mit entsprechender Qualifikation unterrichtet werden können. Damit wird klar, dass keine neuen Lehrstellen für diese Fächer geschaffen werden sollen. So heißt es im Original: 7.- „*Es necesario que la continuidad de la enseñanza quede garantizada de 1 a 4 de ESO y, en la medida de las vinculaciones existentes, en el Bachillerato. Ha de recordarse a este respecto que la impartición de una*

³⁸ Nach Angaben einer kanarischen Schule werden keine neuen Lehrer eingestellt, die weniger als 15 Unterrichtsstunden in der Woche arbeiten. Bei dieser Regelung dürfte es sehr schwer sein, Lehrer für die zweite Fremdsprache einzustellen, da sie in der Regel weniger als 15 Stunden in der Woche unterrichtet wird.

segunda lengua extranjera (francés, inglés, alemán, italiano o portugués) no requiere autorización previa, pero sí la garantía de continuidad. La Inspección velará para que sólo se establezcan aquellas que puedan ser impartidas por profesorado de la plantilla del centro en posesión de la especialidad correspondiente.“ Diese Regelung überlässt es dem Zufall, an welchen Schulen welche Fremdsprachen angeboten werden können. Dies hat auch Konsequenzen für die Lehrerqualifikationen. Während eine offizielle Lehrstelle von einem Akademiker mit deutschem Staatsexamen und pädagogischer Qualifikation zu besetzen ist, erlaubt die jetzige Praxis, dass jeder Lehrer in der Schule sich an den staatlichen Sprachschulen zum Deutschlehrer weiterqualifizieren darf. Eine Situation, die sich sicherlich nicht nur in der Qualität des Unterrichts, sondern auch in einer Verschlechterung der ohnehin schwierigen Berufsaussichten ausgebildeter Germanisten in Spanien auswirkt. Hinsichtlich der schulinternen Organisation des Deutschunterrichts gibt es in der Praxis je nach Schule und Region einige Unterschiede. In der Regel wird die zweite Fremdsprache ab dem 3. Jahr der Pflichtsekundarstufe (ESO) eingeführt. Einige Schulen jedoch bieten die zweite Fremdsprache ab dem 1. Jahr der Pflichtsekundarstufe an. In Katalonien kann die zweite Fremdsprache bereits in den letzten Jahren der Primarstufe unterrichtet werden. Hinsichtlich der Unterrichtsdauer sind ebenfalls Unterschiede zu vermerken. Offiziell sind für die zweite Fremdsprache 60 Min. vorgesehen. Diese Angabe schwankt in der Praxis je nach Schule zwischen 45, 50, 55 oder 60 Min. Um einen generellen Überblick über die schulinterne Organisation des Deutschunterrichts in den Regionen zu gewinnen, wird im Folgenden eine Tabelle (Tabelle 10) aufgestellt, die aus den Daten des Fragebogens hervorgeht. Diese soll nur einen allgemeinen Überblick über die unterschiedliche Praxis des Deutschen als zweite Fremdsprache in den Regionen verschaffen.

Tabelle 10: Umfang des Deutschunterrichts als 2. Fremdsprache in den Verwaltungsgebieten												
Verwaltungs- gebiet	Wochenunterrichtsstunden und Unterrichtsstundendauer (')											
	Primarstufe						ESO				Bachillerato	
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	1	2
J. Andalucía	-	-	-	-	-	-	-	-	2 (60')	2 (60')	2 (60')	3 (60')
C. Baleares	-	-	-	-	-	-	2 (50'- 55')	2 (50'- 55')	2 (50'- 55')	2 (50'- 55')	4 (50'- 55')	4 (50'- 55')
C. Canarias	-	-	-	-	-	-	2 (60')	2 (60')	2 (60')	2 (60')	4 (60')	4 (60')
G. Cataluña	-	-	-	-	2 (30')	2 (30')	2 (60')	2 (60')	2-3 (60')	2-3 (60')	2-3 (60')	2-3 (60')
Galicia	-	-	-	-	-	-	-	-	4 (50')	4 (50')	3 (50')	3 (50')
M.E.C.	-	-	-	-	-	-	2 (60')	2 (60')	2 (60')	2 (60')	3 (60')	3 (60')
G. Valenciana	-	-	-	-	-	-	2 (45')	2 (45')	2 (60')	2 (60')	3 (60')	3 (60')
País Vasco	-	-	-	-	-	-	-	-	2 (60')	2 (60')	3 (60')	3 (60')

Der Aspekt der Motivation bei der Wahl des Deutschen als Fremdsprache an Schulen ist bisher nicht untersucht worden. Über diese Frage lässt sich also viel spekulieren. Andererseits wird die wichtige Rolle dieser Sprache auf dem Arbeitsmarkt der Balearen und der Kanaren sowohl in den Antworten der Schulen auf die Frage der Motivation als auch im Schulcurriculum dieser Regionen deutlich. In den Berufszweigen für Touristik der Sekundarschulen auf den Kanaren ist Deutsch Pflichtfremdsprache und wird in einem höheren Umfang unterrichtet. Der Einfluss des Arbeitsmarktes auf die Sprachwahl wird ebenfalls von den staatlichen Sprachschulen dieser Regionen bestätigt. Hinsichtlich der Lehrpläne der Schulen für die Sprache Deutsch mangelt es an Information. Denn nur zwei Schulen stellten das erarbeitete Curriculum für diese Arbeit zur Verfügung. Zu den Lehrmaterialien, die an den Schulen eingesetzt werden, kann man sagen, dass alle aus Deutschland stammen. Die Diversifizierung des Fremdsprachenangebots ist nur innerhalb der offiziell anerkannten Fremdsprachen möglich (Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch und Portugiesisch). Im übrigen ist die Diversifizierung sehr schwer zu praktizieren. Hier gelten dieselben Schwierigkeiten wie im untersuchten Fall des Deutschen. Zusammenfassend kann man hinsichtlich der Situation der deutschen Sprache im öffentlichen Sekundarschulbereich folgendes festhalten:

Im Laufe der 90er Jahre hat sich der Situation der deutschen Sprache als Fach an den spanischen Sekundarschulen deutlich verbessert. Das liegt an der Einführung der Wahlpflichtfächer, die im Bereich der zweiten Fremdsprache das Angebot des Deutschen ermöglicht. Dieses Angebot beschränkt sich offiziell auf die letzten zwei Jahre der Pflichtsekundarstufe (ESO), so dass die Schüler, die lediglich die Pflichtschule abschließen, die zweite Fremdsprache nur zwei Jahre belegen können. Dies steht wiederum in keinem Verhältnis zur ersten Fremdsprache, die insgesamt 8 Jahre lang als Pflichtfach unterrichtet wird. Hier lassen sich Merkmale des alten Bildungsgesetzes von 1970 erkennen. Es war den Schulen selbst überlassen, die Fremdsprachen bereits in der ersten Stufe der achtjährigen Schulpflicht (E.G.B.) einzuführen. Sie waren nicht dazu verpflichtet. An der jetzigen Praxis sehen wir, dass einige Schulen bereits im 1. Jahr der Pflichtsekundarstufe oder sogar in den letzten Jahren der Primarstufe die zweite Fremdsprache freiwillig unterrichten. Der größere Handlungsspielraum für die Schulen im Rahmen des sprachlichen Projektes kann auf den ersten Blick als sehr positiv bewertet werden, doch in der Praxis ergeben sich einige Probleme:

Es mangelt an Transparenz und Einheitlichkeit hinsichtlich der Angebotskriterien, des Einführungszeitpunkts, der Unterrichtsdauer, der inhaltlichen und konzeptionellen Aspekte des Unterrichts sowie der Zielsetzung und der Evaluationskriterien. Diese sind von Region zu Region und von Schule zu Schule unterschiedlich. In einigen Schulen existiert eine Deutschabteilung, in der mehr als ein Lehrer tätig ist. In den meisten Schulen dagegen ist ein einziger Lehrer beschäftigt. Diese Praxis kann unter den gegebenen Umständen zu sehr unterschiedlichen Bildungsstandards bei den Schülern führen. Diese Situation wird noch zusätzlich dadurch verschärft, dass seitens der Bildungsbehörden kaum Lehrstellen für die Wahlpflichtfächer geschaffen werden. Das führt dazu, dass das Fach Deutsch an den Sekundarschulen sich nicht etablieren kann. So bleibt die Zukunft dieses Faches ungewiß und von vielen glücklichen Zufällen abhängig. Außerdem haben sich die Aussichten für diese Sprache als erste Fremdsprache unter diesen Umständen verschlechtert. Unter dem Vorbehalt der Fortsetzbarkeit kann Deutsch als erste Fremdsprache in der Primarstufe nur angeboten werden, wenn sie auch in der Sekundarstufe angeboten werden kann, doch da in der Sekundarstufe kaum neue Lehrstellen geschaffen werden, ist diese Garantie fast unmöglich. Ein weiteres Problem ist, dass es bisher keine akademische Lehrerausbildung für Deutsch an Primarschulen gibt. So sind die regulären Zugangsmöglichkeiten für Deutschlehrer in die Primarschulen von Anfang an ausgeschlossen. Deshalb trifft man auch an Primarschulen Deutschlehrer, die durch das Zertifikat

der EOI zum Deutschunterricht zugelassen worden sind. Die Lehrerausbildung wird so von den Germanistikfakultäten auf die staatlichen Sprachschulen verlagert. Diese tolerierte und sogar geförderte Zugangsmöglichkeit für Lehrer führt zu einer weiteren Verwirrung der Bildungsstandards. Auch in diesem Punkt ist mehr Transparenz und Regulierung erforderlich. Die Schaffung neuer Lehrstellen seitens der Bildungsverantwortlichen ist die primäre Voraussetzung, um die Zukunft des Deutschunterrichts an den spanischen Schulen zu sichern, und um die Qualitätsstandards und die Chancengleichheit für alle Schüler in diesem Bildungsbereich zu garantieren. Die guten Vorsätze der Bildungsreform, durch eine stärkere Differenzierung der Fächer und größere Handlungsspielräume der Schulen, die Bedürfnisse der Lerner stärker in den Mittelpunkt zu stellen, erfordern auch eine höhere Bildungsinvestition. Diese kann nicht erreicht werden, wenn die Bildungsbehörden sich aus ihrer Verantwortung zurückziehen. Andernfalls ist eine verhängnisvolle Entwicklung vorprogrammiert. Diese ist zum Teil bereits eingetreten und macht sich in den folgenden Daten deutlich bemerkbar: Nach Angaben der katalanischen Bildungsbehörde lernten 1996/97 1% der Schüler an öffentlichen Vorschulen in Katalonien Englisch als erste Fremdsprache, dagegen lernten 40% der Schüler an privaten Vorschulen Englisch. 4% der Schüler an den öffentlichen Primarschulen lernten eine zweite Fremdsprache. Dagegen lernten 11% der Schüler an den privaten Primarschulen eine zweite Fremdsprache (vgl. *Deaprtament d' Ensenyament. Gabinet Tècnic. Estadística de l'Ensenyament. Curs 1996/97*). Diese Zahlen zeigen, dass Privatschüler in Katalonien eine bessere Fremdsprachenausbildung genießen als dieselben Lerner an öffentlichen Schulen. Diese Entwicklung ist hinsichtlich der neuen Herausforderungen im vereinten Europa unverantwortlich. Denn in den Schlussfolgerungen des Europarates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 6. Oktober 1989 wird unter anderen folgendes Ziel verfolgt: „*Ein Europa der Bildungschancen für alle durch gutes Bildungs- und Ausbildungsangebot und durch Chancengleichheit beim Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung*“ (Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 89/C277/04, 5ff.).

