

LANGUAGE RICH EUROPE

TRENDS IN POLITIK UND PRAXIS FÜR
MEHRSPRACHIGKEIT IN EUROPA



Unterstützt von:



GD Bildung und Kultur
Programm für lebenslanges Lernen

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

REDAKTEURE: Guus Extra und Kutlay Yağmur

INHALT

DANKSAGUNG	2	TEIL 3: LÄNDERPROFIL DEUTSCHLAND	80
EINFÜHRUNG		Landeskontext.....	80
<i>Martin Hope</i>	6	Sprachen in offiziellen Dokumenten und Datenbanken.....	80
WICHTIGSTE ERGEBNISSE UND DISKUSSION		Sprachen im Vorschulbereich.....	80
<i>Guus Extra und Kutlay Yağmur</i>	8	Sprachen im Grundschulbereich.....	81
TEIL 1: DIE ENTWICKLUNG EUROPÄISCHER INDIKATOREN FÜR SPRACHENPOLITIK UND – PRAXIS		Sprachen im Sekundarschulbereich.....	81
<i>Guus Extra und Kutlay Yağmur</i>	14	Sprachen im Weiterbildungs- und Hochschulbereich.....	82
1.1 Europäische Akteure in der Förderung von Mehr- und Vielsprachigkeit.....	15	Sprachen in audiovisuellen Medien und der Presse.....	82
1.2 Die Drei-Sprachen Formel und Vielsprachigkeit.....	21	Sprachen in öffentlichen Dienstleistungen und im öffentlichen Raum.....	83
1.3 Sprachvarianten, die im Projekt untersucht wurden.....	23	Sprachen in der Wirtschaft.....	84
1.4 Sprachbereiche in der Erhebung.....	25		
1.5 Datensammlung und der Drei-Städte-Ansatz.....	25		
1.6 Forschungsmethodik.....	28		
TEIL 2: LÄNDERÜBERGREIFENDE ANALYSE DER ERGEBNISSE VON LANGUAGE RICH EUROPE			
<i>Kutlay Yağmur, Guus Extra und Marlies Swinkels</i>	31		
2.1 Sprachen in offiziellen Dokumenten und Datenbanken.....	32		
2.2 Sprachen in der Vorschule.....	37		
2.3 Sprachen in der Primarschule.....	41		
2.4 Sprachen im Sekundarschulbereich.....	49		
2.5 Querschnittsperspektiven für den Vorschul-, Primarschul- und Sekundarschulbereich.....	58		
2.6 Sprachen im Weiterbildungs- und Hochschulbereich.....	60		
2.7 Sprachen in audiovisuellen Medien und der Presse.....	64		
2.8 Sprachen in öffentlichen Dienstleistungen und im öffentlichen Raum.....	68		
2.9 Sprachen in der Wirtschaft.....	71		
2.10 Bereichsübergreifende Perspektive auf Mehrsprachenprofile ohne den Bildungsbereich.....	75		
Referenzen in Teil 1 und 2.....	76		
Glossar.....	78		

DANKSAGUNG

Language Rich Europe Koordinationsteam:

Karin Berkhout, Sekretariat Babylon, Universität Tilburg

Professor Guus Extra, Lehrstuhl für Sprachen und Minderheiten, Universität Tilburg

Martin Hope, Language Rich Europe Projektleiter (bis August 2012), British Council

Simon Ingram-Hill, Language Rich Europe Projektleiter (ab September 2012), British Council

Christiane Keilig, Koordinatorin Kommunikation, British Council

Eilidh MacDonald, Projektkoordinatorin, British Council

Nadine Ott, ehemalige leitende Projektmanagerin, British Council

Aneta Quraishy, leitende Projektmanagerin, British Council

David Sorrentino, Leiter Kommunikation, British Council

Marlies Swinkels, Department of Culture Studies, Universität Tilburg

Dr. Kutlay Yağmur, Außerordentlicher Professor für Mehrsprachigkeit, Universität Tilburg

Mitglieder der Language Rich Europe Steuergruppe:

Dr. Juan Pedro de Basterrechea, Direktor für Fundraising und Vertrieb, Instituto Cervantes

Professor Guus Extra, Lehrstuhl für Sprachen und Minderheiten, Universität Tilburg

Professor Mário Filipe, Vizepräsident, Instituto Camões

Martin Hope, Direktor Benelux und EU-Büros (bis August 2012), British Council

Thomas Huddleston, Politischer Analyst, Migration Policy Group

Simon Ingram-Hill, Direktor Ungarn, British Council (ab September 2012)

Tony Jones, Leitender Berater, English Language Innovation, British Council

Dr. Elidir King, Direktor Languages Company

Ulla-Alexandra Mattl, Koordinatorin, EUNIC in Brüssel

Xavier North, Generaldelegierter für die Französische Sprache und Sprachen Frankreichs, Generaldelegation für die Französische Sprache und Sprachen Frankreichs

Aneta Quraishy, Leitende Projektmanagerin, Language Rich Europe

Joseph Sheils, Ehem. Vorsitzender der Abteilung für Sprachenbildung und -politik, Europarat

Wolf von Siebert, Projektmanagement, Sprache und Integration, Goethe-Institut

Liliana Szczuka-Dorna, Vorsitzende der Abteilung für moderne Sprachen, Technische Universität Posen

Partner-Konsortium:

Die erste Ausgabe von LRE – Trends in Politik und Praxis für Mehrsprachigkeit in Europa konnte nur aufgrund der umfassenden und intensiven Zusammenarbeit mit unserem zuverlässigen Partnerkonsortium erstellt werden. Wir danken ihnen für ihre Energie und ihren Einsatz.

Österreich: EDUCULT, Denken und Handeln im Kulturbereich

Belgien: Migration Policy Group, EUNIC Brüssel, Dänisches Kulturinstitut und Universität Gent (Steunpunt Diversiteit en Leren / Direktor des Zentrums für Diversität und Lernen)

Bosnien und Herzegowina: Universität Sarajevo, Fakultät für Philosophie

Bulgarien: Universität Sofia, Fakultät für Klassische und Moderne Philologie

Dänemark: Dänischer Sprachrat

Estland: Nationales Prüf- und Qualifikationszentrum

Frankreich: Observatoire Européen du plurilinguisme

Deutschland: Universität Hamburg, LIMA – Linguistic Diversity Management in Urban Areas und Goethe-Institut

Griechenland: Südosteuropäisches Forschungszentrum

Ungarn: Forschungszentrum für Linguistik, Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit

Italien: Università per Stranieri di Siena, IEND – lingua e nuova didattica

Litauen: Staatliche Kommission für die litauische Sprache, Litauisches Sozialforschungszentrum, Institut für Arbeit und Sozialforschung,

Niederlande: Universität Tilburg – Babylon, Zentrum für Studien zur multikulturellen Gesellschaft, Mercator Kenniscentrum – Fryske Akademy

Polen: Institut für Qualität in der Bildung

Portugal: ILTEC – Institute of Theoretical and Computational Linguistics, Instituto Camões

Rumänien: Centre Education 2000+, EuroEd Foundation

Spanien: Instituto Cervantes, Universidad Nebrija, Kulturabteilung der baskischen Regierung, Universität Barcelona

Schweiz: Universität Freiburg, Institut für Mehrsprachigkeit

Ukraine: Institut für Sozial- und politische Psychologie

Großbritannien: The Languages Company, Welsh Language Board (erste Forschungsarbeiten), CILT – National Centre for Languages (erste Forschungsarbeiten)

Assoziierte Partner

Europarat, Straßburg

Europäisches Fremdsprachenzentrum, Graz

Wir danken auch unserem Team des British Council in den folgenden Ländern für ihre wertvolle Mitarbeit und Unterstützung:

Österreich: Martin Gilbert, Angelika Lošek

Belgien: Julia Kofler, Kirsi Suutarinen

Bosnien und Herzegowina: Samir Avdibegovic and Alisa Mulalic

Bulgarien: Tzvetanka Panova

Dänemark: Brid Conneely und Dorte Friis

Estland: Ursula Roosmaa

Frankreich: Marianne Garcia, Sally Goodman, Sandrine Mahieu

Deutschland: Michael Croasdale

Griechenland: Alison Weedall

Ungarn: Agota Biro und Viktoria Vas

Italien: Stephen Benians, Patricia Corasaniti, Susan Constantini, Isabella Pallone

Litauen: Vilma Bačkiūtė

Niederlande: Canan Marasligil, Aleksandra Parcinska und Manon de Ruijter

Polen: Alicja Grymek

Portugal: Fátima Dias

Rumänien: Ruxandra Popovici

Spanien: Raquel Fernández Montes

Spanien (Katalonien): Isabella Petith

Schweiz: Caroline Morrissey und Regula Renggli

Ukraine: Elena Gorsheniova und Irina Sukhinina

Großbritannien: Tony Jones

Großbritannien (Wales): Simon Ford

Schließlich danken wir auch unserem Netzwerk an Expert/innen, Gutachter/innen und denjenigen, die einen Beitrag zu den Länderprofilen geleistet haben, sehr herzlich. Sie alle haben ihr umfassendes Wissen in der Erhebung der Daten, auf denen dieser Bericht basiert, beigetragen:

Belgien

Rebecca Marx, Dänisches Kulturinstitut, Brüssel

Bosnien und Herzegowina

Professor Jasmin Dzindo, Universität Sarajevo, Fakultät für Philosophie

Professor Ivo Komsic, Universität Sarajevo, Fakultät für Philosophie
Selma Žerić, Englisch: assoziierte Expertin für rechtliche Angelegenheiten und Programmverwaltung

Gutachter:

Ranko Risojević, National- und Universitätsbibliothek der Republik Srpska

Bulgarien

Dr. Gueorgui Jetchev, Universität Sofia

Außerordentliche Professorin Galina Sokolova, Universität Sofia

Gutachter:

Außerordentlicher Professor Angel Pachev, Abteilung für allgemeine und angewandte Linguistik, Bulgarische Akademie der Wissenschaften

Dänemark

Sabine Kirchmeier-Andersen, Dänischer Sprachrat

Gutachterin:

Professor Anne Holmen, Fakultät für Englisch, Germanistik und Romanistik, Universität Kopenhagen

Deutschland

Dr. Joana Duarte, Universität Hamburg, LiMA

Professor Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, LiMA

Dr. Patrick Grommes, Universität Hamburg, LiMA

Emel Özcep, Universität Hamburg, LiMA

Barbara Baumann, Goethe-Institut

Uwe Mohr, Goethe-Institut

Rolf C. Peter, Goethe-Institut

Wolf von Siebert, Goethe-Institut

Heike Uhlig, Goethe-Institut

Gutachterin

Professor Marianne Krüger-Potratz, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft

Estland

Kersti Sõstar, Nationales Prüf- und Qualifikationszentrum

Gutachter:

Tuuli Oder, Universität Tallinn, Sprachenzentrum

Frankreich

Mitglieder der französischen Steuergruppe:

Professor Louis-Jean Calvet, Universität der Provence

Professor Christos Clairis, Europäisches Observatorium für Mehrsprachigkeit

Valérie Drake, Außenministerium

Claire Extramiana, Generaldelegation für die Französische Sprache und Sprachen Frankreichs

Professor José Carlos Herreras, Europäisches Observatorium für Mehrsprachigkeit

Michel Lefranc, Bildungsministerium

François Monnanteuil, Bildungsministerium

Xavier North, Generaldelegation für die Französische Sprache und Sprachen Frankreichs

Christian Tremblay, Europäisches Observatorium für Mehrsprachigkeit

Professor Claude Truchot, Universität Straßburg

Datensammlung:

Claude Bourgeois

Dr. Kenza Cherkaoui

Yvonne Touchard

Gutachter:

Professor Georges-Daniel Veronique, Universität der Provence

Griechenland

Dr. Sara Hannam, ehemalige Mitarbeiterin
Südosteuropäisches Forschungszentrum

Dr. Evagelia Papathanasiou, ehemalige Mitarbeiterin
Südosteuropäisches Forschungszentrum

Dr. Zoi Tatsioka, Südosteuropäisches Forschungszentrum

Nikos Zaharis, Südosteuropäisches Forschungszentrum

Gutachterin:

Professor Angeliki Kiliari, Aristoteles Universität Thessaloniki

Großbritannien

Phillip Harding-Esch, Languages Company

Dr. Elidir King, Languages Company

Teresa Tinsley, Alcantara Communications

Nick Byrne, Sprachenzentrum an der London School of Economics and Political Science

Hywel Jones, Beauftragter für Walisische Sprache

Meirion Prys Jones, Ausschuss für Walisisch

Gutachter:

Professor Mike Kelly, Universität Southampton

Wales: Professor Colin Williams, Universität Cardiff

Im Vorfeld auch:

Kathryn Board, CILT – National Centre for Languages

Youping Han, CILT – National Centre for Languages

Nick Joujou, CILT – National Centre for Languages

Italien

Professor Monica Barni, Università per Stranieri di Siena

Silvia Minardi, IEND – lingua e nuova didattica

Gutachter:

Professor Tullio De Mauro, Universität Rom

Litauen

Professor Boguslavas Gruževskis, Litauisches Sozialforschungszentrum

Dr. Julija Moskvina, Litauisches Sozialforschungszentrum

Dr. Irena Smetonienė, Staatliche Kommission für die litauische Sprache

Gutachter:

Professor Meilutė Ramonienė, Universität Vilnius

Niederlande

Dr. Saskia Benedictus-van den Berg, Fryske Akademy

Dr. Cor van der Meer, Fryske Akademy

Übersetzer/innen:

Taalburo Popkema Groningen (Anne Tjerk Popkema)

Übersetzer Arabisch: Dr. Abderrahman el Aissati, Universität Tilburg

Übersetzer Türkisch: Dr. Kutlay Yağmur, Universität Tilburg

Gutachter:

Professor Durk Gorter, Universität des Baskenlands, Donostia/San Sebastian

Österreich

Waldemar Martyniuk, Europarat, ECML

Anke Schad, EDUCULT

Michael Wimmer, EDUCULT

Gutachter:

Professor Dieter Halwachs, Universität Graz

Polen

Dr. Pawel Poszytek, ehemaliger Mitarbeiter Institut für Qualität in der Bildung

Dr. Liliana Szczuka-Dorna, Institut für Qualität in der Bildung

Gutachter:

Professor Władysław Miodunka, Universität Krakau

Portugal

Nuno Carvalho, ILTEC – Institute of Theoretical and Computational Linguistics

Lis Gonçalves, ILTEC – Institute of Theoretical and Computational Linguistics

Professor Lachlan Mackenzie, ILTEC – Institute of Theoretical and Computational Linguistics

Professor Maria Helena Mateus, ILTEC – Institute of Theoretical and Computational Linguistics

Fabiola Santos, ILTEC – Institute of Theoretical and Computational Linguistics

Cristina Faustino, Instituto Camões

Professor Mário Filipe, Instituto Camões

Gutachter:

Professor Ricardo Salomão, Universidade Aberta (Open University Portugal)

Rumänien

Alexandru Cernat, Centre Education 2000+

Monica Dvorski, Centre Education 2000+

Dr. Anca Nedelcu, Centre Education 2000+

Professor Anca Colibaba, EuroEd Foundation

Professor Stefan Colibaba, EuroEd Foundation

Monica Vlad, EuroEd Foundation

Gutachter:

Dr. Călin Rus, Interkulturelles Institut Timisoara

Schweiz

Professor Raphael Bertele, Universität Freiburg, Institut für Mehrsprachigkeit

Professor Bernhard Lindt, Universität Freiburg, Institut für Mehrsprachigkeit

Susanne Obermayer, Universität Freiburg, Institut für Mehrsprachigkeit

Gutachter:

Professor Georges Lüdi, Universität Basel

Spanien**Madrid, Sevilla, Valencia:**

Professor Marta Genís, Universidad Nebrija

Gutachter:

Professor José J. Gómez Asencio, Universität Salamanca

Übersetzerin:

María Ortiz y Carmen Octavio, Universidad Nebrija

Baskenland:

Iván Igartua, Kulturabteilung in der baskischen Regierung

Gutachter:

Professor Alberto López Basaguren, Universität des Baskenlands

Übersetzerin:

Idoia Gillenea, Hitzurun

Katalonien:

Professor Xavier Vila, Universität Barcelona

Gutachter:

Professor Miguel Àngel Pradilla Cardona, Universität Rovira I Virgili

Übersetzer:

M^a del Mar Vilano

Ukraine

Dr. Lyubov Naydonova, Institut für Sozial- und politische Psychologie

Gutachter:

Dr. Yaroslav M. Pylynsky, The Kennan Institute, Kyiv Projekt

Ungarn

Dr. Csilla Bartha, Ungarische Akademie der Wissenschaften, Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit

Helga Hattyar, Ungarische Akademie der Wissenschaften, Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit

Dr. Noémi Nagy, Ungarische Akademie der Wissenschaften, Forschungszentrum für Mehrsprachigkeit

Gutachter:

Professor Péter Medgyes, Universität Budapest

EINFÜHRUNG

Martin Hope, *Language Rich Europe* Projektleiter (2009-August 2012)

Als Großbritanniens internationale Organisation für Kulturbeziehungen ist es die Kernaufgabe des British Council, Beziehungen und Vertrauen zwischen Menschen in Großbritannien und anderen Ländern aufzubauen. *Language Rich Europe (LRE)*, ein Projekt, das wir mit den nationalen Kulturinstitutionen in der Europäischen Union (EUNIC) und einem Netzwerk aus engagierten europäischen Partnern umsetzen, passt genau zu unserer Kernaufgabe, kulturelle Beziehungen aufzubauen. Durch LRE zielen wir auf die Förderung einer besseren Zusammenarbeit zwischen politischen Entscheidungsträger/innen und Menschen aus der Praxis bei der Entwicklung von guten politischen Strategien für Mehrsprachigkeit und deren Umsetzungsverfahren ab. Diese politischen Strategien werden dafür sorgen, dass Sprachen und kultureller Austausch in den Schulen und Universitäten sowie in der Gesellschaft weiter gefördert und unterstützt werden. Wir halten dies für essentiell, wenn es das Ziel ist, Europäer/innen allen Alters dazu zu bringen, ihren Blick für internationale Entwicklungen zu öffnen, und wenn Europa als Ganzes sich erfolgreich auf einem internationalen Wirtschaftsmarkt des 21. Jahrhunderts gegenüber den aufstrebenden Wirtschaftsmächten behaupten soll.

Seit seiner Gründung 1934 hat der British Council Englischlerner/innen weltweit über Kurse und seit einiger Zeit auch über das Internet darin unterstützt, mit Menschen aus anderen Ländern besser zu kommunizieren und ihre Beschäftigungschancen zu fördern. Wir arbeiten auch in Partnerschaft mit Ministerien und der regionalen Bildungsverwaltung, um Englischlehrer/innen in ihrer beruflichen Entwicklung zu unterstützen. Weniger bekannt ist, dass wir auch das Lernen von Fremdsprachen in Großbritannien stark fördern, insbesondere durch unser Programm für Fremdsprachenassistent/innen, aber auch über die Entwicklung fremdsprachlicher Lernmaterialien für Schulen in Großbritannien und durch Schulpartnerschaften mit Lehrer/innen und Schüler/innen aus anderen Ländern. 2011/12 betreuen wir über 2500 Sprachassistent/innen in Großbritannien – aus französischsprachigen, deutschsprachigen und spanischsprachigen Ländern, aus Italien, China, Japan, dem Oman und Russland. Diese Assistent/innen unterstützen unsere eigenen Fremdsprachenlehrer/innen in Primar- und Sekundarschulen und bereichern dadurch die kulturelle Perspektive in britischen Klassenzimmern.

LRE ist Teil unserer Kernaufgabe als Organisation, die interkulturellen Dialog und kulturelle Vielfalt in Europa unterstützt. Diese Vielfalt zeigt sich in einem Sprachenreichtum, den wir in unserer Umgebung beobachten können – egal, wo wir leben. Mit dieser Publikation stellen wir den ersten Teil des Projekts fertig. Wir stellen darin die Ergebnisse der Basisdatenerhebung vor, die die derzeitige Sprachpolitik und -praxis in unseren Partnerländern untersuchte, um festzustellen, wie „sprachenreich“ diese sind. In dieser Forschung nahmen wir uns vor, unterschiedliche Sprachtypen zu untersuchen: Fremdsprachen, Regional- und Minderheitensprachen, Migrant/innensprachen und Landessprachen. Bei den letztgenannten interessierte uns besonders, wie die Institutionen Neukömmlinge in der Landessprache fördern, da dies so wichtig für die Bildungs- und Beschäftigungschancen ist.

Der Schwerpunkt unserer Forschung lag im Bildungsbereich, wo Sprachen üblicherweise unterrichtet und gelernt werden. Aber unser Ziel war auch, darüber hinauszublicken und Sprachpolitik und -praxis in den Medien, öffentlichen Dienstleistungen und öffentlichen Räumen sowie der Wirtschaft zu untersuchen. Wir sind der Meinung, dass ein sprachenreiches Umfeld außerhalb der Schule ebenso wichtig ist wie die formale Bildung, wenn es darum geht, andere Sprachen und Kulturen wertzuschätzen und kennenzulernen. Gute Sprachpolitik kann Städte attraktiver für Tourist/innen und Bürger/innen gleichermaßen machen, gute Sprachpraxis in der Wirtschaft kann Unternehmen einen Wettbewerbsvorteil bringen, eine Vielfalt an Sprachen in Fernsehen und Radio kann Toleranz und Offenheit in jeder Gesellschaft fördern.

Die übergeordneten Ziele von *Language Rich Europe* als von der Europäischen Kommission ko-finanziertem Projekt sind:

- den Austausch von Beispielen guter Praxis zur Förderung des interkulturellen Dialogs und der sozialen Integration durch Sprachenlehren und -lernen zu unterstützen
- die europäische Zusammenarbeit zur Entwicklung von Sprachpolitik und -praxis in verschiedenen Bildungssektoren und Gesellschaftsbereichen zu fördern
- die Empfehlungen der Europäischen Union und des Europarats zur Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt in Europa bekannter zu machen

Der erste Teil der Forschung, dokumentiert in dieser Publikation, bietet eine Plattform zur Bildung von Netzwerken und Partnerschaften zwischen politischen Entscheidungsträger/innen und Menschen aus der Praxis in Europa. Unser Ziel ist es, ein Netzwerk aus 1200 Personen zu bilden – aus den Vorschulen, dem formalen Bildungsbereich, Universitäten und Hochschulen, der Wirtschaft, öffentlichen Dienstleistungen in Städten, den Medien und Migrant/innenverbänden. Nur wenn alle diese Gruppen zusammenarbeiten, können wir erreichen, dass es wahrhaft sprachenreiche Gesellschaften gibt, in denen wir die Bedeutung von Sprachen für sozialen Zusammenhalt und gesellschaftliches Wohlergehen und Wohlstand verstehen.

Die Arbeit, die bisher geleistet wurde, wäre ohne unser Konsortium von Partner/innen und Forscher/innen nicht möglich gewesen. Ich bedanke mich bei ihnen für ihr Engagement und ihre Geduld. Das Team rund um Guus Extra, Kutlay Yağmur und Marlies Swinkels, unterstützt von Karin Berkhout, am *Babylon Centre for Studies of the Multicultural Society* der Universität Tilburg verdient ein besonderes Lob für die erfolgreiche Umsetzung der riesigen Aufgabe, die Studie zu konzipieren, die Daten zusammenzufassen und die Ergebnisse in dieser Publikation vorzustellen.

Ich hoffe, dass Sie diese ersten Forschungsergebnisse spannend finden, und dass sie zu einer Debatte über den Nutzen sprachlicher Vielfalt in Ihrem Land beitragen. Wir haben ganz sicher ein sprachenreiches Europa und unsere Herausforderung ist es, wie wir daraus den größten Nutzen zum Vorteil aller ziehen.



COUNCIL
OF EUROPE CONSEIL
DE L'EUROPE

Der Europarat

Das Language Rich Europe Projekt möchte auf die Ergebnisse der langen Tradition und der umfangreichen Arbeit des Europarats im Bereich Sprachenpolitik in seinen siebenundvierzig Mitgliedsstaaten Bezug nehmen. Dementsprechend hat der Europarat eine Einladung der Projektleitung des British Councils in Partnerschaft mit EUNIC angenommen, sich der konzeptionellen Entwicklung und Pilotphase anzuschließen, insbesondere wenn es um die Verwendung seiner politischen Instrumente geht.

Der Europarat bietet ein paneuropäisches Forum, um basierend auf gemeinsamen Werten und dem Respekt für die Diversität der einzelnen Kontexte Fachwissen und Erfahrung zu teilen. In diesem Geist unterstützt er die Leitziele dieses Projekts: den Austausch guter Praxis zur Förderung des interkulturellen Dialogs und der sozialen Inklusion, die Förderung von europäischer Kooperation in der Entwicklung von Sprachenpolitik und -praxis und die Förderung des Bewusstseins für europäische Werte und Leitideen. Es ist das Ziel des Europarats, basierend auf den Ergebnissen des LRE Projekts zu untersuchen, wie die Wirkung seiner Politikinstrumente und Aktivitäten zur Förderung von sprachlicher Vielfalt und vielsprachiger und interkultureller Bildung verstärkt werden kann.

Der Europarat möchte den Autor/innen und Projektleiter/innen für ihre Arbeit danken und weiß die beträchtlichen Herausforderungen zu schätzen, mit denen das Projekt im Versuch, ein äußerst komplexes Konstrukt darzustellen, und aufgrund seiner Umsetzung in über zwanzig unterschiedlichen Kontexten konfrontiert war. Es wird erwartet, dass die Beratung zu diesem Entwurf wichtiges Feedback für die weitere Verbesserung liefert.

Obwohl der Europarat Leitlinien zu seiner Politik und seinen Aktivitäten angeboten hat, kann er keine Verantwortung für die Inhalte des vorliegenden Reports oder darauf bezogene Dokumente übernehmen, ob in gedruckter oder elektronischer Form. Diese liegen in der alleinigen Verantwortung der Autor/innen.

Für vollständige und laufend aktualisierte Informationen zu seinen Konventionen, Empfehlungen, Instrumenten und Aktivitäten der zwischenstaatlichen Zusammenarbeit werden die Leser/innen auf die Internetseite des Europarats verwiesen.

DG II – GENERALDIREKTION FÜR DEMOKRATIE

GENERALDIREKTION FÜR DEMOKRATISCHE
STAATSBÜRGERSCHAFT UND PARTIZIPATION –
BILDUNGSABTEILUNG

Referat für Sprachenpolitik

www.coe.int/lang

Plattform für Ressourcen und Referenzen für vielsprachige und interkulturelle Bildung

Wichtigste Ergebnisse und Diskussion

Guus Extra and Kutlay Yağmur

Trotz der Herausforderungen, die sich beim Vergleich von Politik und Praxis für Mehr-/Vielsprachigkeit in unterschiedlichen Ländern und Regionen ergeben, sind die in dieser Studie vorgestellten Daten eine reichhaltige Quelle für länderübergreifende Analysen. Lässt man den *Grad der Anerkennung* von Mehr-/Vielsprachigkeit außer acht, gibt es in allen 24 untersuchten Ländern/Regionen politische Strategien und praktische Umsetzungsweisen von Mehr-/Vielsprachigkeit, die in vielen Fällen den Vorgaben der Europäischen Union (EU) und des Europarats folgen. Wir hoffen, dass politische Entscheidungsträger/innen, Personen aus der Praxis und Expert/innen anhand des Ländervergleichs und der Hintergrundinformationen zu den Ländern (zusammengestellt von unseren Forscher/innen in Teil 3 dieses Berichts) good practices finden, die ihnen in der Folge als Grundlagen für Weiterentwicklung und Wissensaustausch dienen können. In der Folge fassen wir die wichtigsten Ergebnisse für jeden untersuchten Sprachbereich zusammen.

Sprachen in offiziellen Dokumenten und Datenbanken

- Gesetze zu Landessprachen und Regional- und Minderheitensprachen (R/M-Sprachen) gibt es in fast allen Ländern/Regionen, zu Fremdsprachen in vierzehn Ländern/Regionen und zu Migrant/innensprachen in nur sechs Ländern/Regionen.
- Offizielle Sprachpolitikdokumente für die Förderung der Landessprache und von Fremdsprachen gibt es in fast allen Ländern/Regionen, für R/M-Sprachen in 18 Ländern/Regionen und für Migrant/innensprachen in nur vier Ländern/Regionen.
- Die Europäische Charta der Regional oder Minderheitensprachen (ECRMS) wurde in 11 von 18 untersuchten Ländern vom Parlament ratifiziert, und von den Regierungen Frankreichs und Italiens unterzeichnet. In Bulgarien, Estland, Griechenland, Litauen und Portugal wurde sie weder ratifiziert noch unterzeichnet.
- Die größte Anzahl der offiziell im Bildungsbereich angebotenen R/M-Sprachen gibt es in den Ländern Südost- und Mitteleuropas. In Westeuropa sind Italien und Frankreich die klare Ausnahme dieser Regel, da sie eine große Bandbreite an Sprachen anbieten. Die Konzepte „Regional- oder Minderheiten“-Sprache werden in der Charta nicht näher erklärt, aber Migrant/innensprachen sind von ihr ausgenommen. In westeuropäischen Ländern haben jedoch Migrant/innensprachen eine viel größere öffentliche Präsenz als R/M-Sprachen, aber weniger Anerkennung, Schutz und Förderung.
- Die meisten Länder/Regionen verwenden offizielle Datenerhebungen im Bereich Sprachen und die meisten beziehen sich auf drei Sprachtypen: Landessprache, R/M-Sprache und Migrant/innensprachen. Nur fünf der 24 Länder/Regionen machen keine diesbezüglichen Datenerhebungen: Österreich, Bosnien & Herzegowina, Dänemark, Griechenland und die Niederlande. Portugal sammelt nur Daten zur Landessprache.

- Es gibt auch Unterschiede in der Art, wie die Fragen zu Sprachen in offiziellen landesweiten oder regionalen Datenerhebungen gestellt werden: Mehr als die Hälfte der Länder/Regionen fragt nach der Sprache, die zuhause gesprochen wird, während andere Fragen zur hauptsächlichen Sprache oder zur Muttersprache stellen.

Sprachen in der Vorschule

- Viele EU- und Europaratsdokumente betonen die Bedeutung des frühkindlichen Sprachenlernens. Im Vorschulbereich bieten 14 der 24 befragten Länder/Regionen zusätzliche Unterstützung im Bereich der Landessprache für Kinder, die staatlich finanziert wird. Die Niederlande und die Ukraine wenden dafür am meisten Zeit auf.
- Sieben Länder/Regionen bieten Fremdsprachen im Vorschulbereich: Bosnien & Herzegowina, das Baskenland, Bulgarien, Katalonien, England, Estland, Schottland, Spanien, und die Ukraine. Dieses Angebot wird teilweise oder vollständig von den Eltern finanziert. Englisch, Französisch und Deutsch sind die Sprachen, die am häufigsten angeboten werden.
- R/M-Sprachen werden in 17 Ländern/Regionen angeboten und vorwiegend vom Staat bzw. der Region finanziert. In einigen Ländern gibt es eine Mindestgruppengröße. Die größte Vielfalt an Sprachen wird in Österreich, Ungarn, Italien, Rumänien und der Ukraine angeboten.
- Ein Angebot von Migrant/innensprachen ist im Vorschulbereich noch nicht sehr verbreitet. Trotz der Schwierigkeiten, die sich aus der Auswahl geeigneter Lehrer/innen und Materialien ergeben, bieten drei Länder (Dänemark, die Schweiz und Spanien) hier eine Unterstützung im frühkindlichen Bereich an, um Kinder beim Erhalt und der Entwicklung der Sprache und Kultur ihres Herkunftslandes zu fördern. In Dänemark sind es nationale, regionale und lokale Finanzierungsquellen, die die Kosten dieser Programme vollständig abdecken, während in Spanien und der Schweiz Finanzmittel aus den Herkunftsländern über bilaterale Abkommen teilweise die Kosten decken.
- Das einzige Land, das frühkindliches Sprachenlernen in allen Sprachtypen anbietet, ist Spanien.

Sprachen im Primarschulbereich

- Sowohl gemäss dem Wunsch der EU als auch des Europarates sollen alle europäischen Kinder zwei Sprachen zusätzlich zu ihrer/ihren Landessprache(n) lernen. Im Primarschulbereich bieten alle Länder/Regionen außer Italien und der Ukraine eine zusätzliche Unterstützung für das Erlernen der Landessprache für Neuankömmlinge an.
- Außer Wales berichten alle Länder/Regionen, dass es ein Fremdsprachenangebot im Primarschulbereich gibt. Dänemark und Griechenland fordern zwei obligatorische Fremdsprachen, 18 andere Länder/Regionen eine obligatorisch Fremdsprache. In England, Nordirland und Schottland sind Fremdsprachen optional.

- Fremdsprachen werden ab dem ersten Jahr der Primarschule in 12 der befragten Länder unterrichtet, in sieben ab der Mitte und in den Niederlanden, Schottland und der Schweiz nur in der Endphase.
 - Englisch, Französisch und Deutsch stellen sich als die am meisten unterrichteten Fremdsprachen heraus. In vielen Fällen ist eine dieser Sprachen ein Pflichtgegenstand für alle Schüler/innen. Italienisch, Russisch und Spanisch sind weitere Fremdsprachen, die entweder obligatorisch oder optional angeboten werden.
 - *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), die Verwendung der Fremdsprache als Unterrichtssprache, ist nur in Spanien weit verbreitet, in weiteren 13 Ländern/Regionen gibt es diesen Ansatz zwar, aber nicht auf systematischer Ebene.
 - Sieben Länder/Regionen berichten, dass sie den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) explizit im Fremdsprachenunterricht einsetzen, einige mehr basieren ihre nationalen Standards auf seinen Prinzipien und Ansätzen. A1/A2 ist das GERS-Lernziel für das Fremdsprachenlernen in dieser Altersgruppe.
 - Außer in Dänemark und Estland werden in 22 Ländern/Regionen R/M-Sprachen angeboten. R/M-Unterricht und Unterricht in anderen Fächern über R/M-Sprachen steht in 20 Ländern/Regionen allen Schüler/innen offen, in Bulgarien und Griechenland nur den Schüler/innen mit den R/M-Sprachen als Erstsprachen. In einigen Ländern/Regionen gibt es ein reichhaltiges Angebot. Österreich, Bulgarien, Ungarn, Italien, Litauen, Rumänien und die Ukraine bieten vier oder mehr R/M-Sprachen entweder als Fach oder, mehrheitlich, als Unterrichtssprache an. Zwölf Länder/Regionen berichten, dass CLIL weit verbreitet ist, weitere sechs, dass es in einigen Bereichen angewendet wird.
 - Nur fünf Länder/Regionen berichten von einem Angebot in Migrant/innensprachen auf Ebene der Primarschule: Österreich, Dänemark, Frankreich, Spanien und die Schweiz (im Kanton Zürich). In Frankreich und der Schweiz sind diese Angebote für alle Schüler/innen offen, während sie in Österreich, Dänemark und Spanien auf die begrenzt sind, die die Migrant/innensprachen als Erstsprachen sprechen. In Spanien und der Schweiz findet der Unterricht teilweise im Regelunterricht statt, in den anderen Ländern außerhalb. Die Lernerfolge werden nicht anhand nationaler, regionaler oder schulbasierter Standards geprüft, obwohl es in allen Ländern eine Überprüfung der Lernfortschritte gibt. Der Unterricht in Migrant/innensprache wird in Österreich und Dänemark vollständig staatlich finanziert, in Frankreich, Spanien und der Schweiz hauptsächlich über die Herkunftsländer.
 - Im Primarschulbereich sind wie folgt in den Ländern/Regionen qualifizierte Sprachlehrer/innen mit dem Sprachunterricht beauftragt: in 16 von 24 für die Landessprache, in 17 von 22 für die R/M-Sprachen, in 14 von 23 in Fremdsprachen und in zwei von fünf in den Migrant/innensprachen. In Österreich, England, Frankreich, den Niederlanden, Nordirland, Schottland und der Schweiz werden Fremdsprachen von allgemein ausgebildeten Klassenlehrer/innen unterrichtet. Aus- und Fortbildung ist in den meisten Ländern weit verbreitet, außer für Migrant/innensprachen.
 - Ganz klar zeigt sich die Mobilität von Lehrkräften für Fremdsprachen als Entwicklungsfeld. Neun Länder/Regionen von 24 berichten, dass sie keine Unterstützung in diesem Bereich anbieten, und nur Katalonien gibt strukturierte Mobilitätsprogramme an. Hier könnte noch mehr getan werden, um Lehrer/innen dazu zu ermutigen, mehr Zeit in einem Land zu verbringen, in dem die Sprache, die sie unterrichten, gesprochen wird und um ihr sprachliches Niveau und ihre kulturelle Kompetenz zu verbessern.
 - Eine Reihe von Ländern/Regionen trifft aktiv Maßnahmen zur Anwerbung zusätzlicher Sprachlehrer/innen. Im Baskenland, Dänemark, Estland und der Schweiz gibt es spezifische Maßnahmen, um zusätzliche Lehrer/innen für Landessprachen zu rekrutieren. Bulgarien, Dänemark, England, Friesland, Ungarn, Litauen und die Ukraine setzen auf Maßnahmen, um die Anwerbung und Ausbildung zusätzlicher Fremdsprachenlehrer/innen zu fördern. Das Baskenland, Bosnien & Herzegowina, Dänemark, Nordirland, Schottland, Spanien und die Ukraine sind aktiv in der Anwerbung von R/M-Sprachenlehrer/innen. Keines der Länder/keine der Regionen wirbt aktiv um Lehrer/innen für Migrant/innensprachen.
- ### Sprachen im Sekundarschulbereich
- Zusätzliche Unterstützung in der Landessprache wird für Neuankömmlinge entweder vor oder im Regelschulwesen in 21 Ländern/Regionen angeboten – außer in Dänemark, Italien und der Ukraine.
 - Wie erwartet bieten alle Länder/Regionen Fremdsprachen sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe der Sekundarschule an. Es zeigen sich jedoch signifikante Unterschiede in der Anzahl der verpflichtend angebotenen Sprachen, im Sprachangebot selbst, in der Überprüfung der Sprachkenntnisse, im Einsatz von CLIL und im Ausmaß, in dem der GERS angewandt wird, um die erreichten Sprachniveaus zu überprüfen.
 - Die einzigen Länder/Regionen, die zwei Fremdsprachen sowohl in der sekundären Unter- als auch der Oberstufe verpflichtend führen, sind Österreich, Estland, Frankreich, Polen, Portugal, Rumänien und die Schweiz.
 - Wie erwartet sind in den teilnehmenden Ländern/Regionen Lernziele im Einklang mit dem GERS für Fremdsprachen im Sekundarschulbereich wesentlich besser eingeführt als in den Primarschulen. Dreizehn von ihnen geben explizit an, welche Lernniveaus erreicht werden sollen. B2 erweist sich als gemeinsamer Nenner für das Niveau der Sprachkompetenz in der ersten Fremdsprache und B1 für die zweite Fremdsprache.
 - Neunzehn Länder/Regionen bieten R/M-Sprachen im Rahmen der Sekundarschulbildung an. Dänemark, England, Estland, Griechenland und Polen bieten keinen Sprachunterricht in R/M-Sprachen.
 - Achtzehn Länder/Regionen überprüfen die Sprachkenntnisse entweder mit Hilfe nationaler/regionaler oder schulbasierter Tests. Nur in Italien existiert kein diesbezügliches Monitoring. Österreich und Wales setzen darüber hinaus keine standardisierten Ziele, die es zu erreichen gilt. Alle anderen Länder tun dies sehr wohl. Alle Länder/Regionen bieten den Unterricht in R/M-Sprachen allen Schüler/innen kostenlos an.

- Nur wenige Länder bieten Migrant/innensprachen in systematischer Weise an (drei im Bereich der Vorschule und fünf in der Primarschule). Im Sekundarschulbereich sind es acht der 24 Länder/Regionen, die positiv geantwortet haben. Diese sind Österreich, Dänemark, England, Estland, Frankreich, Niederlande, Schottland und die Schweiz.
- Umfassende staatliche Finanzierung für Sprachen der Migrant/innen ist in Österreich, Dänemark, England, den Niederlanden und Schottland vorgesehen. In Frankreich und der Schweiz übernehmen die Länder, aus denen die Migrant/innen stammen und in Estland kommen dafür die Eltern auf. Die einzigen Ländern, die Sprachen der Migrant/innen sowohl im Primarschul- als auch im Sekundarschulbereich anbieten sind Österreich, Dänemark, Frankreich und die Schweiz.
- Die am häufigsten angebotenen Fremdsprachen sind Englisch, Deutsch und Französisch. Aber auch andere europäische Sprachen wie Spanisch und Italienisch werden angeboten. Einige Sprachen der Migrant/innen wie Arabisch, Kroatisch, Polnisch, Russisch und Türkisch werden ebenso als optionale Fremdsprachen angeboten. Arabisch und Türkisch nehmen einen festen Platz unter den Prüfungsfächern der Sekundarschulen in Frankreich und den Niederlanden ein. Russisch wird in den osteuropäischen Ländern häufig entweder als Fremd- oder R/M-Sprache unterrichtet.
- Wie im Primarschulbereich ist CLIL in den R/M-Sprachen weit verbreitet, aber weniger in den Fremdsprachen, mit Ausnahme Frankreichs und 14 anderen Ländern/Regionen, in denen es zumindest Beispiele auf lokaler Ebene gibt.
- Fremdsprachenlehrer/innen sind gut qualifiziert. Nur in Estland und in Nordirland unterrichten allgemeine Klassenlehrer/innen Fremdsprachen.
- Es gibt etwas mehr strukturierte Unterstützungsmaßnahmen zugunsten von Mobilitäten von Lehrkräften im Sekundarschulbereich als im Primarschulbereich. Dazu berichten Österreich und Katalonien, dass Lehrer/innen ein Semester im Ausland als Teil ihrer Aus- bzw. Fortbildung verbringen. Siebzehn weitere Länder unterstützen die Mobilität von Lehrer/innen finanziell. Estland, Frankreich, Italien, Portugal und Rumänien stellen sich als die Länder heraus, in denen es am wenigsten wahrscheinlich ist, dass Lehrer/innen Zeit in einem Land verbringen, in dem die Sprache, die sie unterrichten (wollen), Landessprache ist.
- Im Einklang mit der EU und den Empfehlungen des Europarates sind Fremdsprachenlehrer/innen in den meisten Ländern gefordert, einen gewissen Kenntnisstand in der Fremdsprache nachzuweisen. Dieser wird in acht Ländern/Regionen anhand des GERS gemessen. Dabei scheint sich C1 als wichtigstes gemeinsames Anspruchsniveau herauszubilden. Auch B2 wird in Frankreich und im Baskenland als ausreichend erachtet.

- Wie im Primarschulbereich gibt es in einer Reihe von Ländern zu wenige Lehrer/innen. Deshalb wurden spezielle Maßnahmen implementiert, um Fachkräfte mit entsprechenden Qualifikationen zu rekrutieren und Menschen zu ermutigen, sich als Sprachlehrer/innen zu qualifizieren. Schottland berichtet als einziges Land/einzige Region von einer aktiven Rekrutierung von Sprachlehrer/innen in allen Kategorien; das Baskenland, England, Rumänien, Schottland und die Schweiz haben Maßnahmen entwickelt, um das Angebot in drei von vier Sprachkategorien zu erhöhen.

Sprachen im Weiterbildungs- und Hochschulbereich

- Neue Daten/Primärdaten wurden von den 69 größten Berufsbildungseinrichtungen in den 67 teilnehmenden Städten erhoben: die Landessprache wird ziemlich gut gefördert, 30 der 69 Einrichtungen der beruflichen Bildung bieten eine große Anzahl an Programmen in der Landessprache, von Grundlagen für die Kommunikation bis hin zu fortgeschrittenen Kenntnissen. 24 Einrichtungen bieten eine begrenzte Bandbreite an Sprachförderprogrammen an und 15 keine.
- Zweiundsechzig der befragten 69 Einrichtungen bieten Fremdsprachen an. Fünfzehn von ihnen bieten mehr als vier Sprachen, 22 drei bis vier Sprachen und 25 eine bis zwei Sprachen an. Einundvierzig Einrichtungen bieten eine große Bandbreite an Programme an, von Grundkursen bis zum Fortgeschrittenenniveau. Achtzehn Einrichtungen bieten nur Sprachgrundkurse an. 26 richten ihre Kurse am GERS aus.
- Fünfundzwanzig Einrichtungen bieten R/M-Sprachen, deren Kosten in 13 Einrichtungen voll übernommen werden. Die Länder/Regionen, die in allen drei befragten Einrichtungen der beruflichen Bildung Kurse in R/M-Sprachen anbieten, sind das Baskenland, Katalonien, Ungarn, Nordirland und Wales. Migrant/innensprachen werden nur in vier befragten Einrichtungen angeboten, je eine in Österreich, England, Italien und Wales.
- Wie erwartet nehmen Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch unter den Fremdsprachen eine prominente Rolle ein. Dazu kommt Russisch, das in manchen Ländern als R/M-Sprache und in anderen als Fremdsprache angeboten wird. Arabisch wird ebenfalls in einigen Einrichtungen der beruflichen Bildung angeboten. Ebenso wenig überraschend ist, dass es das Hauptangebot an R/M-Sprachen in den Ländern/Regionen mit mehr als einer offiziellen Sprache gibt.
- Neue/Primärdaten konnten für 65 öffentliche/allgemeinbildende Universitäten erhoben werden. Wie zu erwarten bieten alle europäischen Universitäten unserer Stichprobe Lehrveranstaltungen in der Landessprache an, da es in den meisten Fällen auch die Hauptsprache der Studierenden und die offizielle Landessprache ist. Allerdings können in der Mehrheit der befragten Institutionen auch andere Sprachen verwendet werden.
- Internationale Mobilität der Studierenden und Universitätsmitarbeiter/innen und der Wunsch, eine internationale und vielfältige Studentenschaft anzuziehen scheinen die Gründe dafür zu sein, warum Englisch die Zweitsprache an vielen europäischen Universitäten ist und warum viele Texte auf Englisch verfasst sind.

- Eine hohe Anzahl von Universitäten bietet, wie von den europäischen Institutionen empfohlen, Sprachkurse für Nicht-Sprachstudent/innen an. Das Angebot ist breit: 31 Institutionen (nahezu die Hälfte) bietet Studierenden eine Auswahl von mehr als vier Sprachen. Nur acht Universitäten unserer Stichprobe bieten Nicht-Sprachstudent/innen keine Möglichkeit, eine andere Sprache zu erlernen. Die tatsächliche Nutzung dieses Angebots an Sprachkursen unter Studierenden war nicht Gegenstand unserer Untersuchung.
- Fast alle Universitäten bemühen sich um internationale Student/innen. Die Hälfte berichtet auch, dass sie sich besonders um Student/innen mit Migrationshintergrund im eigenen Land bemüht.
- Die Mobilität von Studierenden wird von europäischen Universitäten finanziell unterstützt, aber an nur zehn der befragten Universitäten sind Mobilitätsprogramme für Sprachstudent/innen verpflichtend.
- Gebärdensprachen sind in allen Ländern/Regionen mit Ausnahme von Baskenland, Dänemark, Griechenland, Italien und Polen offiziell anerkannt und werden gefördert. Gehörlose Menschen können in der Hälfte der untersuchten Länder in Amtshandlungen mit den Behörden immer Gebärdensprachen verwenden. Gebärdensprache-Unterstützung steht bei wichtigen Medienereignissen in Estland immer und in neun weiteren Ländern/Regionen regelmäßig zur Verfügung. In Italien, Polen und Rumänien berichten die Forscher/innen, dass es diese Möglichkeit nicht gibt.

Sprachen in öffentlichen Dienstleistungen und im öffentlichen Raum

Sprachen in audiovisuellen Medien und der Presse

- Um die Vielfalt der Sprachen in den Medien genauer zu erkunden, baten wir unsere Forscher/innen die Sprachen, die während einer Woche laut der meistverkauften Zeitungen in den untersuchten Städten im nationalen Radio und Fernsehen angeboten werden, aufzuzeichnen. Die meisten teilnehmenden Länder bieten Fernseh- und Radio-Ausstrahlungen in anderen Sprachen als der Landessprache. Katalonien strahlt Fernsehen in einer großen Bandbreite an Fremd-, R/M- und Migrant/innensprachen aus. Ungarn und Italien bieten Rundfunksendungen in mehr als zehn Sprachen.
- Die LRE-Ergebnisse zu Synchronisation und Untertitelung sind vergleichbar mit früheren Studien: Etwa die Hälfte der Länder/Regionen verwendet üblicherweise Synchronisation, während die andere Hälfte üblicherweise Untertitel anbietet. Die Länder, in denen sowohl im Fernsehen als auch im Kino synchronisiert wird, sind Österreich, Katalonien, Ungarn, Italien, Polen, Spanien und die Schweiz. Die Länder, die Untertitel sowohl im Fernsehen als auch im Kino verwenden, sind Bosnien, Dänemark, England, Estland, Friesland, Griechenland, Portugal, Rumänien, Nordirland, Schottland, die Schweiz und Wales. Die anderen Länder haben einen Mischansatz mit Untertiteln im einen Medium und Synchronisation im anderen.
- Um herauszufinden, welche Zeitungen an den größten Kiosks und Bahnhöfen in den untersuchten Städten in jedem Land/ jeder Region zur Verfügung stehen, besuchten alle Forscher/innen diese und listeten die verfügbaren Zeitungen in den verschiedenen Sprachen auf – der Methodik des „linguistic landscaping“ folgend, um eine Momentaufnahme an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit geben zu können. Insgesamt erscheint Englisch an erster Stelle, gefolgt von Deutsch und dann, mit einigem Abstand, von Französisch, Russisch und Italienisch. Arabische und türkische Zeitungen sind auch in großer Anzahl vertreten.
- Sprachstrategien und -politik auf städtischer Ebene wurden ebenso wie die Anzahl der Sprachen in denen öffentliche Dienstleistungen angeboten werden untersucht. Wir fragten Vertreter/innen der Stadt auch nach der Anzahl der Sprachen, für die oben stehende Strategien angewandt werden.
- Zusätzlich wurden die Sprachen, die in mündlicher und schriftlicher Kommunikation angeboten werden, in folgenden Bereichen von den Vertreter/innen der Städte angegeben: Bildungsdienstleistungen, Notdienste/Rettungswesen, Gesundheitswesen, Sozialwesen, Justizwesen, Transportwesen, Immigrations- und Integrationswesen, Tourismus und Theaterprogramm.
- Insgesamt wurden 64 Städte untersucht. Die Grundformel dabei war: die Hauptstadt jedes Landes, die zweitgrößte Stadt sowie eine Stadt, in der eine Regionalsprache vertreten ist. Den Berichten der Forscher/innen zufolge bieten die Städte Dienstleistungen in 140 anderen Sprachen als der Landessprache an.
- Rund ein Drittel hat eine häufig eingesetzte institutionalisierte Strategie zur Förderung der Mehrsprachigkeit. Nur zehn der 64 untersuchten Städte bieten keine mehrsprachigen Dienstleistungen an. In 23 Städten, über einem Drittel, ist es weitverbreitete Praxis, Sprachen in den Stellenbeschreibungen ihrer Mitarbeiter/innen einzubeziehen. Siebenundzwanzig Städte berichten, dass dies gelegentlich der Fall ist. Achtzehn Städte bieten stets Sprachtraining für ihre Mitarbeiter/innen an. Die fünf Städte, wo Dienstleistungen in vielen Sprachen am weitesten verbreitet sind, sind den Daten zufolge der Reihe nach Wien, Barcelona, London, Mailand und Krakau.
- Das beste Angebot gibt es im Tourismus, Immigrations- und Integrationswesen, Justizwesen (mündliche Kommunikation) und Transportwesen (schriftliche Kommunikation). Auch Dienstleistungen im Gesundheitswesen werden häufig in einer Reihe von Sprachen angeboten. Die wenigsten mehrsprachigen Dienstleistungen gibt es im Kulturbereich (Theater) sowie in politischen Debatten und Entscheidungsfindungsprozessen. Bildungsdienstleistungen rangieren ebenfalls nicht so hoch, wie man in Anbetracht der großen Zahl von Schüler/innen (und deren Eltern) in Europa, die die Landessprache nicht fließend sprechen, vermuten würde.

- Siebzehn Städte bieten Dienstleistungen in mehr als vier Sprachen an, weitere 23 in drei bis vier Sprachen. Die Städte, die eigenen Angaben zufolge die meisten mündlichen Dienstleistungen anbieten, sind der Reihe nach Aberdeen, Barcelona, Belfast, Glasgow, Lugano, Madrid, Mailand, Valencia und Zürich.
 - Eine geringere Zahl von Städten befindet sich in den oberen Rängen in der schriftlichen Kommunikation, nur sechs berichten, dass viele Dienstleistungen in vier oder mehr Sprachen angeboten werden und 27 in drei bis vier Sprachen. Dies deutet darauf hin, dass weniger Wert auf das Angebot von Dokumenten in mehreren Sprachen als auf das Vor-Ort-Angebot mündlicher Übersetzung und Vermittlung gelegt wird.
 - Englisch ist die am meisten angebotene Sprache abgesehen von der Landessprache, sowohl bei den mündlichen als auch schriftlichen Dienstleistungen in allen untersuchten Städten, gefolgt von Deutsch, Russisch, Französisch und Spanisch. Auch Chinesisch und Arabisch haben hohe Priorität und werden von zahlreichen Städten angeboten. Walisisch, Katalanisch und Baskisch werden in den betreffenden Regionen häufig im öffentlichen Bereich verwendet. Die Ergebnisse zu den Sprachen im öffentlichen Bereich sind sehr ähnlich wie die zu den häufigsten Sprachen in den Zeitungen.
 - Wir können feststellen, dass es drei Zielgruppen für mündliche und schriftliche Kommunikation in öffentlichen Dienstleistungen und öffentlichen Räumen gibt: a) Dienstleistungen für international Reisende, Geschäftsleute und Tourist/innen in Englisch, Deutsch, Russisch, Französisch, Spanisch und Italienisch; b) Dienstleistungen für Migrationsgruppen c) Dienstleistungen für Menschen, die R/M-Sprachen sprechen und/oder lesen.
 - Auf den meisten Websites der Städte wird Englisch neben der Landessprache verwendet. Deutsch und Französisch sind ebenso recht häufig vertreten. Einige der zweitgrößten Städte haben mehr mehrsprachige Websites als die Hauptstadt im jeweiligen Kontext. Zum Beispiel bietet Rom Informationen nur in Italienisch und Englisch, die Industriestadt Mailand dagegen in acht Sprachen und Italienisch. Dasselbe Phänomen zeigt sich in Polen im Falle Krakaus und Warschaws. In den regionalen Städten ist Englisch erneut die meistverwendete Sprache auf den Websites neben der Landessprache.
- Sprachen in der Wirtschaft*
- LRE entwickelte ein Befragungsinstrument, um die Sprachstrategien von Unternehmen zu untersuchen. Ziel war es, herauszufinden, ob sie Sprachtrainings für Mitarbeiter/innen priorisieren und fördern, und zu erheben, welcher Grad an Mehrsprachigkeit innerhalb der Unternehmen existiert und welche Sprachen für die Kommunikation mit Kund/innen und für Werbematerial verwendet werden. Die untersuchten Kriterien teilen sich in drei Hauptkategorien: allgemeine Unternehmensstrategie gegenüber Sprachen, interne Sprachstrategien und externe Sprachstrategien.
 - LRE-Forscher/innen sammelten Daten von einer Auswahl an Unternehmen in Städten aller Regionen/Länder. Insgesamt wurden 484 Unternehmen befragt. Vier Branchen wurden untersucht (Banken, Hotels, Bauunternehmen und Supermärkte). Obwohl die Zahl der teilnehmenden Hotels im Vergleich zu anderen Branchen hoch war, zeigt sich insgesamt eine ausgewogene Verteilung.
 - Die Ergebnisse zeigen, dass ein Viertel der Unternehmen in diesen Branchen eine explizite Sprachstrategie hat und mehr als die Hälfte Sprachen bei der Personalauswahl berücksichtigt. Ein Viertel fördert Mobilität der Mitarbeiter/innen, um Sprachkenntnisse und interkulturelles Bewusstsein zu erwerben. Allerdings führen 70% keine Aufzeichnungen über die Sprachkenntnisse ihrer Mitarbeiter/innen und nur wenige nehmen EU-Programme für das Sprachenlernen in Anspruch.
 - 27 % der Unternehmen bieten häufig Sprachtrainings in Wirtschaftsenglisch. 14% bieten Förderung in der Landessprache für Nicht-Erstsprachler/innen an und 12% in anderen Sprachen. Eine relative kleine Zahl hat ein Prämien- und Fördersystem: 11% berichten, dass dies bei Wirtschaftsenglisch häufig praktiziert wird und jeweils 5% bei der Landessprache bzw. anderen Sprachen. Auch die Zahl der Unternehmen, die Partnerschaften mit dem Bildungssektor zur Weiterentwicklung der Sprachkenntnisse ihrer Mitarbeiter/innen eingehen, erscheint bescheiden: ein Viertel tut dies häufig oder gelegentlich bei Englisch, 17% bei der Landessprache für Nicht-Erstsprachler/innen und 14% bei anderen Sprachen.
 - Die Ergebnisse zeigen, dass in den befragten Branchen knapp die Hälfte der Unternehmen Wirtschaftsenglisch zusätzlich zur Landessprache in ihrer externen Kommunikation häufig verwenden. Immerhin 30% verwenden andere Sprachen auf ihrer Website.
 - Deutsch, Russisch, Französisch, Italienisch und Spanisch sind die meistgenutzten Sprachen in den befragten Unternehmen, was den starken Binnenmarkt in Europa widerspiegelt. Die Häufigkeit von Katalanisch, Baskisch und Galizisch zeigt die Wichtigkeit dieser Sprachen in den Regionen Spaniens und die Häufigkeit von Walisisch gibt die Wichtigkeit dieser Sprache in Wales wieder. Chinesisch, Japanisch, Arabisch und Türkisch werden von einigen Unternehmen in Europa wertgeschätzt und unterstützt, obwohl eine höhere Priorität zu erwarten gewesen wäre.

Diskussion

Die eben dargestellten Ergebnisse zeigen einige spannende Trends in der politischen Strategie und praktischen Umsetzung von Mehrsprachigkeit im europäischen Kontext. Während einige Länder/Regionen in spezifischen Bereichen sehr weit entwickelte politische Strategien und praktische Umsetzungsweisen haben, gibt es für andere noch weiteren Entwicklungsbedarf, wenn sie sich europäischen Empfehlungen besser anpassen möchten und den Sprachreichtum ihrer Gesellschaft erhöhen möchten. Von allen untersuchten Sprachbereichen ist es der Primar- und Sekundarschulbereich, in dem am meisten getan wird, um Mehr-/Vielsprachigkeit zu fördern. Vor allem im frühkindlichen Sprachenlernen und im Bereich der Weiterbildung und Hochschulbildung, den Medien, öffentlichen Dienstleistungen und im öffentlichen Raum sowie der Wirtschaft zeigen unsere LRE-Ergebnisse, dass das offiziell erklärte Anliegen europäischer Länder/Regionen, die Mehr-/Vielsprachigkeit zu unterstützen, immer noch darauf wartet, in Aktionspläne und Maßnahmen auf lokaler und institutioneller Ebene umgesetzt zu werden.

Von allen untersuchten Sprachtypen außer der Landessprache sind Migrant/innensprachen am wenigsten anerkannt, geschützt und/oder gefördert, trotz der Fördermaßnahmen auf europäischer Ebene. Mehr Aufmerksamkeit für andere Sprachen als die Landessprache würde es den europäischen Städten und Unternehmen ermöglichen, im Kontext zunehmender Mobilität und Migration noch inklusiver zu werden.

Wir sind der Meinung, dass die hier vorgestellten Ergebnisse den bisherigen Wissensstand zu Sprachpolitik und Praxis in Europa in dreierlei Hinsicht erweitern: (i) die große Anzahl der teilnehmenden Länder und Regionen, (ii) das breite Spektrum der ausgewählten Sprachtypen in der europäischen Sprachenkonstellation, (iii) die Bandbreite an ausgewählten Sprachbereichen innerhalb und außerhalb des Bildungsbereichs. (iv) die Veröffentlichung und Verbreitung der Ergebnisse dieser Studie in 23 Sprachen neben Englisch. Die Reichweite und Größe der LRE-Erhebung mündete in einer umfassenden Datenbank zu einer Reihe von Sprachpolitiken und -praxis innerhalb und außerhalb des Bildungsbereichs. Insgesamt wurden 260 Fragen in 24 Ländern/Regionen gestellt, was zu 6'240 gezählten und analysierten Werten (abzüglich der Teildaten für Friesland) führte.

Wie in der Einleitung zu Teil 1 erwähnt, sollen erwähnt sollen die durch das Projekt entwickelten vorläufigen Indikatoren als Instrument dienen, das die Länder und Regionen dabei unterstützen soll, sich in Bezug auf Dokumente zu Mehr- und Vielsprachigkeit der EU und des Europarats selbst zu bewerten. Über dieses Verfahren zielen wir auf eine Sensibilisierung der Öffentlichkeit und der politischen Makroebene von europäischen, nationalen und regionalen Entscheidungsträger/innen in der Sprachenpolitik und möchten Schlüsselpersonen aus unterschiedlichen Sektoren, Ländern und mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen zum Handeln motivieren. Vorschläge für weitere Indikatoren sind willkommen, ebenso wie eine Reaktion auf unsere Ergebnisse.

TEIL 1

Die Entwicklung Europäischer Indikatoren für Sprachenpolitik und – praxis

Guus Extra and Kutlay Yağmur

Einleitung

Diese Publikation ist Teil von *Language Rich Europe (LRE)*, eines von der Europäischen Kommission im Rahmen des Bildungsprogramms für lebenslanges Lernen ko-finanzierten Projekts, das der British Council als Großbritanniens internationale Organisation für Kulturbeziehungen und Bildungschancen initiierte. Die Projektleitung liegt beim British Council. Eine Steuerungsgruppe mit Vertreter/innen der Nationalen Kulturinstitute in der Europäischen Union und unseren Partnereinrichtungen ist für die begleitende Supervision zuständig.

Das Babylon Centre for Studies of the Multicultural Society an der Universität Tilburg leitete die Forschung innerhalb des Projekts. Dies umfasste die Entwicklung von vorläufigen Indikatoren auf Basis von Resolutionen, Konventionen und Empfehlungen der Europäischen Union (EU) und des Europarats, um Sprachenpolitik und -praxis in 24 Ländern und Regionen zu untersuchen. Die Aufgaben umfassten zudem die Konstruktion des Fragebogens und seine Koordination innerhalb des Partnernetzwerks, die Aufbereitung und Analyse der Daten und die Darstellung der länderübergreifenden Ergebnisse der Datensammlung. Unsere Forschungspartner in jedem Land haben die gesammelten Daten mit ihrer eigenen Ergebnisanalyse versehen und mit Beispielen guter Praxis und vielversprechenden Initiativen ergänzt.

Die übergeordneten Ziele von LRE sind:

- den Austausch von Beispielen guter Praxis zur Förderung des interkulturellen Dialogs und der sozialen Integration durch Sprachenlehren und -lernen zu unterstützen
- die Europäische Zusammenarbeit zur Entwicklung von Sprachenpolitik und -praxis in verschiedenen Bildungssektoren und Gesellschaftsbereichen zu fördern
- die Empfehlungen der EU und des Europarats zur Förderung des Sprachenlernens und der sprachlichen Vielfalt in Europa bekannter zu machen

Die durch das Projekt entwickelten vorläufigen Indikatoren dienen als Instrument, das die Länder und Regionen dabei unterstützen soll, sich in Bezug auf Dokumente zu Mehr- und Vielsprachigkeit der EU und des Europarats selbst zu bewerten. Über dieses Verfahren zielen wir auf eine Sensibilisierung der Öffentlichkeit und der politischen

Makroebene von europäischen, nationalen und regionalen Entscheidungsträger/innen in der Sprachenpolitik und möchten Schlüsselpersonen aus unterschiedlichen Sektoren, Ländern und mit verschiedenen sprachlichen Hintergründen zum Handeln motivieren. Vorschläge für weitere Indikatoren sind willkommen, ebenso wie eine Reaktion auf unsere Ergebnisse. Wir hoffen, dass die hier vorgestellten Ergebnisse Anlass für relevante Folgeprojekte wie Fallstudien und vertiefende Analysen auf der Mikroebene von Mehrsprachigkeitspolitik und -praxis sind, die komplementäre Perspektiven und Daten hervorbringen.

Eine Datenerhebung wie in der vorliegenden Studie hat offensichtliche Grenzen. Diese werden in Kapitel 1.6 in Bezug auf die Validität angesprochen. Wir sind dennoch der Ansicht, dass die vorgestellten Ergebnisse den gegenwärtigen Wissensstand über Sprachenpolitik und -praxis über drei Ansätze erweitern:

- die große Zahl der teilnehmenden Länder und Regionen – 24,
- das ausgewählte Spektrum an Sprachenvarietäten in der europäischen Sprachenkonstellation – wir betrachten Fremdsprachen, Regional- und Minderheitensprachen, Migrant/innensprachen und die Landessprachen, letztgenannte mit einem speziellen Schwerpunkt auf der Unterstützung von neuangekommenen Migrant/innen,
- die Auswahl an Sprachbereichen innerhalb der Bildung und darüber hinaus in: Wirtschaft, öffentlichen Dienstleistungen und im öffentlichen Raum in Städten sowie in den Medien.
- die Veröffentlichung und Verbreitung der Ergebnisse dieser Studie in 23 Sprachen

Kapitel 1.1 und 1.2 bieten Hintergrundinformationen zu europäischen Institutionen und ihrer Förderung von Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit sowie zur sogenannten Drei-Sprachen-Formel. Kapitel 1.3 und 1.4 beziehen sich auf die Spracharten und Sprachbereiche, die im Projekt untersucht wurden. Kapitel 1.5 beschreibt die Datensammlung und den Drei-Städte-Ansatz. Die Forschungsmethode wird im abschließenden Kapitel 1.6 dargelegt.

Der zweite Teil besteht aus den europäischen Ergebnissen und einer länderübergreifenden vergleichenden Analyse. Im dritten Teil werden die Ergebnisse für jedes Land/jede Region mit einem Kommentar unserer jeweiligen Partner vorgestellt.

1.1 Europäische Akteure in der Förderung von Mehr- und Vielsprachigkeit

Sprachliche Vielfalt ist ein entscheidendes Kennzeichen von Europas Identität; sowohl die EU-Institutionen in Brüssel als auch der Europarat in Straßburg fördern aktiv das Sprachenlernen und die Mehr-/Vielsprachigkeit. Die bedeutendsten Sprachenpolitikbehörden dieser beiden Institutionen sind das *Referat Politik der Sprachenvielfalt (Unit for Multilingualism Policy)* in der Generaldirektion für Bildung und Kultur der Europäischen Kommission und die *Abteilung für Sprachenpolitik (Language Policy Unit)* der Generaldirektion für Bildung im Europarat. Hinter den bedeutenden Entschlüssen, Chartas und Konventionen, die die entsprechenden Organe erstellt haben, steckt die Arbeit dieser Behörden. Beatens Beardsmore (2008) gibt einen aufschlussreichen Überblick sowohl über die vergangenen Aktivitäten der EU als auch des Europarats.

Die Suche nach Publikationen zur Mehrsprachigkeit auf www.europa.eu/ führt zu Schlüsseldokumenten in einer Reihe von Sprachen, die unter fünf Kategorien aufgelistet sind: EU-Politikdokumente, Informationsbroschüren, Berichte, Studien und Umfragen. Auf der Seite des Europarats www.coe.int/lang werden Publikationen in den Bereichen Politikentwicklung, Instrumente und Standards, Sprachen in der schulischen Bildung, Immigration, Konferenzberichte und ausgewählte Studien angeboten.

Der Europarat unterscheidet zwischen Plurilingualismus für die sprachlichen Kompetenzen des Individuums (Vielsprachigkeit bzw. Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen) und Multilingualismus, Mehrsprachigkeit für die Präsenz unterschiedlicher Sprachen in einem bestimmten geographischen Gebiet. Die EU verwendet für beide Fälle Multilingualismus (mitunter auch 'Multilingualismus des Individuums'). Im Bericht werden beide Konzepte, Multilingualismus (Mehrsprachigkeit) und Plurilingualismus (Vielsprachigkeit) verwendet.

Die Europäische Union (EU)

Innerhalb der Europäischen Union liegt Sprachenpolitik im Verantwortungsbereich der einzelnen Mitgliedsstaaten. Basierend auf dem Subsidiaritätsprinzip spielen EU-Institutionen eine unterstützende Rolle. Diese Rolle umfasst die Förderung der Kooperation zwischen den Mitgliedsstaaten und die Förderung der europäischen Dimension von Sprachenpolitik. Innerhalb der drei Säulen der EU, d.h. des *Europarats*, der *Europäischen Kommission* und des *Europäischen Parlaments*, ist Mehrsprachigkeit seit vielen Jahren ein Schwerpunktthema.

Die EU-Sprachenpolitik zielt auf den Schutz der sprachlichen Vielfalt und die Förderung der Sprachenkenntnisse, insbesondere im Sinne der kulturellen Identität und der sozialen Integration. Ein weiterer Grund sind die Vorteile, die mehrsprachige Bürger/innen in Bezug auf Bildungs- und Karrierechancen und wirtschaftliche Möglichkeiten in einem vereinigten Europa genießen. Die Mehrsprachigkeitspolitik folgt dem 2002 in Barcelona vom Europarat formulierten Ziel, die Aneignung von Grundkenntnissen zu verbessern, insbesondere durch Sprachenunterricht in mindestens zwei Fremdsprachen vom jüngsten Kindesalter an. Zusätzlich wurde in Barcelona die Entwicklung eines Indikators für Sprachenkompetenz gefordert.

2003 hat sich die Europäische Kommission dazu verpflichtet, 45 neue Maßnahmen zur Unterstützung von nationalen, regionalen und lokalen Behörden umzusetzen, um „einen großen Fortschritt bei der Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt herbeizuführen“. Die erste Mitteilung der Kommission zur Mehrsprachigkeit *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit* wurde im November 2005 verabschiedet und ergänzte ihren Aktionsplan zur *Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt*. Die Mitteilung der Europäischen Kommission aus 2005 legte drei Handlungsbereiche für die EU-Mehrsprachigkeitspolitik fest:

1. sicherzustellen, dass die Bürger/innen Zugang zur EU-Gesetzgebung, Verfahren und Informationen in ihrer eigenen Sprache haben,
2. die bedeutende Rolle, die Sprachen und Mehrsprachigkeit in der europäischen Wirtschaft spielen, hervorzuheben und Wege zu finden, um diesen Aspekt weiter zu entwickeln,
3. alle Bürger/innen darin zu fördern, mehrere Sprachen zu lernen und zu sprechen, um das gegenseitige Verständnis und die Kommunikation zu verbessern.

Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für die Europäische Kommission wurde erstmals Anfang 2007 durch die Ernennung eines Kommissars, Leonard Orban, für diesen Aufgabenbereich verdeutlicht. 2009 wurde Mehrsprachigkeit allerdings im Zuge der Neustrukturierung unter Barroso Teil des Aufgabenbereichs des Kommissars für allgemeine und berufliche Bildung, Kultur, Mehrsprachigkeit und Jugend. Unter Kommissar Orban erstellte die Europäische Kommission ihre Mitteilung *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*, die Sprachenpolitik als Querschnittsthema in allen anderen EU-Politiken verankerte. Die Mitteilung beschreibt, was getan werden sollte, um sprachliche Vielfalt in einen Gewinn für Solidarität und Wohlstand umzuwandeln. Die zwei zentralen Ziele für Mehrsprachigkeitspolitik waren

- das Bewusstsein für den Wert der Sprachenvielfalt in der EU und für die von dieser Vielfalt ausgehenden Chancen zu schärfen und den Abbau von Hindernissen für den interkulturellen Dialog zu fördern,
- die Bürger/innen in die Lage zu versetzen, neben ihrer Muttersprache in zwei weiteren Sprachen zu kommunizieren.

Die Mitgliedsstaaten wurden dazu aufgefordert, eine breitere Sprachenauswahl im Bildungssystem anzubieten, vom frühkindlichen Bereich bis zur Erwachsenenbildung, und sprachliche Fähigkeiten anzuerkennen und zu fördern, die außerhalb des formalen Bildungssystems erworben wurden. Darüber hinaus erklärte die Kommission ihre Absicht, die einschlägigen EU-Programme und Initiativen strategisch zu nutzen, um Mehrsprachigkeit „den Bürger/innen näher zu bringen“.

Das Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen (2008), das die zuvor erwähnte Mitteilung der Europäischen Kommission begleitet, stellt eine gute Übersicht zu bestehenden Aktivitäten der EU zur Unterstützung von Mehrsprachigkeit dar.

Die Mitteilung der Europäischen Kommission von 2008 wurde durch Entschließungen sowohl des Europarats (2008) als auch des Europäischen Parlaments (2009) im Rahmen des Schwerpunkts auf lebenslangem Lernen, Wettbewerbsfähigkeit, Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit begrüßt und unterstützt. 2011 berichtete die Europäische Kommission über die Fortschritte seit 2008 und erstellte eine vollständige Bestandsaufnahme aller EU-Aktivitäten im Bereich. Der Bericht begrüßte auch *den Strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung (ET2020)*, in dem Sprachenlernen als Priorität beschrieben wird, mit fremdsprachlicher Kompetenz als einer von acht Schlüsselkompetenzen, um die Qualität und Effizienz von allgemeiner und beruflicher Bildung zu steigern. Als weitere Kernkompetenzen sind die muttersprachliche Kompetenz sowie Vermittlungsfähigkeit und interkulturelles Verständnis erwähnt.

Der Bericht unterstreicht, dass Sprachkenntnisse entscheidend für die *Agenda für neue Kompetenzen und neue Beschäftigungsmöglichkeiten* sind, da sie die Beschäftigungsfähigkeit verbessern. Sie sind zudem eine Voraussetzung für Mobilität und darum für die erfolgreiche Umsetzung der neuen Leitinitiative *Jugend in Bewegung*. Auf breiterer Ebene haben Sprachkenntnisse das Potential, die Ausübung des Rechts der EU-Bürger/innen, sich auf dem Gebiet der Mitgliedsstaaten frei zu bewegen und niederzulassen, zu unterstützen und zu erleichtern sowie die grenzüberschreitende Ausübung von Rechten, die seitens der EU für ihre Bürger/innen gelten, zu fördern.