10.3. Das Germanistikstudium und die Lehrerausbildung in Spanien

Germanistik wird als eigenständiges Studium an 8 spanischen Universitäten angeboten. Diese Universitäten befinden sich in Barcelona, Madrid, Salamanca, Santiago, Sevilla, País Vasco, Valencia und Valladolid. Darüber hinaus wird Germanistik als Nebenfach der Anglistik oder als Wahlfach an 8 weiteren Universitäten angeboten. Nach den neuen Studienplänen, die seit 1993 gelten, wird das Germanistikstudium auf vier Jahre angelegt und im Anschluss ein Promotionsstudiengang angeboten. Nach den vier Jahren erhält man den Abschluss „Licenciado“, der zum Deutschunterricht im Sekundarbereich (ESO) und im Abitur sowie an den staatlichen

Sprachenschulen berechtigt. Das Germanistikstudium in Spanien ist als philologisches Studium mit den Schwerpunkten Geschichte der deutschen Sprache, Linguistik, Literatur und Kulturgeschichte konzipiert. Eine spezifische Fremdsprachenlehrerausbildung für die Sekundarstufe gibt es an den spanischen Universitäten nicht. Ebenfalls wie für die Sekundarstufe gibt es auch keine spezifische Lehrerausbildung für Deutsch in der Primarstufe. Im Bereich des Germanistikstudiums werden nur in Ausnahmefällen Fächer zur Didaktik und Methodik der Fremdsprachen angeboten. So wird an der Universität Complutense in Madrid das Wahlpflichtfach „Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache“ zu 4 SWS angeboten (vgl. Keim 1998). In diesem Bereich kooperiert das Goethe-Institut seit dem Wintersemester 96/97 mit der Germanistikabteilung der Universität Barcelona (UB), um die sprachlichen und didaktisch-methodischen Kenntnisse der Germanistikstudenten im letzten Jahr auszugleichen (vgl. Grätz/Dietrich 1998, 111-123). An der Universität Barcelona (UAB) wird seit 1997/98 für die Germanistikstudenten und Deutschlehrer ein zweijähriges Aufbaustudium zur Didaktik des Deutschen als Fremdsprache angeboten. An dem Aufbau dieses Studienganges haben sich die Germanistikfakultäten der UB und UAB sowie die Abteilung für Übersetzung und Philologie (UPF), der Germanistenverein Kataloniens sowie der Deutschinstitut Barcelonas beteiligt. In diesem Aufbaustudium werden Aspekte des Lehrerns und Lernens von Fremdsprachen im Allgemeinen sowie praktische Aspekte des Deutschunterrichts behandelt. Das Studium wird in 5 Lernblöcken organisiert:

- A: Fremdsprachenvermittlung
- B: Verstehensprozesse
- C: Vom Eigenen zum Fremden
- D: Vom Rezeptiven zum Produktiven
- E: Lern- und Leistungskontrolle

Obwohl dieses Aufbaustudium noch keinen Pflichtcharakter für die Germanistikstudenten hat, kann man nur hoffen, dass es in den kommenden Jahren zum Standard der Lehrerausbildung wird. Bisher wird den Lehrern, die das philologische Studium abgeschlossen haben und als Deutschlehrer an den Sekundarschulen und EOIs tätig werden wollen, eine zusätzliche Qualifikation abverlangt. Es handelt sich um den sogenannten „*Curso de Adaptación al Profesorado*“ (C.A.P) , einen sechs/- bis siebenmonatigen Intensivkurs, in dem theoretischer Unterricht in Didaktik und Pädagogik und ein Schulpraktikum vorgesehen sind. Darüber hinaus setzt die Schaffung einer Lehrstelle auch wie im Fall der staatlichen Sprachenschulen ein Staatsexamen voraus. Dieses Staatsexamen für die Fremdsprache Deutsch an Sekundarschulen beinhaltet 69 Themen (Teil A), die sich überwiegend mit der Grammatik und Literatur des Deutschen befassen. Dazu sind noch 14 zusätzliche Themen (Teil B) vorgesehen, die sich überwiegend mit juristischen und organisatorischen Fragen zur Sekundarbildung befassen. (vgl. Orden vom 9. September 1993 in BOE vom 21. September 1993, 27420-21, 27430). Das

Staatsexamen besteht aus einer schriftlichen Prüfung aus den Themen der Teile A und B. Dafür haben die Kandidaten 4 Stunden Zeit. Im Informationsblatt des Erziehungsministeriums für zukünftige Sekundarlehrer (*Hoja Informativa A-1-2* von April 1998, 10) steht für die Fremdsprache Deutsch: „*cuestiones acordes con los procedimientos del área sobre aspectos lingüísticos, literarios o socioculturales a partir de un texto en prosa del siglo XX (novela, ensayo o artículo periodístico)*“. Die mündliche Prüfung in der Zielsprache besteht aus einem Thema des Teils A. Zuerst werden wissenschaftliche Aspekte dargestellt und dann wird dieses Thema unter didaktischen Gesichtspunkten erläutert. Für diese Prüfung sind 90 Min. vorgesehen.

10.3.1. Das Germanistikstudium in der Praxis

Leider ist die Bereitschaft der Germanistikfakultäten, sich über die aktuelle Situation des Studiums zu äußern, allgemein nicht sehr groß gewesen. Deshalb lassen sich kaum Aussagen zur Entwicklung der Studentenzahlen und zu anderen organisatorischen Aspekten machen. Im Folgenden berufe ich mich insbesondere auf den noch nicht veröffentlichten Beitrag von Lucea Keim (1998) zum Germanistikstudium in Spanien.

Im Allgemeinen sind Deutschkenntnisse für den Zugang zum Germanistikstudium in Spanien keine Voraussetzung. Die Sprachdefizite der Studenten erweisen sich dann auch als ein organisatorisches Problem, wenn im ersten Semester 80 bis 100 Studierende in den sprachpraktischen Veranstaltungen sitzen (vgl. Keim 1998). Praktika und Aufenthalte in einem deutschsprachigen Land werden von den Dozenten empfohlen, sind aber nicht Pflicht. Im Rahmen des LINGUA-Programms werden jährlich Stipendien für Sprachlehrer in der Ausbildung vergeben, damit sie an Schulen oder Universitäten im Ausland als Sprachassistenten Unterrichtserfahrung sammeln können. Nach den letzten Angaben des europäischen Informationsnetzes EURYDICE hielten sich 1990/91 nur 23 Studenten in Deutschland auf. Dagegen wurden 243 Studenten nach Großbritannien und 211 nach Frankreich geschickt. Laut einer durchgeführten Umfrage geht man davon aus, dass ca. 100 Germanisten an spanischen Universitäten tätig sind (vgl. Guttack 1997). Nach Angaben des DAAD hat sich die Zahl der in Spanien besetzten DAAD-Lektorate seit 1990 verringert: 1990: 8, 1991: 9, 1992: 9, 1993: 8, 1994: 5, 1995/96: 6. Hinsichtlich der Zahl der zugelassenen Studenten pro Jahr lassen sich keine genaueren Angaben machen. Diese werden auf 150 bis 200 an größeren Universitäten und auf 50 bis 80 an kleineren Universitäten geschätzt (vgl. Keim 1998). Nach Angaben der Germanistikfakultät der *Universidad Complutense de Madrid* immatrikulierten sich 1996/97 im ersten Jahr 150 Studenten, 1997/98 160 und 1998/99 150 Germanistikstudenten. Zu diesem Aspekt äußert sich ein DAAD-Lektor an der *Universidad Autònoma de Barcelona* kritisch. Es werden kaum Lehrstellen für Deutsch an den Sekundarschulen geschaffen, deshalb bietet das Germanistikstudium für viele Studenten wenig Perspektiven. Leider gibt es keine Untersuchungen darüber, in welchen Berufsfeldern spanische Germanisten nach dem Studium tätig sind.

10.3.2. Die Lehrerfortbildung

Lehrkräfte in Spanien versuchen durch Fortbildung, die defizitäre Vorbereitung des Studiums auf die Unterrichtspraxis zu beheben. Diese Fortbildung wird meistens von den Lehrkräften selbst finanziert und findet in der unterrichtsfreien Zeit statt. Fortbildungsangebote des Erziehungsministeriums richten sich an Lehrer, die bereits im Schuldienst tätig sind. Dabei handelt es sich meistens um allgemeine Kurse zur Didaktik von Fremdsprachen, die sich oft an Englisch- oder Französischlehrer richten. Oft entstehen Fortbildungsangebote für Deutschlehrer in Zusammenhang mit dem Goethe-Institut oder im Rahmen von Sommerkursen an Universitäten. Die *Universidad Complutense* in Madrid bietet seit einigen Jahren Kurse zur deutschen Didaktik. Dabei handelt es sich um 30-stündige Kurse, die unterschiedliche Didaktikfragen behandeln. Darüber hinaus werden Kurse auf der Basis von Fernstudieneinheiten für Deutsch als Fremdsprache in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, mit der Gesamthochschule Kassel und mit dem Deutschen Institut für Fernstudien in Tübingen organisiert. Das Ziel dieses Projekts ist es, ein Fort- und Weiterbildungsangebot für Lehrer im Bereich Deutsch als Fremdsprache zu entwickeln. Auf Initiative des Goethe-Institutes läuft seit 1994 ein mit LINGUA-Mitteln gefördertes Projekt zur Regionalisierung von Fernstudien. Dieses Projekt wird vom katalanischen Germanistenverband und von der TANDEM-Stiftung in San Sebastián koordiniert. Die Seminare werden von der jeweiligen Bildungsbehörde anerkannt und man kann sagen, dass sich zwei Bildungskonzepte bereits durchgesetzt haben. Das Barcelona-Modell (Esteve/Grünwald 1996) und Das Tandem-Modell (Saalbach/Wolff 1995). Beim Barcelona-Modell handelt es sich hier um eine Fortbildungsreihe, die auf zwei Jahre angelegt ist. Beim Tandem-Modell handelt es sich um halbjährlich stattfindende Seminare (vgl. Keim 1998).

11. Vorschläge für eine Verbesserung der öffentlichen Fremdsprachenausbildung

Hinsichtlich der öffentlichen Förderung des Deutschunterrichts in Spanien sind der außerschulische Bereich der staatlichen Sprachschulen und der Bereich der Sekundar- und Berufsbildung von zentraler Bedeutung. Doch diese Förderung scheitert an den finanziellen Mitteln, die für diesen Zweck nicht ausreichend bereitgestellt werden. An den staatlichen Sprachschulen kann die Nachfrage nach dieser Sprache überwiegend nicht befriedigt werden. An den Sekundarschulen kann sich das Fach Deutsch als zweite Fremdsprache nicht etablieren, weil trotz der Nachfrage kaum Lehrstellen geschaffen werden. Die Situation des Deutschen in diesen beiden Bereichen ist trotz der bisher kontinuierlich wachsenden Nachfra-

ge immer noch sehr schlecht. Neben einer dringlichen Erhöhung der Bildungsinvestition seitens der verantwortlichen Politiker im Fremdsprachenbereich ist in diesen Bildungsinstitutionen eine konzeptuelle Reform dringend notwendig, wenn Spanien im Rahmen Europas und der neuen globalisierten Welt seine bildungs- und schulsprachenpolitische Verantwortung übernehmen will. Im Folgenden werde ich auf einzelne Aspekte im Bereich der staatlichen Sprachenschulen, der öffentlichen Schulen sowie im Bereich der Lehrerbildung eingehen, die m.E. hinsichtlich einer allgemeinen Verbesserung der Fremdsprachenausbildung überlegt werden sollten.

Für die staatlichen Sprachenschulen gelten vor diesem Hintergrund folgende Überlegungen:

11.1 Stärkere Dezentralisierung des Bildungsangebots an den EOIs

Die Sprachenschulen stellen die Möglichkeit des Ausgleiches der Fremdsprachendefizite der jugendlichen und erwachsenen spanischen Bevölkerung dar. Eine wichtige Funktion dieser Schulen ist die Versorgung der Erwachsenen mit Fremdsprachenkenntnissen für berufliche Zwecke, da es für diese Lerner kaum eine andere Alternative im öffentlichen Sektor gibt. Doch die für diese Schulen charakteristisch zentrale Steuerung der Lehrpläne lässt den Sprachenschulen und den Lehrern wenig Spielraum, um auf die individuellen Bedürfnisse und Motivationen der Lerner sowie auf den regionenspezifischen Fremdsprachenbedarf aufgrund soziokultureller oder wirtschaftlicher Faktoren einzugehen. Eine größere Autonomie der Schulen würde zu einer besseren Versorgung der verschiedenen Lernergruppen führen, die trotz Altersunterschieden, Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen heute an den staatlichen Sprachenschulen zusammen unterrichtet werden müssen.