Über Eurydice und Eurobarometer-Umfragen werden wichtige Daten zum Sprachenlernen und Sprachenunterricht erhoben. Besonders bedeutend für den Primar- und Sekundarschulbereich des LRE-Fragebogens sind die Berichte *Schlüsseldaten zum Sprachenlernen an Schulen in Europa* (Eurydice 2008, aktualisierte Version des Berichts aus 2005) und *Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa* (Eurydice 2009) sowie zwei Eurobarometer Berichte zu den sprachlichen Fähigkeiten der EU-Bürger/innen und ihrer Haltung gegenüber Sprachen (Eurobarometer 2001 und 2006). Der zuvor erwähnte Bericht von Strubell et. al. (2007) an die Kommission enthält auch Schlüsseldaten zur Anzahl der Schüler/innen im Sprachenunterricht im Primarschulbereich und Sekundarschulbereich (Ober- und Unterstufe) in EU-Ländern. Darüber hinaus bietet der Bericht eine Analyse zu länderübergreifenden Ergebnissen und Trends und schließt mit einer Reihe von Empfehlungen.

Die spezifische Anzahl von Sprachenlerner/innen und Prüfungen, und die unterschiedlichen Arten sprachlicher Kompetenz könnten in einer Folgeversion des LRE-Fragebogens abgefragt werden. Wir werden die möglichen Synergien zwischen der Datenerhebung für das laufende LRE-Projekt und dem *European Language Monitor (ELM)* sowie der *Europäischen Erhebung über Sprachkompetenz (ESCL)* erkunden (siehe die Webseiten der beiden Projekte für die laufende Entwicklung). Der Schwerpunkt des ELM liegt auf offiziellen Landessprachen, es gibt ein spezielles Kapitel zum Unterricht und zur Verwendung von offiziellen Landessprachen gegenüber Englisch auf Universitätsebene. Der ursprüngliche Fokus des ESCL Projekts liegt auf den Kompetenzen der Schüler/innen in Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch und Spanisch als erste und zweite Fremdsprache im letzten Jahr der Unterstufe der Sekundarschule oder im ersten Jahr der Oberstufe, je nach Bildungssystem. Der erste ESCL Bericht wurde kürzlich von der Kommission veröffentlicht (2012) und enthält Daten von fast 54.000 Schüler/innen aus 14 teilnehmenden Ländern. Lehrplanunabhängige Tests wurden entworfen, standardisiert und für die Lese-, Hörverständnis-, und Schreibfähigkeit in jeder der fünf Sprachen in Bezug auf GERS-Niveaus angewendet. Die ESCL Ergebnisse zeigen ein insgesamt schwaches Kompetenzniveau sowohl in der ersten als auch in der zweiten geprüften Fremdsprache. Darüber hinaus unterscheiden sich die Ergebnisse erheblich von Land zu Land, von Sprache zu Sprache und in Bezug auf die gemessenen Sprachfähigkeiten.

Das wichtigste Förderprogramm für Mehrsprachigkeit der Europäischen Kommission von 2007-2012 ist das *Programm für Lebenslanges Lernen (LLP)*, welches die unterschiedlichen europäischen Initiativen im Bereich allgemeiner und beruflicher Bildung mit einem Budget von fast € 7 Milliarden Euro für den Zeitraum von 7 Jahren zusammenfasst. LLP, das Nachfolgeprogramm von *Socrates*, das von 1994-2006 lief, besteht aus vier Teilprogrammen, von denen sich jedes an einen spezifischen Bildungssektor richtet: *Comenius* (Schulen), *Erasmus* (Hochschulen), *Leonardo da Vinci* (berufliche Bildung und Ausbildung), und *Grundtvig* (Erwachsenenbildung).

Ein Querschnittsprogramm ergänzt diese vier Teilprogramme, inklusive einer sogenannten *Schwerpunktaktivität* zu Sprachen. Das *Jean Monnet Programm* schließlich setzt Impulse für Lehre, Forschung und Reflexion zur europäischen Integration an Hochschuleinrichtungen weltweit. Eines der spezifischen LLP-Ziele ist es, Sprachenlernen und sprachliche Vielfalt zu fördern. Vorschläge für Sprachenprojekte, Netzwerke und andere sprachenorientierte Aktivitäten (beispielsweise in Verbindung mit der Mobilität von Student/innen, Lehrer/innen und Arbeiter/innen) können für eine europäische Ko-finanzierung bei verschiedenen Teilprogrammen eingereicht werden. Alle Sprachen – offizielle, nationale, regionale, Minderheitensprachen und Migrant/innensprachen – sind im Rahmen des Programms förderberechtigt. Das Language Rich Europe Projekt wird unter Programm KA 2 (Netzwerke) ko-finanziert.

Der Europarat

Der am 5. Mai 1949 gegründete Europarat ist eine intergouvernementale Organisation mit 47 Mitgliedsstaaten, inklusive der 27 Staaten der Europäischen Union. Die Mission des Europarats ist es, Menschenrechte, parlamentarische Demokratie und Rechtsstaatlichkeit zu fördern. Diese Grundwerte bilden den Ausgangspunkt aller Maßnahmen in allen Bereichen, inklusive Sprachenpolitik, die sich auf drei unterschiedliche, aber einander ergänzende Arbeitsbereiche der Organisation beziehen: *Konventionen, Empfehlungen und technische Instrumente*.

Die *Europäische Kulturkonvention* fordert die Staaten dazu auf, gegenseitig die sprachliche, historische und kulturelle Bildung zu unterstützen. Die *Europäische Sozialcharta* sichert das Recht von Arbeitsmigrant/innen und ihren Familien, die Sprache(n) der Aufnahmeländer zu lernen und unterstützt den Unterricht in der Muttersprache der Arbeitsmigrant/innen für deren Kinder.

Zwei *Konventionen* des Europarats sind direkt auf europäische Standards zur Förderung und zum Schutz sprachlicher Vielfalt und sprachlicher Rechte gerichtet – die *Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen* und die *Rahmenkonvention zum Schutz nationaler Minderheiten*. Die Charta ist ein kulturelles Instrument, das zum Schutz und zur Förderung regionaler oder Minderheitensprachen als bedrohte Teile des europäischen Kulturerbes geschaffen wurde. Sie umfasst bestimmte Maßnahmen zur Unterstützung dieser Kategorie von Sprachen in Bildung und Medien und zur Ermöglichung ihrer Verwendung in juristischen und Verwaltungsangelegenheiten, im wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben und in kulturellen Aktivitäten. Die Rahmenkonvention beschreibt die Bedingungen, die für Angehörige nationaler Minderheiten notwendig sind, um ihre Kultur zu erhalten und zu entwickeln und die essentiellen Bestandteile ihrer Identität, nämlich ihre Religion, Sprache, Traditionen und kulturelles Erbe zu schützen.

Für Staaten, die diese Konventionen ratifiziert haben, gibt es ein Monitoring darüber, ob sie ihre Verpflichtungen erfüllen.

Empfehlungen des Europarats sind verbindliche Aussagen gegenüber den nationalen Behörden bezüglich der Leitlinien und darauf bezogenen Implementierungsmaßnahmen, sie sind aber nicht rechtsbindend. Für das Projekt sind u.a. folgende relevant:

- *Empfehlung Nr. R (98) des Ministerkomitees des Europarats zu modernen Fremdsprachen* (Europarat 1998) betont interkulturelle Kommunikation und Vielsprachigkeit (Plurilingualismus) als politische Schlüsselziele und schlägt konkrete Maßnahmen für jeden Bildungssektor und für die Lehrer/innenaus- und -fortbildung vor. Der Anhang an diese Empfehlung schildert für jeden Bildungssektor umfassend die Wege, über die Vielsprachigkeit als übergreifendes Ziel in einem kohärenten Konzept der sprachlichen Bildung in allem Mitgliedsstaaten des Europarats etabliert werden kann.
- *Empfehlung 1383 (1998) der parlamentarischen Versammlung des Europarats zur sprachlichen Diversifizierung* hält fest, dass „Europas sprachliche Vielfalt ein wertvolles Gut ist, das erhalten und geschützt werden muss“ und dass es „darum mehr Vielfalt im Fremdsprachenunterricht in den Mitgliedsstaaten des Europarats geben soll; die Bürger/innen Europas sollten nicht nur Englisch, sondern auch andere europäische Sprachen und andere weltweite Sprachen lernen, zusätzlich zur Beherrschung der eigenen Landessprache und, wo angebracht, auch der regionalen Sprache.“
- *Empfehlung 1539 (2001) der parlamentarischen Versammlung des Europarats zum europäischen Jahr der Sprachen* ruft die Mitgliedsstaaten dazu auf, „die sprachpolitischen Initiativen des Europarats zur Förderung von Vielsprachigkeit, kultureller Vielfalt und Verständnis zwischen Völkern und Nationen zu erhalten und weiterzuentwickeln“ und „alle Europäer/innen dazu zu ermutigen, Kommunikationsfähigkeit in unterschiedlichen Sprachen zu erwerben, beispielsweise über die Förderung diversifizierter neuer Ansätze, die auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten werden können“.
- *Empfehlung Rec (2005)3 des Ministerkomitees zum Unterricht in Sprachen von Nachbarländern in Grenzregionen*, die die Regierungen der Mitgliedsstaaten dazu auffordert, „die Prinzipien mehrsprachiger Bildung anzuwenden, insbesondere über das Schaffen von Bedingungen, die Bildungseinrichtungen in Grenzregionen auf allen Ebenen dazu befähigen, die Sprachen der Nachbarländer zu bewahren oder, wenn nötig, deren Unterricht und Verwendung einzuführen, gemeinsam mit dem Unterricht über die Kulturen dieser Nachbarländer, der eng mit dem Sprachunterricht verschränkt ist.“
- *Empfehlung 1740 (2006) der parlamentarischen Versammlung zum Stellenwert der Muttersprache in der schulischen Bildung* fordert junge Europäer/innen dazu auf, ihre Muttersprache (oder Hauptsprache) zu lernen, wenn diese keine offizielle Sprache ihres Landes ist, und weist zugleich darauf hin, dass sie die Pflicht haben, die Sprache des Landes zu lernen, dessen Bürger/innen sie sind.
- *Empfehlung Nr. R (2008) 7 des Ministerkomitees zur Verwendung des GERS und zur Förderung von Vielsprachigkeit* beschreibt generelle Leitlinien und Maßnahmen, die von den Behörden, die für sprachliche Bildung auf Landesebene, regionaler Ebene und lokaler Ebene für politische Strategien, Lehrplan- und Textbuchentwicklung, Lehrer/innenausbildung und Beurteilung zuständig sind, implementiert werden sollen.

Was im Bereich sprachlicher Bildung als „technische“ Instrumente beschrieben werden kann, bezieht sich auf generelle Referenzinstrumente, immer nicht-normativ, die politische Entscheidungsträger/innen und Praktiker/innen hinzuziehen und je nach spezifischen Bildungskontext und Bedarf anpassen können. Diese Instrumente umfassen den weitverbreiteten *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS), das *Europäische Sprachenportfolio* (ESP), politische Leitlinien und eine Reihe anderer praktischer Instrumente, die über die Programme des Referats für Sprachenpolitik in Straßburg und das Europäische Zentrum für Moderne Sprachen in Graz entwickelt wurden.

Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001)* wurde entwickelt, um mehrsprachige Bildung zu fördern und um auf spezifische Verwendungskontexte angepasst zu werden. Der GERS bietet in eine gemeinsame Basis für die Entwicklung und den Vergleich von Lehrplänen, Textbüchern, Kursen und Prüfungen für Zweit-/Fremdsprachen und bezieht sich dabei auf eine dynamische Perspektive des lebenslangen Sprachenlernens. Entwickelt über einen Forschungs- und Beratungsprozess bietet der GERS ein praktisches Instrument, um klare Ziele, die auf unterschiedlichen Lernstufen zu erreichen sind, zu definieren und um die Ergebnisse auf international vergleichbarer Ebene zu evaluieren. Er bietet eine Basis für die gegenseitige Anerkennung von Sprachqualifikationen und erleichtert so die Mobilität in Bildung und Berufsleben. Er wird immer häufiger in der Reform nationaler Lehrpläne und von internationalen Konsortien zur Angleichung von Sprachenzertifikaten in Europa und darüber hinaus verwendet und ist in über 35 Sprachen verfügbar.

Das *Europäische Sprachenportfolio (2001)* ist ein persönliches Dokument, in dem Personen, die eine Sprache lernen oder gelernt haben – ob in der Schule oder außerhalb – ihr Sprachenlernen und ihre kulturellen Erfahrungen aufzeichnen können. Im Portfolio werden alle Kompetenzen wertgeschätzt, unabhängig vom sprachlichen Niveau und unabhängig davon, ob diese innerhalb oder außerhalb formaler Bildung erworben wurden. Es ist mit dem GERS verknüpft.

Der *Guide for the development of language education policies (2007)* ist ein Analyseinstrument, das als Referenz für die Formulierung oder Reorganisation im Bereich Sprachenunterrichtspolitik zur Planung der Förderung von Vielsprachigkeit und Vielfalt verwendet werden kann, um Entscheidungen darauf beziehen zu können. Der Guide versteht Vielsprachigkeit als eine Kompetenz, die – potentiell – mehrere Sprachen mit meist unterschiedlichen Kenntnissniveaus umfasst, als „eine kommunikative Kompetenz, zu der alles sprachliche Wissen und alle sprachlichen Erfahrungen beitragen und in der Sprachen mit einander in Beziehung stehen und sich zu einander verhalten.“

Die oben erwähnten politischen Instrumente wurden von der Abteilung für Sprachenpolitik (jetzt Referat für Sprachenpolitik) entwickelt, das vor kurzem eine *Plattform für Ressourcen und Referenzen zu vielsprachiger und interkultureller Bildung (Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education)* gestartet hat (www.coe.int/lang). Diese Plattform erweitert den Betrachtungsbereich über moderne Fremdsprachen hinaus und umfasst auch alte Sprachen, Sprachen von Migrant/innen und auch Sprachen im Schulunterricht. Dies bezieht sich auf Sprachen wie Deutsch in Deutschland, Schwedisch in Schweden etc. – die als schulische Fächer unterrichtet werden und als Unterrichtssprache in anderen Fächern eingesetzt werden (und damit die Schlüsselrolle von Sprachen für den Wissenserwerb in allen Fächern berücksichtigen). Die Plattform bietet eine offene und dynamische Ressource inklusive eines Definitionssystems, Bezugspunkten, Beschreibungen und Deskriptoren, Studien und good practices, die die Mitgliedsstaaten beratend heranziehen und verwenden können, um ihre Politik für die Förderung gleicher Zugangsmöglichkeiten zu qualitativ hochwertiger Bildung, je nach Bedarf, Ressourcen und Bildungskultur zu unterstützen.

Der *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, der derzeit in unterschiedlichen formalen Bildungssektoren erprobt wird, begleitet die Plattform. Der Guide soll die Implementierung von Werten und Prinzipien für vielsprachige und interkulturelle Bildung im Sprachenunterricht erleichtern – für Fremdsprachen, Regional- oder Minderheitensprachen, alte Sprachen und Sprachen im Schulunterricht. Er bietet einen generellen Überblick der Themen und Prinzipien, die für die Entwicklung und/oder Verbesserung von Lehrplänen notwendig sind und der pädagogischen und didaktischen Ansätze, die den Weg zur Erreichung einer vielsprachigen und interkulturellen Bildung eröffnen.

In der Arbeit des Europarats wird vielsprachige und interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit verstanden, ein Repertoire an unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Ressourcen zu verwenden, um Kommunikationsbedürfnisse zu erfüllen oder sich mit Menschen aus anderen Kontexten oder mit anderen Hintergründen zu verständigen, und dadurch dieses Repertoire zu bereichern. Vielsprachige und interkulturelle Bildung berücksichtigt das Sprachenrepertoire und die damit verbundenen Kulturen, die sich Lerner/innen angeeignet haben, ob formell im schulischen Lehrplan anerkannt oder nicht – Sprachen im Schulunterricht (als Fachgegenstand oder als Unterrichtssprache), Regional- und Minderheitensprachen, moderne Fremdsprachen und alte Sprachen sowie Migrant/innensprachen. Der Europarat unterstützt einen ganzheitlichen Ansatz, der eine zunehmende Synergie zwischen den Sprachen, bessere Koordination zwischen Lehrer/innen und eine Nutzung der übergreifenden Kompetenzen der Lerner/innen entwickelt.

Die Arbeit des Europarats zu sprachlicher Bildung wird vom Referat für Sprachenpolitik (Language Policy Unit) (LPU) in Straßburg und dem Europäischen Fremdsprachenzentrum (ECML) in Graz koordiniert.

Die LPU führt intergouvernementale Kooperationsprogramme innerhalb des Programms des Lenkungscommittees für Bildungspolitik und -praxis (CDPPE) durch.

Die LPU hat seit 1957 eine Pionierrolle bei der internationalen Zusammenarbeit im Bereich Sprachenbildung inne, initiiert Innovationen und bietet ein einzigartiges pan-europäisches Forum in dem die politischen Prioritäten aller Mitgliedsstaaten angesprochen werden können. Die Ergebnisse der Programme der LPU haben zu einer Reihe von Empfehlungen und Resolutionen des Ministerkomitees und der parlamentarischen Versammlung des Europarats geführt, die politische Unterstützung für die Instrumente und Initiativen bieten. Davon ausgehend hat die LPU 2001 das Europäische Jahr der Sprachen in der Europäischen Kommission organisiert, dessen Ziele mit dem jährlichen Europäischen Tag der Sprachen weiter unterstützt werden (www.coe.int/lang).

Die LPU bietet auch Expertise für die Mitgliedsstaaten, wenn es um eine Bewertung der Sprachenpolitik geht, und war in die Entwicklung von politischen Strategien für den Unterricht von Minderheiten involviert. Ihre aktuelle Arbeit befasst sich vor allem mit den Unterrichtssprachen (inklusive den Bedürfnissen von benachteiligten Schüler/innen) im weiteren Zusammenhang von vielsprachiger und interkultureller Bildung, sowie mit der Integration von erwachsenen Migrant/innen.

Diese Programme der LPU werden durch die des Europäischen Fremdsprachenzentrums (ECML) ergänzt, ein erweitertes Teilabkommen des Europarats, das 1994 in Graz/Österreich gegründet wurde. 31 Staaten sind derzeit Teil dieses Teilabkommens.¹

Das Ziel des Europäischen Fremdsprachenzentrums ist es, innovative Ansätze zu fördern und good practices im Lernen und Unterricht von Sprachen zu verbreiten. Das Zentrum leitet 4-jährige mittelfristige Projektprogramme, die in Kooperation mit europäischen Expert/innen im Bereich Sprachenunterricht organisiert werden. Aus der Projektarbeit entstehen praxisnahe Trainingskits, Leitlinien und interaktive Webseiten wie das *Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA)*, das in 13 Sprachen übersetzt wurde und in vielen Lehrerausbildungsprogrammen in Europa verwendet wird (<http://epostl2.ecml>) und den *Referenzrahmen für pluralistische Ansätze für Sprachen und Kultur (CARAP)* der zeigt, wie man die Entwicklung von vielsprachigen und interkulturellen Kompetenzen im Klassenzimmer fördert (<http://carap.ecml.at>). Verschiedene Instrumente, die im ECML entwickelt wurden, beziehen sich auf die praktische Verwendung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GERS) und des Europäischen Sprachenportfolios (ESP), und richten sich auf die Bedürfnisse von Personen, die beruflich in mehrsprachigen Settings handeln. Alle Publikationen der ECML sind gratis auf der Webseite des Zentrums verfügbar (www.ecml.at).

Bei der Erstellung des LRE-Fragebogens für unsere Studie haben wir uns auf die Schlüsseldokumente der EU und des Europarats bezogen – Resolutionen, Konventionen, Empfehlungen, und Kommunikationen – die zur Entwicklung von Politik und Praxis für Mehr-/Vielsprachigkeit beigetragen haben. Tabelle 1 bietet eine Übersicht zu den hinzugezogenen Dokumenten. Eine Zusammenfassung der wichtigsten Punkte und der Fragebogen gibt es auf der LRE Webseite. Beachten Sie den Unterschied zwischen dem Europäischen Rat (Staatsoberhäupter und Regierung) und dem Europarat.

¹ Albanien, Andorra, Armenien, Bosnien & Herzegowina, Bulgarien, Kroatien, Zypern, Tschechische Republik, Estland, Finnland, Frankreich, Deutschland, Island, Irland, Lettland, Liechtenstein, Litauen, Luxemburg, Malta, Montenegro, die Niederlande, Norwegen, Polen, Rumänien, Slowakische Republik, Slowenien, Spanien, Schweden, Schweiz, Mazedonien.

Tabelle 1: Überblick über Dokumente der EU und des Europarats, die für die Entwicklung des LRE-Fragebogens verwendet wurden

Dokumente der Europäischen Union	Dokumente des Europarats
<p>Entschlüsse/Entscheidungen/Schlussfolgerungen des Rates</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschluß des Europäischen Parlaments und des Rates über das Europäische Jahr der Sprachen 2001 (2000) - Schlussfolgerungen des Vorsitz des Europäischen Rates von Barcelona (2002) - Schlussfolgerungen zur Mehrsprachigkeit (Mai 2008) - Entschließung zu einer europäischen Strategie für Mehrsprachigkeit (November 2008) - Schlussfolgerungen zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung ET 2020 (2009) - Schlussfolgerung zu Sprachkompetenzen zur Verbesserung der Mobilität (2011) 	<p>Konventionen und Rahmenübereinkommen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Europäische Kulturkonvention (1954) - Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen (1992) - Rahmenkonvention für den Schutz der nationalen Minderheiten (1995) - Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) (2001)
<p>Entschlüsse/Entscheidungen des Europäischen Parlaments</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entschließung zur Förderung der Sprachenvielfalt und des Erwerbs von Sprachkenntnissen (2001) - Entschließung zu europäischen Regionalsprachen und weniger verwendeten Sprachen (2003) - Entschließung zu Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung (2009) 	<p>Empfehlungen des Ministerkomitees</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empfehlung N° R (82) 18 zu modernen Fremdsprachen (1982) - Empfehlung N° R (98) 6 zu modernen Fremdsprachen (1998) - Empfehlung CM/Rec (2008) 7 zur Nutzung des GER und zur Förderung von Vielsprachigkeit
<p>Mitteilungen der Europäischen Kommission</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mitteilung 2005: Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit - Mitteilung 2008: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung - Grünpapier 2008: Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme 	<p>Empfehlungen der Parlamentarischen Versammlung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empfehlung 1383 (1998) zur sprachlichen Diversifizierung - Empfehlung 1539 (2001) zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 - Empfehlung 1598 (2003) zum Schutz der Gebärdensprachen in den Mitgliedsstaaten des Europarates - Empfehlung 1740 (2006) zum Stellenwert der Muttersprache in der Schulbildung
<p>Externe Berichte</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abschlussbericht der hochrangigen Gruppe zu Mehrsprachigkeit (2007) - Languages mean business: Beschäftigungs- und Wettbewerbsfähigkeit durch Sprachen, Konferenz über Unternehmenstätigkeit für Mehrsprachigkeit (2008) 	<p>Externe Berichte</p> <ul style="list-style-type: none"> - From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe: Beacco and Byram (2007) - Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education, Beacco et al. (2010)
	<p>Instrumente für Unterricht und Lernen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS) (2001) - Europäisches Sprachportfolio (ESP) (2001) - Ein Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (FREPA) (2012): http://carap.ecml.at - European Portfolio for Student Teachers of Languages (2007): http://epostl2.ecml.at

1.2 Die Drei-Sprachen Formel und Vielsprachigkeit

Die Förderung von Mehrsprachigkeit als Dreisprachigkeit wird nicht nur durch die EU unterstützt. Die UNESCO hat den Begriff „Mehrsprachige Bildung“ 1999 (*Entschießung der Generalkonferenz 12*) in Bezug auf die Verwendung von mindestens drei Sprachen in der Bildung übernommen, d.h. der Muttersprache, einer Regional- oder Landessprache und einer internationalen Sprache. Bereits in den 1950er Jahren hat die indische Regierung ein bildungspolitisches Konzept für Mehrsprachigkeit entworfen, das den Unterricht in der Muttersprache, in der Regional- (oder Bundesstaats-)Sprache, in Hindi als genereller Verkehrssprache und in einer der klassischen Sprachen Sanskrit, Pali, Arabisch oder Persisch umfasste. Das Konzept wurde 1961 überarbeitet und als *Drei-Sprachen-Formel (three language formula (TLF))* bezeichnet. Es umfasst den Unterricht in der Regionalsprache, in Hindi in nicht-hindisprachigen Gegenden oder in einer anderen indischen Sprache in hindisprachigen Gegenden sowie in Englisch oder einer anderen europäischen Sprache.

Die Europäische Kommission formulierte die Dreisprachigkeit in einem sogenannten Weißbuch als ein Ziel für alle Bürger/innen Europas. Außer der „Muttersprache“ sollte jede/r Bürger/in mindestens zwei „Sprachen der europäischen Gemeinschaft“ lernen. Dieses politische Ziel wurde durch die Entschließung des Europarats in Barcelona 2002 untermauert. Zu diesem Zeitpunkt wurde das Konzept der „Muttersprache“ in Bezug auf die offiziellen Sprachen der Mitgliedsstaaten verwendet und damit die Tatsache übergangen, dass für viele Einwohner/innen Europas „Muttersprache“ und „offizielle Landessprache“ nicht identisch sind (Extra und Gorter 2008: 44). Zum selben Zeitpunkt wurde das Konzept der „Gemeinschaftssprachen“ („community languages“) in Bezug auf die offiziellen Sprachen von zwei anderen Mitgliedsstaaten verwendet. In späteren Dokumenten der Kommission wurde auf eine Fremdsprache mit hohem internationalen Ansehen Bezug genommen (auf Englisch wurde dabei bewusst nicht verwiesen) sowie auf eine sogenannte „Nachbarsprache“. Das letztgenannte Konzept bezieht sich auf Nachbarländer, nicht auf die Sprache der tatsächlichen Nachbarn von nebenan.

Inzwischen hat sich die Haltung der Kommission weiterentwickelt. In ihrer Mitteilung von 2008 spricht sie über die „Wertschätzung aller Sprachen“:

Vor dem heutigen Hintergrund gesteigener Mobilität und Migrationsbereitschaft ist das Beherrschen der Landessprache(n) von ausschlaggebender Bedeutung für eine erfolgreiche Integration und aktive Beteiligung am gesellschaftlichen Leben. Anderssprachige Menschen sollten daher die Sprache des Aufnahmelandes in ihre „Muttersprache-plus-zwei“- Kombination aufnehmen.

In unserer Gesellschaft gibt es auch sprachliche Ressourcen, die noch überhaupt nicht genutzt werden: unterschiedliche Muttersprachen und andere in den Familien und Nachbarschaften gesprochene Sprachen sollten größere Wertschätzung erfahren. So stellen beispielsweise Kinder mit unterschiedlichen Muttersprachen – seien sie aus der EU oder aus Drittländern – Schulen vor die Herausforderung, die Unterrichtssprache als Zweitsprache lehren zu müssen, aber sie können auch ihre Klassenkameraden motivieren, verschiedene Sprachen zu lernen und offen zu sein für andere Kulturen.

Um engere Kontakte zwischen den einzelnen Gemeinschaften zu ermöglichen, hat die von der Kommission eingesetzte Beratergruppe zum Thema Mehrsprachigkeit und interkultureller Dialog das Konzept der „persönlichen Adoptivsprache“ entwickelt, über das noch eingehender nachgedacht werden sollte.

Die Mitgliedstaaten werden aufgefordert, „allen eine echte Chance zu geben, die Landessprache(n) und zwei weitere Sprachen zu erlernen“ (Mitteilung der Europäische Kommission 2008:12).

Obwohl er die Anzahl der zu lernenden Sprachen nicht genau definiert, spielt der Europarat eine Pionierrolle in der Förderung des Sprachenunterrichts und der Entwicklung individueller Vielsprachigkeit von frühkindlichem Alter an und hat konsequent die Notwendigkeit unterstrichen, alle Sprachen gleichermaßen wertzuschätzen. Sein Konzept von variablen Kompetenzen und Teilkompetenzen stellt eine weitere interessante Perspektive dar.

Aufbauend auf die Entschließung von 1969 zum Programm für einen intensiveren Unterricht in modernen Fremdsprachen in Europa und die Empfehlung 814 (1977) erstellte der Europarat 1982 eine Empfehlung – 82(18) – die die Mitgliedsstaaten dazu aufforderte, sicherzustellen, dass alle Teile ihrer Bevölkerung soweit wie möglich Zugang zum Erwerb von Kenntnissen anderer Sprachen der Mitgliedsländer (oder anderer Sprachen von Gemeinschaften innerhalb ihres eigenen Landes) haben. Darüber hinaus soll für Schüler/innen ab zehn Jahren oder ab dem Zeitpunkt, zu dem sie in die Sekundarschule eintreten, der Unterricht in mindestens einer europäischen Sprache außer der Landessprache oder der Verkehrssprache des betroffenen Gebiets gefördert werden. Die Empfehlung forderte die Staaten außerdem dazu auf, Einrichtungen zur Verfügung zu stellen, damit „eine möglichst breite Palette an Fremdsprachen“ gelernt werden kann. Der Europarat berücksichtigte in dieser Empfehlung auch die Bedürfnisse von Arbeitsmigrant/innen und forderte entsprechende Einrichtungen für sie:

“um eine ausreichende Kenntnis in der Sprache des Aufnahmelandes zu erwerben, um eine aktive Rolle im politischen, kulturellen- und Arbeitsleben dieser Gemeinschaft zu spielen und insbesondere die Kinder von Migrant/innen dazu zu befähigen, eine gute Bildung zu erwerben und sie auf den Übergang von der Vollzeitbildung ins Arbeitsleben vorzubereiten, um ihre Muttersprachen sowohl als Werkzeug zur Bildung als auch als kulturelles Werkzeug zu entwickeln und um ihre Verbindungen zur Herkunftskultur zu erhalten und zu verbessern“

In der bedeutenden Folgeempfehlung des Ministerkomitees, 98(6), forderte der Europarat die Europäer/innen dazu auf, in mehreren Sprachen eine Kommunikationsfähigkeit zu erreichen und wies die Mitgliedsstaaten darauf hin, dies über ein vielfältigeres Sprachangebot und für jede Sprache angemessene Zielsetzungen zu erreichen. Dies soll auch modulare Kurse und Angebote für diejenigen umfassen, die nur Teilkompetenzen erwerben möchten.

Die aktuellste Empfehlung des Europarats ist CM/Rec (2008) 7E an die Mitgliedsstaaten zur Verwendung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS) und der Förderung von Vielsprachigkeit.

Eine detaillierte Übersicht und Analyse der politischen Maßnahmen der EU zu Mehrsprachigkeit bieten Cullen et al. (2008). Die Übersicht zeigt, dass es nach wie vor ein Zögern oder einen Widerstand gibt, wenn es um das Erlernen zusätzlicher Sprachen geht – mit Ausnahme von Englisch. Nur eine/r von fünf Europäer/innen kann als aktive/r Sprachenlerner/ in bezeichnet werden und Sprachenkenntnisse sind sowohl kulturell als auch geografisch ungleich verteilt. Die meisten Maßnahmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit werden im formalen Bildungssektor umgesetzt, insbesondere im Sekundarschulbereich. Cullen et al. (2008: iii-iv) kommen zu den folgenden Schlüssen in Bezug auf den politischen und strategischen Kontext zur Förderung von Mehrsprachigkeit in der EU:

- Mehrsprachigkeit und sprachliche Vielfalt stehen manchmal mit anderen politischen Zielen im Widerspruch. Politische Strategien in Bezug auf Sprachenlernen sind tendenziell von „härteren“ politischen Schwerpunkten wie Wettbewerbsfähigkeit und Arbeitsmarktpolitik beeinflusst und politische Maßnahmen im Bereich von sprachlicher Vielfalt von „weicheren“ Themen wie Integration und Menschenrechten. Mehrsprachigkeitspolitik genießt hinsichtlich konkreter Maßnahmen im Vergleich zu politischen Strategien in Bezug auf sprachliche Vielfalt höhere Priorität.

- Die Maßnahmen des Europäischen Parlaments spiegeln eine ständige und nachdrückliche Bemühung wider, den Schutz nationaler Minderheitensprachen und sprachliche Vielfalt zu unterstützen. Seit Ende der Siebzigerjahre hat das Europäische Parlament eine Reihe von Mitteilungen und Entschlüssen verabschiedet, die die Kommission dazu auffordern, Maßnahmen zur Förderung des Gebrauchs von Minderheitensprachen einzuleiten und die europäische Gesetzgebung und existierende Maßnahmen, die Minderheiten diskriminieren, zu überprüfen. Dennoch besteht ein grundsätzliches Problem darin, dass keine dieser Initiativen für die Mitgliedsstaaten verpflichtend sind.

Einstellungen der EU-Bürger/innen zu Mehrsprachigkeit/Vielsprachigkeit

Eines der periodischen Europabarometer der Kommission, das Eurobarometer Spezial 243 (2006), präsentiert einen Querschnitt der öffentlichen Meinung zu Themen im Kontext von Mehrsprachigkeit. Die Unterstützung einiger Grundsätze, auf denen die Mehrsprachigkeitspolitik der Kommission basiert, wird ebenso analysiert wie die Wahrnehmung der Situation in den jeweiligen Ländern oder Regionen der Befragten und ihre Unterstützung für politische Maßnahmen zu Mehrsprachigkeit auf nationaler Ebene. Den Befragten wurden fünf Aussagen vorgelegt, die einige der wichtigsten Grundsätze hinter den politischen Maßnahmen zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Europa darstellen. Alle Aussagen genießen die Unterstützung der Mehrheit der Europäer/innen, aber der Unterstützungsgrad variiert, wie Tabelle 2. veranschaulicht.

Tabelle 2: Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in Europa (Quelle: Special Eurobarometer Report 243: 53, European Commission 2006)

Aussagen	Stimme eher zu	Lehne eher ab	Weiß nicht
1. Jeder in der Europäischen Union sollte in der Lage sein, zusätzlich zu seiner Muttersprache eine weitere Sprache zu sprechen	84%	12%	4%
2. Alle in der EU gesprochenen Sprachen sollten gleich behandelt werden	72%	21%	7%
3. Jeder in der EU sollte in der Lage sein, eine gemeinsame Sprache zu sprechen	70%	25%	5%
4. Die europäischen Institutionen sollten sich für eine Sprache zur Kommunikation mit den Bürger/innen entscheiden	55%	40%	5%
5. Jeder in der EU sollte zwei zusätzliche Sprachen sprechen	50%	44%	6%

Die Ergebnisse zeigen: Während eine Mehrheit der EU-Bürger/innen der Meinung ist, dass eine zusätzliche Fremdsprache erreichbar ist, halten nur 50% zwei zusätzliche Fremdsprachen für ein realistisches Ziel. Die Auffassung, dass Sprachen gleichwertig zu behandeln sind, ist weitverbreitet, aber genauso weitverbreitet ist die Meinung, dass sich die EU Institutionen für eine einzige Sprache in der Kommunikation mit ihren Bürger/innen entscheiden sollten.

Unser LRE-Projekt liefert interessante Informationen zum Ausmaß, in dem der Barcelona-Prozess im Bildungssystem der untersuchten Länder oder Regionen umgesetzt wird und liefert außerdem Ergebnisse über die Wertschätzung aller Sprachen – Landessprachen, Fremdsprachen, Migrant/innensprachen und Regional- und Minderheitensprachen – sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule.

1.3 Sprachvarianten, die im Projekt untersucht wurden

Bei Language Rich Europe wollen wir den Sprachenreichtum in der europäischen Gesellschaft und das Ausmaß, in dem diese Sprachen in Politik und Praxis für Mehrsprachigkeit Eingang finden, darstellen. Dafür war es notwendig, zwischen Sprachentypen zu unterscheiden und diese entsprechend zu kategorisieren.

In ihrer Mitteilung von 2008 bezieht sich die Europäische Kommission auf die Vielfalt der in Europa gesprochenen Sprachen – Amtssprachen, Regionalsprachen oder Sprachen bestimmter Gruppen, Sprachen „die unsere Zuwanderer mitbringen“, die „das bereits existierende Mosaik nationaler und kultureller Minderheiten zusätzlich“ erweitern und auch auf „Fremdsprachen“, die sich generell sowohl auf europäische als auch auf nicht-europäische weltweit gesprochene Sprachen beziehen.

Eine Landessprache gut zu beherrschen, um sich gesellschaftlich zu integrieren und von den Bildungsmöglichkeiten möglichst zu profitieren, wird auf breiter Ebene als wichtig beurteilt. Das Erlernen von Fremdsprachen ist in Europa auch üblich. Weniger präzise Sprachtypen sind Regional-/Minderheitensprachen und Migrant/innensprachen, aber auch ihr Wert wurde von den Mitgliedsstaaten Europas erkannt. Sowohl der Europarat als auch die Kommission unterstützen dies und betonen, dass beide Sprachtypen gefördert werden müssen, da sie sowohl wichtige Kommunikationsmittel innerhalb der betreffenden Gruppen als auch Teil der persönlichen, kulturellen und sozialen Identität vieler Bürger/innen Europas sind.

In Empfehlung 98(6) fordert der Europarat seine Mitgliedsstaaten bereits dazu auf, sicherzustellen, dass die Bestimmungen der *Europäischen Charta für den Schutz von Regional- und Minderheitensprachen* und der *Rahmenkonvention für den Schutz nationaler Minderheiten* als erstrebenswerte Parameter für politische Maßnahmen hinsichtlich der Sprachen und Kultur von Regionen und Minderheiten berücksichtigt werden. Die Empfehlung fordert auch die Gleichberechtigung aller Sprachen und ruft alle Länder dazu auf, „Zweisprachigkeit in allen Gebieten oder Bezirken mit Migrant/innen zu fördern und Migrant/innen dabei zu unterstützen, die Sprache ihres Niederlassungsgebiets zu lernen“.

Der *Schlussbericht* der Hochrangigen Gruppe zu Mehrsprachigkeit (2007) unterstreicht auch, dass es notwendig ist, das Sprachenpotential von Migrant/innen als gute Möglichkeit für Unternehmen zu nutzen, von den kulturellen und sprachlichen Fähigkeiten dieser Personen zu profitieren und Märkte in deren Herkunftsländern zu erschließen.

Viel zu oft werden Migrant/innen nur als Problem betrachtet – Kinder von Migrant/innen haben schlechtere Schulleistungen oder erwachsene Migrant/innen verfügen nur über geringe Kenntnisse der Landessprache. Was oft übersehen wird, ist die Tatsache, dass Migrant/innen eine wertvolle Ressource darstellen. Indem wir die Migrant/innen unter uns wertschätzen, können wir vermutlich ihre Motivation erhöhen, die Landessprache zu lernen und – in der Tat – auch andere Sprachen, und sie dazu befähigen, kompetente Vermittler/innen zwischen den Kulturen zu werden.

Sehr häufig verfügen junge Migrant/innen der zweiten oder dritten Generation über eine sehr gut entwickelte Sprachverständnis- und Sprechfähigkeit, aber können diese Sprachen nicht lesen oder schreiben. Viele von ihnen sind sehr motiviert, die Sprachen auch schriftlich zu beherrschen. Schulen, Hochschulen und Erwachsenenbildungseinrichtungen sollten es zu ihrer Aufgabe machen, spezielle Lernangebote für diese Zielgruppen zu entwickeln. Dies wäre eine zukunftssichere Investition, da diese Personen wirtschaftliche Beziehungen mit ihren Herkunftsländern etablieren und dazu gebracht werden könnten, eine aktive Rolle im interkulturellen Dialog und in Integrationsprogrammen für Neuankömmlinge zu spielen.

Vor diesem Hintergrund umfasst das Sprachenspektrum in unserem LRE Fragebogen (siehe Extra und Gorter 2008: 3-60) *Landessprachen, Fremdsprachen, Regional- und Minderheitensprachen und Migrant/innensprachen*. Wir sind uns bewusst, dass es für die Menschen (und ihre Sprachen), die eine unterschiedlich lange Migrationsgeschichte haben, unterschiedlich konnotierte Bezeichnungen gibt (siehe Extra und Gorter 2008: 10 für die Nomenklatura des Feldes).

Im Kontext des LRE-Projekts untersuchen und verwenden wir daher die oben erwähnten Sprachtypen mit den folgenden Definitionen (siehe auch das Glossar im Anhang zu Teil 1 und 2):

- **Landessprachen:** Offizielle Sprachen eines Nationalstaats.
- **Fremdsprachen:** Sprachen, die nicht zuhause gelernt oder verwendet werden, bzw. Sprachen, die in der Schule unterrichtet oder als Kommunikationssprachen in Bereichen außerhalb des Bildungssystems verwendet werden.
- **Regional- oder Minderheitensprachen:** Sprachen, die traditionell innerhalb eines bestimmten Gebiets des Staates von Staatsangehörigen gesprochen werden, die eine Gruppe bilden, die kleiner als der Rest der Bevölkerung ist.
- **Migrant/innensprachen:** Sprachen, die von Migrant/innen und ihren Nachkommen im Niederlassungsland gesprochen werden. Diese stammen aus unterschiedlichen (ursprünglichen) Herkunftsländern.

Für ähnliche Perspektiven verweisen wir auf McPake und Tinsley (2007). In diesem Zusammenhang möchten wir festhalten, dass wir uns bewusst sind, dass wir absichtlich Migrant/innensprachen als Teil unseres europäischen Sprachenrepertoires einbezogen haben, während zugleich in dieser ersten Runde der Datensammlung zu Politik und Praxis von Mehrsprachigkeit bislang wenig Bezug auf Gebärdensprachen genommen wird. In westlichen Gesellschaften, wo es signifikante Migrationsströme gibt, oder innerhalb sprachlicher Minderheiten in einem Nationalstaat, gibt es gehörlose Menschen, die faktisch Minderheiten innerhalb von Minderheiten darstellen. In Anbetracht der Hegemonie der gesprochenen Sprache werden die meisten dieser gehörlosen Menschen nicht nur aus der Kultur der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen, sondern auch von ihren eigenen ‚ursprünglichen‘ Kulturen, was eine Form der doppelten Unterdrückung darstellt (Schermer 2011). Es gibt einen bedeutenden Unterschied zwischen Gehörlosen und anderen sprachlichen Minderheiten. Gebärdensprachen werden nur zu einem geringen Ausmaß von einer Generation zur nächsten weitergegeben. Der hauptsächliche Grund dafür ist, dass 95% der Gehörlosen hörende Eltern haben, für die die Gebärdensprache nicht die Erstsprache ist. Die meisten Gehörlosen haben ihre Gebärdensprache von gehörlosen Gleichaltrigen, von gehörlosen Erwachsenen, die nicht der Familie angehören und/oder von Eltern, die die Gebärdensprache als Zweitsprache erworben haben, gelernt.

Das Europäische Parlament hat am 17. Juni 1988 einstimmig eine Resolution zu Gebärdensprachen verabschiedet. Die Resolution fordert alle Mitgliedsstaaten zur Anerkennung ihrer nationalen Gebärdensprachen als offizielle Sprachen der Gehörlosen auf. Bislang hat diese Resolution nur wenig Wirkung. 2003 wurden Gebärdensprachen vom Europarat als Minderheitensprachen in der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen anerkannt. In unserer ersten Runde der Datensammlung werden wir auf Gebärdensprache(n) in den Bereichen Sprachen in offiziellen Dokumenten und Datenbanken und Sprachen in audiovisuellen Medien und der Presse des LRE Fragebogens eingehen.

Der oben dargestellte Unterschied zwischen „Regional- und Minderheitensprachen“ und „Migrant/innensprachen“ wird innerhalb von Kontinentaleuropa weithin verwendet und verstanden, wohingegen die attraktive „bottom-up“ Bezugnahme auf sogenannte „community“ Sprachen, die in Großbritannien geläufig ist, zusätzlich für Landessprachen als auch für regionale und/oder Minderheitensprachen verwendet wird. Darüber hinaus wird das Konzept von „community“-Sprachen oft für Sprachen der Europäischen Gemeinschaft („Gemeinschaftssprachen“) verwendet, bezieht sich somit auf die Landessprachen der Europäischen Union in EU-Dokumenten und ist in diesem Sinn fast ein „besetztes Terrain“, wenigstens im EU-Jargon (siehe Extra und Gorter 2008 S. 7-11 für die Nomenklatura des Feldes). Ein letztes Argument zugunsten des Begriffs „Migrant/innensprachen“ („immigrant languages“) ist dessen häufige Verwendung auf der Website Ethnologue, Languages of the World, eines sehr wertvollen und häufig verwendeten Standardwerks für länderübergreifende Informationen zu diesem Thema.

Im Zusammenhang des aktuellen Projekts werden wir Regional- und Minderheitensprachen als „offiziell anerkannt“ bezeichnen, wenn diese Anerkennung im jeweiligen Nationalstaat besteht. Zusätzlich kann diese Anerkennung auch über die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen des Europarats erfolgen. Die Charta ist im März 1998 in Kraft getreten. Sie wirkt als europäisches Benchmark für den Vergleich von gesetzlichen Maßnahmen und Einrichtungen in diesem Politikbereich (Nic Craith 2003), und zielt auf den Schutz und die Förderung der „historischen Regional- oder Minderheitensprachen Europas.“ Die Konzepte „regional“ oder „Minderheiten“ werden in der Charta nicht spezifiziert („Die Staaten entscheiden über die Definition“) und Migrant/innensprachen werden explizit davon ausgeschlossen. Es steht den Staaten frei, welche Regional-/Minderheitensprachen sie inkludieren. Auch der Grad des Schutzes ist nicht vorgeschrieben; daher kann ein Staat entscheiden, ob er einen harten oder weichen politischen Kurs fährt. Das Ergebnis ist eine große Vielzahl an unterschiedlichen Voraussetzungen in den EU Mitgliedsstaaten (Grin 2003).

Wir sind uns bewusst, dass es eine Reihe von komplizierenden Faktoren gibt, die klare Unterscheidungen zwischen den vorgeschlagenen Sprachtypen schier unmöglich machen. Zunächst gibt es innerhalb und über die EU Mitgliedsstaaten hinweg viele Regional- und Minderheitensprachen und Migrant/innensprachen, die von mehr Menschen gesprochen werden, als viele offizielle Staatssprachen. Darüber hinaus können sowohl Regional- und Minderheitensprachen als auch Migrant/innensprachen in einem Land Europas die offizielle Staatssprache in einem anderen Land sein, zum Beispiel Deutsch in Dänemark oder Russisch in der Ukraine. Es sollte auch bedacht werden, dass viele, wenn nicht sogar die meisten Migrant/innensprachen in Staaten der EU aus Ländern außerhalb Europas stammen. Es ist insbesondere der Zusammenhang mit Migration und Minorisierung, der unsere vorgeschlagene Unterscheidung zwischen Regional- und Minderheitensprachen und Migrant/innensprachen doppeldeutig macht. Wir finden aber keine transparentere Alternative. Unserer Meinung nach wird die vorgeschlagene Unterscheidung zumindest das Bewusstsein dafür erhöhen und könnte schließlich zu einem integrativen Ansatz in der europäischen Konzeptualisierung von Minderheitensprachen führen.

1.4 Sprachbereiche in der Erhebung

Insgesamt sieben Sprachbereiche werden von der LRE-Erhebung abgedeckt. Angesichts der Schlüsselrolle des Sprachenlernens im Bildungssystem beziehen sich vier von diesen auf die öffentliche Bildung von der Vorschule bis zur Universität. Zusätzlich werden drei Sprachbereiche außerhalb des Bildungssystems behandelt, um die Ebenen von mehrsprachigen Dienstleistungen in der Gesellschaft und Mehrsprachigkeit in der Wirtschaft zu erfassen. Abschließend beziehen wir auch einen Meta-Bereich ein, der die Verfügbarkeit von nationalen/regionalen Dokumenten und Datenbanken zu sprachlicher Vielfalt behandelt. Insgesamt werden die acht Bereiche des Fragebogens von 260 Fragen abgedeckt, die sich über die Bereiche, wie in Tabelle 3. dargestellt, verteilen. Die Fragen in allen Sprachbereichen stützen sich auf die europäischen Dokumente, die in Kapitel 1.1 behandelt wurden.

Tabelle 3: Verteilung der Fragen über die Sprachbereiche

Nr	Sprachbereiche	N Fragen
1	Sprachen im Vorschulbereich	34
2	Sprachen im Primarschulbereich	58
3	Sprachen im Sekundarschulbereich	60
4	Sprachen im Weiterbildungs- und Hochschulbereich	30
5	Sprachen in audiovisuellen Medien und der Presse	14
6	Sprachen in öffentlichen Dienstleistungen und im öffentlichen Raum	31
7	Sprachen in der Wirtschaft	18
	Meta-Bereich	
8	Sprachen in offiziellen Dokumenten und Datenbanken	15
	Fragen insgesamt	260

Die ersten drei Bereiche der Erhebung beziehen sich auf öffentliche Bildungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche als Lerner/Innen. Definitionen zu jedem dieser Bereiche werden im Glossar zu Teil I dieser Publikation gegeben, inklusive der üblichen Unterscheidung zwischen der Unterstufe und der Oberstufe der Sekundarschule, die sich auf *altersbezogene* Unterschiede und/oder Unterschiede in Bezug auf den *Schultyp* beziehen. In jedem dieser Bereiche wird die Organisation des Sprachenunterrichts zusätzlich zur Qualifikation und Ausbildung der Lehrer/innen für jede der vier Sprachtypen behandelt. Die wichtige Unterscheidung zwischen der Organisation und den Lehrpersonen ist im europäischen Kontext geläufig (siehe z.B. Eurydice 2008). Die Antworten in diesen Bereichen basieren auf öffentlich verfügbaren Daten sowie auf offiziellen Quellen.

In Anbetracht der beträchtlichen Unterschiede im Bildungssystem auf nationaler und länderübergreifender Ebene nach der Sekundarschule bezieht sich Bereich 5 auf berufliche Basisbildung und Hochschulbildung (universitäre Bildung). Als Ergebnis bringt dieser Bereich binäre Daten und zusätzliche Daten zur höheren Bildung hervor. Bereiche 6-8 decken drei bedeutende Bereiche außerhalb des Bildungssystems ab.

Die Antworten in den Bereichen 5-8 basieren auf gesammelten und übermittelten Daten aus dem Kontext von drei Städten pro Land oder Region (siehe Kapitel 1.5 für Details). Bereich 5 untersucht das Sprachenangebot in einer kleinen Stichprobe aus (beruflichen) Weiterbildungseinrichtungen und (universitären) Hochschulen. Bereich 6 bezieht sich auf das Sprachenspektrum in den audiovisuellen Medien und der Presse. Bereich 7 behandelt Sprachen in öffentlichen Dienstleistungen und dem öffentlichen Raum hinsichtlich institutionalisierter Sprachenstrategien sowie mündlichen und schriftlichen Kommunikationsmöglichkeiten. Der Schwerpunkt des Bereichs 8, Sprachen in der Wirtschaft, liegt auf Sprachenstrategien von Unternehmen, insbesondere im Sprachmanagement und der Förderung der Sprachkompetenzen der Angestellten. In jedem Land wurde eine Stichprobe von 24 Unternehmen untersucht.

Der abschließende Meta-Bereich (8) untersucht die Verfügbarkeit von landes- oder regionalweiten offiziellen Dokumenten und Datenbanken zu sprachlicher Vielfalt in jedem teilnehmenden Land bzw. jeder teilnehmenden Region. Die Verfügbarkeit solcher Dokumente oder Datenbanken kann einen bedeutenden Beitrag zum öffentlichen Bewusstsein für Mehrsprachigkeit in einem bestimmten Land leisten und die Bildungspolitik für Sprachen fundieren. Die Unterteilung dieses Bereichs in offizielle Dokumente und Datenbanken ist eng mit der üblichen Unterscheidung in Studien zur Sprachenplanung zwischen der *Status*-Planung und der *Korpus*-Planung (*status/corpus-planning*) verbunden. In unserem Fall bezieht sich das Kapitel zu Dokumenten auf die Bemühungen, die unternommen werden, um die Verwendung und Funktion von verschiedenen Sprachen in einer gegebenen Gesellschaft zu regulieren, und das Kapitel zu Datenbanken auf die Bemühungen, die Verteilung und Vitalität des Sprachenspektrums einer gegebenen Gesellschaft zu beschreiben.

1.5 Datensammlung und der Drei-Städte-Ansatz

Wie oben dargelegt, basieren die Antworten in den Sprachbereichen 1-3 der LRE-Erhebung auf *offiziellen/Sekundärdaten* und spiegeln damit politische Strategien und Maßnahmen auf nationaler Ebene wider. Bereiche 4-7 basieren dagegen auf gesammelten/Primärdaten. Die Sammlung dieser Primärdaten fand in drei Städten statt, die anhand folgender Überlegungen ausgewählt wurden:

- Mehrsprachigkeit ist überwiegend ein urbanes Thema, da Neuankömmlinge sich dort auf Arbeitssuche sammeln.
- Städte verstärken die nationalen Dynamiken als Reaktionen auf sprachliche Vielfalt.
- Große Weiterbildungseinrichtungen und Hochschulen befinden sich in Städten (Bereich 4).
- Internationale Presse, Kinos und Fernsehsender befinden sich meist in Städten (Bereich 5).
- Als Resultat ist die Stadtverwaltung und -planung gefordert, lokale politische Maßnahmen zu Mehrsprachigkeit zu entwickeln (Bereich 6).
- Der Hauptsitz vieler Unternehmen liegt in Städten (Bereich 7).

Die Auswahl der Städte war für die Länder 1-14 in Tabelle 4. identisch. Hier lag der Fokus auf den zwei größten Städten nach Bevölkerungsgröße *und* einer Stadt, wo die Regional- und Minderheitensprache mit dem höchsten Status, der höchsten Vitalität oder Sprecher/innenanzahl gesprochen wird. Länder 15-18 stellten eine Herausforderung dar, da sie nicht in das eben dargestellte Modell passen.

Land 15, Bosnien & Herzegowina hat drei Landessprachen: Bosnisch, Kroatisch und Serbisch. Die ausgewählten Städte für die Primärdatensammlung waren Sarajevo, Banja-Luka und Mostar, wo Bosnisch, Kroatisch und Serbisch die jeweils offiziellen Sprachen sind.

Land 16, die Schweiz, umfasst 26 Kantone und hat vier offizielle Landesprachen, Deutsch, Französisch und Italienisch, sowie Romansch mit einem Sprecher/innenanteil von unter einem Prozent. Die LRE-Forschung beschränkte sich auf die drei größeren Landesprachen und die Kantone Zürich (deutschsprachig), Genf (französischsprachig) und Tessin (italienischsprachig). Die Daten für die Bereiche 1-3 wurden für die Schaubilder in diesem Buch aggregiert, aber für die Bereiche 4-7 auf städtischer Ebene dargestellt.

Land 17, Spanien, umfasst 17 autonome Gemeinschaften und zwei autonome Städte. Die LRE-Forschung wurde für die Bereiche 1-3 in insgesamt fünf autonomen Gemeinschaften – Madrid, Sevilla, Valencia – und zwei „historischen Nationen“ – dem Baskenland und Katalonien – durchgeführt. Drei Profile wurden erstellt: ein kombiniertes Profil für Madrid, Sevilla und Valencia als „Spanien“ und zwei unterschiedliche Profile für das Baskenland und Katalonien. Das Baskenland hat zwei offizielle Sprachen: Baskisch und Spanisch. Katalonien hat drei offizielle Sprachen: Katalanisch, Spanisch und Aragonisch. Die Städte, die für die Datensammlung ausgewählt wurden, waren:

- Für Spanien: Madrid, Sevilla und Valencia
- Für Katalonien: Barcelona, Taragona, L'Hospitalitet
- Für das Baskenland: Bilbao, San Sebastian, Vitoria-Gasteiz

Land 18, Großbritannien, umfasst vier Länder, die unabhängige Regierungen und Bildungssysteme haben. Für den Bildungsbereich (1-3) wurden in jedem Land Daten zu den politischen Strategien und Maßnahmen gesammelt. Für die Bereiche 4-7 wurden die Städte in Wales und Schottland nach der Einwohner/innenanzahl ausgewählt. In England wurde außer London aus praktischen Gründen Sheffield ausgewählt. Es war noch nicht möglich, eine andere Stadt zu untersuchen, aber es gibt hoffentlich bald weitere Daten. In Nordirland war es bislang nur möglich, Belfast zu untersuchen.

Die Entscheidung über die Auswahl der drei Städte und die Regional- und Minderheitensprachen im Fokus wurde vorab mit den beteiligten nationalen oder regionalen Partnern auf Basis von städtischen Statistiken für die ersten beiden Städte und Statistiken zu Regional- und Minderheitensprachen bzw. -gruppen für die dritte Stadt getroffen. Tabelle 4. zeigt die untersuchten Städte pro Land.

Tabelle 4: Drei-Städte Ansatz für alle teilnehmenden Länder/Regionen

Nr	Länder mit einer Landessprache	Größte Stadt	Zweit/Drittgrößte Stadt	Zusätzliche Stadt	Dominierende Regional-/Minderheitensprache in zusätzlicher Stadt
1.	Österreich	Wien	Graz	Klagenfurt	Slowenisch
2.	Bulgarien	Sofia	Plovdiv	Shumen	Türkisch
3.	Dänemark	Kopenhagen	Aarhus	Aabenraa	Deutsch
4.	Estland	Tallinn	Tartu	Narva	Russisch
5.	Frankreich	Paris	Marseille	Corte	Korsisch
6.	Griechenland	Athen	Thessaloniki	Xanthi	Türkisch
7.	Ungarn	Budapest	Debrecen	Pécs/Fünfkirchen	Deutsch
8.	Italien	Rom	Mailand	Triest	Slowenisch
9.	Litauen	Vilnius	Kaunas	Klaipeda	Russisch
10.	Niederlande	Amsterdam	Rotterdam	Leeuwarden*	Friesisch
11.	Polen	Warschau	Krakau	Gdansk/Danzig	Kaschubisch
12.	Portugal	Lissabon	Oporto	Miranda do Douro*	Mirandés
13.	Rumänien	Bukarest	Iasi/Jassy	Cluj/Klausenburg	Ungarisch
14.	Ukraine	Kiew	Kharkiv	Lviv	Russisch
	Andere Länder	Größte Stadt in der Region/im Land	Stadt in Region 2	Stadt in Region 3	Offizielle Sprache in 1 / 2 / 3
15.	Bosnien & Herzegowina	Sarajevo	Banja-Luka	Mostar	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch
16.	Schweiz	Zürich	Genf	Lugano	Deutsch/Französisch/Italienisch
17.	Spanien: Madrid, Valencia, Sevilla Katalonien Baskenland	Madrid Barcelona Bilbao	Valencia Tarragona San Sebastian	Sevilla L'Hospitalet Vitoria-Gasteiz	Spanisch Katalanisch Baskisch
18.	GB: England Wales Schottland und N.-Irland	London Cardiff Glasgow Belfast	Manchester Swansea Edinburgh	- Newport Aberdeen -	Englisch Walisisch/Englisch Gälisch/Schottisch/Englisch Irish/Ulster-Schottisch/Englisch

*Keine Universitätsstadt, daher keine Daten zur Universität

Die nationalen oder regionalen Profile basieren auf Primärdaten für die insgesamt 67 Städte aus Tabelle 4. Wie sich aus Tabelle 4. erschließen lässt, haben die meisten dominanten Regional- und Minderheitensprachen in den ausgewählten zusätzlichen Städten den Status von Landessprachen in angrenzenden Ländern. Der Fokus auf der Primärdatensammlung für die Sprachbereiche 4-7 in jedem der 24 teilnehmenden Länder oder Regionen wird unten zusammengefasst:

- Bei Sprachbereich 4 liegt der Fokus auf dem Sprachenangebot in unterschiedlichen öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Zwei ergänzende Sektoren werden auch angesprochen, das Sprachenangebot in der beruflichen Bildung für (junge) Erwachsene ab 16 sowie das Sprachenangebot in der akademischen/ universitären Bildung.
- Bei Sprachbereich 5 liegt der Schwerpunkt auf audiovisuellen Medien, inklusive öffentlichem Rundfunk und Fernsehen, den größten Kinos und dem Presseangebot am größten Bahnhof und an städtischen Kiosken in den untersuchten Städten.
- Bei Sprachbereich 6 liegt der Schwerpunkt auf dem Sprachenangebot in öffentlichen Dienstleistungen und im öffentlichen Raum, insbesondere auf institutionalisierten Sprachstrategien sowie Möglichkeiten zur schriftlichen und mündlichen Kommunikation auf Ebene der Stadt (Stadtverwaltung) in den drei untersuchten Städten.
- Bei Sprachbereich 7 liegt der Schwerpunkt auf vier unterschiedlichen Wirtschaftssektoren – Supermärkten, Baufirmen, Hotels und Banken. Die Forscher/innen wurden gebeten, die Stichproben so breit wie möglich über multinationale/internationale (M/I), nationale (N) und regionale oder lokale (R/L) Unternehmen zu verteilen. In der Umsetzung erwies sich diese Anforderung in allen Ländern als schwierig.

Tabelle 5 liefert eine zusammenfassende Übersicht zu den Sprachbereichen und Zielgruppen für die Primärdatensammlung pro Stadt (3x).

Tabelle 5: Bereiche und Zielgruppen für Primärdatensammlung pro Stadt

Nr.	Sprachbereich	Zielgruppe pro Stadt (3x)
4	Sprachen im Weiterbildungs- und Hochschulbereich	<ul style="list-style-type: none"> – Größte Einrichtung für berufliche Aus- und Weiterbildung – Größte öffentliche Universität
5	Sprachen in den Medien	<ul style="list-style-type: none"> – Sprachenangebot in Rundfunk- und Fernsehprogrammen und im Kino, wie in der meistverkauften (Tages-) zeitung dargestellt – Sprachenangebot in der Presse am größten Bahnhof und an städtischen Kiosken – Verwendung von Untertiteln oder Synchronisierung für Filme in anderen Sprachen als der Landessprache – Angebot von Gebärdensprache
6	Sprachen in öffentlichen Dienstleistungen und im öffentlichen Raum	<ul style="list-style-type: none"> – Institutionalisierte Sprachstrategien, mündliche und schriftliche Kommunikationsmöglichkeiten und schriftliche Informationsmöglichkeiten auf städtischer Ebene
7	Sprachen in der Wirtschaft	<ul style="list-style-type: none"> – Kleine/mittlere/große multi- oder internationale und regionale/lokale Supermärkte, Baufirmen, Hotels und Banken

1.6 Forschungsmethodik

Verschiedene Forschungszugänge

Unterschiedliche Forschungsmethoden können für die Untersuchung von Sprachenpolitik und -praxis in einer Gesellschaft ausgewählt werden. Je nach Forschungsinteresse können Forscher/innen eine mikro-soziolinguistische oder eine makro-soziolinguistische Perspektive einnehmen, um relevante Politiken und Praktiken zu dokumentieren (Fishman und Garcia 2010). Wenn die Untersuchung auf Fallstudien mit wenigen Informant/innen begrenzt ist, wählen Forscher/innen meist die ethnografische Beobachtung und einen diskursanalytischen Ansatz. Die linguistische Ethnografie (Heller 2007) ist eine verbreitete Methode, um zu erforschen, wie und in welchen Sprachen Menschen miteinander agieren. Linguistische Ethnografen versuchen zu verstehen, wie Menschen die ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Ressourcen in der Interaktion mit anderen Individuen nutzen.

Ethnografische Methoden eignen sich aber nicht immer am besten für die Untersuchung von Sprachenpolitik und -praxis auf gesellschaftlicher Ebene. Der Schwerpunkt des LRE-Projekts liegt auf gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit und speziell auf institutionellen politischen Maßnahmen und deren Umsetzung, die Mehrsprachigkeit fördern (oder behindern). Der für das LRE-Projekt verwendete Ansatz war deshalb, *Umfragedaten* zur generellen Sprachenpolitik und -praxis in einer Vielzahl von Sprachbereichen in nationalen und regionalen Kontexten in Europa zu generieren.

Der Fragebogen für die Erhebung wurde auf Basis der oben beschriebenen zentralen EU- und Europarats-Dokumente zu Sprachenpolitik und -praxis und den darin enthaltenen Empfehlungen erstellt. Allerdings ist es angesichts des Umstands, dass Sprachenpolitik und -praxis in Europa ein sehr komplexes Phänomen ist, nicht möglich, alle relevanten Variablen zu identifizieren und diese messbar zu machen.

Fragebogenerstellung

Folgende Bedingungen wurden bei der Fragebogenerstellung berücksichtigt:

- Jede Frage sollte wertbare Daten hervorbringen.
- Wertbare Daten sollten gewichtet sein, und Unterschiede zwischen den berichteten politischen Maßnahmen und der Praxis sichtbar machen.
- Ja/Nein-Fragen, bei denen eine der Antworten zu einem 100%-Score führen würde, sollten vermieden werden.
- Die Fragen sollten stabil sein, um wiederholte Messungen im Zeitverlauf zu erlauben.

Die meisten Fragen hatten drei Antwortmöglichkeiten und die Forscher/innen mussten diejenige Möglichkeit auswählen, die der Realität hinsichtlich Politik oder Praxis in ihrem Land am nächsten kam. Jeder Wahl wurde ein Score zugewiesen, der höchste Score für jede Frage entspricht der Politik oder Praxis, die die EU/der Europarat empfehlen am meisten. Die länderübergreifenden Ergebnisse werden in Teil 2 dieses Berichts dargestellt. Teil 3 gibt einen Überblick zu allen Länderprofilen und regionalen Profilen.

Validität

Hinsichtlich Validität spielten auf der allgemeinen Fragebogenebene folgende Überlegungen eine Rolle:

Interne Validität

- Ist der LRE-Fragebogen in seinem konzeptuellen Konstrukt und Anwendungsbereich umfangreich genug und stimmt somit mit seinen Zielen überein?
- Ist der LRE-Fragebogen ausreichend explizit und transparent in seiner Formulierung?
- Ist der LRE-Fragebogen als Instrument für die Datensammlung brauchbar, was die Verständlichkeit und den administrativen Aufwand betrifft?

Externe Validität

- Ist der LRE-Fragebogen ausreichend valide in seiner Anbindung an europäische Benchmarks, die das Scoring stützen?

Länderübergreifende Vergleichbarkeit

- Ist der LRE-Fragebogen fair genug in der Repräsentation seiner vier berücksichtigten hauptsächlichen Sprachtypen: Landessprachen, Fremdsprachen, Regional-/Minderheitensprachen und Migrant/innensprachen?
- Basiert der LRE-Fragebogen auf *gleichen* Fragen in den verschiedenen Ländern?
- Basiert der LRE-Fragebogen auf *gleichen Scoring-Verfahren* in den verschiedenen Ländern?

Wir sind der Meinung, dass der Fragebogen, obwohl er zweifelsohne vom Netzwerk und den Stakeholdern noch verfeinert und weiterentwickelt werden muss, versucht, die oben beschriebenen Kriterien zu erfüllen. Er setzt bereits ein gutes vorläufiges Indikatorenset ein und stellt einen Rahmen dar, der Länder und Regionen in der Selbstevaluation hinsichtlich EU- und Europarats-Dokumenten zu Sprachenpolitik und -praxis unterstützt, der sowohl auf öffentlicher als auch politischer Makroebene von europäischen, nationalen und regionalen Entscheidungsträger/innen in der Sprachenpolitik Bewusstsein schafft und zentrale Stakeholder verschiedenster Sektoren, Sprachen und Länder dazu motiviert, Maßnahmen zu ergreifen.

Außerdem glauben wir, dass unsere vorläufigen Indikatoren Nutzer/innen ermöglichen werden, die politischen Maßnahmen im eigenen Land mit denen anderer Länder und Regionen zu vergleichen und somit Informationen auf transparente Art zu teilen und gute Praxis zu identifizieren. Die Indikatoren können hoffentlich auch zu kontextspezifischen neuen politischen Initiativen beitragen. Angemerkt werden muss, dass die vorläufigen Indikatoren nicht als Instrument für eine Tiefenanalyse von Mehrsprachenpolitik und -praxis auf Mikroebene gedacht sind. Allerdings können die Forschungsergebnisse wichtige Folgestudien auslösen, welche ergänzende Perspektiven und Daten, die von der Makroebenen-Perspektive der Indikatoren abgeleitet sind, liefern.

Ergänzende Ansätze

Nicht für alle Bereiche, die durch LRE abgedeckt sind, eignet sich derselbe Untersuchungsansatz, weshalb ein ergänzender Ansatz für die Sprachbereiche 1-8 gewählt wurde (siehe Tabelle 4.). Der Teil des LRE-Fragebogens, zu dem offizielle nationale oder regionale politische Strategien und Dokumente existieren, basiert auf *offiziellen/Sekundärdaten* (Sprachbereiche plus 1-3 + 8). Wo diese fehlen (Weiterbildungs- und Hochschulbereich, Medien, öffentliche Dienstleistungen und öffentlicher Raum, Wirtschaft) basieren die Ergebnisse auf *selbst erhobenen/Primärdaten* (Sprachbereiche 4-7).

Die Primärdaten sind weder repräsentativ für die Länder noch umfangreich genug, um Verallgemeinerungen zuzulassen. Sie sind vielmehr als Ausgangspunkt für erste Indikatoren von politischen Maßnahmen und Praxis der Mehr- und Vielsprachigkeit in Bereichen, die bislang in Dokumenten der Europäischen Kommission und in der Forschung wenig berücksichtigt wurden, zu betrachten. Angesichts des angewandten Methodenmix wurde entschieden, weder den Gesamtscore pro Sprachbereich noch einen akkumulierten Gesamtscore oder Index pro Land oder Region darzustellen.

Obwohl, wie oben erwähnt, die selbsterhobenen/Primärdaten nicht für Verallgemeinerungen herangezogen werden können, ergeben sie doch einen nützlichen länderübergreifenden Datenbestand für weitere Forschungsarbeiten. Wir sind der Meinung, dass die Kombination aus Sekundärdatenanalyse für die Sprachbereiche 1-3 und den Metabereich 8 mit der Primärdatensammlung/-analyse für die Sprachbereiche 4-7 ein innovatives und wegweisendes Element des Projekts darstellt.

Prozess

Im Folgenden sind die einzelnen Schritte zur Erstellung und Testung des LRE-Fragebogens sowie zur Datenerhebung und -verarbeitung zusammengefasst:

- 2010 – Erste Fragen und Scoring-Vorschläge für alle Antwortmöglichkeiten wurden von der Universität Tilburg, dem British Council und MPG entwickelt. Der Wirtschaftsbereich wurde von CILT in London entwickelt. Ausgangspunkt war die ELAN-Erhebung (2006), weiterentwickelt wurde der Bereich vom französischen Forschungsteam. Das Metropolitan Police Sprachenteam und andere öffentliche Dienstleister aus London waren Berater beim Bereich der öffentlichen Dienstleistungen.
- Die Entwurfsversion des LRE-Fragebogens wurde Anfang 2011 einem Pre-Test in drei Pilotstudien in Polen, Spanien und der Region Katalonien unterzogen. Ziel der Pilotstudien war das Testen des Inhalts und der Konstruktvalidität des LRE-Fragebogens hinsichtlich der Variation in der Sprachenpolitik sowohl zwischen als auch innerhalb von Ländern.
- Auf Basis dieser Ergebnisse wurden der LRE-Fragebogen, das Handbuch für Forscher/innen sowie die Scoring-Verfahren überarbeitet und in Folge eingehend von der LRE-Steuerungsgruppe und externen Expert/innen geprüft. Der finale LRE-Fragebogen wurde im Herbst 2011 an alle nationalen und regionalen Teams zur Datenerhebung verschickt.
- Für Bosnien & Herzegowina, Spanien, die Schweiz und Großbritannien wurden andere Fragebogen-Versionen erstellt (siehe Tabelle 4).
- Den Forscher/innen wurde ein detailliertes Handbuch, das den Hintergrund des Projekts und die Vorgehensweise bei der Datenerhebung erklärt, zugeschickt. Zusätzlich gab es ein zweitägiges Meeting zur Methodendiskussion und Kommunikation via E-Mail und Telefon fand mit jedem Forschungsteam statt.
- Sobald die nationalen und regionalen Teams alle Antworten bereitgestellt hatten, wurden die Daten einem unabhängigen Peer-Review unterzogen, um eine gegengeprüfte und konsistente Interpretation zu gewährleisten.
- Anschließend wurden die Daten verarbeitet, analysiert und vom LRE-Team der Universität Tilburg geprüft.
- Im Prozess wurde deutlich, dass einige Fragen von den verschiedenen Forschungsteams unterschiedlich interpretiert wurden, andere Fragen wurden nicht ganz verstanden. Der Prozess, diese Fragen zu klären, Antworten zu standardisieren und sich auf eine finale Interpretation zu einigen, war Anfang 2012 abgeschlossen. Es wurde beschlossen, einige Fragen aufgrund der Unmöglichkeit, die Daten zu erheben, nicht zu werten. Daten für Fragen zu Buchbeständen in anderen Sprachen als der Landersprache in öffentlichen Büchereien und Buchhandlungen konnten in manchen Ländern nicht erhoben werden. Fragen zu Sprachen, die für das Studium erforderlich sind, haben sich als mehrdeutig erwiesen und wurden deshalb nicht gewertet.

- Die Länderergebnisse wurden an die jeweiligen Forscher/innen zurückgeschickt, um ihnen eine weitere Feedback-Möglichkeit zu geben. Ursprünglich wurden die Ergebnisse für den gesamten Bereich dargestellt. Schlussendlich aber wurde entschieden, sie auf der detaillierteren Fragenebene zu präsentieren, um Länder-/Regionalpolitik und -praxis detaillierter zu erfassen.

Ergebnisse

Die Ergebnisse in dieser Publikation basieren auf dieser ersten umfangreichen und länderübergreifenden Erhebung zu Politik und Praxis der Mehrsprachigkeit in Europa und stützen sich auf doppelt geprüfte und einem Peer-Review unterzogene Expert/innenberichte zu 260 Fragen.

Nicht alle Fragen konnten Ergebnisse liefern, die in der vorgesehenen Weise weiterverarbeitet und analysiert werden konnten. Dies betrifft beispielsweise einige Fragen zu Sprachen in den Medien.

Die Länderprofile, dargestellt in Teil 3 dieser Studie, sind das Ergebnis des oben beschriebenen Prozesses, ebenso wie die länder- und sektorenübergreifenden Perspektiven in Teil 2. Die Länder- oder Regionenbeschreibung besteht aus einem *qualitativen und quantitativen Profil* aus Text und Tabellen, die sich direkt auf die Fragen des LRE-Fragebogens beziehen, sowie *Kommentaren*, in denen die Forscher/innen aus dem jeweiligen Land bzw. der jeweiligen Region die Ergebnisse erklären, sie in einen Zusammenhang stellen, wesentliche Erkenntnisse thematisieren sowie interessante neue Initiativen und gute Praxis aufzeigen. Wir haben uns bemüht, ein Gleichgewicht zwischen diesen beiden Arten von Informationen herzustellen.