11.2 Differenzierung der Lernziele und Flexibilisierung des Kursangebots

Eine stärkere Autonomie der Schulen würde zu einer Flexibilisierung des Kursangebots bzw. zu einer Differenzierung der Lerninhalte und Lernziele sowie zu einer allgemeinen Verkürzung der Lerndauer führen. Die Einführung von Intensivphasen und die funktionale Ausdifferenzierung der Fremdsprachenangebote unter Berücksichtigung der natürlichen Ausgangssprache könnte das Ziel dieser Ausdifferenzierung sein. Das würde bedeuten, dass die Lerner über Fremdsprachenkenntnisse in unterschiedlicher Ausformung und Intensität aufgrund der Ausbildung von spezifischen Fähigkeiten im Fachsprachenunterricht, in Konversations-, Lesetrainings- oder rezeptiven Kursen verfügen würden. Die Kommunikationsfähigkeit der Lerner als globales Unterrichtsziel des Fremdsprachenunterrichts an den Sprachenschulen gerät heute mit den zentral gesteuerten offiziellen Lehrplänen in Widerspruch und dabei wird über-

sehen, dass der qualitative Fremdsprachenbedarf sich in den modernen Gesellschaften sehr schnell verändert. Deshalb muss eine stärkere Lernzieldifferenzierung eine der zentralen Aufgaben der Fremdsprachenpolitik an staatlichen Sprachschulen sein. So könnten die EOIs ebenfalls die rein sprachpraktische kommunikationsorientierte Ausbildung der künftigen Fremdsprachenlehrer übernehmen, so dass eine enge Kooperation und ein Austausch zwischen den EOIs und den Universitäten stattfinden könnte.

11.3 Verstärkte interkulturelle Ausrichtung der Lerninhalte

Soziokulturelle Aspekte der Zielsprachenkultur haben in den Lehrplänen der Sprachschulen bisher noch keinen eigenen und festen Platz gefunden. Die Förderung der Europasprachen findet auf einer rein linguistischen Ebene statt. Doch das Lernziel des Fremdsprachenunterrichts in einer Zeit der wachsenden Internationalisierung der wirtschaftlichen und politischen Verflechtungen und der zunehmenden Mobilität innerhalb Europas soll neben der spezifischen Kommunikationsfähigkeit auch die Vermittlung einer interkulturellen Handlungskompetenz fördern. Diese Kompetenz bezieht sich auf lebensweltliche, pragmatische und paralinguistische Aspekte der Fremdsprache. Die Sprechhandlungssicherheit, die aus der Auseinandersetzung mit den kulturspezifischen Routinen und Ritualen in der Alltagskommunikation der Zielsprache hervorgeht und die Ausbildung einer interkulturellen Sensibilität als bewusste Anerkennung der Existenz anderer Lebenswelten, sollen im Sinne einer gelungenen Verständigung zur erfolgreichen Kommunikation und zu einem vorurteils- und klischeefreien Kulturverständnis führen. Das Ziel interkulturellen Unterrichts soll auf eine Verständigungsorientierung im Handeln im Habermaschen Sinne abzielen. Interkultureller Unterricht soll also die kommunikative Handlungskompetenz des Einzelnen fördern. In diesem Sinne steht im Artikel 1 der L.O.G.S.E., dass das spanische Bildungssystem sich zur Förderung des Friedens, der Zusammenarbeit und der Solidarität zwischen den Völkern verpflichtet: *El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha ley:*

e) *La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.*

11.4 Qualitätsprüfungen bei der Lehrerausbildung und Verstärkung der Fortbildungsmaßnahmen

Die Einführung einer spezifischen Fremdsprachenlehrerausbildung und die Reform der Zugangsmöglichkeiten für Fremdsprachenlehrer als Garant der allgemeinen Qualitätsstandards in der Fremdsprachenausbildung ist eine der wichtigsten Aufgaben der heutigen Bildungspolitik in Spanien. In diesem Sinne ist hinsichtlich der Lehrerqualifikationen an den staatlichen Sprachenschulen eine stärker berufs- und praxisbezogene Lehrerausbildung für den spezifischen Bereich der Erwachsenenbildung notwendig. Darüber hinaus sind die Zugangsmöglichkeiten für Lehrer an diesen Schulen zu überdenken. Die Zulassung von Akademikern anderer Fachrichtungen an den staatlichen Sprachenschulen stellt ein großes Potential an Fachsprachenlehrern dar, das man nicht unterschätzen sollte. Dennoch wäre eine Begrenzung der Zugangsmöglichkeiten auf die Lehrer, die eine spezifische berufsbezogene Lehrerausbildung im Erwachsenenbereich vorweisen können, wünschenswert. Das soll Akademiker anderer Fachbereiche nicht ausschließen, sorgt aber für eine allgemeine Verbesserung der Lehrqualität an diesen Schulen. Die Harmonisierung und Verbesserung der Lehrerqualifikationen ist besonders prioritär, wenn man die wachsende Konkurrenz berücksichtigt, mit der die zukünftigen Fremdsprachenlehrer im vereinten Europa konfrontiert werden. Nur die Qualität der Ausbildung wird das berufliche Überleben der Lehrer garantieren können und dafür Sorge tragen, dass die Fremdsprachenkenntnisse der Bevölkerung auch den Anforderungen der heutigen Gesellschaft entsprechen. Die Intensivierung der Fortbildungsmaßnahmen an den staatlichen Sprachenschulen ist ebenfalls ein wichtiger Faktor für die Verbesserung der Lehrqualität. Diese Maßnahmen sollten regelmäßig in allen Sprachenschulen organisiert werden und von den jeweiligen Bildungsstellen finanziert werden. Es kann nicht sein, dass nur die großen Sprachenschulen solche Maßnahmen anbieten und auch nicht, dass die Lehrer selbst für ihre Fortbildung aufkommen müssen. Lehreraustausche und Aufenthalte in den Zielländern sollten ebenfalls regelmäßig organisiert und von den Bildungsstellen finanziell unterstützt werden.

11.5 Diversifizierung des Fremdsprachenangebots

Bezüglich der Diversifizierung des Fremdsprachenangebots ist an den staatlichen Sprachenschulen (EOIs) noch Entwicklungsbedarf. Das Fremdsprachenangebot beschränkt sich überwiegend auf die traditionellen Fremdsprachen Englisch, Französisch und Deutsch. Darüber hinaus bieten vereinzelte Schulen andere Fremdsprachen wie Russisch oder Italienisch an. Allgemein sollte jedoch das Angebot an allen Schulen durch alle im Schulcurriculum anerkannten Fremdsprachen ergänzt werden können (Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch

und Portugiesisch). Eine enge Zusammenarbeit der EOIs mit den allgemeinbildenden Schulen wäre im Bereich dieser Sprachen sehr wünschenswert. So könnten die EOIs das Fremdsprachenangebot ergänzen, indem sie den Schülern ermöglichen, zusätzlich zu den zwei in der Sekundarschule angebotenen Fremdsprachen oder an ihrer Stelle zwei andere im Curriculum anerkannte Fremdsprachen freiwillig zu wählen. Diese Fremdsprachen, die die Schüler an der EOI belegt haben, sollten dann auch im Kanon für den normalen Schulabschluss stehen³⁹. Darüber hinaus sollte das Angebot auf weitere Fremdsprachen erweitert werden. Jede Fremdsprache, die in ihrem Alltagsgebrauch unterrichtet wird, stellt für den Einzelnen die Möglichkeit der kritischen Reflexion über die eigene Sprache bzw. Kultur dar. Beim Erlernen einer Fremdsprache integrieren die Lerner zusätzliche Deutungs-, Wert-, und Ausdrucksmuster in ihren muttersprachlichen Sprachschatz und erweitern somit darüber hinaus noch ihre kommunikative Handlungskompetenz. Diese These bestreitet also jene Argumente, die das Fremdsprachenangebot nach dem pragmatischen Gebrauchswert von Sprachen begründen. Jede Fremdsprache, abgesehen von ihrem Gebrauchswert, stellt ein zusätzliches emanzipatorisches Potential zur eigenen Persönlichkeitsentfaltung dar. Bei der Förderung von Mehrsprachigkeit geht es weniger um die Sprache als um die Art und Weise ihrer Vermittlung. Deshalb ist bei diesem Ansatz der interkulturelle Aspekt der Vermittlung und der stetige Bezug auf die Alltagssprache besonders wichtig. Die Kriterien, die bei der Organisation des Fremdsprachenangebots herangezogen werden, können deshalb jederzeit ausgehandelt werden. Sie können sich u.a. an empirischen Sprachbedarfsanalysen des jeweiligen Marktes, Kontaktmöglichkeiten mit der anderen Kultur wie z.B. Städtepartnerschaften oder Austauschprogrammen sowie an den Interessen und Bedürfnissen der Lerner orientieren. Dafür sollten regelmäßige Befragungen durchgeführt und Trends im Sprachenbereich berücksichtigt werden. Die empirische Orientierung der Schulsprachenpolitik und die Einbeziehung der Betroffenen soll garantieren, dass schulsprachenpolitische Entscheidungen nicht ausschließlich von oben und an den konkreten Sachverhalten vorbei getroffen werden. Demnach sollten ebenfalls alle offiziellen Regionalsprachen an den Sprachschulen jeder Region angeboten werden können, um so die Mobilität der Menschen innerhalb Spaniens zu erleichtern und das Verständnis und Solidarität zwischen den Regionen zu fördern. Die offiziellen Sprachen der eingewanderten Minderheiten sollten nach einem Regionalschlüssel nach ihrer zahlenmäßigen Vertretung an diesen Schulen ebenfalls angeboten werden, und so sollte auch das Angebot der Spanischkurse für eingewan-

³⁹ Der Europarat fordert die Ausarbeitung eines europäischen PORTFOLIOS für das Fremdsprachenlernen, in dem die Fremdsprachenkenntnisse der Jugendlichen ausführlich dokumentiert werden sollen (vgl. Council of Europe 1996).

derte Ausländer dementsprechend organisiert werden. Auf längere Sicht sollten sich die staatlichen Sprachschulen in Spanien als Förderungs- und Begegnungstätten der Sprachen und Kulturen herausstellen. Der Gedanke, dass das Fremdsprachenlernen ein Wert an sich ist, unabhängig vom ökonomischen oder pragmatischen Gebrauchswert der jeweiligen Sprache, die gelernt wird, soll von der Schulsprachenpolitik stärker und offensiver verbreitet werden. Denn die Mehrsprachigkeit birgt - wie ich oben bereits betont habe - die Voraussetzung für die eigene Selbstreflexivität und für die Entfaltung und Stärkung der eigenen Persönlichkeit. Denn in Auseinandersetzung mit der Fremdsprache werden dem Einzelnen die Grenzen seiner Lebenswelt und die Möglichkeiten der fremden Lebenswelt deutlich. So werden mit dem Erlernen einer Fremdsprache dem Lerner neue Erkenntnisquellen, moralisch-praktische Werte und ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten zugänglich.

Im Primar- und Sekundarschulbereich sind für den Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und für den Deutschunterricht im Besonderen folgende Aspekte zu überlegen:

11.6 Stärkere Steuerung und interregionale Zusammenarbeit bei der Schulsprachenpolitik bzw. Fremdsprachenpolitik

Die Liberalisierung und Dezentralisierung der Schulsprachenpolitik hat dazu geführt, dass der Fremdsprachenunterricht insbesondere in der zweiten Fremdsprache und nicht zuletzt die Lehrstellen an den öffentlichen Sekundarschulen den Regeln des freien Marktes unterworfen sind. Offiziell ausdrücklich nicht-regulierte Aspekte des Fremdsprachenunterrichts haben dazu geführt, dass die Nachfrage die Sprachenfolge und Dauer des Fremdsprachenunterrichts an den öffentlichen Schulen bestimmen kann. Daraus ergeben sich Transparenzproblemen hinsichtlich des Angebots, der Einführungszeit und der Unterrichtsdauer. Die Lehrpläne, Lernziele und Evaluationskriterien werden dazu noch von den Schulen und von den Lehrern selbst konkretisiert. Das führt zu unterschiedlichen Bildungsstandards im Fremdsprachenunterricht, da die Fremdsprachenabteilungen bzw. die Lehrer mit diesen curricularen Aufgaben allein gelassen werden. Deshalb ist eine stärkere staatliche Aufsicht so wie eine interregionale Harmonisierung und Koordinierung der Schulsprachenpolitik bzw. der Fremdsprachenpolitik dringend notwendig. Dabei sollte die Schulsprachenpolitik ihre Verantwortung übernehmen und dafür Sorge tragen, dass der Unterricht in der ersten Muttersprache der Schüler als identitätsstiftende Sprache und unabhängig von der angestrebten Offiziellen Sprachenpolitik für alle garantiert werden kann. Die Schulsprachenpolitik soll die Förderung der ersten Muttersprache als lernpsychologisch notwendige Voraussetzung für ihre persönliche und weitere

kognitive Entwicklung anerkennen (dazu vgl. Cummins 1979, 222-251). Denn nur über eine gute Beherrschung der Muttersprache kann das erfolgreiche Erlernen von weiteren Fremdsprachen garantiert und somit auch die Chancengleichheit der Schüler im Bildungsbereich erreicht werden.