Es ist zwangsläufig nicht möglich, alle potentiellen Variablen in einer Forschungsarbeit zu berücksichtigen. Trotzdem glauben wir, dass wir, auch wenn es einige Lücken geben mag, viele Themen auf der Makroebene der Sprachenpolitik und -praxis abgedeckt haben. Angemerkt werden muss, dass der Fokus innerhalb der ausgewählten Bildungsbereiche auf dem Sprachenangebot lag und damit weder auf sprachlichen Anforderungen oder tatsächlichen Teilnehmer/innenzahlen noch auf Sprachenkenntnissen im Sinne von Leistungen. Die letzten beiden Bestrebungen lagen außerhalb des Rahmens dieser ersten Runde der Datenerhebung.

Es gibt zwei Anhänge an diesen Bericht. Der erste Anhang enthält den LRE Fragebogen in Version A und kann auf der LRE Webseite gefunden werden. Version B ist eine adaptierte Version, die in den Ländern verwendet wurde, in denen es mehr als eine Landessprache gibt, also Bosnien & Herzegowina und der Schweiz. Der zweite Anhang ist ein Glossar, das Definitionen zu den wichtigsten in diesem Bericht verwendeten Begriffen liefert. In allen drei Teilen basieren die Verweise zu den Sprachen auf einer sorgfältigen Prüfung des Ethnologue: Languages of the World, einer äußerst wertvollen und vielfach verwendeten Informationsquelle zu diesem Thema.

TEIL 2

Länderübergreifende Analyse der Ergebnisse von Language Rich Europe

Kutlay Yağmur, Guus Extra und Marlies Swinkels

Einführung

Dieses Kapitel gibt einen länderübergreifenden Überblick zur Übereinstimmung der nationalen/regionalen Sprachenpolitik und -praxis der 24 teilnehmenden Länder/Regionen mit Europäischen Benchmarks. Über acht Sprachbereiche inklusive eines Meta-Bereichs hinweg werden länderübergreifende Tabellen vorgestellt, die die Ergebnisse für Bildung, öffentliche Dienstleistungen, Medien und Wirtschaft zeigen. Ländervergleichende Daten aus unterschiedlichen Bereichen werden ebenfalls präsentiert, um damit Leser/innen ein besseres Verständnis zur Verbreitung und Verteilung von Sprachen im europäischen Kontext zu ermöglichen.

In Kapitel 2.1 werden Informationen zu Sprachen in offiziellen Dokumenten und Datenbanken in den teilnehmenden Ländern/Regionen vorgestellt. In 2.2 liegt der Schwerpunkt auf dem Angebot für Landessprachen, Fremdsprachen, Regional- oder Minderheitensprachen (R/M) und Migrant/innensprachen in der Vorschule. 2.3 vergleicht die Sprachen in der Primarschule in den Bereichen Organisation und Lehrer/innen, wieder für die vier Sprachentypen. In 2.4 folgt dasselbe für die Sekundarschule. 2.5 beschreibt drei Datentypen zur Vorschule, Primarschule und Sekundarschule in einer Querschnittsanalyse. 2.6 bezieht sich auf Sprachen in der Weiterbildung und Hochschule. 2.7 stellt die Ergebnisse der Untersuchung zu Sprachen in den audiovisuellen Medien und der Presse dar, 2.8 konzentriert sich auf Sprachen in öffentlichen Dienstleistungen und im öffentlichen Raum. 2.9 vergleicht Sprachen in der Wirtschaft in allen teilnehmenden Ländern/Regionen. 2.10 bietet einen sektorenübergreifenden Vergleich zur Verbreitung von Sprachen in der Presse, öffentlichen Dienstleistungen und dem öffentlichen Raum sowie der Wirtschaft.

Die zentralen Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus allen Kapiteln werden am Anfang des Berichts nach der Einleitung dargestellt, wie es bei EU-Forschungsprojekten üblich ist.

Deutschland ist ein föderal verfasster und in hohem Maße dezentralisierter Staat, insbesondere in den Bereichen Bildung und soziokulturelle Wohlfahrt. Es war nicht möglich, auf konsistente Weise LRE-Daten in Deutschland zu erheben, da sowohl innerhalb als auch zwischen den drei ausgewählten Bundesländern und Städten große Unterschiede in der Sprachenpolitik und -praxis in den im LRE Projekt ausgewählten Sprachbereichen bestehen. Sprachenpolitik und -praxis liegt in der Verantwortung der regionalen oder lokalen Behörden oder sogar bei den Schulen. Durch diese Autonomien ist es faktisch unmöglich, über „gemeinsame“ Politik und Praxis in Deutschland zu berichten. Aus diesem Grund wurden die Daten zu Deutschland nicht in unsere länderübergreifende Analyse in Teil 2 dieser Studie eingearbeitet.

2.1 Sprachen in offiziellen Dokumenten und Datenbanken

Im ersten Teil der LRE-Erhebung wurde untersucht, ob in den Ländern/Regionen offizielle Dokumente und Datenbanken zu Sprachen vorliegen. Wir denken, dass die Existenz solcher offizieller Dokumente, die die sprachliche Vielfalt unterstützen und die Erstellung von Datenbanken, die die gesprochenen Sprachen abbilden, das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit in jedem nationalen oder regionalen Kontext stärkt und auch zu besserer Bildungspolitik führt.

Auf Basis der LRE-Daten und unter Einbezug der offiziellen Aufzeichnungen des Europarats (*Europäische Charta* (ECRMS) für Regional- oder Minderheitensprachen) war es möglich, die Politik und Praxis in diesem Bereich darzustellen.

Tabelle 1 stellt die Antworten für die zwei Hauptfragen zur Sprachengesetzgebung und offiziellen Sprachenpolitik in allen untersuchten 24 Ländern/Regionen dar, basierend auf den Angaben unserer Forscher/innen. Gesetze zu Landessprachen und Regional- und Minderheitensprachen (R/M-Sprachen) gibt es in fast allen Ländern/Regionen, zu Fremdsprachen in 14 Ländern/Regionen und zu Migrant/innensprachen in nur sechs Ländern/Regionen. Offizielle Sprachenpolitikdokumente zu Landessprachen und Fremdsprachen gibt es in fast allen Ländern/Regionen, zu R/M-Sprachen in 18 Ländern/Regionen und zu Migrant/innensprachen in nur vier Ländern.

Tabelle 1: Sprachengesetzgebung und offizielle Sprachenpolitikdokumente in 24 untersuchten Ländern/Regionen

Länder/ Regionen	Gibt es nationale oder bundesstaatliche Gesetze, die Artikel zu Sprache(n) enthalten?				Gibt es offizielle Dokumente zur Sprachenpolitik, die darauf abzielen, das Lernen und die Lehre von Sprachen in ihrem Land/ihrer Region zu fördern?			
	LS	FS	R/M	MS	LS	FS	R/M	MS
Österreich	✓		✓		✓		✓	
Baskenland	✓		✓		✓	✓	✓	
Bosn. & Herz.	✓		✓		✓	✓	✓	
Bulgarien	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Katalonien	✓		✓		✓	✓	✓	✓
Dänemark	✓	✓	✓	✓	✓			
England			✓		✓	✓	✓	
Estland	✓	✓		✓	✓	✓		
Frankreich	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
Friesland	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Griechenland	✓				✓	✓		
Ungarn	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Italien			✓		✓	✓	✓	
Litauen	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Niederlande	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Nordirland	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Polen	✓		✓					
Portugal	✓		✓		✓	✓		
Rumänien	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Schottland	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Spanien	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Schweiz	✓		✓		✓	✓	✓	✓
Ukraine	✓	✓	✓		✓	✓	✓	
Wales	✓	✓	✓			✓	✓	

Wie in 1.1 erwähnt ist eines der Schlüsseldokumente zur Förderung sprachlicher Vielfalt in Europa die *Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen* (ECRMS). Die Charta ist eine Konvention, die einerseits R/M-Sprachen als bedrohter Teil des europäischen Kulturerbes schützen und fördern soll und andererseits den Sprecher/innen einer R/M-Sprache ermöglichen soll, diese sowohl privat als auch öffentlich zu verwenden. An vorderster Stelle setzt die Charta die Hauptziele und Prinzipien, denen sich Staaten gegenüber allen R/M-Sprachen auf ihrem Gebiet verpflichtet sehen. Zweitens enthält die Charta eine Reihe von konkreten Maßnahmen, die die Verwendung von R/M-Sprachen im öffentlichen Leben erleichtern und unterstützen sollen. Die Charta bezieht sich auf die Sprachen, die traditionell in einem Staatsgebiet verwendet werden, aber nicht auf die, die mit neueren Migrationsbewegungen zusammenhängen, oder auf Dialekte der offiziellen Sprache. Sie soll soweit möglich

sicherstellen, dass regionale oder R/M-Sprachen in der Bildung und in den Medien verwendet werden, sie soll ihren Gebrauch im Kontext von Justiz und Verwaltung und darüber hinaus im wirtschaftlichen und sozialen Leben, für kulturelle Aktivitäten und im grenzübergreifendem Austausch ermöglichen und fördern.

Die Charta wurde in 11 der 18 untersuchten Länder vom jeweiligen Parlament ratifiziert, jedoch nicht in Bulgarien, Estland, Frankreich, Griechenland, Italien, Litauen und Portugal. Die Charta wurde in Frankreich und Italien *von der Regierung unterzeichnet*, aber nicht vom Parlament ratifiziert. Ein Grund für die Nicht-Ratifizierung ist, dass diese in einigen Ländern zu einem Verfassungskonflikt führen würde. Tabelle 2 zeigt, welche Sprachen in jedem Land nur über nationale Dokumente oder anerkannt, geschützt und/oder gefördert werden und welche über nationale Dokumente und die ECRMS. Für Details verweisen wir auf die Website des Europarats, die laufend aktualisiert wird.

Tabelle 2: Offizielle Anerkennung, Schutz und/oder Förderung von R/M-Sprachen in 18 Ländern GROSSBUCHSTABEN:
nur über offizielle nationale Dokumente

IN GROSSBUCHSTABEN: NUR ÜBER OFFIZIELLE NATIONALE DOKUMENTE

Kursiv: über offizielle nationale Dokumente und die ECRMS

Land	In offiziellen Dokumenten/Gesetzen oder in der ECRMS anerkannte, geschützte und/oder geförderte R/M-Sprachen
Österreich	<i>Kroatisch (im Burgenland), Tschechisch (in Wien), Ungarisch (im Burgenland und in Wien), Romani (im Burgenland), Slowakisch (in Wien), Slowenisch (in Kärnten und der Steiermark)</i>
Bosn. & Herz.	<i>Albanisch, Tschechisch, Deutsch, Ungarisch, Italienisch, Jüdische Sprachen (Jiddisch und Ladino), Mazedonisch, Montenegrinisch, Polnisch, ROMANI, Rusinisch, Serbo-Kroatisch, Slowakisch, Slowenisch, Türkisch und Ukrainisch</i>
Bulgarien	ARMENISCH, HEBRÄISCH, ROMANI, TÜRKISCH
Dänemark	Deutsch (ESKIMO-ALEUTISCH UND FÄRÖISCH GESCHÜTZT ÜBER DAS GESETZ ZUR AUTONOMEN REGIERUNG)
Estland	DAS NEUE SPRACHENGESETZ (2011) BETRACHTET ES ALS WICHTIG, ALLE REGIONALEN SPRACHEN ESTLANDS ZU SCHÜTZEN
Frankreich	BASKISCH, BRETONISCH, KATALANISCH, KORSISCH, DEUTSCHE DIALEKTE IN DEN REGIONEN ELSASS UND MOSEL (ELSÄSSISCH UND MOSELDEUTSCH), WESTFLÄMISCH, FRANKO-PROVENZALISCH, LANGUE D'OÏL ('SPRACHEN DES NORDENS': FRAINC-COMTOIS, WALLONSICH, CHAMPENOIS, PICARDISCH, NORMANNISCH, GALLO, POITEVIN-SAINTONGEAIS, LOTHRINGISCH, BOURGUIGNON-MORVANDIAU), OKZITANISCH ('SPRACHEN DES SÜDENS': GASKOGNISCH, LANGUEDOKISCH, PROVENZALISCH, AUVERGNATISCH, LIMOUSINISCH, VIVARO-ALPIN), PARLERS LIGURIENS (AUS DEM ROYA TAL IN ALPES-MARITIMES UND BONIFACIO IN KORSICA). ZUSÄTZLICH DIE 41 SPRACHEN DER ÜBERSEETERRITORIEN DIE IN DER OFFIZIELLEN LISTE DER SPRACHEN FRANKREICHS AUFGEFÜHRT WERDEN SOWIE DIE NICHT-TERRITORIALEN SPRACHEN DER MIGRANTISCHEN BEVÖLKERUNG: ARABISCHE DIALEKTE, OKZIDENTAL-ARAMENISCH, BERBER, JUDEO-SPANISCH UND ROMANI.
Griechenland	Gefördert, aber keine spezifischen Sprachen
Ungarn	<i>Armenisch, Bulgarisch, Griechisch, Polnisch, Rusinisch, Ukrainisch, Kroatisch, Deutsch, Romani/Boyasch, Rumänisch, Serbisch, Slowakisch, Slowenisch</i>
Italien	ALBANISCH, KATALANISCH, KROATISCH, FRANKO-PROVENZALISCH, FRANZÖSISCH, FRIULISCH, DEUTSCH, GRIECHISCH, LADINISCH, OKZITANISCH, SARDISCH, SLOWENISCH
Litauen	BELARUSSISCH, HEBRÄISCH, POLNISCH, RUSSISCH
Niederlande	<i>Limburgisch, Niedersächsisch, Romani, Jiddisch: geschützt und anerkannt. Friesisch: gefördert</i>
Polen	<i>Armenisch, Belarussisch, Tschechisch, Deutsch, Hebräisch, Karaimisch, Kaschubisch, Lemko, Litauisch, Romani, Russisch, Slowakisch, Tatarisch, Ukrainisch, Jiddisch</i>
Portugal	MIRANDESESCH
Rumänien	<i>Albanisch, Armenisch, Bulgarisch, Kroatisch, Tschechisch, Deutsch, Griechisch, Ungarisch, Italienisch, Mazedonisch, Polnisch, Romani, Russisch, Rusinisch, Serbisch, Slowakisch, Tatarisch, Türkisch, Ukrainisch, Jiddisch</i>
Spanien	<i>Baskisch, Katalanisch, Galizisch, Valenzianisch, Arabisch, Aranesisch, Asturisch/Bable, Berbersprachen, Caló, Fable Aragonesisch, Portugiesisch, Romani</i>
Schweiz	<i>Italienisch auf Bundesebene und in den Kantonen Graubünden und Tessin, Rätoromanisch, Französisch im Kanton Bern, Deutsch in Bosco-Gurin und Ederswiler und den Kantonen Fribourg und Wallis, Walsersdeutsch, Jenisch, Jiddisch</i>
GB	<i>Kornisch in England, Irisch und Ulster-Schottisch in Nordirland, Schottisch-Gälisch und Schottisch in Schottland, Walisisch in Wales</i>
Ukraine	<i>Belarussisch, Bulgarisch, Krim-Tatar, Gagausisch, Deutsch, Griechisch, Ungarisch, Moldawisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Jiddisch</i>

Die Anerkennung und/oder der Schutz der Sprachen über die ECRMS bedingt nicht zwangsläufig die Förderung der Sprachen im Bildungsbereich. Tabelle 3 zeigt die Sprachen, die von jedem Land offiziell im landesweiten oder regionalen Bildungssystem angeboten werden, entweder laut nationalen Dokumenten oder der ECRMS.

Tabelle 3: R/M-Sprachen, die in 18 Ländern offiziell im landesweiten oder regionalen Bildungssystem angeboten werden
GROSSBUCHSTABEN: BILDUNGSANGEBOT NUR IN NATIONALEN DOKUMENTEN
BILDUNGSANGEBOT IN OFFIZIELLEN NATIONALEN DOKUMENTEN UND DER ECRMS

Land	R/M-Sprachen, die im nationalen oder regionalen Bildungssystem offiziell angeboten werden	N gesamt
Österreich	<i>Burgenland: Kroatisch, Ungarisch, Romani; Slowenisch in Kärnten</i>	4
Bosn. & Herz.	<i>Albanisch, Tschechisch, Deutsch, Ungarisch, Italienisch, Jüdische Sprachen (Jiddisch und Ladino), Mazedonisch, Montenegrinisch, Polnisch, Romani, Rusinisch, Slowakisch, Slowenisch, Türkisch, Ukrainisch</i>	17
Bulgarien	ARMENISCH, HEBRÄISCH, ROMANI, TÜRKISCH	4
Dänemark	<i>Deutsch</i>	1
Estland	VÖRU SPRACHE	1
Frankreich	BRETONISCH, BASKISCH, KATALANISCH, KORSISCH, KREOLISCH, FRANZÖSISCHE GEBÄRDENSPRACHE, GALLISCH, OKZITANISCH, REGIONALE SPRACHEN DES ELSASS, REGIONALE SPRACHEN DES DEPARTEMENTS MOSEL	10+5
Griechenland	–	–
Ungarn	<i>Kroatisch, Deutsch, Romani/BOYASCH, Serbisch, Slowakisch, Slowenisch</i>	8
Italien	ALBANISCH, KATALANISCH, KROATISCH, FRANKO-PROVENZALISCH, FRANZÖSISCH, FRIULISCH, DEUTSCH, GRIECHISCH, LADINISCH, OKZITANISCH, SARDISCH, SLOWENISCH	12
Litauen	BELARUSSISCH, HEBRÄISCH, POLNISCH, RUSSISCH	4
Niederlande	<i>Friesisch nur in Friesland</i>	1
Polen	<i>Armenisch, Belarussisch, Deutsch, Hebräisch, Kaschubisch, Lemko, Litauisch, Russisch, Slowakisch, Ukrainisch, Tschechisch, Karaimisch, Romani, Tatarisch, Jiddisch</i>	15
Portugal	MIRANDESISCH <i>in der Region Miranda do Douro</i>	1
Rumänien	<i>Bulgarisch, Kroatisch, Tschechisch, Deutsch, Griechisch, Ungarisch, Italienisch, Polnisch, Romani, Russisch, Serbisch, Slowakisch, Tatarisch, Türkisch, Ukrainisch</i>	15
Spanien	<i>Aranesisch-Okzital, Baskisch, Katalanisch, Galizisch, Valenzianisch</i>	4
Schweiz	<i>Italienisch, Rätoromanisch</i>	2
GB	<i>Kornisch, Irisch, Schottisch-Gälisch, Walisisch</i>	4
Ukraine	<i>Belarussisch, Bulgarisch, Krim-Tatarisch, Gagausisch, Deutsch, Griechisch, Ungarisch, Moldawisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Jiddisch</i>	13

Wie aus Tabelle 3 hervorgeht, gibt es erhebliche Unterschiede in der Anzahl der offiziell angebotenen Sprachen. Generell geben südost- und zentraleuropäische Länder die meisten offiziell im Bildungssystem angebotenen Sprachen an. In Westeuropa sind Frankreich und Italien die klare Ausnahme dieser generellen Regel. Die Konzepte Regional- oder Minderheitensprachen-Sprachen werden in der ECRMS nicht klar dargelegt, aber Migrant/innensprachen sind explizit davon ausgenommen (Extra und Gorter 2008: 31). In westeuropäischen Ländern haben Migrant/innensprachen eine größere öffentliche Präsenz als R/M-Sprachen, aber werden weniger anerkannt, geschützt und/oder gefördert. Griechenland ist das einzige teilnehmende LRE-Land, in dem keine spezifische R/M-Sprache offiziell anerkannt oder unterrichtet wird, obwohl Türkisch in der Region Thrakien für türkischsprachige Kinder in der Primarschule angeboten wird. Andererseits werden nicht alle laut offiziellen Dokumenten angebotenen Sprachen tatsächlich in den Schulen angeboten. Informationen zu den eigentlich unterrichteten Sprachen (zum Stand der Datensammlung) und laut den Angaben unserer Forscher/innen gibt es in den Kapitel 2.3-2.5.

Sowohl in Europa als auch außerhalb gibt es Unterschiede bezüglich der Typen von Datenbanken im Hinblick auf die Definition und Identifikation von Bevölkerungsgruppen in multikulturellen Gesellschaften. Diese Datenbanken können Daten aus einer oder mehreren unterschiedlichen Frage(n) zu Sprachen enthalten. Im europäischen Kontext unterscheidet Poulain (2008) zwischen landesweiten Zensus, Verwaltungsregistern und statistischen Erhebungen. Zensus finden in festgelegten Intervallen (meist fünf oder zehn Jahre) statt und führen zu landesweiten Datenbanken. Verwaltungsregister werden für gewöhnlich auf kommunaler oder zentralstaatlicher Ebene aufgebaut und werden meist jedes Jahr oder sogar monatlich aktualisiert (beispielsweise in den Niederlanden). Statistische Erhebungen können in regelmäßigen Abständen in bestimmten Untergruppen der Bevölkerung durchgeführt werden. Alle drei Arten der Datenerhebung können in unterschiedlichen Kombinationen stattfinden. Tabelle 4 gibt einen Überblick zu Politik und Praxis in den 24 teilnehmenden Ländern/Regionen.

Tabelle 4: Offizielle nationale/regionale Datenerhebungen zu Landessprachen, R/M-Sprachen und Migrant/innensprachen in 24 Ländern/Regionen

Land/Region	Offizielle nationale/regionale Datenerhebungen zu Landessprachen, R/M-Sprachen und Migrant/innensprachen in 24 Ländern/Regionen
Österreich	–
Baskenland	Zensusdaten und Umfragedaten zu Landessprachen und R/M-Sprachen
Bosn. & Herz.	–
Bulgarien	Zensusdaten zu Landes-, R/M- und Migrant/innensprachen
Katalonien	Verwaltungsregisterdaten, Zensusdaten und Umfragedaten zu Landes- und R/M-Sprachen
Dänemark	–
England	Verwaltungsregisterdaten, Zensusdaten und Umfragedaten zu Landes-, R/M- und Migrant/innensprachen
Estland	Zensusdaten zu Landes-, R/M- und Migrant/innensprachen
Frankreich	Zensusdaten und Umfragedaten zu Landes-, R/M- und Migrant/innensprachen
Friesland	Umfragedaten zu Landes- und R/M-Sprachen
Griechenland	–
Ungarn	Zensusdaten zu Landes- und R/M-Sprachen
Italien	Umfragedaten zu Landes- und R/M-Sprachen
Litauen	Zensusdaten zu Landes-, R/M- und Migrant/innensprachen
Niederlande	–
N. Irland	Zensusdaten zu Landes-, R/M- und Migrant/innensprachen
Polen	Zensusdaten zu Landes-, R/M- und Migrant/innensprachen
Portugal	Zensusdaten nur zur Landessprache
Rumänien	Zensusdaten zu Landes-, R/M- und Migrant/innensprachen
Schottland	Zensusdaten zu Landes-, R/M- und Migrant/innensprachen
Spanien	Zensusdaten und Umfragedaten zu Landes-, R/M- und Migrant/innensprachen
Schweiz	Verwaltungsregisterdaten und Umfragedaten zu Landes-, R/M- und Migrant/innensprachen
Ukraine	Zensusdaten und Umfragedaten zu Landes- und R/M- Sprachen
Wales	Zensusdaten und Umfragedaten zu Landes-, R/M- und Migrant/innensprachen

Aus der Tabelle 4 geht hervor dass die meisten Länder/Regionen mit den Datenerhebungsverfahren vertraut sind und dass die meisten drei Sprachentypen erfassen: Landessprache(n), R/M-Sprachen und Migrant/innensprachen. Fünf von 24 Regionen/Ländern machen keine Datenerhebungen für Sprachen: Österreich, Bosnien & Herzegowina (trotz der vielen R/M-Sprachen, die in Tabelle 2 im Bildungsbereich erwähnt werden), Dänemark, Griechenland und die Niederlande. Portugal sammelt nur Daten zur Landessprache.

Tabelle 5 zeigt die wichtigste(n) Sprachenfrage(n), die in der breitangelegten oder nationalen Bevölkerungsforschung abgefragt werden. Es gibt Unterschiede in den/der wichtigsten Sprachenfrage(n). Extra (2010) analysiert die Validität von nationalen oder breitangelegten Fragen zu Muttersprache, Hauptsprache und Sprache, die zuhause gesprochen wird. Anhand internationaler Erfahrungen, insbesondere in den nichteuropäischen, hauptsächlich englischsprachigen Kontexten von Australien, Kanada und den USA, argumentiert er, dass die Frage nach der Muttersprache die geringste empirische Validität

hat und die Frage nach der Sprache zuhause die höchste. Europa scheint damit übereinzustimmen, denn über die Hälfte der untersuchten Länder/Regionen fragt nach der Sprache, die zuhause gesprochen wird. Insbesondere die Sprachfragen in der Schweiz sind bemerkenswert, vor allem die erste: *In welcher Sprache denken Sie und welche Sprache können Sie am besten?* Eine letzte Anmerkung: Zusätzliche Fragen zu Sprachkenntnissen werden nur in elf der 24 Länder/Regionen abgefragt, das heißt anhand von ja/nein Fragen zu *Können Sie...?* und/oder in skalierten Angaben zu *Wie gut können Sie...?*

Zusammengefasst gibt es große Unterschiede im Vorhandensein von offiziellen Datenerhebungsverfahren in den europäischen Ländern/Regionen. Aus europäischer Perspektive gibt es hier Gelegenheit zur Weiterentwicklung und zum Wissensaustausch in diesem Bereich, um das Bewusstsein für Mehrsprachigkeit zu erhöhen, evidenzbasierte Daten zur Sprachenplanung und zum Bildungsangebot bereitzustellen und zur Durchführung von europäischer Vergleichsforschung.

Tabelle 5: Fragen zu Sprachen in offiziellen Datenerhebungen in 24 Ländern/Regionen

Land/Region	Wichtigste Frage	Frage(n) zu Sprachkenntnissen (X) sprechen/verstehen/lesen/schreiben
Österreich	–	–
Baskenland	Sprache zuhause + Hauptsprache + Muttersprache	Können Sie X? Wie gut können Sie X?
Bosn. & Herz.	–	–
Bulgarien	Muttersprache	–
Katalonien	Sprache zuhause + Hauptsprache + Muttersprache	Können Sie X? Wie gut können Sie X?
Dänemark	–	–
England	Sprache zuhause + Hauptsprache	Können Sie X? Wie gut können Sie X?
Estland	Muttersprache	Wie gut können Sie X?
Frankreich	Sprache zuhause	Können Sie X?
Friesland	Sprache zuhause	Können Sie X? Wie gut können Sie X?
Griechenland	–	–
Ungarn	Sprache zuhause + Muttersprache	Können Sie X?
Italien	Sprache zuhause	–
Litauen	Muttersprache	–
Niederlande	–	–
N. Irland	Hauptsprache	Können Sie X? Wie gut können Sie X?
Polen	Sprache zuhause	–
Portugal	Muttersprache	–
Rumänien	Muttersprache	–
Schottland	Sprache zuhause + Hauptsprache	Können Sie X?
Spanien	Sprache zuhause	Können Sie X? Wie gut können Sie X?
Schweiz	Sprache, in der gedacht wird und die am besten gekannt wird + Sprache zuhause + Sprache in der Schule/Arbeit	–
Ukraine	Muttersprache	–
Wales	Sprache zuhause +Hauptsprache	Können Sie X? Wie gut können Sie X?

2.2 Sprachen in der Vorschule

Viele Dokumente der Europäischen Kommission und des Europarats, die in 1.1 erwähnt wurden, unterstreichen die Bedeutung von frühkindlichem Sprachenlernen. Deshalb umfasst unsere Erhebung auch diesen Bereich. Die *EU-Ratsentschließung* aus 1997 befürwortet einen möglichst frühen Unterricht in europäischen Sprachen und sowohl die *EU-Ratsschlussfolgerungen* aus 2002 und aus 2008 folgen dieser Betonung der frühkindlichen Förderung von Mehrsprachigkeit. Das *Grünbuch der Europäischen Kommission zu Migration und Mobilität* (2009) betont, dass es entscheidend ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund die Sprache des Landes, in dem sie leben, so früh wie möglich lernen und zugleich die Sprache und Kultur ihres Herkunftslandes behalten können.

Der Europarat nimmt auch eine klare Position im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund ein und empfiehlt, dass die Mitgliedsstaaten ihnen adäquate Kenntnisse in der Landessprache während der Vorschule vermitteln, um ihre Integration zu erleichtern (*Komitee der Minister und Parlamentarische Versammlung, Empfehlung* 2008).

Der *Leitfaden zur Entwicklung und Implementierung von Lehrplänen für vielsprachige und interkulturelle Bildung (Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education)* (Beacco et al. 2010: 45) bietet einen guten Überblick zu den Voraussetzungen:

Als Orte der Entdeckung und Sozialisation stellen Vorschulen eine Grundstufe in der vielsprachigen und interkulturellen Bildung dar, insbesondere für Kinder aus benachteiligten Umfeldern und mit Migrationshintergrund, deren Sprachpraxis zuhause mit den unterschiedlichen Arten und Vorgaben, die im schulischen Kontext bevorzugt und gefördert werden, in Konflikt stehen kann. Insofern und da es hier um das Recht auf qualitätsvolle sprachliche (und allgemeine) Bildung geht, ist unser erster Anspruch, dass eine derartige schulische Förderung bereits ab dem frühkindlichen Alter sichergestellt und unter optimalen Bedingungen für alle betroffenen Gruppen angeboten wird – sowohl für einheimische Familien als auch für Neuankömmlinge.

Aus Perspektive der R/M-Sprachen bezieht sich die ECRMS (1992) auf die Bedeutung von vorschulischer Bildung in R/M-Sprachen: „die Mitgliedsstaaten sollten vorschulische Erziehung in den betreffenden R/M-Sprachen zumindest für Familien, die dies verlangen, anbieten“ (Teil III, Artikel 8 – Bildung, Paragraph 1).

Die aktuellste Publikation zu frühkindlichem Sprachenlernen ist das Politikhandbuch der EU-Kommission *Language Learning at primary level: making it efficient and sustainable* von 2011. Das Handbuch wurde von einer Gruppe aus 28 nationalen Expert/innen erstellt und beschreibt die Stärken und Schwächen in frühkindlichem Sprachenlernen (ELL) in jedem Land sowie wegweisende Beispiele guter Praxis.

Dieser Abschnitt bietet einen Einblick in frühkindliches Sprachenlernen in vorschulischen Einrichtungen in den an unserer Erhebung teilnehmenden Ländern/Regionen. Es sollte vorangestellt werden, dass nicht in allen ein staatliches Vorschulsystem besteht. In unserer Analyse zielen wir darauf ab, die Länder/Regionen, die sich am ehesten an den EU-Empfehlungen orientieren, hervorzuheben, um für das Thema zu sensibilisieren und Möglichkeiten zum Wissensaustausch zu schaffen. Wir werden auch auf die Herausforderungen im Bereich vorschulischer Sprachbildung eingehen, die sich anhand der Forschung gezeigt haben.

Zusätzliche Unterstützung für Landessprachen in der Vorschule

Wir haben Fragen zum Umfang der zusätzlichen Unterstützung in der Landessprache auf Ebene der Vorschule gestellt, bezogen auf:

- die Zielgruppen für diese Unterstützung
- die Anzahl der Jahre, über die diese angeboten wird
- die Anzahl der Tage pro Woche für diese Angebot
- Anforderungen bezüglich der Gruppengröße
- Finanzierungsquellen.

Fünfzehn der 24 untersuchten Länder/Regionen bieten zusätzliche Unterstützung in der Landessprache auf Ebene der Vorschule. Diese sind Österreich, das Baskenland, Bulgarien, Dänemark, England, Friesland, Litauen, die Niederlande, Nordirland, Rumänien, Schottland, Spanien, die Schweiz, die Ukraine und Wales. Die Ergebnisse für diese Länder/Regionen werden in Tabelle 6 dargestellt.

Tabelle 6: Zusätzliche Unterstützung für Landessprachen in der Vorschule in 15 Ländern/Regionen

Kriterien	Antworten	N	Antworten	N	Antworten	N
Zielgruppen	alle	14	nur Migrant/innen	1		
Dauer der Unterstützung	>2 Jahre	1	1 Jahr	5	<1 Jahr	0
Tage pro Woche	>1 Tag	3	½-1 Tag	10	<1/2 Tag	2
Mindestgruppengröße	keine	13	5-10	2	>10	0
Staatliche Förderung vorhanden	vollständig	14	teilweise	1		

Zusätzliche Unterstützung in der Landessprache im Vorschulbereich wird in 14 von 15 Regionen/Ländern angeboten, in der Schweiz nur für Kinder mit Migrationshintergrund. Die drei Länder/Regionen, die die meiste Zeit pro Woche für zusätzliche Sprachförderung aufwenden, sind die Niederlande, Friesland und die Ukraine. Zehn der untersuchten Länder bieten zwei oder mehr Jahre Unterstützung, fünf – Bulgarien, Dänemark, die Niederlande, Schottland und die Schweiz – bieten ein Jahr. In 14 Ländern/Regionen wird die Unterstützung von staatlicher Seite angeboten, während in der Schweiz die Eltern/Erziehungsberechtigten einen Teil der Kosten tragen.

Fremdsprachen in der Vorschule

Für das Fremdsprachenangebot in der Vorschule fragten wir unsere Forscher/innen danach:

- welche Sprachen unterrichtet werden
- welche Zeit für Fremdsprachenunterricht pro Woche aufgewendet wird
- wie hoch die Anzahl der Unterrichtsjahre ist
- welche Mindestgruppengröße erforderlich ist
- sowie nach Finanzierungsquellen.

Es sollte vorab erwähnt werden, dass die Forschung nicht die Fremdsprachenangebote im privaten Bereich untersuchte, die vermutlich in größerer Anzahl bestehen. Insgesamt berichten sieben der 24 Länder/Regionen, dass fremdsprachliche Bildung in staatlichen Vorschulen angeboten wird. Die Ergebnisse werden in Tabelle 7 dargestellt.

Tabelle 7: Fremdsprachenangebot in der Vorschule in 7 Ländern/Regionen (L/R)

Kriterien	Antworten	N	Antworten	N	Antworten	N
Zielgruppen	alle	7	eingeschränkt	0		
Dauer	>2 Jahre	6	1 Jahr	0	<1 Jahr	1
Tage pro Woche	>1 Tag	1	½-1 Tag	6	<1/2 Tag	0
Mindestgruppengröße	keine	6	5-10	0	>10	1
Staatliche Förderung vorhanden	vollständig	2	teilweise	3	Eltern/ Erziehungsberechtigte bezahlen die Kosten	2

Die sieben Länder/Regionen, die Fremdsprachen im Vorschulbereich anbieten, sind Bosnien & Herzegowina, das Baskenland, Bulgarien, Katalonien, Estland, Spanien und die Ukraine. Das Baskenland bietet mehr als einen Tag Fremdsprachenunterricht pro Woche und die anderen Länder/Regionen zwischen einem halben und einem Tag. Die Sprachen, die angeboten werden, werden in Tabelle 8 dargestellt. Bulgarien bietet die größte Auswahl, aber die Kurse müssen von den Eltern/Erziehungsberechtigten bezahlt werden. Englisch, Französisch und Deutsch sind die Sprachen, die am häufigsten angeboten werden.

Tabelle 8: Fremdsprachenangebot in der Vorschule in sieben Ländern/Regionen

Land/Region	Angebotene Fremdsprachen
Bosn. & Herz.	Englisch, Französisch, Deutsch
Baskenland	Englisch
Bulgarien	Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Russisch, Spanisch
Katalonien	Englisch
Estland	Englisch, Deutsch, Französisch, Russisch
Spanien (Madrid, Valencia, Sevilla)	Englisch in Madrid und Valencia Englisch, Französisch und Deutsch in Sevilla
Ukraine	Englisch, Französisch, Deutsch

Aus dieser Übersicht lässt sich schließen, dass eine Weiterentwicklung und staatliche/institutionelle Unterstützung in einigen Ländern gefordert ist, um bereits im frühkindlichen Alter das Fremdsprachenlernen zu fördern. Jedoch deuten der Bericht der Kommission von 2011 und das Politikhandbuch zum frühkindlichen Sprachenlernen an, dass es weitaus mehr Aktivitäten in diesem Bereich gibt, als wir hier darstellen können. Es bedarf also einer vertiefenden Analyse.

R/M-Sprachenangebot in der Vorschule

Wir haben unseren Forscher/innen dieselben Fragen zu den R/M-Sprachen gestellt wie zu den Fremdsprachen. Die Antworten von 17 Ländern/Regionen finden sich in Tabelle 9.

Tabelle 9: R/M-Sprachangebot in der Vorschule in 17 Ländern/Regionen

Kriterien	Antworten	N	Antworten	N	Antworten	N
Zielgruppen	alle	14	eingeschränkt	1	nicht spezifiziert	2
Dauer	>2 Jahre	15	1 Jahr	2	<1 Jahr	0
Tage pro Woche	>1 Tag	12	½-1 Tag	3	<1/2 Tag	2
Mindestgruppengröße	keine	13	5-10	2	>10	2
Staatliche Förderung vorhanden	vollständig	15	teilweise	2	Eltern/Erziehungsberechtigte bezahlen die Kosten	0

Wie aus der Tabelle hervorgeht, bieten 15 von 17 Ländern/Regionen R/M-Sprachen für mehr als zwei Jahre an und 13 haben keine Mindestgruppengröße. Allerdings bedarf es in Nordirland und der Ukraine mindestens zehn Schüler/innen und in Dänemark und Ungarn mindestens fünf, um eine Klasse zu bilden. In 15 Ländern/Regionen werden die Kurse vom Staat gefördert, in Katalonien und Estland tragen die Eltern/Erziehungsberechtigten die Kosten teilweise. Die Länder, in denen keine R/M-Sprachen in der Vorschule angeboten werden, sind Bosnien & Herzegowina, Bulgarien, Estland, Frankreich, Griechenland, Polen und die Schweiz.

Tabelle 10 bietet einen Überblick zu den Sprachen, die in den 17 Ländern/Regionen in staatlichen Vorschulen laut unseren Forscher/innen unterrichtet werden.

Tabelle 10: R/M Sprachenangebot in der Vorschule in 17 Ländern/Regionen

Land/Region	Angebotene R/M-Sprachen
Österreich	Burgenland-Kroatisch, Tschechisch, Ungarisch, Italienisch in Tirol, Slowakisch, Slowenisch
Baskenland	Baskisch
Katalonien	Katalanisch überall, Aranesisch im Val d' Aran
Dänemark	Deutsch
England	Kornisch
Friesland	Friesisch
Ungarn	Bulgarisch, Kroatisch, Deutsch, Griechisch, Romani/Boyasch, Rumänisch, Rusinisch, Serbisch, Slowakisch, Slowenisch
Italien	Albanisch, Kroatisch, Franko-Provenzalisch, Französisch, Friulisch, Deutsch, Griechisch, Ladino, Okzitanisch, Sardisch, Slowenisch
Litauen	Belarussisch, Hebräisch, Polnisch, Russisch
Niederlande	Friesisch in Friesland
Nordirland	Irish
Portugal	Mirandesisch
Rumänien	Bulgarisch, Kroatisch, Tschechisch, Deutsch, Griechisch, Ungarisch, Polnisch, Serbisch, Slowakisch, Türkisch, Ukrainisch
Schottland	Schottisch-Gälisch
Spanien (Madrid, Valencia, Sevilla)	Valenzianisch in Valencia
Ukraine	Krim-Tatarisch, Ungarisch, Moldawisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch
Wales	Walisisch

Es gibt laut unseren Forscher/innen in den unterschiedlichen R/M-Sprachen ein weitverbreitetes Angebot, mit der größten Bandbreite in Österreich, Ungarn, Italien und Rumänien.

Angebot in Migrant/innensprachen in der Vorschule

Auf Basis der LRE-Daten zeigt sich, dass ein Angebot in Migrant/innensprachen in der Vorschule noch nicht sehr weit verbreitet ist. Trotz der Schwierigkeiten, wenn es um die Bereitstellung von geeigneten Lehrer/innen und Lernmaterialien geht, bieten drei Länder Unterstützung in Migrant/innensprachen für Kleinkinder: Dänemark, Spanien und die Schweiz. Der Kanton Zürich hat ein beachtliches Angebot von nicht weniger als 17 Sprachen. Es gibt kein Angebot in den anderen Ländern/Regionen. Die angebotenen Sprachen werden in Tabelle 11 dargestellt.

Tabelle 11: Migrant/innensprachen in der Vorschule in drei Ländern/Regionen

Land/Region	Angebotene Sprachen
Dänemark	Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Isländisch, Somali, Tamilisch, Türkisch, Urdu/Punjab
Spanien	(Marokkanisches) Arabisch, Portugiesisch, Rumänisch
Schweiz Kanton Zürich	Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Kroatisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Ungarisch, Italienisch, Koreanisch, Portugiesisch, Russisch, Slowenisch, Spanisch (Lateinamerika), Türkisch
Schweiz Kanton Genf	Albanisch, Arabisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, Türkisch

Um die sprachliche Integration der Kinder mit Migrationshintergrund zu fördern, gibt es in der Schweiz in der Vorschule Förderprogramme in der Heimatsprache. Im Kontext des *Strategischen Plans für Staatsbürgerschaft und Integration 2007-2010* gibt es in Spanien eine Anzahl von Migrant/innensprachen in Vorschulen, um die Sprachen und die Kulturen des Herkunftslandes zu erhalten und weiterzuentwickeln. In Dänemark decken nationale, regionale und lokale Förderungen die gesamten Kosten dieser Programme, in Spanien und der Schweiz geschieht dies über eine Finanzierung aus den Herkunftsländern anhand bilateraler Übereinkünfte.

2.3 Sprachen in der Primarschule

Schlussfolgerungen des EU-Rats (2002) haben die Bedeutung von Maßnahmen unterstrichen, die es Schüler/innen ermöglichen, zwei oder, wo angemessen, mehrere Sprachen zusätzlich zu ihrer Muttersprache von klein auf zu lernen. Es gilt dabei sicherzustellen, dass das Sprachenangebot so vielfältig wie möglich ist. Sie betonen außerdem, wie bedeutend es ist, dass Sprachprogramme eine positive Haltung gegenüber anderen Kulturen vermitteln.

Die Integration von Nicht-Muttersprachler/innen sollte über Maßnahmen zur Verbesserung der Landes- bzw. Unterrichtssprache(n) unter Respekt ihrer ursprünglichen Sprachen und Kulturen gewährleistet werden. Die Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen und ihre Mobilität wurden auch betont, ebenso wie die Standardisierung von Sprachkompetenzen basierend auf dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)* des Europarats. Die *Schlussfolgerungen des EU-Rats (2008)* wiederholten dieselben Botschaften, darüber hinaus fügten sie die Perspektive des lebenslangen Lernens dazu und die Fortentwicklung der Sprachkenntnisse durch formale,

informelle und non-formale Mittel. Einmal mehr forderte die Schlussfolgerung eine breitere Auswahl an Sprachen und die Bewertung der Lerner/innen anhand anerkannter Instrumente. Der Wert der Lehrer/innenausbildung und von Austauschprogrammen für Lehrer/innen wurde unterstrichen, und erstmals wurde die Unterstützung des Unterrichts durch andere Unterrichtssprachen (CLIL) empfohlen. Die EU-Ratsschlussfolgerungen (2011) betonten erneut die Bedeutung des qualitativ hochwertigen Sprachunterrichts, der Leistungsbewertung, der Lehrer/innenausbildung und -mobilität, CLIL, die Erweiterung des Sprachenangebots, eine Stärkung des Unterrichts in der Landessprache sowie die Berücksichtigung von Möglichkeiten für Migrant/innen, ihre ursprüngliche Sprache zu erhalten und weiterzuentwickeln.

Der Europarat unterstützt auch sprachliche Vielfalt und interkulturelle Bildung in der Primarschule und bietet konkrete politische Strategien und Lernmittel. Die ECRMS betont die Notwendigkeit, den Unterricht in und die Verwendung der jeweiligen R/M-Sprache zu ermöglichen, wenn Eltern/Erziehungsberechtigte dies verlangen, und zwar unbeschadet gegenüber dem Unterricht in der Landessprache. Der GERS bietet eine gemeinsame Basis für Sprachlehrpläne, Leitfäden für Lehrpläne, Prüfungen und Lehrbücher in Europa und verbessert die Transparenz von Kursen, Lehrplänen, und Qualifikationen und fördert so internationale Zusammenarbeit im Bereich moderner Sprachen. *Empfehlung 98 (6)* fordert die Mitgliedstaaten dazu auf, bildungspolitische Maßnahmen zu implementieren, die Vielsprachigkeit auf breiter Ebene fördern und die Verwendung von Fremdsprachen im Unterricht von nicht-sprachlichen Fächern unterstützen. Wie die EU unterstützte auch der Europarat die Entwicklung von Verbindungen und Austausch mit Institutionen und Personen auf allen Bildungsebenen in anderen Ländern. Im Hinblick auf den Platz der Herkunftssprachen im Lehrplan unterstreicht die *Europaratsempfehlung 1740 (2006)* den Wunsch, dass junge Europäer/innen ihre Muttersprache (oder Hauptsprache) lernen, wenn dies nicht die offizielle Sprache ihres Landes ist. Zugleich hat jede/r junge Europäer/in die Pflicht, die offiziellen Sprachen eines Landes, dessen Bürger/in er oder sie ist, zu lernen. Die Europaratsempfehlung betont weiter, dass bilinguale Bildung die Grundlage für Erfolg ist und dass Bilingualismus und Plurilingualismus wertvolle Schätze sind.

In Anbetracht der sprachlichen Vielfalt der Kinder in vielen Schulen Europas ist es nicht immer einfach, den Unterricht in der Herkunftssprache zu organisieren. Es ist aber möglich, wenn der Wille dazu besteht (siehe Extra und Yağmur (2004: 99-105)). Die pionierhafte und weithin bekannte Strategie und Praxis der *Victorian School of Languages (VSL)* in Melbourne/Australien zeigt ein herausragendes Beispiel guter Praxis, das auch in einem europäischen Kontext umsetzbar ist. Eine Pionierleistung in Bezug auf die *Wirkungsrichtung* und das *Angebot (directionality and provision)* des Lernens einer zusätzlichen Sprache ist das Hauptmerkmal der VSL. Dort werden zusätzliche Sprachen neben Englisch als Erst- oder Zweitsprache allen Schüler/innen in Primar- und Sekundarschulen in Victoria angeboten (und auch von diesen verlangt), inklusive den Schüler/innen, die Englisch als Erstsprache sprechen. Derzeit gibt es in normalen staatlichen Schulen und sogenannten ethnischen Nachmittagsschulen Schulen, abhängig von der Nachfrage mehr als 60 Sprachen, die man persönlich auswählen kann.

In der LRE-Erhebung stellten wir Fragen zu den Landes-, R/M-, Fremd- und Migrant/innensprachen, die auf den eben erwähnten Empfehlungen und Leitfäden basieren.

Unterstützung für die Landessprache in der Primarschule

Tabelle 12 zeigt eine Übersicht der Organisation des zusätzlichen Sprachunterrichts in der Landessprache in Primarschulen. Die Forscher/innen wurden befragt zu:

- dem Ausmaß, in dem ein kohärenter und expliziter Lehrplan besteht
- dem Ausmaß der sprachlichen Unterstützung für Neuankömmlinge
- Sprachdiagnostetests bei Schuleintritt
- der Überprüfung von Sprachkenntnissen.

Tabelle 12: Unterstützung in der Landessprache in der Primarschule in 24 Ländern/Regionen

Kriterien	Antworten	N	Antworten	N	Antworten	N
Lehrplan	kohärent und explizit	19	allgemein	5	keiner	0
Zusätzliche Unterstützung für Neuankömmlinge	vollständig	22	teilweise	0	keine	2
Sprachdiagnostetest bei Schuleintritt	für alle	8	nur für Migrant/innen	7	keiner	9
Überprüfung der Sprachkenntnisse	nationaler Standard	16	schulbasiert	8	Keine	0

Laut unseren Forscher/innen haben 19 Länder/Regionen einen kohärenten und expliziten Lehrplan für die Landessprache in der Primarschule, während dieser in fünf Ländern allgemein gehalten ist. Außer Italien und der Ukraine bieten alle Länder/Regionen zusätzliche Unterstützung für Neuankömmlinge zum Erlernen der Landessprache. Im Bereich der Sprachdiagnostetests gibt es unterschiedliche Ansätze, dies könnte für politisch Verantwortliche künftig von mehr Interesse sein. Acht Länder/Regionen – Österreich, Bulgarien, Dänemark, England, Litauen, Nordirland, Schottland und Wales – verwenden Diagnostetests für alle Kinder zu Beginn der Primarschule, sieben testen nur Kinder mit Migrationshintergrund und neun Länder berichten, dass es keine Sprachdiagnostetests bei Schuleintritt gibt. Eine regelmäßige Überprüfung der Sprachkenntnisse ist ein anderer Bereich, in dem es unterschiedliche Ansätze gibt. 16 Länder/Regionen verwenden standardisierte Tests auf nationaler Ebene und acht Länder/Regionen gehen schulbasiert vor. Insgesamt sind Bulgarien, Dänemark, Litauen und Schottland die Länder/Regionen, die am meisten mit den LRE-Kriterien für zusätzliche Unterstützung in der Landessprache übereinstimmen, während dies für Italien, Polen und die Ukraine am wenigsten gilt.

Das Lernen von Fremdsprachen in der Primarschule

In Bezug auf Fremdsprachen fragten wir unsere Forscher/innen:

- nach den Zielgruppen
- nach der Anzahl der verpflichtenden Fremdsprachen
- nach dem Ausmaß, in dem ein kohärenter und expliziter Lehrplan besteht
- nach der Verbreitung von CLIL
- wann der Fremdsprachenunterricht beginnt
- ob er während oder nach dem Regelunterricht stattfindet
- Mindestgruppengrößen
- der Überprüfung von Sprachkenntnissen
- nach dem zu erreichenden Niveau und seiner Überprüfung anhand CEFR/GERS
- ob es eine staatliche Förderung gibt.

23 der 24 Länder/Regionen bieten Fremdsprachen im Primarschulbereich, mit Wales als Ausnahme, und die Ergebnisse dieser 23 Länder/Regionen werden in Tabelle 13 dargestellt:

Tabelle 13: Organisation des Fremdsprachenunterrichts in Primarschulen (in 23 Ländern/Regionen)

Kriterien	Antworten	N	Antworten	N	Antworten	N
Anzahl der verpflichtenden Fremdsprachen	zwei	2	eine	18	nur optional	3
Lehrplan	kohärent und explizit	20	allgemein	3	keine Leitlinien	0
Sprache als Unterrichtssprache (CLIL)	weit verbreitet	1	lokal	13	nicht vorhanden	9
Zielgruppen	alle	23	eingeschränkt	0		4
Beginn des Sprachunterrichts	von Jahr eins	12	ab der Mitte	7	nur Endphase	1
Verortung im Regelunterricht	während des Regelunterrichts	21	teilweise während des Regelunterrichts	1	außerhalb des Regelunterrichts	1
Mindestgruppengröße	keine	21	5-10 Schüler/innen	1	>10 Schüler/innen	1
Überprüfung der Sprachkenntnisse	nationaler Standard	10	schulbasiert	13	nicht vorhanden	0
Zu erreichendes Niveau	bezogen auf GERS (CEFR)	7	nationale oder schulische Vorgaben	13	nicht spezifiziert	3
Staatliche Förderung vorhanden	vollständig	23	teilweise	0		

Unsere Forschungsergebnisse zeigen, dass Fremdsprachen im Allgemeinen in allen untersuchten Ländern/Regionen angeboten werden, mit Ausnahme von Wales. Zwei Länder, Griechenland und Dänemark, haben zwei verpflichtende Fremdsprachen, 18 Länder eine verpflichtende Fremdsprache. In England, Nordirland und Schottland sind Fremdsprachen optional. In 20 Regionen/Ländern gibt es einen kohärenten und expliziten Lehrplan, in Friesland, Italien und den Niederlanden einen allgemeinen Lehrplan. Spanien ist das einzige Land, in dem CLIL weit verbreitet ist, in 13 Ländern/Regionen hingegen wird dieser Ansatz zwar verwendet, aber nicht systematisch. Fremdsprachen werden in 12 der 24 Länder/Regionen von Jahr eins der Primarschule an unterrichtet, ab Mitte der Primarschule in sieben Ländern/Regionen und ab dem letzten Jahr in

Friesland, den Niederlanden, Schottland und der Schweiz. In zehn Ländern/Regionen werden die Sprachkenntnisse anhand standardisierter Instrumente geprüft, in 13 Ländern/Regionen nur auf lokaler Ebene. Obwohl viele Länder/Regionen offensichtlich ihre Lehrpläne in Bezug auf den GERS (CEFR) entwickeln, nutzen nur sieben dieses Instrument in expliziter und systematischer Weise, um das zu erreichende Sprachniveau zu überprüfen: Bulgarien, Estland, Frankreich, Rumänien, Schottland, Spanien und die Schweiz.

Tabelle 14 zeigt die Fremdsprachen, die in Primarschulen sowohl auf freiwilliger (optionaler) als auch auf verpflichtender Ebene angeboten werden – laut den Angaben unserer Forscher/innen.

Tabelle 14: Fremdsprachenangebot in der Primarschule in 23 Ländern/Regionen

Land/Region	In der Primarschule angebotene Fremdsprachen
Österreich	Kroatisch, Tschechisch, Englisch, Französisch, Ungarisch, Italienisch, Slowakisch, Slowenisch, (eine dieser Sprachen ist verpflichtend)
Baskenland	Englisch: verpflichtend
Bosn. & Herz.	Englisch oder Deutsch: verpflichtend; Französisch, Italienisch, Arabisch: optional
Bulgarien	Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Spanisch: eine dieser Sprachen verpflichtend
Katalonien	Englisch: verpflichtend
Dänemark	Englisch, Französisch, Deutsch: verpflichtend; Spanisch, Deutsch oder Französisch: optional
England	Französisch, Deutsch, Spanisch, selten auch Chinesisch, Italienisch, Japanisch, Urdu: optional
Estland	Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch: eine Sprache verpflichtend, der Rest optional
Frankreich	Englisch, Deutsch, sehr viel seltener andere Sprachen wie Arabisch, Chinesisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch: eine der Sprachen ist verpflichtend
Friesland	Englisch: verpflichtend; Französisch, Deutsch, Spanisch: optional
Griechenland	Englisch und Französisch oder Deutsch: verpflichtend
Ungarn	Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Russisch: eine dieser Sprachen ist verpflichtend
Italien	Englisch: verpflichtend
Litauen	Englisch, Französisch, Deutsch: eine dieser Sprachen ist verpflichtend
Niederlande	Englisch: verpflichtend; Französisch, Deutsch, Spanisch: optional
N. Irland	Spanisch, Französisch: optional
Polen	Englisch, Deutsch, Französisch: eine dieser Sprachen ist verpflichtend
Portugal	Englisch, Französisch: eine dieser Sprachen ist verpflichtend
Rumänien	Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Russisch, Spanisch: eine dieser Sprachen ist verpflichtend
Schottland	Chinesisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Spanisch: eine dieser Sprachen ist verpflichtend
Spanien (Madrid, Valencia, Sevilla)	Englisch, Französisch, Deutsch: eine dieser Sprachen ist verpflichtend
Schweiz	Im Kanton Zürich: Englisch, Französisch: verpflichtend Im Kanton Genf: Deutsch: verpflichtend Im Kanton Tessin: Französisch: verpflichtend
Ukraine	Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch: eine dieser Sprachen ist verpflichtend

Englisch, Französisch und Deutsch stellen sich als die am meisten unterrichteten Fremdsprachen heraus. In vielen Fällen ist eine dieser Sprachen ein Pflichtfach für alle Schüler/innen. Italienisch, Russisch und Spanisch sind andere Sprachen, die entweder als Pflichtfach oder als optionale Fremdsprachen angeboten werden. In einigen Ländern werden darüber hinaus Arabisch, Chinesisch und Japanisch im optionalen Bereich angeboten.

Diese uns berichtete Vielfalt der Sprachen an Primarschulen ist ein positives Zeichen für europäische Mehrsprachigkeit, obwohl das hier dargestellte Bild den Eurydice-Daten aus 2008 gegenübergestellt werden sollte, die die Dominanz des Englischen im Fremdsprachenunterricht an Primarschulen hervorheben. http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_EN.pdf

Um erfolgreiches Sprachenlernen zu ermöglichen, ist es wichtig, einen expliziten Lehrplan und Lernziele zu formulieren. Der GERS (CEFR) hat sich als ein Standardwerkzeug in diesem Prozess etabliert. Er zeigt in einer umfassenden Art und Weise über beschreibende Deskriptorenskalen a) die Kompetenzen, die für die Kommunikation wichtig sind, b) die darauf bezogenen Sprachkenntnisse und -fähigkeiten und c) die kommunikativen Situationen und Bereiche. Von den untersuchten Ländern/Regionen verwenden sieben den GERS explizit für das Lernen von Fremdsprachen, vermutlich sind seine Prinzipien und Ansätze in einigen anderen die Grundlage für nationale Standards. Die Länder/Regionen und die Lernziele sind in Tabelle 14 dargestellt. Wie erwartet ist A1/A2 das zu erzielende Niveau für diese Altersgruppe.

Tabelle 15: GERS (CEFR) Lernziele für Fremdsprachen in der Primarschule in sieben Ländern/Regionen

Land/Region	Zu erreichendes Fremdsprachen-Kompetenzniveau am Ende der Primarschule
Bulgarien	A1-A2
Estland	A1-A2
Frankreich	A1
Rumänien	A1
Schottland	A1
Spanien	A2 und 'nicht spezifiziert' in Valencia
Schweiz	Im Kanton Zürich: A2.1 für mündliches und schriftliches Verstehen und mündliches Anwenden A1.2 für schriftliches Anwenden

R/M-Sprachunterricht in der Primarschule

Wie schon für die Fremdsprachen fragten wir unsere Forscher/innen nach den im nationalen/regionalen Kontext angebotenen R/M-Sprachen, spezifisch nach:

- den Zielgruppen,
- dem Ausmaß, in dem ein kohärenter und expliziter Lehrplan besteht,
- dem Beginn des R/M-Sprachunterrichts,
- ob er während oder nach dem Regelunterricht stattfindet,
- Mindestgruppengrößen,
- der Überprüfung der Sprachkenntnisse,
- nach dem zu erreichenden Niveau in der R/M-Sprache zum Ende der Primarschule,
- ob es eine staatliche Förderung gibt.

R/M-Sprachen werden in 22 der 24 untersuchten Länder/Regionen angeboten, außer in Dänemark und Estland. Die Ergebnisse werden in Tabelle 16 für diese 22 Länder/Regionen dargestellt.

Tabelle 16: Organisation des R/M-Sprachunterrichts in Primarschulen in 22 Ländern/Regionen

Kriterien	Antworten	N	Antworten	N	Antworten	N
Zielgruppen	alle	20	eingeschränkt	2		
Lehrplan	kohärent und explizit	16	allgemein	5	keine Leitlinien	1
Sprache als Unterrichtssprache (CLIL)	weit verbreitet	12	in einigen Gebieten	6	nicht vorhanden	4
Beginn des Sprachunterrichts	von Jahr eins	19	ab der Mitte	3	nur Endphase	0
Verortung im Regelunterricht	während des Regelunterrichts	17	teilweise während des Regelunterrichts	4	außerhalb des Regelunterrichts	1
Mindestgruppengröße	keine	16	5-10 Schüler/innen	3	>10 Schüler/innen	3
Überprüfung der Sprachkenntnisse	nationaler Standard	8	schulbasiert	11	nicht vorhanden	3
Zu erreichendes Niveau	nationale/regionale Vorgaben	14	schulbasiert	3	keine	5
Staatliche Förderung vorhanden	vollständig	21	teilweise	1	keine	0

R/M-Sprachunterricht und Unterricht in anderen Fächern in der R/M-Sprache als Unterrichtssprache steht in 20 Ländern/Regionen allen Schüler/innen ohne Berücksichtigung des jeweiligen Sprachunterrichts offen, bis auf Bulgarien und Griechenland, wo dies nur Muttersprachler/innen angeboten wird. Alle Länder bis auf Österreich haben Lehrplinvorgaben. CLIL ist in R/M-Sprachen viel weiter verbreitet als in Fremdsprachen. 12 Länder/Regionen geben an, dass dies üblich ist und weitere sechs, dass es auf lokaler Ebene geschieht. Neunzehn der 22 Länder/Regionen, in denen R/M-Sprachen unterrichtet werden, beginnen damit am Anfang der Primarschule, nur Frankreich, Polen und die Schweiz ab der Mitte der Primarschulzeit. Sechzehn Länder/Regionen haben keine Mindestgruppengrößen. England, Ungarn und Polen fordern

mindestens fünf Schüler/innen für den Beginn einer Gruppe; Österreich, Bulgarien und Nordirland fordern zehn. Die Überprüfung von Sprachkenntnissen findet in 18 Ländern/Regionen anhand altersgemäßer standardisierter Instrumente statt. Ausnahmen bilden Friesland, Italien und die Niederlande, wo es keine regelmäßige Überprüfung gibt. Die zu erreichenden Niveaus werden in 14 Ländern/Regionen anhand nationaler/regionaler Standards definiert, in drei Ländern/Regionen auf Ebene der Schule. Fünf Länder/Regionen – Österreich, Bosnien & Herzegowina, Griechenland, Italien und Nordirland – geben keine expliziten Lernziele vor.

Tabelle 17 zeigt die R/M-Sprachen, die laut unseren Forscher/innen angeboten werden.

Tabelle 17: R/M-Sprachangebot in Primarschulen in 22 Ländern/Regionen

Land/Region	Angebotene R/M-Sprachen in der Primarschule
Österreich	Burgenland-Kroatisch, Tschechisch, Ungarisch, Slowakisch, Slowenisch, Romani
Baskenland	Baskisch
Bosn. & Herz.	Andere Landessprachen: Bosnisch, Kroatisch und Serbisch
Bulgarien	Armenisch, Hebräisch, Romani, Türkisch
Katalonien	Katalanisch überall, Aranesisch-Okzitanisch im Val d'Aran
England	Kornisch in Cornwall
Frankreich	Baskisch, Bretonisch, Katalanisch, Korsisch, Okzitanisch TAHITIANISCHE UND MELANESISCHE SPRACHEN (AJIE, DREHU, NENGONE, PAIC) werden in Frankreich-Übersee angeboten.
Friesland	Friesisch
Griechenland	Türkisch
Ungarn	Bulgarisch, Kroatisch, Deutsch, Griechisch, Polnisch, Romani/Boyasch, Rumänisch, Rusinisch, Serbisch, Slowakisch, Slowenisch
Italien	Albanisch, Katalanisch, Kroatisch, Französisch, Franko-Provenzalisch, Friulisch, Deutsch, Griechisch, Ladino, Okzitanisch, Sardisch, Slowenisch
Litauen	Belarussisch, Hebräisch, Polnisch, Russisch
Niederlande	Friesisch
N. Irland	Irish
Polen	Kaschubisch
Portugal	Mirandesisch
Rumänien	Bulgarisch, Kroatisch, Deutsch, Ungarisch, Italienisch, Polnisch, Romani, Russisch, Lipovanisch, Serbisch, Slowakisch, Türkisch, Russisch, Ukrainisch, Bulgarisch
Schottland	Schottisch-Gälisch
Spanien (Madrid, Valencia, Sevilla)	Valenzianisch nur in Valencia
Schweiz	Andere Landessprachen: Französisch, Deutsch, Italienisch
Ukraine	Belarussisch, Bulgarisch, Krim-Tatarisch, Gagausisch, Deutsch, Griechisch, Ungarisch, Moldawisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Jiddisch
Wales	Walisisch

Das Angebot ist in einer Reihe von Ländern/Regionen reichhaltig. Österreich, Bulgarien, Ungarn, Italien, Litauen, Rumänien und die Ukraine bieten vier oder mehr R/M-Sprachen als eigene Sprachfächer oder, in der Mehrzahl, als eine Unterrichtssprache an.

Unterricht in Migrant/innensprachen in der Primarschule

Wir fragten unsere Forscher/innen ähnliche Fragen wie für R/M-Sprachen und Fremdsprachen im Bereich der Migrant/innensprachen. Nur fünf Länder berichten von einer signifikanten Anzahl an Migrant/innensprachen im Primarschulbereich: Österreich, Dänemark, Frankreich, Spanien und die Schweiz (im Kanton Zürich). Die Ergebnisse dieser Länder werden in Tabelle 18 dargestellt.

Tabelle 18: Organisation des Unterrichts in Migrant/innensprachen in der Primarschule in fünf Ländern/Regionen

Kriterien	Antworten	N	Antworten	N	Antworten	N
Zielgruppen	alle	2	nur Migrant/innen	3	nicht spezifiziert	0
Lehrplan	kohärent und explizit	2	allgemein	3	keine Leitlinien	0
Sprache als Unterrichtssprache (CLIL)	weit verbreitet	1	lokal	3	nicht vorhanden	1
Beginn des Sprachunterrichts	von Jahr eins	2	ab der Mitte	1	nur Endphase	2
Verortung im Regelunterricht	während des Regelunterrichts	0	teilweise während des Regelunterrichts	2	außerhalb des Regelunterrichts	3
Mindestgruppengröße	keine	2	5-10 Schüler/innen	1	>10 Schüler/innen	2
Überprüfung der Sprachkenntnisse	nationaler Standard	0	schulbasiert	5	nicht vorhanden	0
Zu erreichendes Niveau	nationale oder regionale Vorgaben	0	schulbasiert	0	keine	5
Staatliche Förderung verfügbar	vollständig	2	teilweise	3	keine	0

In Frankreich und der Schweiz steht der Unterricht in Migrant/innensprachen allen Schüler/innen offen, in Österreich, Dänemark und Spanien ist er auf diejenigen beschränkt, die die Sprache als Erstsprache sprechen. In der Schweiz und Frankreich gibt es keine Mindestgruppengrößen, in Spanien bedarf es mehr als fünf Schüler/innen und in Österreich und Dänemark einer Gruppe von zehn Schüler/innen.

In Österreich und Dänemark gibt es einen kohärenten und expliziten Lehrplan, in anderen Ländern nur allgemeine Vorgaben. In Spanien ist es üblich, Migrant/innensprachen auch als Unterrichtssprachen zu verwenden. In Österreich, Dänemark und Frankreich ist dies nur vereinzelt der Fall und in der Schweiz werden sie nur als eigenes Unterrichtsfach geführt. In Spanien und der Schweiz findet der Unterricht in Migrant/innensprachen teilweise während des Regelunterrichts statt, in anderen Ländern außerhalb des regulären Unterrichts. Die Lernziele in Migrant/innensprachen werden nicht anhand nationaler, regionaler oder schulbasierter Vorgaben überprüft, es gibt aber Überprüfungen des Lernfortschritts. Der Unterricht wird in Österreich und Dänemark vollständig staatlich gefördert, in Frankreich, Spanien und der Schweiz hauptsächlich über eine Finanzierung aus den Herkunftsländern.

Die in den Ländern angebotenen Migrant/innensprachen werden in Tabelle 19 dargestellt.

Tabelle 19: Unterricht in Migrant/innensprachen in fünf Ländern

Land/Region	Angebote Migrant/innensprachen im Primarschulbereich
Österreich	Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch Polnisch, Russisch, Türkisch
Dänemark	Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Isländisch, Somali, Tamilisch, Türkisch, Urdu/Punjabi
Frankreich	Arabisch, Chinesisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch
Spanien (Madrid, Sevilla, Valencia)	Marokkanisches Arabisch und Portugiesisch in Madrid und Valencia
Schweiz	In Zürich: Albanisch, Arabisch, Bosnisch/ Kroatisch/Serbisch, Bulgarisch, Chinesisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Ungarisch, Italienisch, Koreanisch, Kurdisch, Portugiesisch, Türkisch, Russisch, Spanisch, Slowenisch, Schwedisch
	In Genf: Albanisch, Arabisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, Türkisch

Entwicklung der Lehrer/innen im Primarschulbereich

Sowohl die EU als auch der Europarat betonen regelmäßig die Bedeutung der Anwerbung und Ausbildung von qualifizierten Sprachlehrer/innen, um die sprachliche Entwicklung und die interkulturelle Kompetenz der Lerner/innen zu fördern. Sie unterstreichen auch die Notwendigkeit, dass Lehrer/innen ihre eigenen Sprachkenntnisse, ihre interkulturelle Kompetenz und ihr Bewusstsein für die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und Vielsprachigkeit entwickeln. Mobilitätsschemata, die Auslandsaufenthalte in Ländern, in denen die Sprache, die sie unterrichten, gesprochen wird, unterstützen, sind ein bedeutendes Mittel zur Erreichung dieser Ziele. (EC 2008: 11).

In der LRE-Erhebung fragten wir nach

- den Qualifikationen von Lehrer/innen,
- dem Angebot in der Aus- und Fortbildung,
- Mobilität für Fremdsprachenlehrer/innen,
- Maßnahmen, um die Anzahl der Lehrer/innen zu erhöhen, wenn Knappheit besteht.

In Tabelle 20 werden die Ergebnisse für alle vier Sprachtypen im Primarschulbereich für alle Länder/Regionen dargestellt. Es sollte berücksichtigt werden, dass nicht alle Sprachtypen in allen Ländern/Regionen angeboten werden und dass dies für die niedrigen Punktzahlen insbesondere im Bereich der Migrant/innensprachen verantwortlich ist, da diese nur in fünf Ländern/Regionen angeboten werden.

Tabelle 20: Qualifikation und Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen im Primarschulbereich in 24 Ländern/Regionen

Bereich	Antworten	N Länder				Antworten	N Länder				Antworten	N Länder			
		LS	R/M	FS	MS		LS	R/M	FS	MS		LS	R/M	FS	MS
Qualifikation	Sprachlehrer/innen	16	17	14	13	Klassenlehrer/innen	8	5	9	2	keine spezifische Qualifikation	0	2	1	19
Ausbildung	fachspezifisch	20	18	17	1	allgemein	4	3	4	2	keine	0	3	3	21
Fortbildung	fachspezifisch	16	14	20	1	allgemein	7	7	3	4	keine	1	3	1	14
Maßnahmen zur Anwerbung	strukturelle Maßnahmen	3	7	8	0	Rekrutierungskampagnen in der Presse	1	2	2	0	keine spezifischen Maßnahmen	20	15	14	24
Mobilität	strukturelle Programme			1		etwas finanzielle Unterstützung			14		keine			9	

Den Antworten in unserer Erhebung zufolge werden in rund zwei Dritteln der Länder/Regionen qualifizierte Sprachlehrer/innen mit dem Sprachunterricht beauftragt: 16 von 24 für die Landessprache, 17 von 22 für R/M-Sprachen, 14 von 23 für Fremdsprachen und in zwei von fünf für Migrant/innensprachen. Wenn CLIL verwendet wird (Zielsprache als Unterrichtssprache) ist es weniger bedeutend, dass die Lehrer/innen qualifizierte Sprachlehrer/innen sind (obwohl ihr sprachliches Niveau hoch sein sollte), und in vielen Primarschulkontexten ist es unüblich, dass es qualifizierte Lehrer/innen für den allgemeinen Unterricht in der Landessprache und in den R/M-Sprachen gibt. Dennoch sollte erwartet werden, dass Fremdsprachenlehrer/innen über eine formale Qualifikation verfügen. In Österreich, England, Frankreich, Friesland, Italien, den Niederlanden, Nordirland, Schottland und der Schweiz werden Fremdsprachen aber von allgemein ausgebildeten Klassenlehrer/innen unterrichtet.

Lehrer/innenaus- und -fortbildungsprogramme, ob allgemein oder spezifisch, sind in allen Ländern üblich, obwohl es in Italien und Nordirland keine Ausbildung für Fremdsprachenlehrer/innen gibt und in Griechenland keine Fortbildung für Lehrer/innen in der Landessprache. R/M-Sprachenlehrer/innen für Kornisch in England erhalten auch keine formale Ausbildung. Für Migrant/innensprachen bietet nur Österreich eine fachspezifische Aus- und Fortbildung. Es war nicht möglich, in der Erhebung auch die Methoden und Inhalte der Lehrer/innenaus- und -fortbildung abzufragen, dies könnte Gegenstand zukünftiger Forschungsprojekte sein.

Ebenso außerhalb des Erhebungsradius war es, dass Lehrer/innen von R/M-Sprachen und Migrant/innensprachen sowohl als Lehrer/innen von Erstsprachen, wenn sie in Schulen für Minderheiten oder Migrant/innen unterrichten, bezeichnet werden können, als auch als Fremdsprachenlehrer/innen, wenn sie Nicht-Erstsprachler/innen, die diese Schulen besuchen, in den jeweiligen Sprachen unterrichten. Daher können sie sowohl Fortbildungsprogramme für Erstsprachenlehrer/innen als auch für Fremdsprachenlehrer/innen besuchen, je nach Unterrichtssituation.

Ganz klar zeigt sich die Mobilität von Lehrkräften für Fremdsprachen als Entwicklungsfeld. Neun Länder/Regionen berichten, dass sie keine Unterstützung in diesem Bereich anbieten, und nur Katalonien und die Schweiz geben strukturierte Mobilitätsprogramme an. Vierzehn andere Länder/Regionen fördern Mobilität und geben etwas finanzielle Unterstützung, aber hier könnte eindeutig noch mehr getan werden, um Lehrer/innen dazu zu ermutigen, mehr Zeit in einem Land zu verbringen, in dem die Sprache, die sie unterrichten, gesprochen wird. Damit könnte EU-Empfehlungen, die die Mobilität von Lehrpersonen als wichtige Mittel zur Verbesserung der sprachlichen Niveaus und der kulturellen Kompetenz unterstreichen, noch besser entsprochen werden.

Ein interessanter Befund ist, dass eine Reihe von Ländern/Regionen aktiv Maßnahmen zur Anwerbung zusätzlicher Sprachlehrer/innen trifft, dies wäre sicher ein Bereich für Wissensaustausch. Heißt dies, dass der Bedarf steigt oder nur dass die Anzahl der Lehrer/innen zurückgeht? Im Baskenland, in Dänemark, Estland und der Schweiz gibt es spezifische Maßnahmen, um zusätzliche Lehrer/innen für Landessprachen zu rekrutieren. Bulgarien, Dänemark, England, Friesland, Ungarn, Litauen und die Ukraine setzen Maßnahmen, um die Anwerbung und Ausbildung zusätzlicher Fremdsprachenlehrer/innen zu fördern. Das Wiederaufleben und die Förderung vieler R/M-Sprachen wird vermutlich dazu beitragen, dass das Baskenland, Bosnien & Herzegowina, Dänemark, Nordirland, Schottland, Spanien und die Ukraine spezifische Maßnahmen zur Anwerbung von R/M-Sprachenlehrer/innen setzen. Keines der Länder/Regionen wirbt aktiv um Lehrer/innen für Migrant/innensprachen – mit Sicherheit ein Bereich zur Weiterentwicklung.