11.7 Bilingualer Sachunterricht und frühere Einführung einer zweiten Pflichtfremdsprache

Im Verhältnis zur ersten Fremdsprache hat die zweite Fremdsprache anhand der offiziell vorgesehenen Einführungszeit ab dem 3. Jahr der Pflichtsekundarstufe (ESO) eine sehr geringe Bedeutung. Insgesamt wird die erste Fremdsprache Englisch 10 Jahre lang (8. bis 17. Lebensjahr) unterrichtet. Für die zweite Fremdsprache sind lediglich 2 Pflichtjahre vorgesehen. Insgesamt kann die Sprache im Sekundarschulbereich von den Schülern 4 Jahre (14. bis 17. Lebensjahr) belegt werden. Eine bessere Verteilung der Unterrichtsdauer für die erste und zweite Fremdsprache wäre deshalb erforderlich. Der derzeitige Fremdsprachenunterricht in Spanien zielt nicht auf Mehrsprachigkeit hin, wie vom Europarat und von der Europäischen Kommission seit Jahren gefordert wird. Der ersten Fremdsprache bzw. dem Englischen wird eine viel höhere Bedeutung im Curriculum als der zweiten Fremdsprache beigemessen. Es ist deshalb zu überlegen, ob durch eine Organisations- und Konzeptionsveränderung des Erstsprachenunterrichts die Entwicklung einer echten Mehrsprachigkeit als die Beherrschung von zwei Fremdsprachen im öffentlichen Schulsystem erreicht werden kann. Dafür gibt es bereits Konzepte, die in Deutschland⁴⁰ mit Erfolg umgesetzt wurden. „Begegnungssprachen“ in den Grundschulen sowie „bilingualer Unterricht“ an Real-, Haupt-, Gesamtschulen und Gymnasien sind Beispiele, die unter besonderer Berücksichtigung des spanischen Bildungssystems und der spezifischen sprachpolitischen Gegebenheiten der Regionen als Modellversuche⁴¹ erprobt werden könnten. Allerdings sollte man diese Modellversuche nicht unreflektiert übernehmen. Vielmehr sollten vom Bildungsministerium die Mittel für wissenschaftliche Begleitforschung und Materialentwicklung bereitgestellt werden. So könnte man den Versuch starten, die erste Fremdsprache ab dem 6. Lebensjahr spielerisch als „Begegnungssprache“ zu unterrichten und dies bis zum 11. Lebensjahr fortsetzen. In der Pflichtsekundarstufe (ESO) und in der Gymnasial- und berufsbildenden Stufe könnte die erste Fremdsprache nur als Unterrichtssprache in einem Sachfach oder in Form von Intensivphasen weitergeführt werden. Die zweite Fremdsprache sollte bereits in der letzten Stufe der Primarschule ab dem 10. Lebensjahr eingeführt werden. Sowohl die erste als die zweite Fremdsprache sollten Pflicht-

⁴⁰ Vgl. Ingeborg Christ über Modellversuche zur Mehrsprachigkeit an den Schulen NRW, 220-217.

⁴¹ Modellversuche zum Frühbeginn der ersten Fremdsprache werden an Grundschulen einiger Regionen bereits durchgeführt. Leider liegt derzeit zu wenig Information darüber vor, so dass man keine Aussage über den Erfolg dieser Versuche machen kann.

fremdsprachen für alle Schüler werden. Denn nur so kann garantiert werden, dass alle Schüler zwei Fremdsprachen bzw. Englisch und eine weitere Fremdsprache in der Pflichtschulzeit lernen.

11.8 Höheres Unterrichtsvolumen für die offiziellen Sprachen und Fremdsprachen

Insgesamt ist das Unterrichtsvolumen für die offiziellen Sprachen und Fremdsprachen in Spanien sehr niedrig. Ein Durchschnitt von 3 bis maximal 4 Unterrichtsstunden für die offiziellen Sprachen und von 2 bis 3 Unterrichtsstunden pro Woche zu 60 Minuten für die Fremdsprachen in der Pflichtschulzeit ist nicht ausreichend. Angesichts der mehrsprachigen Situation in vielen Autonomiegebieten und der zunehmenden Anforderungen an die Lerner hinsichtlich der Fremdsprachenbeherrschung muss dem Sprachunterricht, sei es in den offiziellen Sprachen oder in den Fremdsprachen, eine höhere Bedeutung im schulischen Curriculum zugewiesen werden. Andernfalls besteht die Gefahr einer „mehrsprachigen Halbsprachigkeit“ bei den Schülern. Diese Gefahr besteht jedoch nicht nur aufgrund der niedrigen Stundenzahl. Eine wissenschaftliche Evaluation der Unterrichtskonzepte in den offiziellen Sprachen bzw. Muttersprachen sollte sich verstärkt mit der Überprüfung der Sprachkompetenz der Schüler befassen. Denn von der Entwicklung der Sprachfähigkeit in der Muttersprache hängt die Fähigkeit ab, später weitere Fremdsprachen mit Erfolg zu erlernen (dazu vgl. Cummins 1979, 222-251).

Die Europäische Kommission veröffentlichte 1995 Daten zum Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe in den Ländern Europas. Daraus folgt, dass der Fremdsprachenunterricht in den meisten europäischen Ländern durchschnittlich 3 bis maximal 4 Stunden pro Woche beträgt. In Luxemburg ist die Stundenzahl jedoch deutlich höher. Je nach Kurs schwankt sie zwischen 3 bis maximal 8 Stunden pro Woche. Die erste Pflichtfremdsprache in Luxemburg ist Deutsch und wird in der Primarstufe je nach Kurs zwischen 8 und 5 Stunden pro Woche unterrichtet. Die zweite Pflichtfremdsprache ist Französisch und wird in der Primarstufe je nach Kurs zwischen 3 und 7 Stunden pro Woche unterrichtet. In der Sekundarstufe sind diese Fremdsprachen auch Pflicht. Deutsch wird je nach Kurs zwischen 3 und 4 Stunden pro Woche und Französisch auch je nach Kurs zwischen 4 ½, 5 und 6 Stunden pro Woche unterrichtet. Englisch ist ebenfalls eine Pflichtfremdsprache ab der Primarstufe und wird je nach Kurs zwischen 3 ½ und 6 Stunden pro Woche unterrichtet (vgl. EURYDICE 1992, 45-47). 1990 war der Durchschnitt der gelernten Fremdsprachen pro Schüler in Spanien 1, in Luxemburg dagegen 3,1. Luxemburg ist wie Spanien ein mehrsprachiges Land, auch wenn hier das Prinzip der Territorialität nicht gilt, sondern das der Funktionalität. Der Sprachgebrauch ist also nicht an ein Territorium gebunden, sondern hängt von der Kommunikationssituation ab. Neben der Nationalsprache *Letzeburgesch* lernen alle luxemburgischen Schüler zwei weitere offizielle Sprachen (Deutsch und Französisch), die auch als Fremdsprachen gelten. Dazu kommt Eng-

lisch als dritte Pflichtfremdsprache. Hinsichtlich des Sprachunterrichts im mehrsprachigen Kontext kann Luxemburg als Vorbild für Europa gelten. Denn der derzeitige Ansatz in den meisten europäischen Ländern im Fremdsprachenunterricht mit Zeitempfehlungen von 120 bis 180 Minuten pro Woche, der auch *drip-feed approach* genannt wird, wird von vielen Fremdsprachenforschern wie bspw. Hawkins (1988) und Stern (1985) als der schlechteste organisatorische Ansatz zum Fremdsprachenlernen überhaupt kritisiert.

11.9 Diversifizierung des Fremdsprachenangebots und klare Sprachenfolgen

Die Sprachenfolge ist ein bisher ungelöstes Problem. Im Prinzip können die Schulen vier Fremdsprachen als erste Fremdsprache anbieten, de facto werden überwiegend nur zwei, nämlich Englisch und im geringen Maße Französisch angeboten. Die Diversifizierung scheitert an organisatorischen und bildungsstrukturellen Problemen. Darüber hinaus sind Schüler und Eltern für eine andere erste Fremdsprache als Englisch sicherlich nur schwer zu gewinnen. Eine stärkere Betonung anderer Fremdsprachen im schulischen Curriculum bzw. eine mehrsprachigkeitsorientierte Schulsprachenpolitik zusammen mit der Schaffung von Lehrstellen, würde die Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenlernen allgemein verbessern. Denn im Moment sieht es so aus, als wäre das Englische die wichtigste Fremdsprache in der Nutzenskala. Die anderen Sprachen stellen eine Fremdsprachenquote dar, die bildungspolitisch pro forma zu erfüllen ist. Es könnte jedoch überlegt werden, an allen Schulen der Grenzgebiete zu Frankreich und Portugal, die Sprachen dieser Länder als erste oder zweite Fremdsprachen anzubieten, denn dieses Angebot besteht an einigen Grenzschaulen bereits in Ansätzen. Kontaktmöglichkeiten zwischen den Sprechern sind hier für das Angebot der Nachbarsprachen ausschlaggebend, denn aus der geographischen Nähe der Sprachen ergeben sich konkrete Situationen kommunikativen Handelns für die Menschen, die an diesen Grenzregionen leben. Deshalb darf diese Tatsache bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts nicht unberücksichtigt bleiben. Ich gehe hier davon aus, dass zwei Fremdsprachen als Pflichtfächer unterrichtet werden. In diesem Fall könnten Englisch,/Französisch oder Englisch/ Portugiesisch angeboten werden, wobei beide als erste und zweite fungieren können. Das Angebot des Englischen ergibt sich aus der Verantwortung der Sprachen- bzw. Schulsprachenpolitik, den einzelnen Bürger in die Gesellschaft politisch und sozial zu integrieren, indem seine Teilnahme an der öffentlichen Meinungsbildung garantiert wird. Diese Teilnahme wird über die Kommunikationsmedien ermöglicht: „*Kommunikationsnetze, die die Teilnahme des Publikums der kunstgenießenden Privatleute an der Reproduktion der Kultur und die Teilnahme des Staatsbürgerpublikums an der durch öffentliche Meinung vermittelten sozialen Integration ermöglichen*“ (Habermas 1981, Bd. II, 471). Die europa- und weltweiten Verflechtungen der Wirtschafts- und der politischen Beziehungen der Länder haben zu einer Internationalisierung der Kommunikation geführt. Die englische Sprache hat in dieser Hinsicht die Funktion einer internationalen Kommunikationssprache in allen Bereichen längst übernommen. Die Teilnahme am *Internet* als heute wichtigstes internationales Kommunikationsforum kann nur

über das Englische erfolgen, deshalb ist diese Sprache aus dem Fremdsprachencurriculum der Schulen nicht mehr wegzudenken, wohl jedoch aber ihre bisher fast unbestrittene erste Stellung und bevorzugte Förderung gegenüber anderen Fremdsprachen.

In den vom Wirtschaftszweig Tourismus betroffenen Gebieten könnte man, wie es auf den Balearen und den Kanaren z.T. der Fall ist, Englisch und Deutsch als erste und zweite Fremdsprachen an allen Schulen anbieten. Deutsch ist für diese Inseln eine sehr wichtige Berufssprache wie auch in anderen Regionen Spaniens. Diese Relevanz des Deutschen als Berufssprache in weiteren Regionen Spaniens sollte anhand von empirischen Untersuchungen ermittelt und ggf. in das Fremdsprachencurriculum dieser Regionen integriert werden. Dabei soll der Unterricht immer an die natürliche Ausgangssprache anknüpfen, so dass keine reduzierten bzw. einseitigen Fremdsprachenkenntnisse vermittelt werden.

Der Arbeitsmarkt stellt jenen Bereich sprachenspolitischer Relevanz dar, der in seinem indirekten Einfluss auf die Schulsprachenpolitik nicht unterschätzt werden kann und deshalb auch als rationales Kriterium für eine Diversifizierung des Fremdsprachenangebots herangezogen werden sollte. Die Schulsprachenpolitik muss dafür sorgen, dass jene Fremdsprachenkenntnisse, die in einem bestimmten Gebiet für eine Anstellung unerlässlich sind, an den öffentlichen Schulen bereitgestellt werden und nicht in den privaten Schul- oder Fremdsprachenbereich delegiert werden. Die Schulsprachenpolitik trägt die Verantwortung dafür, dass die Bürger aufgrund mangelnder Fremdsprachkenntnisse nicht aus dem Arbeitsleben ausgeschlossen werden. Denn die Schulsprachenpolitik ist auch für die soziale Integration der Bürger in die Gesellschaft verantwortlich.

Latein- und Griechischlehrer könnten zu Italienisch- oder Neugriechischlehrern fortgebildet werden. Dieser Vorschlag von Ingeborg Christ (1998, 214) vom Kultusministerium in Nordrhein-Westfalen ist eine sehr wichtige Überlegung, die zur Diversifizierung der Fremdsprachen in Spanien auch herangeführt werden könnte. Die Fächer Altgriechisch und Latein sind nach der Bildungsreform von 1990 in den Hintergrund getreten und werden als Wahlfächer unterrichtet. Die Althilologielehrer müssen in einigen Fällen um ihre Stellen bangen, deshalb werden einige von ihnen u.a. zu Deutschlehrern fortgebildet. Es wäre naheliegender, sie zu Italienisch- oder Neugriechischlehrern weiterzubilden.

Hinsichtlich der Lehrerausbildung möchte ich in Anlehnung an Zydati's *Thesen zur universitären Fremdsprachenlehrerausbildung in Deutschland* unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Merkmale und Bedingungen der Lehrerausbildung in Spanien folgende Vorschläge machen.

11.10 Berufsbezogene-fachwissenschaftliche Ausbildung der Fremdsprachenlehrer

Eine berufsspezifische Ausbildung für Fremdsprachelehrer bzw. für Deutschlehrer ist in Spanien nicht vorhanden. Die Germanistikausbildung sieht keinen praxisbezogenen Schwerpunkt vor und orientiert sich primär an den philologisch-fachwissenschaftlichen Inhalten, die zum Abschluss „*Licenciatura*“ abzielen. Doch angesichts der wachsenden Herausforderungen an die Fremdsprachenlehrer und der zunehmenden Konkurrenz, ist eine größere Berufsnähe des Studiums dringend erforderlich. Die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer muss die Studierenden an den Universitäten berufsbezogen qualifizieren und die Voraussetzung für die institutionalisierte Fremdsprachenvermittlung an allgemein- und berufsbildenden Schulen, in der Erwachsenenbildung, an Universitäten und Hochschulen schaffen. Dies impliziert die folgenden konzeptuellen, inhaltlichen und strukturellen Reformen für die universitäre Fremdsprachenlehrerausbildung:

11.10.1 Theorie-Praxis-Verzahnung bei der wissenschaftlichen Fremdsprachenlehrerausbildung

Bisher ist die universitäre Ausbildung von Sekundarschullehrern in Spanien mit der Ausbildung von Philologen verwechselt worden. Dabei bleibt der praktische und berufsbezogene Aspekt in der Lehrerausbildung vollkommen unberücksichtigt. Diese Lehrerausbildung unterscheidet sich deutlich von derjenigen Lehrer, die oft in Privatschulen beschäftigt werden. Diese sind meistens Muttersprachler und verfügen über eine langjährige Unterrichtserfahrung, können aber oft keine fachwissenschaftliche Ausbildung vorweisen. Wir können also zurecht zwischen den Philologen und den Praktikern unterscheiden und es sieht fast so aus, als ob im Moment von den Lernern die letzteren bevorzugt werden, denn immer mehr Privatschulen werben mit den sogenannten „Sprachpraktikern“. Im eigenen Interesse der Lerner jedoch muss die Fremdsprachenlehrerausbildung nicht weniger wissenschaftlich werden, sondern es müssen andere wissenschaftliche Gegenstände als die der traditionellen Philologie herangezogen werden. Es muss also über neue *integrative Theorie-Praxis-Konzepte* nachgedacht werden. Die Fremdsprachendidaktik ist der wissenschaftliche Bereich, der die Theorie und die Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen vereinigt (vgl. Henrici 1992b, 106). Ein wesentlicher Aspekt der Fremdsprachendidaktik ist der reflexive Praxisbezug, die theoretische Fundierung und die praktische Erfahrung. Und diese Aspekte werden in der Fachdidaktik aufeinander bezogen. Die Fremdsprachendidaktik ist also die Wissenschaft, die Lehrer auf eine fundierte und theoriegeleitete Reflexion der Praxis fachbezogener Lehr- und Lernprozesse in schulischen wie außerschulischen Unterrichtssituationen vorbereiten soll (vgl. Zydatiß 1996, 225-226). Die Fremdsprachendidaktik muss daher ein fester Bestandteil der Fremdspra-

chenlehrausbildung in Spanien werden, dem in Zukunft ein hoher Anteil des Ausbildungsvolumens gewidmet werden sollte.

11.10.2 Fachspezifisches Basiscurriculum und Wahlpflichtfächer

Ein Basiscurriculum im Grundstudium sollte neben der sprachpraktischen Vermittlung alle Studierenden in die wissenschaftlichen Grundlagen und Methoden der für das Fach konstitutiven Disziplinen einführen, die sie später für den Unterricht der jeweiligen Sprache an Schulen, Volkhochschulen und anderen Bildungseinrichtungen qualifizieren soll. Die Wahlpflichtfächer neben den gemeinsamen Fächern sollen einen Schwerpunkt im Studium ermöglichen und die Studierenden auf ihre künftigen Tätigkeitsfelder vorbereiten (vgl. Zydatiß 1996, 223). Angesichts der besonderen Sprachensituation in Spanien sollten ins Basiscurriculum Fächer eingeführt werden, die das Fremdsprachenlernen in mehrsprachigen Kontexten berücksichtigen. Einige dieser Fächer könnten sich mit sprachpolitischen Konzepten und geeigneten Vermittlungsmethoden für den bilingualen Unterricht in der Fremdsprache sowie mit psycholinguistischen und spracherwerbsspezifischen Fragen der Mehrsprachigkeit befassen.

11.10.3 Unterrichtspraktika

Unterrichtspraktika sollten im Hauptstudium für alle Studierenden verbindlich sein und von Hochschullehrern oder Tutoren betreut werden

11.10.4 Auslandsaufenthalte

Für alle Studierenden sollten längere Auslandsaufenthalte obligatorisch sein.

11.10.5 Erweiterung des Fremdsprachenangebots in der Lehrerausbildung

Neben den traditionellen Fremdsprachen Englisch und Französisch sollte es für Primarstufenlehrer in Spanien möglich sein, eine Universitätsausbildung für die offiziell anerkannten Fremdsprachen Deutsch, Italienisch und Portugiesisch zu durchlaufen.

12. Schlussbewertung

Die vorangehenden Verbesserungsvorschläge der Fremdsprachenausbildung in Spanien sind von zwei wichtigen Faktoren abhängig. Erstens ist eine höhere Bildungsinvestition in Forschung und Lehre unerlässlich. Ohne sie ist die Umstrukturierung der Fremdsprachenausbildung nicht zu realisieren. Obwohl die Bildungsausgaben in Spanien im EU-Vergleich nach Angaben der UNESCO gestiegen sind, ist Spanien weiterhin eines der EU-Länder, in denen am wenigsten in Bildung investiert wird. Spanien gab 1988 3,2% und 1990 4,2% seines Bruttosozialprodukts für das Bildungswesen aus. Damit nahm Spanien den vorletzten Platz im EG-Vergleich ein. 1995 stiegen die Gesamtausgaben auf 5,0 % .

Der zweite Faktor bezieht sich auf die Verbesserung der bisher existierenden Transparenzprobleme und fachliche Qualitätsstandards in schulsprachenpolitischen Fragen. Deshalb ist es besonders wichtig, dass in Spanien ein sprachpolitisches Diskussionsforum entsteht, an dem alle Regionen teilnehmen können und Informationen und Erfahrungen austauschen. Nur so können Fehlentwicklungen wie unterschiedliche Qualitätsstandards oder schlechte Muttersprachen- und Fremdsprachenkenntnisse bei den Lernern rechtzeitig erkannt und korrigiert werden. An diesem Forum sollten die Bildungsverantwortlichen der Autonomiegebiete Fremdsprachendidaktiker, Soziolinguisten, Sprachlehrforscher und Sprachenpolitikforscher teilnehmen.

13. Perspektiven

Einen Ausblick möchte ich einerseits im Hinblick auf die Perspektiven für weitere Forschungsarbeiten im Bereich der Sprachenpolitikforschung und andererseits im Hinblick auf die Nutzung dieser Erkenntnisse im sprachpolitischen Entscheidungsprozess vornehmen.

Als Forschungsperspektiven sind die weitere Ausarbeitung und Differenzierung der Analyse-kriterien für die Interpretation und Bewertung sprachpolitischer Sachverhalte auf allen gesellschaftlichen Einflussbereichen sowie die Untersuchung aller sprachpolitisch relevanten Aspekte und Zusammenhänge zu nennen. Besonders im Bereich der Schul- und Hochschul-sprachenpolitik gilt es, sprachpolitische Ziele vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit bereits vorgeschlagenen gesellschaftstheoretisch begründbaren Kriterien zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Dafür bedarf es weiterhin einer engen Zusammenarbeit mit der Fremdsprachendidaktik und der Sprachlehrforschung hinsichtlich einer Harmonisierung der sprachpolitischen, pädagogisch-didaktischen und lernpsychologischen Ziele im institutionellen Bildungsbereich.

Darüber hinaus gilt es, dem Bereich der Sprachenbedarfsforschung eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Die Untersuchung der konkreten Sprachennachfrage in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsystemen - hier können komparative Studien sehr aufschlussreich sein - sowie Fragen nach persönlichen oder kollektiven Einstellungen gegenüber Sprachen, Trends im Sprachenbereich, individuellen Lernmotiven usw. sowie nach ihrem Einfluss auf die Sprachenpolitik sind weitere der sprachpolitisch relevanten Aspekte, die den Gegenstand der Sprachenpolitikforschung ausmachen und die sich in einer diversifizierteren und empirisch-orientierten Gestaltung und Organisation des Schulsprachen- und Fremdsprachenunterrichts auswirken sollen. Erfahrungen und durchgeführte Studien in anderen Ländern wie z.B. das Aktionsprogramm der niederländischen Regierung für die Ermittlung der gesellschaftlichen Nachfrage nach Fremdsprachen, das bisher einzig in Europa ist, können für zukünftige Studien sehr nützlich sein.

Eine weitere praxisorientierte Perspektive für die Sprachenpolitikforschung bezieht sich auf ihre Funktion als Beraterin der Politik. Die Erkenntnisse der Sprachenpolitikforschung sind bei sprachpolitischen Entscheidungsprozessen im Sinne einer rationalen Praxis von Sprachenpolitik zu berücksichtigen. Diese rationale Praxis von Sprachenpolitik soll ihre Ziele im Hinblick auf ihre gesellschaftspolitische Verantwortung formulieren. Diese sprachpolitischen Ziele bestehen darin, Muttersprachen als identitätsstiftende Sprachen und als Sprachschätze, welche die symbolischen Strukturen der Lebenswelt in Form von Interpretationsmustern reproduzieren, zu schützen sowie ihre kritisch-reflexive Aneignung unter Heranziehung weiterer Sprachschätze zu fördern. Darüber hinaus besteht die Aufgabe der Sprachenpolitik darin, die sprachbezogenen Anforderungen gesellschaftlicher Subsysteme unter Berücksichtigung ihrer lebensweltlichen Gehalte zu integrieren, so dass funktionale Tendenzen in der Sprachenpolitik nicht hegemonial werden.

Literaturverzeichnis

Atienza Merino, J.L. (1990): Les Langues dans le système éducatif espagnol. In: Cahiers de l'EREL: L'enseignement des langues en Europe de l'ouest: quels contenus? 3, 19-25.

Bahr, A./Bausch, K.R./Helbig, B./Kleppin, K./Königs, F.G./Tönshoff, W. (1996): Forschungsgegenstand Tertiärsprachenunterricht. Ergebnisse eines Projekts. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung: Ergebnisse eines empirischen Projekts 37. Bochum.

Bartnitzky, H. (1997): Die Mehrsprachigkeit vieler weiterentwickeln und nutzen, um die Mehrsprachigkeit aller zu fördern. Rede zur Fachtagung „Erziehung zur Mehrsprachigkeit in der Grundschule“. Sokrates – Comenius Aktion 2 und das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest, 1-8.