2.4 Sprachen im Sekundarschulbereich

Die Dokumente der EU und des Europarates zur Mehrsprachigkeit unterstreichen die Notwendigkeit, die Grundlagen des Spracherwerbs in der Primarschule zu legen, um den Schüler/innen den Übergang in die Sekundarschule zu ermöglichen. Dies bildet die Voraussetzung für die Erweiterung der Sprachen, die sie lernen und für die Fähigkeit in ihnen zu kommunizieren – dies auch mit Blick auf künftige Beschäftigungsverhältnisse und auf den weiteren Bildungsweg.

Entsprechend der Empfehlung 98 (6) des Europarats besteht das Ziel des Erlernens von Sprachen in der Sekundarstufe darin:

den Standard der Kommunikation, den die Schüler erreichen sollen, weiter zu erhöhen, um die erlernte Sprache effektiv zur Alltagskommunikation mit anderen Sprechern dieser Sprache zum Aufbau sozialer und persönlicher Beziehungen zu nutzen, mit dem Ziel, die Kultur anderer Menschen und ihre Lebensformen verstehen und respektieren zu lernen.

Der Sekundarschulbereich sollte insgesamt eine vielfältigere Palette von Sprachen bieten und auf diese Weise den Schüler/innen die Möglichkeit geben, mehr als eine europäische oder andere Sprache zu lernen. Die erreichten Lernniveaus einschließlich gegebenenfalls der Anerkennung von Teilkompetenzen sollten regelmäßig mithilfe standardisierter europäischer Benchmarks überprüft werden. Es wird empfohlen, Content and Language Integrated Learning auf breiterer Ebene einzusetzen. Auch die Lehrer/innenaus- und -fortbildung und ihre Mobilität stellen zusammen mit der Schaffung von internationalen Netzwerken und Kooperationen zwischen den einzelnen Ländern zur Umsetzung gemeinsamer Projekte einen wichtigen Beitrag für den Erfolg dar. Unsere Forschung war darauf gerichtet, viele, wenn auch nicht alle der oben genannten Aspekte zu berücksichtigen.

Der Sekundarschulbereich ist naturgemäß schwerer von Land zu Land zu vergleichen als der Bereich der Primarschule. Schüler/innen können zwischen einer Reihe von Fachschulen entscheiden; darüber hinaus sind Sekundarstufe I und II in verschiedenen Ländern unterschiedlich strukturiert (siehe Glossar) und die Art, wie Sprachlernprogramme geplant werden, variiert stark. Trotz dieser Herausforderungen haben unsere Forscher/innen Daten über die Organisation des Fremdsprachenunterrichts und der Lehrer/innenaus- und -fortbildung über alle Sprachgrenzen hinweg in 24 Ländern/Regionen gesammelt.

Unterstützung in der Landessprache im Sekundarschulbereich – Organisation

Zusätzliche Unterstützung in der Landessprache bleibt auch im Sekundarschulbereich sowohl für Neuankömmlinge als auch für alle anderen, die Schwierigkeiten haben, die Landessprache zu verstehen und in ihr zu kommunizieren, wichtig: Wir fragten unsere nationalen Berichtersteller/innen die gleichen Fragen wie im Primarschulbereich:

- Existenz und Umfang eines kohärenten und expliziten Lehrplans
- Ausmaß der zusätzlichen Unterstützung für Neuankömmlinge
- Existenz von Sprachdiagnostetests bei Schuleinstieg
- Überprüfung der Sprachkenntnisse

Die Ergebnisse haben wir in Tabelle 21 zusammengefasst.

Tabelle 21: Organisation von zusätzlicher Unterstützung in der Landessprache im Sekundarschulbereich

Kriterien	Antworten	N	Antworten	N	Antworten	N
Lehrplan	kohärent und explizit	20	allgemein	4	keine Leitlinien	0
Zusätzliche Unterstützung von Neuankömmlingen	vor Eintritt ins Regelschulwesen	21	im Regelschulwesen	0	nicht vorhanden	3
Diagnose-Tests bei Schuleinstieg	alle	9	nur für Schüler/innen mit Migrationshintergrund	5	keine	10
Überprüfung der Sprachkenntnisse	nationale Standards	15	schulbasiert	8	nicht vorhanden	1

Nach den Berichten unserer Forscher/innen verfügen 20 Länder/Regionen über einen kohärenten und expliziten nationalen Sprachenlehrplan; dagegen beschränken sich Friesland, Italien, Nordirland und die Niederlande auf allgemeine Bestimmungen. Zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen für Neuankömmlinge werden in 21 Ländern/Regionen entweder vor oder im Regelschulwesen angeboten. Aus Dänemark, Italien und der Ukraine werden keine Angebote berichtet. Die genaue Art der Unterstützung und die Auswirkungen, die diese auf den Lernerfolg der Schüler/innen haben, wäre Gegenstand weiterer Forschungen. Wie in der Primarschule setzt nur eine relativ kleine Anzahl von Ländern/Regionen bedarfsorientierte Diagnose-Tests zur Erhebung der Sprachkenntnisse für alle Schüler/innen beim Eintritt in die Sekundarschule ein. Das sind Bosnien & Herzegowina, Katalonien, England, Frankreich, Polen, Portugal, Schottland, die Ukraine und Wales. Fünf weitere Länder/Regionen – Bulgarien, Ungarn, Litauen, Spanien und das Baskenland – nutzen Diagnose-Tests ausschließlich für Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Auch hier wäre die Art der Tests und die Frage, wie die Ergebnisse für die Weiterentwicklung der Lehrpläne und die Entwicklung von Angeboten weiterführender Unterstützungsmaßnahmen genutzt werden können, ein ergiebiger Gegenstand weiterer Recherchen. Wie in der Primarschule gibt es in 15 Ländern/Regionen eine regelmäßige Überprüfung der Kenntnisse in der Landessprache auf nationaler Ebene, während acht sich auf die lokale/schulbasierte Ebene beschränken. Dänemark berichtet, dass es keine Überprüfung der Kenntnisse in der Landessprache im Bereich der Sekundarschulen gibt.

Fremdsprachen im Sekundarschulbereich

Tabelle 22 gibt einen Überblick über die Organisation des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundarstufe. Gefragt wurde nach:

- den Zielgruppen,
- der Anzahl der Sprachen, die unterrichtet werden und ob diese verpflichtenden Charakter haben,
- der Existenz und dem Ausmaß eines kohärenten und expliziten Lehrplans,
- der Reichweite von CLIL,
- der zeitlichen Verortung im Regelunterricht,
- der Mindestgruppengröße,
- der Überprüfung der Sprachkenntnisse,
- den zu erreichenden Niveaus und den Angleichungen mit GERS (CEFR),
- dem Ausmaß der staatlichen Finanzierung.

Tabelle 22: Organisation des Fremdsprachenunterrichts im Sekundarschulbereich (24 Länder)

Kriterien	Antworten	N	Antworten	N	Antworten	N
Zielgruppen	alle	24	beschränkt	0	keine Unterstützung	0
Anzahl der verpflichtenden Sprachen (Sekundarstufe I)	zwei	14	eine	10	keine	0
Anzahl der verpflichtenden Sprachen (Sekundarstufe II)	zwei	9	eine	10	keine	5
Lehrplan	kohärent und explizit	20	allgemein	4	keine Leitlinien	0
Sprache als Unterrichtssprache (CLIL)	weit verbreitet	1	lokal	14	nicht vorhanden	9
Verortung im Regelunterricht	während des Regelunterrichts	23	teilweise während des Regelunterrichts	1	außerhalb des Regelunterrichts	0
Mindestgruppengröße	keine	19	5-10 Schüler	5	>10 Schüler	0
Überprüfung der Sprachkenntnisse	nationale Standards	11	schulbasiert	13	nicht vorhanden	0
Zu erreichendes Niveau	anhand GERS (CEFR)	13	nationale oder schulische Vorgaben	7	nicht vorhanden	4
Staatliche Förderung vorhanden	vollständig	24	teilweise	0	keine	0

Wie erwartet bieten alle untersuchten Länder Fremdsprachen sowohl in der sekundären Unter- als auch in der Oberstufe an. Es zeigen sich jedoch signifikante Unterschiede in der Anzahl der verpflichtend angebotenen Sprachen, im Sprachangebot selbst, in der Überprüfung der Sprachkenntnisse, im Einsatz von CLIL und im Ausmaß, in dem der GERS angewandt wird, um die erreichten Sprachniveaus zu überprüfen.

Tabelle 23 zeigt das Ausmaß, in dem Länder/Regionen verpflichtende Sprachen im Sekundarschulbereich anbieten.

Während 14 Länder/Regionen das Lernen von zwei Fremdsprachen obligatorisch in der Sekundarstufe I eingeführt haben, reduziert sich die Anzahl auf neun im Bereich der Sekundarstufe II. Dänemark, Friesland, Italien, Litauen, die Niederlande und die Ukraine verringern jeweils um eine Sprache, Griechenland sogar von zwei auf null. Dagegen erhöhen Ungarn und die Schweiz die Anforderungen von einer auf zwei. Die einzigen, die zwei Fremdsprachen sowohl in der sekundären Unter- als auch der Oberstufe obligatorisch führen sind Österreich, Estland, Frankreich, Polen, Portugal, Rumänien und die Schweiz. In Schottland und in Wales ist eine Fremdsprache verpflichtend in der Unterstufe, aber diese Länder führen ebenso wie Griechenland als einzige der untersuchten Länder keine verpflichtenden Fremdsprache mehr in der Oberstufe. In Schottland besteht ein Anspruch auf das Erlernen einer Fremdsprache sowohl in der Unterstufe als auch in der Oberstufe der Sekundarschule, d.h. es ist eigentlich nicht verpflichtend, aber dennoch lernen die meisten Kinder eine Fremdsprache in der Sekundarschule.

20 Länder/Regionen berichten über die Existenz eines kohärenten und expliziten Lehrplans, demgegenüber begnügen sich die Niederlande, Nordirland, Frankreich und Italien mit allgemeinen Bestimmungen. Im Primarschulbereich ist Spanien das einzige Land, das über eine weite Verbreitung von CLIL berichtet; im Bereich der Sekundarschule kommt diese Sonderstellung Frankreich zu, während 14 Länder/Regionen von lokalen Initiativen berichten. Neun nutzen CLIL nicht. Eine Studie zu CLIL in Bezug auf alle Sprachtypologien findet sich in Kapitel 2.5. Allgemein gibt es keine Vorgaben zur Gruppengröße im Bereich der Fremdsprachenausbildung. Nichtsdestotrotz nennen Bulgarien, Dänemark, Griechenland, Litauen und Rumänien als Mindestanforderungen fünf Schüler/innen, um spezifische Kurse bzw. insbesondere Kurse in seltener verwendeten Sprachen zu beginnen. Elf Länder/Regionen geben an, Sprachkenntnisse auf nationaler Ebene zu überprüfen; 13 tun das auf der Ebene der Schulen.

Wie erwartet sind in den teilnehmenden Ländern/Regionen Lernziele im Einklang mit dem GERS für Fremdsprachen im Sekundarschulbereich wesentlich besser eingeführt als in den Primarschulen. Dreizehn von ihnen geben explizit an, welche Lernniveaus erreicht werden sollen.

Tabelle 23: Anzahl der verpflichtenden Fremdsprachen in der Unter- und Oberstufe der Sekundarschule in 24 Ländern/Regionen

Anzahl der obligatorischen Sprachen	zwei obligatorischen Sprachen	eine obligatorischen Sprache	keine obligatorischen Sprache
Sekundarstufe I	Österreich, Dänemark, Estland, Frankreich, Friesland, Griechenland, Italien, Litauen, Niederlande, Polen, Portugal, Rumänien, Ukraine	Baskenland, Bosnien & Herzegowina, Bulgarien, Katalonien, England, Nordirland, Schottland, Spanien (Madrid, Valencia, Sevilla), Schweiz,	
Sekundarstufe II	Österreich, Bulgarien, Estland, Frankreich, Ungarn, Polen, Rumänien, Schweiz	Baskenland, Bosnien-Herzegowina, Katalonien, Dänemark, Friesland, Italien, Litauen, Niederlande, Spanien (Madrid, Valencia, Sevilla), Ukraine	England, Griechenland, Nordirland, Schottland, Wales

Tabelle 24: GERS (CEFR) Lernziele für den Fremdsprachenunterricht im Sekundarschulbereich (13 Länder)

Land/Region	Erwartetes Kenntnis-Niveau zu Ende der Sekundarschule
Österreich	B2
Baskenland	B1
Bulgarien	B1-B2 für die erste Fremdsprache; A1 für die zweite Fremdsprache
Dänemark	B2
Estland	Sekundarstufe I: erste Fremdsprache: B1; zweite Fremdsprache: A2 Sekundarstufe II: zwei Fremdsprachen auf Niveau B (entweder B1 oder B2)
Frankreich	B2 Niveau für die erste Fremdsprache; B1 Niveau für die zweite Fremdsprache; A2/B1 für die dritte Sprache
Friesland	Hängt vom jeweiligen Schultyp ab und bewegt sich zwischen A1 und B2 (oder C1 für die Lesekompetenz)
Ungarn	Erste Fremdsprache: B1 oder B2; zweite Fremdsprache B1
Litauen	Sekundarstufe I: erste Fremdsprache- B1; zweite Fremdsprache – A2; Sekundarstufe II: Im Zusammenhang mit den erreichten Ergebnissen in der Sekundarstufe I: B2, B1 oder A2
Niederlande	Abhängig vom jeweiligen Schultyp und reicht zwischen A1 und B2 (oder C1 für die Lesekompetenz)
Portugal	Die Niveaus variieren von A 2.2 bis B 1.2
Rumänien	B2
Schweiz	In den Kantonen Zürich und Genf: B2.

B 2 erweist sich als gemeinsamer Nenner für das Niveau der Sprachkompetenz in der ersten Fremdsprache und B 1 für die zweite Fremdsprache. Die Ergebnisse der SurveyLang-Studie noch in diesem Jahr werden zeigen, in welchem Ausmaß sich dieser Anspruch erfüllen lässt.

R/M-Sprachen im Sekundarschulbereich

Im Rahmen der Europäischen Charta für Regional- oder Minderheitensprachen und einer Reihe nationaler Vorgaben sind Länder/Regionen nach wie vor verpflichtet, Unterricht in und mit Hilfe von R/M-Sprachen zu erteilen. Dementsprechend ersuchten wir die nationalen Berichtersteller/innen um Rückmeldungen entlang eines ähnlichen Fragenkataloges wie im Bereich der Fremdsprachen:

- Zielgruppen
- Existenz und Ausmaß eines kohärenten und expliziten Lehrplans
- Verbreitung von CLIL
- Verortung im Regelunterricht
- Mindestgruppengrößen
- Überprüfung der Sprachkenntnisse
- Zu erreichendes Niveau
- Umfang der staatlichen Finanzierung

19 Länder/Regionen bieten R/M-Sprachen im Rahmen der Sekundarschulausbildung an. Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 25.

Tabelle 25: Organisation des R/M-Sprachunterrichts im Sekundarschulbereich in 19 Ländern/Regionen

Kriterien	Antworten	N	Antworten	N	Antworten	N
Zielgruppen	alle	18	eingeschränkt	1	nicht spezifiziert	0
Kohärenter und expliziter Lehrplan	kohärent und explizit	16	allgemein	3	keine Leitlinien	0
Sprache als Unterrichtssprache (CLIL)	weit verbreitet	10	lokal	8	nicht vorhanden	1
Verortung im Regelunterricht	während des Regelunterrichts	15	teilweise während des Regelunterrichts	3	außerhalb des Regelunterrichts	1
Mindestgruppengröße	keine	13	5-10 Schüler/innen	1	>10 Schüler/innen	5
Überprüfung der Sprachkenntnisse	nationale/regionale Standards	10	schulbasiert	8	nicht vorhanden	1
Zu erreichende Niveaus	nationale oder regionale Vorgaben	14	schulische Vorgaben	3	keine	2
Staatliche Förderung	vollständig	19	teilweise	0	keine	0

Dänemark, England, Estland, Griechenland und Polen bieten keinen Sprachunterricht in R/M-Sprachen. In den 19 Ländern/Regionen, die sich CLIL bedienen, erfolgt dies in zehn Fällen weitverbreitet während in acht Ländern das Angebot in einigen Gebieten besteht, nur Frankreich und Bulgarien berichten, dass diese Sprachen nur als eigene Gegenstände unterrichtet werden. Die Kurse finden während des Regelunterrichts statt, mit Ausnahme von Österreich, Bosnien & Herzegowina und Bulgarien, wo die Kurse nur teilweise innerhalb der Unterrichtszeit und teilweise außerhalb angeboten werden. In 13 Ländern/Regionen gibt es keine Erfordernisse zur Mindestgruppengrößen. Die Ausnahmen bilden Schottland, wo zumindest fünf Schüler/innen für die Bildung eine Klasse erforderlich sind, sowie Österreich, Bulgarien, Frankreich, Nordirland und Rumänien wo ein Minimum von zehn Schüler/innen erforderlich ist.

Achtzehn Länder/Regionen überprüfen die Sprachkenntnisse entweder mit Hilfe nationaler/regionaler oder schulbasierter Tests. Nur in Italien existiert kein diesbezügliches Monitoring. Österreich und Wales setzen darüber hinaus keine standardisierten Ziele, die es zu erreichen gilt. Alle anderen Länder tun dies sehr wohl. Alle Länder/Regionen bieten den Unterricht in R/M-Sprachen allen Schüler/innen kostenlos an.

Migrant/innensprachen im Sekundarschulbereich

Mit zunehmender Mobilität und Migration innerhalb Europas und nach Europa hat die Zahl der „Migrant Languages“ (Sprachen der Migrant/innen) dramatisch zugenommen. Dementsprechend ist für viele Kinder die Unterrichtssprache in der Schule ihre Zweitsprache. Europäische Dokumente bemühen sich, die Wichtigkeit der Wertschätzung all dieser Sprachen und Kulturen im Klassenzimmer zu betonen und sicher zu stellen.

Die bereits erwähnte *Empfehlung des Europarates 98 (6)* betont, dass

es eine Gleichheit der Wertschätzung aller Sprachen und beteiligten Kulturen gibt, sodass Kinder jeder Gemeinschaft die Möglichkeit haben, ihre mündliche

(„oracy“) wie schriftliche Ausdrucksfähigkeit in der Sprache ihrer eigenen Gemeinschaft ebenso zu entwickeln wie die Sprache und die Kultur anderer verstehen und wertschätzen zu lernen.

Das *Grünbuch des Europarates zu Migration und Mobilität* bezog sich auf die *Direktive 77/486/CEE*, mit dem die Mitgliedsländer aufgefordert wurden

den Unterricht in der Muttersprache und die Kultur des Herkunftslandes im Zusammenwirken mit dem regulären Bildungsangebot und in Zusammenarbeit mit den Herkunftsländern zu fördern.

Im Rahmen der vorliegenden Forschungen zu Language Rich Europe haben wir uns vorgenommen herauszufinden, in welchem Ausmaß die Mitgliedsstaaten sowohl Migrant/innen als auch anderen die Möglichkeit bieten, diese Sprachen zu lernen. Wie wir im Bereich der Vor- und der Primarschulen gesehen haben, ermöglichen nur wenige Länder eine diesbezügliche Wahl in systematischer Weise (drei im Bereich der Vorschule und fünf in der Primarschule). Im Sekundarschulbereich sind es acht der 24 Länder/Regionen, die positiv geantwortet haben. Dies sind Österreich, Dänemark, England, Estland, Frankreich, Niederlande, Schottland und die Schweiz.

In Tabelle 26 geben wir einen Überblick über die Sprachen der Migrant/innen mit Schwerpunkt auf:

- Zielgruppen
- Existenz und Ausmaß eines kohärenten und expliziten Lehrplans
- Verbreitung von CLIL
- Verortung im Regelunterricht
- Mindestgruppengrößen
- Überprüfung der Sprachkenntnisse
- Zu erreichendes Niveau
- Umfang der staatlichen Finanzierung

Tabelle 26: Organisation des Unterrichts in Migrant/innensprachen im Sekundarschulbereich in acht Ländern/Regionen

Kriterien	Antworten	N	Antworten	N	N	Länder
Zielgruppen	alle	4	nur Muttersprachler/innen	3	nicht spezifiziert	1
Kohärenter und expliziter Lehrplan	kohärent und explizit	3	allgemein	3	keine Leitlinien	2
Sprache als Unterrichtssprache (CLIL)	weit verbreitet	1	lokal	2	nicht vorhanden	5
Verortung im Regelunterricht	während des Regelunterrichts	1	teilweise während des Regelunterrichts	1	außerhalb des Regelunterrichts	6
Mindestgruppengröße	keine	4	5-10 Schüler/innen	2	>10 Schüler/innen	2
Überprüfung der Sprachkenntnisse	nationale Standards	1	schulbasiert	5	nicht vorhanden	2
Zu erreichendes Niveau	nationale Vorgaben	2	schulische Vorgaben	3	nicht vorhanden	3
Staatliche Förderung	Vollständig	5	teilweise	2	keine	1

Von den acht Ländern, die angeben, über ein entsprechendes Angebot zu verfügen, bieten England, Dänemark, Frankreich und die Niederlande Sprachen wie Türkisch und Arabisch nicht nur Schüler/innen mit diesen Hintergründen sondern allen Schüler/innen der Sekundarstufe als eine Fremdsprache an. Dieses Modell der good practice lädt andere Länder/Regionen ein, ihm zu folgen. Frankreich ist das einzige Land, das CLIL weit verbreitet anbietet, während sich Österreich und die Schweiz auf ein Angebot in einigen Bereichen beschränken.

Die Niederlande bieten Sprachen von Migrant/innen als Teil des Lehrplans innerhalb des Regelunterrichts an; England und die Schweiz beziehen das Angebot zumindest teilweise auf die Schulstunden und die anderen Länder/Regionen bieten extracurriculare Aktivitäten. In England, Frankreich, den Niederlanden und in Schottland gibt es keine Minimalanforderungen für Gruppengrößen; in Dänemark und in der Schweiz bedarf es eines Minimums von fünf Schüler/innen, um eine Klasse zu beginnen und in Österreich und in der Schweiz sind es zehn. In England werden Sprachkenntnisse mithilfe nationaler standardisierter Tests überprüft, in Österreich, Dänemark, Frankreich, den Niederlanden und in der Schweiz beschränkt man sich auf schulbezogene Instrumente; in Estland und Schottland gibt es gar kein Monitoring. Estland und die Niederlande sind die einzigen beiden Länder, die auf nationaler Ebene ein zu erreichendes Niveau der Sprachkenntnisse spezifizieren. Umfassende staatliche Finanzierung für Sprachen der Migrant/innen ist in Österreich, Dänemark, England, den Niederlanden und Schottland vorgesehen. In Frankreich und

der Schweiz übernehmen diese Rolle die Länder, aus denen die Migrant/innen stammen und in Estland kommen dafür die Eltern/Erziehungsberechtigten auf. Die einzigen Länder, die Sprachen der Migrant/innen sowohl im Primarschul- als auch im Sekundarschulbereich anbieten sind Österreich, Dänemark, Frankreich und die Schweiz.

Übersicht über andere Sprachen als die Landessprache, die im Sekundarschulbereich angeboten werden

Über den Primarschulbereich hinausgehend ist es schwieriger, zwischen dem Angebot an Fremdsprachen, R/M Sprachen und Sprachen der Migrant/innen zu unterscheiden, da die Zielgruppen des Angebotes zunehmend unspezifisch erscheinen und die Tendenz dahin geht, alle Nichtlandessprachen (LONL), den Schüler/innen ungeachtet ihrer Erstsprachenhintergründe anzubieten. Trotz dieser wachsenden Komplexität haben wir unsere ursprüngliche Unterscheidung zwischen Fremdsprachen, R/M-Sprachen und Sprachen der Migrant/innen, die sich bei der Beschreibung des Sprachangebotes im Bereich der Vor- und Primarschulen bewährt hat, beibehalten, im Wissen, dass diese Kategorien nur mehr begrenzte Aussagekraft haben. Tabelle 27 gibt einen vergleichenden Überblick des Angebotes in den (hauptsächlich) R/M-Sprachen, den (hauptsächlich) Fremdsprachen und den (hauptsächlich) Migrant/innensprachen in 24 Ländern /Regionen. Wir folgen dabei den Angaben der nationalen Forscher/innen.

Tabelle 27: Vergleichender Überblick des Angebotes in den (häufigsten) R/M-Sprachen, Fremdsprachen und Migrant/innensprachen im Sekundarschulbereich (die kursiv gekennzeichneten Fremdsprachen werden ausschließlich in der Sekundarstufe II unterrichtet)

Land/Region	(Häufigste) R /M Sprachen	(Häufigste) Fremdsprachen	(Häufigste) Migrant/innensprachen
Österreich	Burgenland-Kroatisch, Tschechisch, Ungarisch, Romani, Slowakisch, Slowenisch,	Obligatorisch: zwei aus Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch	Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Polnisch, Russisch, Türkisch
Baskenland	Baskisch	Obligatorisch: Englisch, Deutsch Optional: Arabisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Türkisch	
Bosn. & Herz.	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als andere Landesprachen	Obligatorisch: Englisch, Deutsch Optional: <i>Arabisch</i> , Französisch, Italienisch, Russisch, <i>Türkisch</i>	
Bulgarien	Armenisch, Hebräisch, Romani, Türkisch	Obligatorisch: 1-2 aus <i>Kroatisch, Tschechisch</i> , Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, <i>Japanisch, Koreanisch, Polnisch, Rumänisch</i> , Russisch, Serbisch, <i>Slowakisch</i> , Spanisch Optional: eine weitere aus der obigen Aufzählung	
Katalonien	Überall Katalanisch, Aranese-Okzitanisch in Val d'Aran	Obligatorisch: 1 aus Englisch, Französisch, gelegentlich Deutsch und Italienisch Optional: <i>Altgriechisch</i> , Latein oder andere Sprache	
Dänemark	-	Obligatorisch: Englisch, Optional: <i>Altgriechisch, Chinesisch</i> , Französisch, Deutsch, <i>Italienisch, Japanisch, Latein, Russisch</i> , Spanisch	Arabisch, Türkisch
England	-	Obligatorisch: Eine aus Französisch, Deutsch, Italienisch, Japanisch, Russisch, Spanisch: eine davon ist verpflichtend bis 14	Arabisch, Chinesisch, Urdu
Estland	Hebräisch	Obligatorisch: 2 aus Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch, Spanisch	Chinesisch, Finnisch, Schwedisch

Land/Region	(Häufigste) R /M Sprachen	(Häufigste) Fremdsprachen	(Häufigste) Migrant/ innensprachen
Frankreich	<i>Elsässisch/Deutsch, Baskisch, Bretonisch, Katalan, Korsisch, Okzitanisch, Moselfränkisch, Kreolisch, Tahitianisch, melanesische Sprachen (Aijé, Drehu, Nengone, Paici)</i>	Obligatorisch: 2 Sprachen aus 19: Englisch, Spanisch, Deutsch, Arabisch, Chinesisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch, Dänisch, Niederländisch, Griechisch, Hebräisch, Japanisch, Norwegisch, Polnisch, Schwedisch, Türkisch, Altgriechisch und Latein; andere Sprachen wie regionale Sprachen optional	Arabisch, Kroatisch, Italienisch, Portugiesisch, Serbisch, Spanisch und Türkisch
Friesland	Friesisch nur in Friesland	Siehe Niederlande	-
Griechenland	-	Obligatorisch: Englisch Optional: Französisch, Deutsch	
Ungarn	Romani, Boyasch	Obligatorisch: 1-2 aus <i>Chinesisch</i> , Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Russisch, Spanisch, <i>Latein</i>	-
Italien	Albanisch, Katalanisch, Kroatisch, Franko-Provenzalisch, Französisch, Friulisch, Deutsch, Griechisch, Ladino, Okzitanisch, Sardisch, Slowenisch	Obligatorisch: Englisch und eine andere Fremdsprache	-
Litauen	Russisch, Polnisch, Hebräisch, Belarussisch	Obligatorisch: 1 aus Englisch, Französisch, Deutsch Optional: andere Sprachen	-
Niederlande	Friesisch nur in Friesland	Obligatorisch: Englisch und <i>zusätzlich dazu eine weitere Sprache auf höchstem Niveau der Sekundarstufe</i> Optional: <i>Altgriechisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Latein, Spanisch, Russisch</i>	Arabisch, Türkisch
Nordirland	Irish	Obligatorisch: 1 aus Französisch, Deutsch, Spanisch	-
Polen	-	Obligatorisch: 2 aus Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Russisch, Spanisch	-
Portugal	Mirandesisch	Obligatorisch: 2 aus Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch, <i>Latein, Griechisch</i>	-
Rumänien	Bulgarian, Croatian, Ungarisch, Romani, Slowakisch, Serbisch, Ukrainisch, Kroatisch, Türkisch, Russisch-Liptovanisch, Bulgarisch, Italienisch	Obligatorisch: 2 aus Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Portugiesisch, <i>Russisch</i> , Spanisch	
Schottland	Schottisch, Gälisch	Obligatorisch: 1 aus Französisch, Deutsch oder Spanisch, Italienisch und Chinesisch	Chinesisch, Russisch, Urdu
Spanien	Valenzianisch ausschließlich in Valencia	Obligatorisch: 1 aus Englisch, Französisch, Deutsch	
Schweiz	Französisch, Deutsch, Italienisch als andere Landessprachen	Obligatorisch: 1-2 aus Englisch, Griechisch, Latein, Spanisch	In Zürich: Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Chinesisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Ungarisch, Italienisch, Koreanisch, Kurdisch, Portugiesisch, Russisch, Slowenisch, Spanisch, Schwedisch, Türkisch In Genf: Albanisch, Arabisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, Türkisch
Ukraine	Belarussisch, Bulgarisch, Krim-Tatarisch, Gagausisch, Deutsch, Griechisch, Hebräisch, Ungarisch, Modawisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Slowakisch	Obligatorisch: 1-2 aus Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch; abhängig von der Schule Optional: Armenisch, Tschechisch, Koreanisch, Türkisch, Vietnamesisch; als außer-curriculare Sprachen	
Wales	Walisisch	Obligatorisch: eine aus Französisch, Deutsch, Spanisch	

Die am häufigsten angebotenen Fremdsprachen sind Englisch, Deutsch und Französisch. Aber auch andere europäische Sprachen wie Spanisch und Italienisch werden angeboten. Einige Migrant/innensprachen wie Arabisch, Kroatisch, Polnisch, Russisch und Türkisch werden ebenso als optionale Fremdsprachen angeboten. Arabisch und Türkisch nehmen einen festen Platz unter den Prüfungsfächern der Sekundarschulen in Frankreich und den Niederlanden ein. Frankreich bietet die größte Anzahl an Sprachen an, wobei alle Schüler/innen aus einer großen Vielfalt von Sprachen, wie den modernen europäischen Sprachen, weithin verwendeten asiatischen Sprachen wie Japanisch und Chinesisch oder den R/M-Sprachen und Migrant/innensprachen wählen können. Nach unseren Recherchen bieten auch Österreich und die Niederlande eine große Bandbreite an Sprachen an. Russisch wird in großem Umfang in osteuropäischen Ländern entweder als eine R/M Sprache oder als Fremdsprache angeboten. In England, Nordirland, Schottland und Wales werden vor allem Französisch, Deutsch und Spanisch angeboten: Aber auch Migrant/innensprachen werden unterrichtet, manchmal im Rahmen des Regelunterrichts, häufiger jedoch als eine ergänzende Bildungsmaßnahme („complementary education“).

Lehrer/innenqualifikation und Aus- und Fortbildung im Sekundarschulbereich

In Bezug auf die Lehrer/innenqualifikation und Aus- und Fortbildung definieren Sekundarschulen im Vergleich zu Primarschulen laut den Angaben aus den einzelnen Ländern höhere Anforderungen.

In der LRE-Studie haben wir gefragt nach

- den Lehrer/innenqualifikationen,
- dem Angebot von Aus- und Fortbildung,
- der Mobilität von Fremdsprachenlehrer/innen,
- dem Niveau der erforderlichen Sprachkenntnissen,
- Maßnahmen zur Anwerbung von Lehrer/innen im Falle von Engpässen.

In Tabelle 28 finden sich die Ergebnisse für alle vier Sprachtypen im Bereich der Sekundarschulen für alle Länder/Regionen. Dabei ist wichtig zu bedenken, dass nicht alle Sprachtypen in allen Ländern angeboten werden. Daraus ergibt sich die geringe Wertung insbesondere im Fall der Migrant/innensprachen, die nur in acht Ländern angeboten werden.

Tabelle 28: Lehrer/innenqualifikation und Aus- und Fortbildung in 24 Ländern/Regionen

Kriterien	Antworten	N				Antworten	N				Antworten	N			
		LS	R/M	FS	MS		LS	R/M	FS	MS		LS	R/M	FS	MS
Qualifikation der Lehrer/innen	Sprachlehrer/in	23	16	22	3	Klassenlehrer/in	1	3	2	3	keine besondere Qualifikation	0	5	0	18
Ausbildung	fachspezifisch	22	17	22	3	allgemein	2	2	2	2	keine	0	5	0	19
Fortbildung	fachspezifisch	19	14	20	3	allgemein	5	5	4	5	keine	0	5	0	16
Erforderliches Sprachniveau	bezogen auf GERS	4	N/A	8	N/A	nationale/regionale Standards	13	N/A	13	N/A	keine	7	4	N/A	N/A
Maßnahmen zur Anwerbung	strukturelle Programme	7	8	10	1	Kampagnen	2	0	1	1	keine besonderen Maßnahmen	15	16	13	22
Mobilität von Lehrer/innen	strukturelle Programme	N/A	N/A	6	N/A	individuelle Unterstützung	N/A	N/A	13	N/A	keine Unterstützung	N/A	N/A	5	N/A

In 23 der 24 Länder/Regionen gibt es ein zusätzliches Landessprachenangebot, das von qualifizierten Sprachlehrer/innen unterrichtet wird; nur in Estland wird dieses von unspezifisch qualifizierten Klassenlehrer/innen angeboten. Auch Aus- und Fortbildung wird angeboten. Nicht-muttersprachliche Lehrer/innen der Landessprache müssen einen bestimmten Kenntnisstand in der Landessprache in 17 Ländern/Regionen erreichen. Nur vier legen dabei explizite GERS-Referenzniveaus fest – das Baskenland (B2), Estland (C1), Italien (C2) und die Schweiz (in Zürich und Tessin) (C2). In sieben Ländern/Regionen wurden keine Standards festgelegt.

Fremdsprachenlehrer/innen sind gut qualifiziert. Nur in Estland und in Nordirland unterrichten allgemeine Klassenlehrer/innen Fremdsprachen; dazu berichten auch Italien und Griechenland, dass die Lehrer/innenausbildung eher allgemein als sprachspezifisch ausgerichtet ist. Es gibt etwas mehr strukturierte Unterstützungsmaßnahmen zugunsten von Mobilitäten von Lehrkräften im Sekundarschulbereich als im Primarschulbereich. Dazu berichten Österreich und Katalonien, dass Lehrer/innen ein Semester im Ausland als Teil ihrer Aus- bzw. Fortbildung verbringen. Siebzehn weitere Länder unterstützen die Mobilität von Lehrer/innen finanziell. Estland, Frankreich, Italien, Portugal und Rumänien stellen sich als die Länder heraus, in denen es am wenigsten wahrscheinlich ist, dass Lehrer/innen Zeit in einem Land verbringen, in dem die Sprache, die sie unterrichten (wollen), Landessprache ist. Im Einklang mit der EU und den Empfehlungen des Europarates sind Fremdsprachenlehrer/innen in den meisten Ländern gefordert, einen gewissen Kenntnisstand in der Fremdsprache nachzuweisen. Dieser wird in acht Ländern/Regionen anhand des GERS gemessen und in Tabelle 29 aufbereitet:

Tabelle 29: Von Lehrer/innen geforderte Kenntnisse in Fremdsprachen im Sekundarschulbereich

Länder/Regionen	Von Lehrer/innen geforderte Kenntnisse in Fremdsprachen im Sekundarschulbereich
Österreich	C1
Baskenland	B2
Bulgarien	B2-C1
Katalonien	C1-C2
Estland	C1
Frankreich	B2
Ungarn	C1
Rumänien	C1
Schweiz	Kanton Zürich: C2

Dabei scheint sich C1 als wichtigstes gemeinsames Anspruchsniveau herauszubilden. Auch B 2 wird in Frankreich und im Baskenland als ausreichend erachtet. In Katalonien und in der Schweiz (Zürich) sind die Anforderungen höher, dort müssen Lehrer/innen das Niveau C2 erreichen.

Lehrer/innen von R/M-Sprachen sind in allen Ländern/Regionen qualifizierte Sprachlehrer/innen mit Ausnahme von Friesland, wo der Unterricht von allgemein ausgebildeten Sprachlehrern gegeben wird. Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen wird in allen Ländern angeboten.

Nur in Österreich, Dänemark und den Niederlanden unterrichten fachspezifisch ausgebildete Sprachlehrer/innen die Migrant/innensprachen, wohingegen in Estland, Frankreich und in der Schweiz allgemeine Klassenlehrer/innen eingesetzt werden.