Bausch, K.-R. (1989): Thesen für den Fremdsprachenunterricht an unseren Schulen nach 1992. In: Kleinschmidt, E. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag. Tübinger Beiträge zur Linguistik Bd. 340. Tübingen, 34-40

Bausch, K.-R. (1992a): Sprachenpolitisches Plädoyer für eine begründete Differenzierung von Mehrsprachigkeitsprofilen. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung 40, 15-27.

Bausch, K.-R. (1992b): Plädoyer für eine wissenschaftlich begründete, professionalisierte sowie auf Mobilität ausgerichtete Fremdsprachenausbildung. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung: Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern als Gegenstand der Forschung 33, 23-30.

Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1998): Deutsch als Fremdsprache - 24 vermittlungsmethodische Thesen und Empfehlungen. In: Info DaF 25/1, 85-95.

Belloch Zimmermann, J. (1981): Fremdsprache Deutsch im spanischen Schulbereich. In: Pérez Varas, F./Buján López, C. (Hrsg.): Akten des 1. Iberischen Germanistentreffens. Salamanca, 57-72

Berchem, Th. (1997): Der Vorrang der Mehrsprachigkeit – Gedanken zu einer europäischen Sprachenpolitik. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 2, 16-27.

Blankertz, H. (1980): Fremdsprachliche Bildung und die Tradition ihrer Theorie. In: Meyer, M.A. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II. Königstein/Ts., 2-11.

Bosch Roig, G. (1997): Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht im vereinten Europa. In: Info DaF 24/4, 459-469.

Bosch Roig, G. (im Druck): Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht. In: Götze, L./ Helbig, G./ Henrici, G./ Krumm, H-J. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremdsprache, Berlin.

Candelier, M. (1992): Fremdsprachenpolitik einzelner Länder. In: Gnutzmann, K./ Königs, F.G./ Pfeiffer, W. (Hrsg.): Schule und Forschung: Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000. Frankfurt a.M., 64-76.

Candelier, M./Hermann-Brennecke, G. (1993): Entre le choix et l'abandon: les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France. Paris.

Candelier, M. (1997): Commencer par le pluralisme. Rede zur Fachtagung „Erziehung zur Mehrsprachigkeit in der Grundschule“. Sokrates – Comenius Aktion 2 und das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. Soest, 1-10.

Carbó, J. (1988): Germanistik und Deutschunterricht in Spanien. In: Hispanorama 50, 19-23.

Carbó, J./ Wolff, J. (1991): Länderbericht Spanien: Deutsch- Sprache mit Zukunft? In: Info DaF 18/2, 198-207.

Christ, H./Liebe, E. (1978): Dokumente zur Schulsprachenpolitik in der BRD. In: Finkenstädt, Th./ Schröder, K. (Hrsg.): Augsburger Schriften Bd.7. Augsburg.

Christ, H./Schröder, K./ Weinrich, H. et al. (Hrsg.) (1980): Fremdsprachenpolitik in Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft. Augsburg.

Christ, H. (1980): Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik. Stuttgart.

Christ, H./ Liebe, E. (1981): Fremdsprachenunterricht in amtlichen Verlautbarungen. In: Finkenstaedt, Th./ Schröder, K. (Hrsg.): Augsburgische Schriften Bd.14. Augsburg.

Christ, H. (1986): Der Fremdsprachenunterricht und das Verhältnis der Sprachen zueinander. In: Hartig, M. (Hrsg.): Perspektiven der Angewandten Soziolinguistik. Tübingen, 107-119.

Christ, H. (1989): Sprachenpolitische Perspektiven. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Hüllen, W./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 100-105.

Christ, H. (1991): Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000: sprachpolitische Betrachtungen zum Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen.

Christ, H. (1992): Warum Ausbildung von Fremdsprachenlehrern erforschen? In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung: Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung 33, 53-60.

Christ, H. (1995): Die Stellung und Funktion von Sprachen im schulischen und nicht- schulischen Fremdspracherwerb. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Hüllen, W./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 75-80.

Christ, H. (1996): Didaktische Konzepte im Umfeld der Sprachenpolitik am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Funk, H./ Neuner, G. (Hrsg.): Verstehen und Verständigung in Europa. Berlin, 182-192.

Christ, I. (1997): Schulische Wege zur Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 8/2, 147-159.

Christ, I. (1998): Lernziel Mehrsprachigkeit. In: Pleines, J. (Hrsg.): Sprachen und Mehr: Globale Kommunikation als Herausforderung. Landesspracheninstitut Nordrhein-Westfalen, 210-217.

Commission of the European Communities - EURYDICE European Unit (Ed.) (1992): The Teaching of Modern Foreign Languages in Primary and Secondary Education in the European Community. Brussels.

Cooper, R.L. (1982): A framework for the study of language Spread. In: Cooper, R.L. (Hrsg.): Language Spread: Studies in diffusion and Social Change. Bloomington, 5-36.

Cooper, R.L. (1987): Planning language acquisition. In: Lowenberg, P.H. (Ed.): Language Spread and Language Policy: Issues, Implications and case Studies. Georgetown University Round Table. Washington D.C., 140-151.

Coulmas, F. (1991): A Language Policy for the European Community. Berlin.

Coulmas, F. (1992): Die Wirtschaft mit der Sprache. Frankfurt a.M.

Coulmas, F. (1996): Gewählte Worte – Über Sprache als Wille und Bekenntnis. Frankfurt a. M.

Cummins, J. (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research 49/2, 222-251.

Dalgalian, G. (1979): Essai de description des publics des instituts français. In: Le français dans le monde 149, 29-36.

Davis, K. A. (1994): Language Planning in Multilingual Contexts. Policies, Communities and Schools in Luxembourg. Amsterdam.

de Cillia, R. (1995): Österreichs Schulsprachenpolitik - eine Sprachenpolitik für das Jahr 2000? In: ./ De Cillia, R./ Wodak, R. (Hrsg.): Sprachenpolitik in Mittel und Osteuropa. Wien, 37-50.

Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF); Fachverband Moderne Fremdsprachen (FMF); Gesellschaft für Angewandte Linguistik (GAL) (Hrsg.) (1997): 10 Thesen zur Reform der universitären Fremdsprachenlehrausbildung. In: Aktionsforum Mehrspra-

chigkeit. Broschüre o.O.

Diaz Sanz, F. (1985): La segunda enseñanza a finales del siglo 19. Col. Breviarios de Educación. MEC. Madrid.

Dietrich, I. (1992): Die Herkunftssprachen der Migrantenkinder im schulsystem eines vereinigten Europa. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung 40, 63-68.

Ehlers, Ch.(1996): Der Deutschunterricht in der „Escuela Oficial de Idiomas“ in Andalusien. Bestandaufnahme und Zukunftsaussichten. In: Asociación de Germanistas de Andalucía (Hrsg.): Magazin 1.Cádiz, 46-54.

Ehlich, K. (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: Info DaF 26/1, 3-24.

Esteve, O./Grünewald, H. (1996): Ein Fortbildungskonzept auf der Grundlage der Fernstudienbriefe für den Raum Barcelona. In Goethe-Institut (Hrsg.): Handbuch zur Lehrerfortbildung. München.

Europäische Informationsstelle von Eurydice (Hrsg.) (1992): Fremdsprachenunterricht im primar- und Sekundarbereich in der Europäischen Gemeinschaft. Brüssel.

Fachverband Moderne Fremdsprachen (Hrsg.) (1996): Kasseler Leitlinien des Fachverbands Moderne Fremdsprachen für den Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 49/3, 140-160.

Felip, I./Valdúeza, R. (1989): Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache an den spanischen Gymnasien. In: Zielsprache Deutsch 20/2, 2-10.

Ferguson, Ch. A. (1962): The language Factor in National Development. In: Anthropological Linguistics 4, 8-14.

Ferguson, Ch. A. (1996): Sociolinguistic Perspectives. Sociolinguistic Perspectives. Papers on Language and Society, 1959-1994. In: Huebner, Th. (Hrsg.): Oxford Studies in Sociolinguistics

stics. Oxford etc., 261-276.

Fishman, J.A. (1971): some implications of the International Research Project on Language Planning Processes. Paper prepared for the Conference on Sociolinguistically Oriented Language Surveys. September, 6-7. Ms.

Fishmann, J. A. (1974a): Language Planning and Language Planning Research: The State of the Art. In: Fishmann, J. A. (Ed.): Advances in Language Planning. The Hague etc., 15 - 36.

Fishmann, J. A. (1974b): Language Modernization and Planning in Comparison with other Types of National Modernization and Planning. In: Fishmann, J. A. (Ed.): Advances in Language Planning, The Hague, etc., 79-102.

Fishmann, J. A. (1978) (Ed.): Advances in the Study of Societal Multilingualism. The Hague etc.

Freudenstein, R. (1992): Sprachenpolitik zwischen Forschung und Realität. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung 40, 69-75.

Grätz, R./Dietrich, G. (1998): Einführung in das Fach Deutsch als Fremdsprache für Lehramtskandidaten der Universität Barcelona. In: Info DaF 25/1, 111-123.

Gil Muñoz, A. (1961): Estudios pedagógicos modernos. Málaga.

Guttack, M. (im Druck): Verzeichnis der Hochschulen in Spanien. Verzeichnis der Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer. In: DAAD (Hrsg.): Reihe Germanistik. Bonn.

Glück, H. (1979): Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. Hamburg.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.

Gogolin, I. (1995): Sprachliche und kulturelle Vielfalt in den Schulen Europas. In: Slowenisches Institut zur Alpen-Adria-Forschung (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für

den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt, 18-42.

Gogolin, I. (1998a): Pluralität und Bildung. Opladen.

Gogolin, I. (1998b): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen.

Götze, L. (1998): Perspektiven einer europäischen Sprachenpolitik. In: Info DaF 25/5, 545-552.

Haarmann, H. (1993): Die Sprachenwelt Europas. Frankfurt a.M.

Haarmann, H. (1995): Europeanness, European identity and the role of language. Giving profile to an anthropological infrastructure. In: Sociolinguistica 9, 1-53.

Habermas, J./ Luhmann, N. (1971): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt a.M.

Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Band I und II. Frankfurt a.M.

Habermas, J. (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt a.M.

Habermas, J. (1996): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt a.M.

Hartig, M. (1990): Minderheiten und Mehrsprachigkeit. In: Sociolinguistics 4, 156 -168.

Haugen, E. (1959): Planning for a Standard Language in Modern Norway. In: Anthropological Linguistics 1/3, 8-21.

Haugen, E. (1965): Construction and Reconstruction in Language Planning: In: Grammar, Word 21/2, 188-207.

Haugen, E. (1969): Language Planning, theory and practice. In: Graur, A. (Ed.): Actes du Xe

Congrès International des linguistes 1967, 701-711. Bucarest. Reprinted in his *The Ecology of Language*, 287-298.

Haugen, E. (1971): *Linguistics and Language Planning*. In: Bright, W. (Ed.): *Sociolinguistics*, 50-70.

Haugen, E. (1987): *Blessings of Babel: Bilingualism and Language Planning*. In: Fishmann, J. A. (Ed.): *Contributions to the Sociology of Language*. Berlin etc.

Hawkins, E. (1988): *Intensive language teaching and learning: Initiatives at the school level*. Centre for information on Language Teaching Research. London etc.

Hengst, H. (1988): *Problemaufriss zum Deutschunterricht in Spanien*. In: *Hispanorama* 49, 11-12.

Henk, E. / Teunissen, J. (1991): *Eine Schule für europäische Bürger?* In: Gogolin, I./Kroon, S. et. al. (Hrsg.): *Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa*. Münster, 161-175.

Henrici, G. (1992a): *Sprachenpolitik: Der ewige Traum von einer besseren zukunft für das Sprachenlernen*. In: *Manuskripte zur Sprachlehrforschung – Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung* 40, 77-85.

Henrici, G. (1992b): *„Ohne theoretisches Wissen bleibt meine Praxis blind“* In: *Manuskripte zur Sprachlehrforschung: Die Ausbildung von Fremdsprachelehrern: Gegensatz der Forschung* 33, 103-108.

Henrici, G. (1996): *Sprachenpolitisch-didaktische Realitäten und Wünsche. Einige Anmerkungen*. In: Funk, H./ Neuner, G. (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung in Europa*. Berlin, 193-200.

Höffe, O. (1992): *Ethik und Politik. Grundmodelle und Probleme der praktischen Philosophie*. Frankfurt a.M.

Huth, M. (1996): *Keine Langeweile in Spanien*. In: *Begegnung* 1/1, 39-41.

June, K. Ph. (1994): State and Local Policy on The Study of World Languages. In: The Annals of the American Academy Vol. 532, 89-98.

Karam, F. T. (1974): Toward a Definition of Language Planning. In: Fishmann, J. A.: Advances in Language Planning. The Hague etc., 103-126.

Keim, L. (1998) (im Druck): Germanistik und Deutschunterricht in Spanien. In: Götze, L./ Helbig, G./ Henrici, G./ Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin.

Kleinschmidt, E. (1989) (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis: Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag. In: Tübinger Beiträge zur Linguistik Bd. 340. Tübingen.

Kloss, H. (1969): Research possibilities on group bilingualism: A report. International Center for Research on Bilingualism. Quebec.

Kremnitz, G. (1994): Sprachenpolitik und Bildungswesen in den Katalanischen Ländern, Euskadi und Galicien. In: Slowenisches Institut zur Alpen-Adria-Forschung (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt, 158-179.

Kroon, Sj./Vallen, T. (1994): Mehrsprachigkeit, Bildungspolitik und Interkultureller Unterricht in den Niederlanden. In: Slowenisches Institut zur alpen-Adria-Forschung (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt, 43-82.

Krumm, H.-J. (1992): Sprach(en)politik als Dimension von Fremdsprachenunterricht und Sprachlehrforschung. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung – Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung 40, 97-107.

Krumm, H.-J. (1996): Deutsch als Fremdsprache im Rahmen von Mehrsprachigkeit. In: Funk, H./ Neuner, G. (Hrsg.): Verstehen und Verständigung in Europa. Berlin.

Lamas de Alsa, B. (1996): Borrador de la ponencia sobre la enseñanza del Alemán en España presentada en el congreso de Kassel.

Lambert, R. D. (1994): Problems and Processes in US Foreign Language Planning. In: The Annals of the American Academy of Political and Social Science Vol. 532, 47-58.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung von NRW (Hrsg.) (1998): Wege zur Mehrsprachigkeit: Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens 1. Soest.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung von NRW (Hrsg.) (1998): Wege zur Mehrsprachigkeit: Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens 2. Soest.

Luchtenberg, S. (1994): Bilinguale und Interkulturelle Erziehung in Schweden. In: Slowenisches Institut zur Alpen-Adria-Forschung (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt, 107-129.

Meyer, M. A. (1980): Allgemeine und berufliche Orientierung im Fremdsprachenunterricht. Zum Bildungsgang „Fremdsprachenkorrespondent/ Allgemeine Hochschulreife“ im Kollegschulversuch Nordrhein-Westfalen. In: Meyer, M.A. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe II. Königstein/Ts., 12-48.

Münch, W. (1990): Grundzüge einer europäischen Bildungs- und Sprachpolitik. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 29, 23-34.

Nelde, H.P. (1994): Mehrsprachigkeit und Nachbarnsprachen in Europa am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Forum Angewandte Linguistik 23, 27-38.

Neugaard, E. J. (1995): The Continuing Valencian Language Controversy. In: Language Problems and Language Planning 19/1, 60-66.

Nohlen, D./ Hildebrand, A. (1992): Spanien: Wirtschaft -Gesellschaft –Politik. Augsburg.

Noss, R. B. (1967): Language policy and higher education. In: UNESCO (Hrsg.): Higher Education and development in south-east Asia. Vol. III, part 2. Paris.

Noss, R. B. (1971): Politics and Language Policy in Southeast Asia. In: Language Sciences 16, 25-32.

Palau Ribes Casamitjana, F. (1981): Die Rezeption der deutschen Sprache in Spanien. Rückblick und Ausblick. In: Pérez Varas, F./Buján López, C. (Hrsg.): Akten des 1. Iberischen Germanistentreffens. Salamanca, 95-104.

Paulston, C. (1982): Swedish research and debate about bilingualism: A chritical review of the swedish research and debate about bilingualism and bilingual Education in Sweden from an international perspective. Stockholm.

Pérez Varas, F. (1981): Germanistik an spanischen Hochschulen und Berufsmöglichkeiten für Germanisten. In: Pérez Varas, F./Buján López, C. (Hrsg.): Akten des 1. Iberischen Germanistentreffens. Salamanca, 73-94.

Piepho, H.E. (1989): Englisch als lingua franca in Europa: Ein Apell zur didaktischen Bescheidenheit an das Fach Englisch und seine Vertreter. In: Kleinschmidt, E. (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis: Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag. Tübinger Beiträge zur Linguistik Bd. 340. Tübingen, 41-49.

Regales, A. (1987a): Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Spanien. Betrachtungen im historischen Kontext. In Götze, L. (Hrsg.): Schriften zur Deutsch Didaktik: Deutsch als Fremdsprache. Situation eines Faches. Bonn-Bad Godesberg , 60-73.

Regales, A. (1987b): DaF in Spanien. In: Info DaF 14(2), 129-144.

Reich, H. H. (1995): Sprachenbildung von Migrantenkindern in England. In: Slowenisches Institut zur alpen-Adria-Forschung (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt, 83-106.

Robert Bosch Stiftung (1987) (Hrsg.): Das Madrider Manifest: Fremdsprachen und europäische Kommunikation. Stuttgart.

Ruíz, R. (1988): Orientations in Language Planning. In: McKay, S.L.; San-ling/ C. Wong (Hrsg.): Language Diversity – Problem or resource. Cambridge, 3-25.

Saalbach, M./ Wolff, J. (1995): Das Fortbildungsnetz für DaF-Lehrerinnen im Rahmen des Fernstudienprojekts im Baskenland/Nafarroa und La Rioja. In: Goethe Institut (Hrsg.): Handbuch zur Lehrerfortbildung. München.

Sala i Bou, V. (1992): El Programa d'immersió Lingüística a la Comunitat Valenciana. In: Generalitat Valenciana – Conselleria d'Educació i Ciència: Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa (Hrsg.): El Programa d'Immersion. València.

Saternus, M. (1987): Die Entwicklung des Französischunterrichts im deutschen Schulsystem nach 1945. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung 27. Bochum.

Schiffler, L. (1992): Für Intensivphasen und Zertifikatabschlüsse statt Streit um Sprachenfolge – Sprach(en)politische Überlegungen im Hinblick auf die Europäische Gemeinschaft. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung – Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung 40, 133-140.

Schönherr-Mann, H.-M. (1996): Postmoderne Theorien des Politischen. München.

Schröder, K./Macht, K. (1983): Wieviele sprachen für Europa?: Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachenlernen und europäische Sprachenvielfalt im Urteil von Studierenden des Grundstudiums in Deutschland, Belgien und Finnland. Augsburg.

Skutnabb-Kangas, T. (1992): Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern. In: Deutsch Lernen 1, 38-67.

Steiner-Khamsi, G. (1995): Eine Demokratie-Wende in der Interkulturellen Pädagogik? In: Slowenisches Institut zur Alpen-Adria-Forschung (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt, 218-235.

Stern, H.H. (1983): Fundamental concepts of language teaching. Oxford.

Stern, H.H. (1985): The time factor and compact course development. In: TESL Canada Journal 3, 13-27.

Tauli, V. (1974): The Theory of Language Planning. In: Fishmann, J. A. (Ed.): Advances in Language Planning. The Hague etc., 49-68.

Taylor, Ch. (1988): Negative Freiheit. Frankfurt a.M.

Thürmann, E./ Otten, E. (1995): Lernen für Europa: Charakterisierung eines Modellversuchs in Frage und Antwort. In: Slowenisches Institut zur Alpen-Adria-Forschung (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa: Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt, 130-157.

UNESCO (Hrsg.) (1991): World Education Report. Paris.

UNESCO (Hrsg.) (1993): World Education Report. Paris.

UNESCO (Hrsg.) (1998): World Education Report. Paris.

Van Els, Th. (1981): From Foreign Language Needs to Educational Policy. In: AILA Bulletin 30/2, 48-61.

Van Els, Th./ Oud de Glas, M. (1983): Research into Foreign Language Needs. In: Finkenstaedt, Th./ Schröder, K. (Hrsg.): Augsburger Schriften Bd. 29. Augsburg.

Van Els, Th. (1988): Towards a Foreign Language Policy for the European Community: A Dutch Perspective. In: Language, Culture and Curriculum 1, 53-65.

Van Els, Th. (1990): Policy-Making in Foreign Language Teaching. In: Balance and Perspective – 25 years of Dutch Applied Linguistics 1, 86-99.

Van Els, Th. (1994): Planning Foreign Language Teaching in a Small Country. In: The Annals of the American Academy Vol. 532, 35-46.

Vidal, S. (1994): Der Deutschunterricht in der Region Murcia. Beitrag des Instituto „Alfonso X el Sabio“ zur Verbreitung und Kenntnis der deutschen Sprache in Murcia. In: Institut de Ciències de L'Educació de la UAB (Hrsg.): DaF aus spanischer Sicht. Barcelona, 196-208.

Vielau, A. (1991): Sprachlos in vielen Sprachen?. In: Praxis 38/1, 20-28.

Vollmer, H. J. (1992): Immersion und alternative Ansätze des Fremdsprachenerwerbs in Nordamerika: Probleme des Transfers in die Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 3/2, 5-38.

Wakouning, V. (1985): Minderheitensprachen in Österreichs Bildungspolitik. In: Slowenisches Institut zur Alpen-Adria-Forschung (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen. Klagenfurt, 199-217.

Weinreich, U. (1957): Research problems in bilingualism studies. Proceedings of the Eighth International Congress of Linguists. Oslo, 786-797.

Wolff, J. (1989): Deutschunterricht in Spanien. In: Hispanorama 51, 85-88.

Zapp, F.-J. (1979): Fremdsprachenpolitik in Europa - ein Problemaufriss. Brüssel.

Zapp, F.-J. (1989): Sprachenvielfalt – Stolperstein für Europa. In: Kleinschmidt, Eberhard (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Tübingen, 9-13.

Zapp, F.-J. (1992): Die Komponente Sprachenpolitik beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung : Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung 40, 153-155.

Zimmermann, G. (1992): Wissenschaftler und Sprachenpolitiker! Anmerkungen zur Rolle des Fachdidaktikers. In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung: Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung 40, 157-169.

Zydati, W. (1992): Professionalisierung der Lehrerbildung – was sonst! In: Manuskripte zur Sprachlehrforschung: Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern als Gegenstand der For-

schung 33, 207-214.

Zydatiß, W. (1996): Fremdsprachen lehren lernen: 20 Thesen zur universitären Fremdsprachenlehrerausbildung. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 7/1, 221-230.

Rechtsquellen, Lehrpläne und Richtlinien

Consejería de Educación de la Embajada de España en Bonn (Hrsg.) (1994): La Educación en España. Bonn.

Consejería de Educación y Ciencia de la junta de Andalucía (1997): Distribución horaria de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato. In Brief vom 18.09. Sevilla.

Council of Europe/Conseil de l'Europe (1996): Allgemeiner Europäischer Referenzrahmen für das Lernen und Lehren von Sprachen. 1. Entwurf. Sprachenlernen für die Bürger Europas. Brüssel.

Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya. In: Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament (Hrsg.). Barcelona.

Decret 95/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària. In: Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament (Hrsg.). Barcelona.

Decret 48/1993, de 5 d'abril, del Govern Valencià, pel qual es regulen els objectius i els continguts del primer nivell dels ensenyaments de valencià en les escoles oficials d'idiomes de la Comunitat Valenciana. In: D.O.G.V. núm 2004 vom 14.04.1993. València.

Decreto 213/1994, de 21 de Junio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma del País Vasco. In: B.O.P.V. de 17 de agosto de 1994.Vitoria-Gasteiz, 9635-9723..

Decreto 237/1992, de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco. In: B.O.P.V. núm 167 vom 27 de agosto de 1992.Vitoria-Gasteiz, 7795-7867.

Decreto 245/1992, do 30 de xullo, polo que se establece o currículo da Educación Primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. In: Diario Oficial de Galicia núm 158. Venres, 14 de agosto de 1992. Santiago de Compostela, 6607-6630.

Decreto 275/1994, do 29 de xullo, polo que se establece o currículo do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. In: Diario Oficial de Galicia núm. 168 vom 31 de agosto de 1994. Santiago de Compostela, 5722-5747.

Decreto 310/1993, de 10 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. In: B.O.C. del 28 de enero. Sta. Cruz de Tenerife.

Decreto 78/1993, do 25 de febreiro, polo que se establece o currículo da Educación Secundaria obligatoria na Comunidade Autónoma de Galicia. In: Diario Oficial de Galicia núm 63. Venres, 2 de abril de 1993. Santiago de Compostela, 2375-2398.

Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana. In: Generalitat Valenciana – Conselleria d'Educació i Ciència (Hrsg.): 1983-1993 - Balanç i perspectives de la promoció del valencià. València, 319-328.

Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament (Hrsg.) (1995): El tractament de les llengües a l'Educació Secundària Obligatoria. Barcelona.

Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament (Hrsg.) (1995): El tractament de les llengües a l'Educació Primària. Barcelona.

Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament (Hrsg.) (1997): Exàmens de les Escoles Oficials d'Idiomes: Alemany. Barcelona.

Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament (Hrsg.) (1997): Gabinet Tècnic: Estadística de l'Ensenyament. Curs 1996/1997. Barcelona.

Generalitat de Catalunya - Departament d'Ensenyament (Hrsg.) (1997): Escola Oficial d'Idiomes Barcelona-Drassanes. Informació Curs 96/97.

Generalitat Valenciana - Conselleria d'Educació i Ciència (Hrsg.) (1993): Balanç i perspectives de la promoció del Valencià 1983-1993. València.

Generalitat Valenciana - Consellería de Cultura, Educació i Ciència (1997): Les llengües al sistema educatiu valencià. In Brief vom 27.10. València.

Gobierno de Canarias - Consejería de Educación, Cultura y Deportes - Dirección General de Centros (Hrsg.) (1996): Análisis del cuestionario sobre el perfil de alumnos en las Escuelas Oficiales de Idiomas (Borrador). Sta. Cruz de Tenerife.

Gobierno de Canarias - Consejería de Educación, Ordenación e Innovación Educativa (Hrsg.) (1993): Desarrollo normativo de la LOGSE en Canarias. Decreto 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria, 161-169. Sta. Cruz de Tenerife.

Gobierno de Canarias - Consejería de Educación, Ordenación e Innovación Educativa (Hrsg.) (1993): Desarrollo normativo de la LOGSE en Canarias. Decreto 310/1993, de 10 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, 359-369. Sta. Cruz de Tenerife.

Gobierno de Canarias - Consejería de Educación, Ordenación e Innovación Educativa (Hrsg.) (1995): Desarrollo normativo de la LOGSE en Canarias. Decreto 101/1995, de 26 de abril, por el que se establece el currículo de Bachillerato. Ordenación e Innovación Educativa, 435-447. Sta. Cruz de Tenerife.

Gobierno Vasco - Depto. de Educación, Universidades e Investigación (Hrsg.) (1990): 10 años de enseñanza bilingüe 1979/80 – 1989/90. Vitoria-Gasteiz.

Gobierno Vasco - Dpto. de Educación, Universidades e Investigación (Hrsg.) (1992): Diseño Curricular de Base: Educación Secundaria Obligatoria. Lengua Castellana, Lengua Vasca y Literatura y Lenguas Extranjeras. Vitoria-Gasteiz.

Gobierno Vasco - Dpto. de Educación, Universidades e Investigación (Hrsg.) (1994): Diseño Curricular de Base: Bachillerato. Materias Comunes. Vitoria-Gasteiz.

Gobierno Vasco - Dpto. de Educación, Universidades e Investigación (1997): Informe acerca de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas en el sistema educativo del País Vasco. In Brief vom 14.07. Vitoria-Gasteiz.

Gobierno Vasco - Dpto. de Educación, Universidades e Investigación (Hrsg.) (1993): La Reforma en marcha: La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la Educación Primaria. Vitoria-Gasteiz.

Govern Balear - Conselleria d'Educació, Cultura i Esports. Direcció General d'Ordenació i Innovació (1998): Legislació Educativa a les illes Balears. In Brief vom 21.10. Palma de Mallorca.

Junta de Andalucía - Consejería de Educación (1997): Currículo de lenguas para la enseñanza primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. In Brief vom 18.09. Sevilla.

Junta de Galicia - Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (1997): Informe acerca de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas en el sistema educativo de la Comunidad de Galicia. In Brief vom 19.07. Santiago de Compostela.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1994): Geänderter Vorschlag für einen Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates über das gemeinschaftliche Aktionsprogramm „SOKRATES“. Brüssel.

Ley de la Escuela Pública Vasca. In: B.O.P.V. de 25 de febrero de 1993. Vitoria-Gasteiz, 1536-1537.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. In: B.O.E. núm. 238 de 4 de octubre de 1990. Madrid, 28927-28943.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio reguladora del Derecho a la Educación. In: B.O.E. núm. 159 de 4 de julio de 1985. Madrid, 21015-21022.

Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'Us i Ensenyament del Valencià. In: D.O.G.V. núm. 133 de 1 de desembre.

Ministerio de Educación y Ciencia (Hrsg.) (1970): Orientaciones pedagógicas para los planes y programas de estudios de Educación General Básica, 11. Madrid.

Ministerio de Educación y Cultura (1998): Circular sobre „Planificación, Supervisión, Autorización e Impartición de Materias optativas en la Educación Secundaria Obligatoria“. Instrucción 7. In Brief vom 19.05. Alcalá de Henares.

Ministerio de Educación y Cultura (Hrsg.) (1989): Diseño Curricular Base de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid.

Ministerio de Educación y Cultura (Hrsg.) (1995): El Sistema Educativo Español. Madrid.

Ministerio de Educación y Cultura (Hrsg.) (1996): Informe nacional sobre el desarrollo de la educación. Madrid.

Ministerio de Educación y Cultura (Hrsg.) (1997): Escuelas Oficiales de Idiomas. Hoja informativa E.3.6.3. Madrid.

Ministerio de Educación y Cultura (Hrsg.) (1997): Profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas. Hoja informativa A-1-6. Madrid.

Ministerio de Educación y Cultura (Hrsg.) (1998): Profesorado de Enseñanza secundaria. Hoja informativa A-1-2-. Madrid.

Ministry of Education and Science (Ed.) (1992): The Dutch National Action Programme on Foreign Languages: Recommendations and Policy Reactions. Enschede.

Orden de 9 de septiembre de 1993 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los Cuerpos de Maestros, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, regulados por el Real Decreto 850/1993, de 4 de junio. In: B.O.E. núm. 226 de 21 de septiembre de 1993. Madrid, 27400-27438.

Real Decreto 967/1988, de 2 de septiembre, sobre Ordenación de las Enseñanzas correspondientes al primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas. In: B.O.E. núm. 218 de 10 de septiembre de 1988. Madrid, 26964-39148.

Real Decreto 1523/1989, de 1 de diciembre, por el que se aprueban los contenidos mínimos del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas extranjeros. In: B.O.E. núm. 302 de 18 de diciembre de 1989. Madrid, 39148-39167.

Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. In: B.O.E. núm.155 de 30 de junio de 1993. Madrid, 19924-19941.

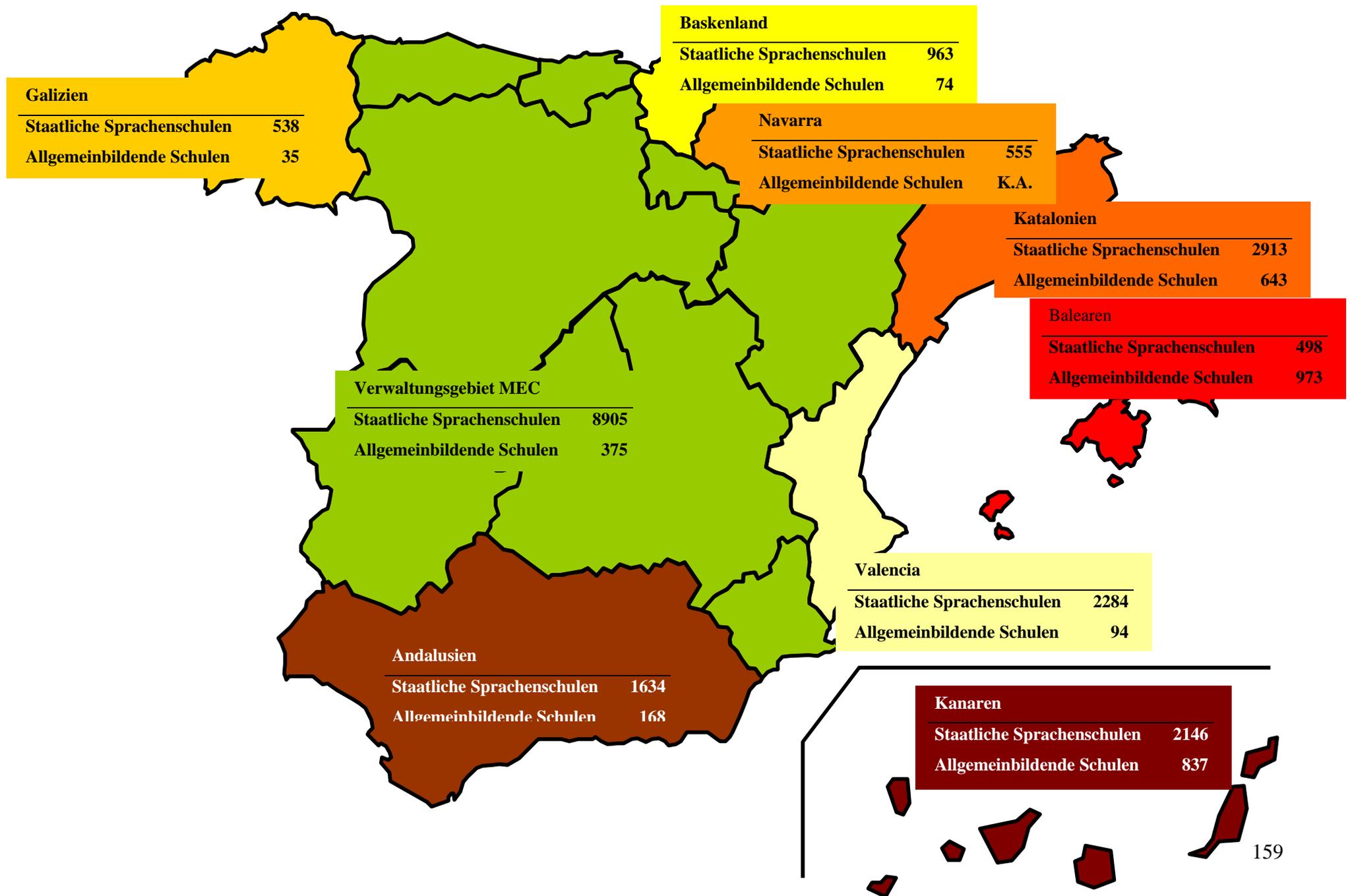
Resolución de 23 de mayo de 1997, por la que se hace pública la convocatoria de plazas para el intercambio de maestros del programa hispano-francés „Experimento controlado para la enseñanza precoz de las lenguas vivas“, en Francia, durante el curso 1997-98. In: B.O.E. núm. 133 del 4 de junio de 1997. Madrid, 17137-17138.

Resolución de 24 de julio de 1996, de la Directora de Renovación pedagógica, por la que se publican currículos de Materias Optativas en la Educación Secundaria Obligatoria. In: B.O.P.V. núm. 172 de 6 de septiembre. Vitoria-Gasteiz, 13620-13621.

Resolution des Europäischen Parlaments vom 11. Februar 1983. In: OJ Dok. Nr. C68/105. Strassburg.

Schlussfolgerungen des Europarates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 06.10.1989. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 89/C277/04. Brüssel, 5ff.

Überblick über die Zahl der Deutschlerner an den staatlichen Sprachschulen und allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 1996/97



Meinen herzlichen Dank möchte ich all denen aussprechen, die mir als Mitarbeiter von Schulen, EOIs, Universitäten und offiziellen Stellen in Spanien und Deutschland bei meiner Recherche geholfen haben. Ferner bedanke ich mich ganz herzlich bei Herrn Prof. Dr. Gert Henrici, Herrn Dr. Rolf Ehnert, Frau Dr. Lucrecia Keim, Frau Marina León und Frau Begoña Lamas de Alsa für ihre wertvolle Unterstützung. Für seine kritischen Anmerkungen und Anregungen sowie für zahlreiche Diskussionen über die Theorie des kommunikativen Handelns danke ich Heinrich Krüger.



Universität Bielefeld