Wie im Primarschulbereich gibt es in einer Reihe von Ländern zu wenige Lehrer/innen. Deshalb wurden spezielle Maßnahmen implementiert, um Fachkräfte mit entsprechenden Qualifikationen zu rekrutieren und Menschen zu ermutigen, sich als Sprachlehrer/innen zu qualifizieren. Jene Länder/Regionen, die von diesbezüglichen Kampagnen berichten, sind in Tabelle 30 aufgeführt.

Tabelle 30: Länder/Regionen, die aktiv Sprachlehrer/innen rekrutieren – neun Länder/Regionen

Landessprachen Lehrer/innen	Fremdsprachen Lehrer/innen	R/M-Sprachen Lehrer/innen	Migrant/innensprachen Lehrer/innen
Baskenland	Baskenland	Baskenland	England
England	Bulgarien	Friesland	Schottland
Estland	England	Nordirland	
Friesland	Friesland	Rumänien	
Niederlande	Ungarn	Schottland	
Nordirland	Litauen	Spanien	
Rumänien	Niederlande	Schweiz	
Schottland	Rumänien	Wales	
Schweiz	Schottland		
	Schweiz		
	Wales		

Schottland berichtet als einziges Land/einzige Region von einer aktiven Rekrutierung von Sprachlehrer/innen in allen Kategorien; das Baskenland, England, Rumänien, Schottland und die Schweiz haben Maßnahmen entwickelt, um das Angebot in drei von vier Sprachkategorien zu erhöhen.

2.5 Querschnittsperspektiven für den Vorschul-, Primarschul- und Sekundarschulbereich

In diesem Kapitel werden Querschnittsperspektiven in drei von der Europäischen Union und dem Europarat herausgehobenen wichtigen Feldern vorgestellt:

- Content and Language Integrated Learning (CLIL)
- Mobilität von Fremdsprachenlehrer/innen
- Allgemeine Anerkennung von Mehrsprachigkeit in Schulen

Content and Language Integrated Learning (CLIL)

CLIL animiert Schüler/innen, naturwissenschaftliche Gegenstände oder Geographie über eine andere Sprache zu erlernen. Dies wird als eine ebenso effektive wie effiziente Methode zur Entwicklung kommunikativer Kompetenzen stark gefördert. Wir haben die Nutzung der CLIL-Methode bereits in einem eigenen Kapitel zur Primar- und Sekundarschulentwicklung angesprochen. In Tabelle 31 präsentieren wir die Ergebnisse beider Bereiche in einer Gesamtschau. Dazu haben wir die Forscher/innen gefragt, wie weit verbreitet, ob von lokaler oder gar keiner Bedeutung CLIL in ihren jeweiligen Ländern ist. Dabei scheint die Anzahl der Länder, die CLIL für jeden Sprachtyp nutzen, in Klammern auf.

Tabelle 31: Anzahl der Länder/Regionen, die CLIL im Primar- oder Sekundarschulbereich verwenden (Zahlen beziehen sich auf die Regionen/Länder)

	Primarschulbereich			Sekundarschulbereich		
	FS(23)	R/M(22)	MS(5)	FS(24)	R/M(19)	MS(8)
Weit verbreitet	1	12	1	1	10	1
Lokal	13	6	3	14	8	2
Nicht verfügbar	9	4	1	9	1	5

Wie zu vermuten war, wird CLIL mit der größten Reichweite im Unterricht von R/M- Sprachen genutzt. Diese Sprachen sind gewöhnlich die Muttersprachen der Schüler/innen. Auf diese Weise sind sie bereits in der Lage, darin fließend zu kommunizieren. In Bezug auf Fremdsprachenklassen, in denen die kommunikativen Kompetenzen der Schüler/innen geringer sind, berichten nur sehr wenige Länder/Regionen über weit verbreitete Anwendungen: nur Spanien im Primarschulbereich und Frankreich im Sekundarschulbereich. Dennoch legt der Umstand, dass 13 Länder/Regionen im Primarschulbereich und 14 im Sekundarschulbereich über lokale Formen des Einsatzes berichten nahe, dass es einige gute Beispiele von guter Praxis gibt und eine weitere Forschung zum Vergleich der verschiedenen Zugänge, der Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen und der Erarbeitung entsprechender Materialien sich als hilfreich erweisen könnte. Unter den wenigen Ländern, die Sprachen der Migrant/innen anbieten, ist es wiederum Spanien, das über weit verbreitete Anwendungen von CLIL im Primarschulbereich berichtet, während Frankreich Ähnliches auf Sekundarschulniveau schildert; beides Indizien, dass diese Länder eine besondere Expertise in der Anwendung entwickelt haben.

Mobilität von Fremdsprachenlehrer/innen

Die Mobilität von Lehrer/innen wird durch das Programm für lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission (LLP) besonders gefördert. Deshalb haben wir die nationalen Forscher/innen zu den Möglichkeiten befragt, die Lehrer/innen in ihren Ländern/Regionen nutzen können, um während ihrer Aus- oder Fortbildung Zeit im Land der Sprache, die sie zu unterrichten beabsichtigen, verbringen können. Die Forscher/innen wurden danach gefragt, ob die Länder/Regionen entweder

a) solche Programme in die Struktur von Lehrer/innen-Entwicklungsprogrammen übernehmen, damit Lehrer/innen zumindest ein Semester im Zielland verbringen können,

b) solche Programme zwar nicht übernehmen, aber individuelle Initiativen von Lehrer/innen unterstützen und finanzieren oder

c) oder keines von beidem anbieten.

Die Ergebnisse sind in Tabelle 32 zusammengefasst.

Tabelle 32: Überblick zur Mobilität von Fremdsprachenlehrer/innen im Primar- und Sekundarschulbereich (24 Länder)

	Primarschulen	Sekundarschulen
Strukturierte Programme – zumindest ein Semester wird im Zielland verbracht	Katalonien, Schweiz	Österreich, Katalonien, Spanien, Schweiz
Förderung individueller Initiativen	Österreich, Baskenland, Bosnien & Herzegowina, Dänemark, England, Estland, Griechenland, Ungarn, Litauen, Polen, Schottland, Spanien, Ukraine	Baskenland, Bosnien & Herzegowina, Bulgarien, Dänemark, Friesland, Griechenland, Ungarn, Litauen, Niederlande, Nordirland, Polen, Schottland, Ukraine, Wales
Keine Maßnahmen	Bulgarien, Frankreich, Friesland, Italien, Niederlande, Nordirland, Portugal Rumänien, Wales	Estland, Frankreich, Italien, Portugal, Rumänien

Katalonien und die Schweiz sind die einzigen Länder/Regionen, die strukturelle Mobilitätsprogramme sowohl auf Primar- als auch auf Sekundarschulniveau anbieten. Die Hälfte der untersuchten Länder finanzieren individuelle Lehrer/innen-Initiativen in beiden Bereichen. Eine überraschend große Anzahl von Ländern scheint die Mobilität von Lehrer/innen in keinem der beiden Bereiche zu unterstützen. Die möglichen Gründe dafür wären Gegenstand weiterer Diskussion.

Allgemeine Anerkennung von Mehrsprachigkeit in Schulen

Die Organisation mehrsprachiger Bildung und die Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen in sprachlich und kulturell diversifizierten Klassenräumen stellt eine wachsende Herausforderung des öffentlichen europäischen Schulwesens dar. Die Dokumente der Europäischen Union und des Europarates haben die Wichtigkeit der Anerkennung des bestehenden mehrsprachigen Repertoires von Schüler/innen beim Lernen und Unterrichten von Sprachen betont. Das betrifft auch die Lehrer/innen, die es dafür zu sensibilisieren gilt, das mehrsprachige Repertoire der Schüler/innen für die praktische Unterrichtsarbeit im Klassenzimmer wertzuschätzen und zu nutzen. Das Ausmaß, in dem dies stattfindet, ist schwierig festzustellen und wäre Gegenstand eines eigenen Projekts.

Für indikative Zwecke befragten wir die Forscher/innen dennoch, in welchem Umfang diese Form der Wertschätzung, Anerkennung und Umsetzung von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer in ihren Ländern/Regionen praktiziert wird.

Die Ergebnisse finden sich in Tabelle 33.

Tabelle 33: Anerkennung von Mehrsprachigkeit in Vorschulen, Primarschulen und Sekundarschulen in 24 Ländern (die Zahlen beziehen sich auf die Anzahl der Länder/Regionen)

Ebene der Anerkennung	Kohärenter integrierter Ansatz			Informeller Ansatz			Nicht behandelt		
	VorS	PrimS	SekS	VorS	PrimS	SekS	VorS	PrimS	SekS
Anerkennung des mehr- und vielsprachigen Repertoires von Schüler/innen	8	11	9	15	11	11	1	2	4
Ausbildung der Lehrer/innen, um das vielsprachige Repertoire der Lerner/innen aktiv zu nutzen	7	8	4	14	12	16	3	4	4

Die Mehrheit der Länder/Regionen berichtet, dass Mehrsprachigkeit in ihren Gesellschaften und die mehrsprachigen Repertoires von Lernenden auf allen Ebenen der Bildung sowohl in formaler als auch in informeller Weise anerkannt werden. Dabei scheint die Aus- und Fortbildung der Lehrer/innen eher informellen Charakter zu haben, insbesondere auf dem Niveau der Sekundarschulen. Die Länder, die über einen kohärenten und integrierten Ansatz in allen drei Bildungsbereichen berichtet haben, waren Rumänien, Spanien und Wales. In Bosnien & Herzegowina, England, Frankreich und Schottland wird über eine stärkere Anerkennung von Mehrsprachigkeit im Bereich der Vorschulen und der Primarschulen berichtet, während es in den Niederlanden und in der Schweiz eine größere Anerkennung auf dem Niveau der Sekundarschulen gibt.

2.6 Sprachen im Weiterbildungsbereich und Hochschulbereich

Sprachen im Weiterbildungsbereich

Weiterbildung, gewöhnlich als berufliche Bildung (englisch VET) bezeichnet, ist eine besonders wichtige Komponente der EU-2020-Strategie. Die Europäische Kommission hat eng mit den Mitgliedstaaten zusammengearbeitet, um das Angebot auf Basis des *Kopenhagen-Prozesses*, auf den sich der Europarat 2002 geeinigt hat, in ganz Europa zu stärken. In ihrer Mitteilung von 2008 betont die Europäische Kommission die Wichtigkeit von lebenslangem Lernen, die Rolle der beruflichen Bildung für die Zukunft Europas und den Bedarf, Möglichkeiten für das Sprachenlernen in solchen Einrichtungen zu schaffen. Strukturfonds der EU wurden für berufsbezogene Sprachkurse bereitgestellt.

Die Mitteilung des Europarates von 2010, *Ein neuer Impuls für die europäische Zusammenarbeit in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zur Unterstützung der Strategie Europa 2020*, fordert einen strategischen Ansatz bei der Mobilität in der beruflichen Bildung und empfiehlt, dass alle Berufsbildungskurse Unterrichts- bzw. Trainingsphasen in anderen Ländern mit einem wesentlich stärkeren Fokus auf dem Sprachenlernen beinhalten. Das ist besonders wichtig für jene, die sich für die Arbeit in Industrien oder Branchen wie Bankwesen, Tourismus oder internationaler Handel ausbilden lassen. Und weil die meisten Einrichtungen der beruflichen Bildung auch Aus- und Weiterbildungsprogramme für Arbeitssuchende oder Berufsanfänger/innen anbieten, ist die Förderung in der Landessprache ebenso wichtig.

Die Europarat-Empfehlung 98(6) von 1998 hat ebenfalls berufsorientiertes Sprachenlernen gefordert und Einrichtungen dazu angehalten, Sprachkurse anzubieten, die eine Balance zwischen allgemeinen und beruflichen Komponenten wahren sowie Student/innen in die Lage versetzen, an internationalen Projekten teilzunehmen, und sie auf ihren Beruf und die Mobilität in ihm vorbereiten.

Das LRE-Forschungsziel war es, etwas über die Sprachen und Programme, die von Einrichtungen der beruflichen Bildung in Europa angeboten werden, herauszufinden. Dafür hat unser Netzwerk an Forscher/innen Primärdaten direkt den größten Einrichtungen für berufliche Bildung (insgesamt 69) in unseren 67 teilnehmenden Städten (s. Tabelle 4 in Abschnitt 1.5) erhoben.

Zusätzliche Unterstützung für Landessprachen in der beruflichen Bildung

Um mehr über die zusätzlich vorhandene Förderung der Landessprache zu erfahren, fragten unsere Forscher/innen die Institutionen nach:

- der Vielfalt an Zielgruppen
- der Vielfalt an Programmen für Auszubildende
- dem Umfang, in dem ein expliziter Lehrplan verwendet wird
- der Unterstützung für berufsbezogene Kenntnisse und allgemeinbildende Qualifizierung
- Arten von Finanzierungsquellen
- Möglichkeiten zur Fortbildung am Arbeitsplatz
- der Verwendung von EU-Instrumenten

Die Ergebnisse sind in Tabelle 34 dargestellt.

Tabelle 34: Zusätzliche Unterstützung in der Landessprache in der beruflichen Bildung (N=69 Einrichtungen)

Dimension	Antworten	N	Antworten	N	Antworten	N
Zielgruppen	für alle	37	eingeschränkt	9	nicht spezifiziert	23
Bandbreite an Sprachförderprogrammen	große Bandbreite	30	begrenzte Bandbreite	24	keine	15
Expliziter Lehrplan	kohärent und explizit	43	allgemein	8	nicht vorhanden	18
Arten von Kursen	berufsbezogene und allgemeine Kurse	34	nur allgemeine Kurse	13	nur berufsbezogene Kurse	7
Staatliche Förderung vorhanden	vollständig	39	teils	10	nein	19
Praktika in Unternehmen	Bestandteil des Kurses	13	optional	3	nein	53
Verwendung von europäischen Instrumenten	ja	0			nein	69

Den von den Forscher/innen gesammelten Informationen zufolge bieten 30 von 69 Einrichtungen der beruflichen Bildung eine große Bandbreite an Sprachförderprogrammen in der Landessprache, von Grundkursen bis zu Kursen für Fortgeschrittene an. 24 Einrichtungen bieten eine begrenzte Bandbreite an Sprachförderprogrammen an und 15 keine. Weit mehr als die Hälfte der befragten Einrichtungen haben einen kohärenten und expliziten Lehrplan und 34 Einrichtungen (fast exakt die Hälfte) bieten sowohl berufsbezogene als auch allgemeine Kurse an, sieben weitere Einrichtungen bieten nur berufsbezogene Kurse an. In 39 Einrichtungen wird die zusätzliche Förderung in der Landessprache voll finanziert, zehn Einrichtungen bieten anteilige Finanzierung. Obwohl Praktika in Unternehmen, sowohl für die Arbeitserfahrung als auch zur Weiterentwicklung der Sprachkenntnisse, in EU-Dokumenten empfohlen werden, berichten nur 13 der 69 Einrichtungen davon, für ein solches Angebot Partnerschaften mit Unternehmen aufzubauen. Keine der Einrichtungen scheint europäische Instrumente wie das *Europäische Leistungspunktesystem* oder den *Euro-Pass* zu verwenden, um Lernergebnisse in Sprachförderprogrammen zu definieren, was annehmen lässt, dass diese Instrumente den befragten Einrichtungen nicht bekannt sind.

Andere Sprachen als die Landessprache im Weiterbildungsbereich

Um das Angebot von Fremdsprachen, R/M- und Migrant/innensprachen zu untersuchen, haben wir die Einrichtungen gefragt nach:

- der Anzahl der angebotenen Sprachen
- den Arten der zur Verfügung stehenden Programme
- dem Umfang, in dem ein expliziter Lehrplan verwendet wird
- der Ausrichtung am GERS (für Fremdsprachen)
- der Verfügbarkeit staatlicher Förderungen

Die Ergebnisse sind in Tabelle 35 dargestellt.

Tabelle 35: Organisation des Unterrichts in Fremdsprachen, R/M- und Migrant/innensprachen in der beruflichen Bildung (N=69 Einrichtungen)

Kriterien	Antworten	FS	R/M	MS	Antworten	FS	R/M	MS	Antworten	FS	R/M	MS
Anzahl der angebotenen Sprachen	> 4 Sprachen	15	0	1	3-4 Sprachen	22	3	1	1-2 Sprachen	25	22	2
Bandbreite der Programme	große Bandbreite	41	17	2	begrenzte Bandbreite	18	7	2	nicht spezifiziert	10	45	65
Lehrplan	kohärent und explizit	50	18	1	allgemein	11	5	3	nicht spezifiziert	8	46	65
Ausrichtung am GERS	vollständig angepasst	26	N/A	N/A	nationale Standards	27	N/A	N/A	nicht spezifiziert	16	N/A	N/A
Staatliche Förderung vorhanden	keine Kosten	38	13	1	Teilkosten	22	11	1	gesamte Kosten	9	45	67

Wenn es um das Sprachenlehren insgesamt geht, zeigt sich ein ähnliches Muster wie in anderen Bildungsbereichen, wo Landes- und Fremdsprachen die größte Unterstützung erfahren, gefolgt von R/M-Sprachen und schließlich Migrant/innensprachen.

Zweiundsechzig der befragten 69 Einrichtungen bieten Fremdsprachen an. Fünfzehn von ihnen bieten mehr als vier Sprachen, 22 drei bis vier Sprachen und 25 ein bis zwei Sprachen an. Einundvierzig Einrichtungen bieten eine große Bandbreite an Programme an, von Grundkursen bis zu fortgeschrittenem Niveau. Achtzehn Einrichtungen bieten nur Sprachgrundkurse an. Eine hohe Zahl, 50, hat einen einheitlichen und expliziten Lehrplan und 26 richten ihre Kurse am GERS aus. In 38 Einrichtungen müssen Lernende nichts für die Kurse bezahlen, in 22 anderen werden die Kosten teilweise übernommen.

Ganz anders verhält es sich mit R/M-Sprachen, die nur in 24 Einrichtungen angeboten und deren Kosten nur in 13 Einrichtungen voll übernommen werden. Die Länder/Regionen, die in allen drei befragten Einrichtungen der beruflichen Bildung Kurse in R/M-Sprachen anbieten, sind das Baskenland, Katalonien, Ungarn, Nordirland und Wales. Bosnien & Herzegowina sowie die Schweiz bieten in allen drei befragten Einrichtungen Kurse in den anderen Landessprachen an.

Migrant/innensprachen werden nur in vier befragten Einrichtungen angeboten, je eine in Österreich, England, Italien und Wales.

Tabelle 36 gibt einen vergleichenden Überblick über das Angebot in R/M-Sprachen, (häufigsten) Fremdsprachen und (häufigsten) Migrant/innensprachen in den 69 befragten Einrichtungen der beruflichen Bildung in den 67 ausgewählten Städten gemäß den Berichten unserer Forscher/innen.

Tabelle 36: Vergleichender Überblick über das Angebot an (hauptsächlich) Fremdsprachen, R/M-Sprachen und (hauptsächlich) Migrant/innensprachen in Einrichtungen der beruflichen Bildung

Land/Region	R/M Sprachen	(Häufigste) Fremdsprachen	(Häufigste) Migrant/innensprachen
Österreich	-	Arabisch, Chinesisch, Tschechisch, Niederländisch (nur E-Learning), Englisch, Französisch, Deutsch, Ungarisch, Italienisch, Japanisch, Polnisch, Rumänisch, Russisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Türkisch
Baskenland	Baskisch	Englisch, Französisch	-
Bosnien & Herzegowina	Bosnisch/Kroatisch/Serbisch als andere Landessprachen	Arabisch, Tschechisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Latein, Persisch, Russisch, Türkisch	-
Bulgarien	-	Kroatisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Türkisch	-
Katalonien	Katalanisch	Englisch, Französisch, Deutsch	-
Dänemark	-	Englisch als CLIL, Französisch, Deutsch, Spanisch	-
England	-	Französisch, Deutsch, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch	Arabisch, Chinesisch, Türkisch, Urdu
Estland	-	Englisch, Französisch, Finnisch, Deutsch, Russisch	-
Frankreich	Korsisch	Arabisch, Chinesisch, Englisch, Deutsch, Italienisch, Spanisch, Russisch	-
Griechenland	-	Englisch	-
Ungarn	Deutsch	Englisch	-
Italien	Slowenisch	Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch	Arabisch
Litauen	Polnisch, Russisch	Englisch, Französisch, Deutsch	-
Niederlande	-	Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch	-
Nordirland	Irish, Ulster Schottisch	Französisch, Deutsch, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch	Arabisch, Chinesisch, Türkisch
Polen	-	Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch	-
Portugal	Mirandesisch	Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch	-
Rumänien	Ungarisch, Romani	Englisch, Französisch, Deutsch	-
Schottland	-	Französisch, Deutsch, Italienisch, Polnisch, Spanisch	-
Spanien (Madrid, Valencia, Sevilla)	-	Englisch, Französisch	-
Schweiz	Französisch, Deutsch, Italienisch als andere Landessprachen	Englisch, Spanisch	-
Ukraine	Russisch und ukrainische Sprachen	Englisch, Französisch, Deutsch	-
Wales	Walisisch	Chinesisch, Französisch, Deutsch, Griechisch, Italienisch, Spanisch	Arabisch

Wie erwartet nehmen Englisch, Französisch, Deutsch und Spanisch unter den Fremdsprachen eine prominente Rolle ein. Dazu kommt Russisch, das in manchen Ländern als R/M-Sprache und in anderen als Fremdsprache angeboten wird. Arabisch wird ebenfalls in einigen Einrichtungen der beruflichen Bildung angeboten. Ebenso wenig überraschend ist, dass es das Hauptangebot an R/M-Sprachen in den Ländern/Regionen mit mehr als einer offiziellen Sprache gibt. Es ist wahrscheinlich, dass Baskisch, Katalanisch, Irisch/Ulster Schottisch und Walisisch in den befragten Einrichtungen nicht nur als Fach angeboten werden, sondern auch Unterrichtssprache sind.

Sprachen im Hochschulbereich

Sowohl die EU als auch die Europäische Kommission betonen in ihren Dokumenten die Wichtigkeit der Sprachdiversifizierung und der Entwicklung vielsprachiger Kompetenzen in allen Stufen der Bildung. Auf Universitätsebene ist dies deshalb besonders wichtig, da es sich um die letzte Stufe vor dem Einstieg ins Berufsleben handelt. Die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass Universitätsabsolvent/innen in ihrem Berufsleben reisen und mit Sprecher/innen anderer Sprachen zu tun haben. Deshalb ist es essentiell, dass sie neben akademischem Wissen und Schlüsselqualifikationen auch Sprachfähigkeiten erwerben, die sie darin unterstützen. Einige Universitäten in Europa haben Sprachfähigkeiten sogar schon zur Zugangsbedingung für alle Kurse gemacht, während andere die Studierenden ermutigen, einige Stunden pro Woche für Sprachkurse aufzuwenden.

Die Europarat-Empfehlung von 1998, 98(6) unterstützt den Austausch zwischen Institutionen und Personen der höheren Bildung in verschiedenen Ländern, um allen die Möglichkeiten authentischer Erfahrungen in Sprache und Kultur zu ermöglichen. Die höhere Bildung ist auch in der Europäischen Charta für Regional- oder Minderheitensprachen mit einbezogen

und R/M-Sprachenunterricht sollte Studierenden auf Wunsch angeboten werden. Bei den Fremdsprachen wird erwartet, dass der GERS als Hauptdokument für die Entwicklung von Lehrplänen und für Bewertungen herangezogen wird.

EU-Dokumente betonen ebenso die Steigerung und Diversifizierung von Sprachenunterricht in der höheren Bildung. Die Schlussfolgerungen des Europarates von 2001 fordern Mitgliedstaaten auf, die Bemühungen in der Erreichung der Barcelona-Ziele zu erhöhen, indem sie das Angebot, die Qualität und die Wichtigkeit von Sprachenunterricht in der Schule, in der Berufsbildung und in der höheren Bildung sowie im Rahmen des lebenslangen Lernens insgesamt aufwerten. Die Mitteilung der Europäischen Kommission (2008) verlangt ebenfalls größere Mobilität und Austausch sowie von Universitäten Sprachprogramme für alle Studierenden egal welcher Disziplin.

In diesem Sinne baten wir unsere Forscher/innen, Vertreter/innen von drei allgemeinbildenden und öffentlichen Universitäten in jeder Stadt zu folgenden Themen zu befragen:

- Unterrichtssprache
- Sprache auf der Website
- Zielgruppen für zusätzliche Förderung in der Landessprache
- Sprachangebot für Nicht-Sprachstudent/innen
- Ausmaß, in dem der GERS für die Lehrplanerstellung und Bewertung herangezogen wird
- Anwerben ausländischer Student/innen
- Mobilität bei Sprachstudent/innen
- Mobilität bei Nicht-Sprachstudent/innen

Wir konnten Daten zu 65 Universitäten erheben. Die Ergebnisse sind in Tabelle 37 dargestellt.

Tabelle 37: Sprachpraxis an 65 befragten allgemeinen und öffentlichen Universitäten

Dimension	N Länder/Regionen	N Länder/Regionen	N Länder/Regionen
Unterrichtssprache	23 Landes-, Fremd-, R/M-Sprache	31 Landes-, Fremdsprache	11 nur Landessprache
Sprache auf der Website	17 Landes-, Fremd-, R/M-Sprache	38 Landes-, Fremdsprache	10 nur Landessprache
Zielgruppen für zusätzliche Förderung in der Landessprache	24 alle Student/innen	38 nur Nicht-Erstsprachler/innen	3 nicht angeboten
Anzahl angebotener Sprachen für Nicht-Sprachstudent/innen	31 >4	10 3- 4	14 1- 2
Zu erreichendes Niveau von Sprachstudent/innen	34 angepasst an GERS	22 landes- oder institutionenbasiert	9 keines
Anwerben ausländischer Student/innen	33 intern. und Migrant/innen	31 nur international	1 nur Erstsprachler/innen
Mobilität bei Sprachstudent/innen	10 verpflichtend	51 optional	4 kein Angebot
Mobilität bei Nicht-Sprachstudent/innen	1 verpflichtend	60 optional	4 kein Angebot

Wie zu erwarten bieten alle europäischen Universitäten unserer Stichprobe Lehrveranstaltungen in der Landessprache an, da es in den meisten Fällen auch die Hauptsprache der Studierenden und die offizielle Landessprache ist. Allerdings ist es ermutigend zu sehen, dass in der Mehrheit der befragten Institutionen auch andere Sprachen verwendet werden können. Eine Aufschlüsselung, welche Sprachen als Unterrichtssprache verwendet werden, und ein exaktes Bild davon, wie sich die Unterrichtssprachen in europäischen Universitäten aufgrund von Globalisierung sowohl der Wirtschaft als auch der akademischen Forschung verändern, könnten Gegenstand für weitere Untersuchungen sein.

Es ist ein positives Zeichen, dass 55 der 65 Universitäten mehrsprachige Websites haben, also nur zehn Universitäten die Informationen ausschließlich in der Landessprache anbieten. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die meisten europäischen Universitäten in großen Städten intensiv daran arbeiten, Diversität zu bewerben und eine sprachlich und kulturell vielfältige Studentenschaft anzuziehen. Die LRE-Erhebung hat allerdings nicht die genauen Sprachen, in denen die Websites angeboten werden, abgefragt, dies ist Gegenstand weiterer Forschung.

Betrachtet man die zusätzliche Förderung in der Landessprache – auch auf dieser Ebene wichtig, um allen Student/innen die Möglichkeit zu geben, gute Noten zu erhalten – zeigt sich, dass 24 der 65 befragten Universitäten Unterstützung für alle und 38 nur für Nicht-Erstsprachler/innen anbieten, was insgesamt ein gutes Angebot ergibt.

Eine hohe Anzahl von Universitäten bietet, wie von den europäischen Institutionen empfohlen, Sprachkurse für Nicht-Sprachstudent/innen an. Das Angebot ist breit: 31 Institutionen (nahezu die Hälfte) bietet Studierenden eine Auswahl von mehr als vier Sprachen. Nur acht Universitäten unserer Stichprobe bieten Nicht-Sprachstudent/innen keine Möglichkeit, eine andere Sprache zu erlernen. Es ist ein positives Zeichen, dass mithilfe des GERS in mehr als der Hälfte der befragten Universitäten Lehrpläne erstellt und Bewertungen vorgenommen werden. Die tatsächliche Annahme dieser Sprachkurse unter Studierenden ist freilich ein anderes Thema und sprengt den Rahmen der vorliegenden Untersuchung.

Angesichts des heftigen Wettbewerbes um Talente und zusätzliche Förderungen für europäische Universitäten ist es keine Überraschung, dass sich alle Universitäten bis auf eine besonders um das Anwerben internationaler Student/innen bemühen. Allerdings ist es interessant, dass die Hälfte berichtet, auch bewusst Student/innen mit Migrationshintergrund im eigenen Land anzuwerben. Wie das genau getan wird, wäre ein interessantes Thema für zukünftige Forschungsvorhaben.

Die Mobilität von Studierenden wird von europäischen Universitäten finanziell unterstützt, aber an nur zehn der befragten Universitäten sind Mobilitätsprogramme für Sprachstudent/innen verpflichtend. Die weitgehende Mehrheit ermutigt aber dazu. Wie zu erwarten ist mit Ausnahme einer Universität Mobilität für Nicht-Sprachstudent/innen optional und nicht verpflichtend. Die Europäische Kommission veröffentlicht im Rahmen des Erasmus-Programms statistische Daten. Diese Quelle sollte betrachtet werden, um einen Überblick über die tatsächliche Anzahl von Studierenden zu bekommen, die als Teil ihres Studiums Zeit im Ausland verbringen. http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics_en.htm

2.7 Sprachen in audiovisuellen Medien und der Presse

In EU- und Europarat-Dokumenten ist klar ersichtlich, was als gute politische Strategien für Mehrsprachigkeit in den audiovisuellen Medien und der Presse verstanden wird. Die Mitteilung der Europäischen Kommission aus 2008 betonte die Notwendigkeit, Menschen, die nicht so viele Sprachen sprechen, durch Medien, neue Technologien und Übersetzung zu unterstützen:

Medien können eine bedeutende Quelle für informelles Sprachenlernen durch "Edutainment" und Filme mit Untertiteln sein.

In dieser Mitteilung wurden Mitgliedstaaten eingeladen, die Untertitelung und den Austausch von kulturellen Werken zu unterstützen. Die Entschließung des Europäischen Parlaments von 2009 bestärkte ebenfalls die Verwendung von Untertiteln in Fernsehprogrammen. Die Sachverständigengruppe zu Mehrsprachigkeit aus 2007 widmete einen Abschnitt ihres Berichts diesem Thema. Sie betonte den Beitrag der Medien für die Haltungen von Menschen gegenüber anderen Sprachen und Kulturen und ermutigte zur Untertitelung statt Synchronisation.

Fernsehsender, die üblicherweise Synchronisation verwenden, sollten ermutigt werden, zusätzlich zur traditionellen Synchronisation Untertitel anzubieten, damit die Zuschauer/innen wählen können.

Bezüglich R/M-Sprachen bezieht sich Artikel 11 der Europäischen Charta auf Medien. Er beschreibt, dass Unterzeichner gewährleisten sollen, Radio- und Fernsehsender in R/M-Sprachen zu gründen, und fordert zur Produktion und Distribution von Fernseh- und Radioprogrammen sowie Zeitungen in diesen Sprachen auf. Er legt darüber hinaus fest, dass der direkte Empfang von Radio- und Fernsehausstrahlungen aus Nachbarländern in Sprachen, die identisch oder ähnlich sind wie R/M-Sprachen, ermöglicht wird.

In unserer LRE-Forschung war es unser Ziel, die oben stehenden Empfehlungen und Richtlinien wiederzugeben. Wir baten die Forscher/innen Daten in ausgewählten Städten in jedem nationalen oder regionalen Kontext zu erheben. Folgende Variablen waren enthalten:

- die Bandbreite an Sprachen in Radio und Fernsehen
- Praxis der Untertitelung in Kino und Fernsehen
- Empfang von R/M-Sprachen außerhalb der Herkunftsregion
- Verfügbares Gebärdensprachen-Angebot
- die Vielfalt an Sprachen, in denen Zeitungen in großen Kiosks der größten Bahnhöfe zur Verfügung stehen

Um Daten zur Reichweite der Sprachen in Fernsehen und Radio zu bekommen, haben wir unsere Forscher/innen gebeten, die Radio- und Fernsehprogramme in unterschiedlichen Sprachen in den meistverkauften Zeitungen in den untersuchten Städten aufzuzeichnen. Diese Methode basiert auf dem Prinzip des „linguistic landscaping“. Da wir uns über die begrenzten Möglichkeiten dieses Ansatzes bewusst waren, war es das Ziel, zu einer gegebenen Zeit an einem gegebenen Ort eine Momentaufnahme der sich über verschiedene Zeitungen vermittelnden Situation im Bereich Radio- und Fernsehprogramme zu machen. Basierend auf den Berichten unserer Forscher/innen wurde deutlich, dass mehrsprachige Radio- und Fernsehprogramme in einer Reihe von Ländern verfügbar sind. Unsere Forscher/innen haben nur in den Zeitungen von Bosnien & Herzegowina, Griechenland und Polen ausschließlich Programme in Landessprache gefunden. Die meisten anderen teilnehmenden Länder boten Programme auf Englisch, Deutsch und Französisch, sowohl im Radio als auch im Fernsehen. Neben der Landessprache ist Englisch die meisthäufigste Sprache im Fernsehen in Österreich, dem Baskenland, Katalonien, Dänemark, Estland, Italien, den Niederlanden/Friesland, Portugal, Spanien, der Schweiz und der Ukraine. Deutsche Fernsehprogramme gibt es in Katalonien, Dänemark, Estland, Frankreich, Ungarn, den Niederlanden/Friesland und in Rumänien. Französisch wird in Katalonien, Dänemark, England und Estland aufgelistet. In einer Reihe von Ländern gibt es ein reichhaltiges Angebot im Bereich Regional- und Minderheitensprachen im Fernsehen: beispielsweise bietet Bulgarien Programme in Armenisch, Hebräisch, Romani und Türkisch. Frankreich, Ungarn und Rumänien weisen einen ähnlichen Trend in diesem Bereich auf. In einigen Ländern und Regionen wie Katalonien, England, den Niederlanden und der Schweiz werden auch Fernsehprogramme in Migrant/innensprachen aufgelistet. Radioprogramme weisen ein ähnliches Muster wie die Fernsehprogramme auf. Während das Radioangebot im Vergleich zum Fernsehangebot in Bulgarien, Frankreich, Ungarn, Italien und Litauen viel breiter ist, gibt es hier in Katalonien, Estland und den Niederlanden vergleichsweise weniger.

Bosnien, Dänemark, Estland, Litauen, Portugal, die Schweiz und Wales berichten, dass Fernseh- und Rundfunkausstrahlungen in R/M-Sprachen immer in anderen Regionen/Ländern empfangen werden können, während das in Frankreich und Katalonien nie der Fall ist. Den Forscher/innen in den übrigen Ländern/Regionen zufolge sind Programme in R/M-Sprachen gelegentlich/regelmäßig über die Grenzen hinweg zu empfangen. Es würde sich lohnen, diese Ergebnisse näher zu untersuchen.

Forschungsergebnissen der Media Consulting Group (2007) zufolge und passend zu den wiederholt zum Ausdruck gebrachten EU-Empfehlungen sind Untertitelungen in europäischen Ländern zunehmend verbreitet. Trotzdem sind Synchronisationen und Off-Kommentare nach wie vor üblich. Die Länder lassen sich grob in zwei Gruppen (synchronisierende Länder vs. untertitelnde Länder) einteilen, obwohl die tatsächliche Situation in Europa um einiges komplexer ist.

Die LRE-Ergebnisse, die in Tabelle 38 dargestellt sind, sind vergleichbar mit früheren Studien: Etwa die Hälfte der Länder/Regionen verwendet üblicherweise Synchronisation, während die andere Hälfte üblicherweise Untertitel anbietet.

Tabelle 38: Untertitelung vs. Synchronisation in Fernsehen und Kino

Land/ Region	Fernsehproduktionen		Filmproduktionen (Kino)	
	Üblicher- weise synchronisiert	Üblicher- weise untertitelt	Üblicher- weise synchronisiert	Üblicher- weise untertitelt
Österreich	✓		✓	
Baskenland	✓		✓	
Bosn. & Herz.		✓		✓
Bulgarien	✓			✓
Katalonien	✓		✓	
Dänemark		✓		✓
England		✓		✓
Estland		✓		✓
Frankreich	✓			✓
Friesland		✓		✓
Griechenland		✓		✓
Ungarn	✓		✓	
Italien	✓		✓	
Litauen	✓			✓
Niederlande		✓		✓
Nordirland	✓		✓	
Polen	✓		✓	
Portugal		✓		✓
Rumänien		✓		✓
Schottland		✓		✓
Spanien	✓		✓	
Schweiz	✓		✓	
Ukraine		✓	✓	
Wales		✓		✓

Die Ländern, in denen sowohl im Fernsehen als auch im Kino synchronisiert wird, sind Österreich, Katalonien, Ungarn, Italien, Polen, Spanien und die Schweiz. Die Länder, die Untertitel sowohl im Fernsehen als auch im Kino verwenden, sind Bosnien, Dänemark, England, Estland, Friesland, Griechenland, Portugal, Rumänien, Nordirland, Schottland, die Schweiz und Wales. Die anderen Länder haben einen Mischansatz mit Untertiteln im einen Medium und Synchronisation im anderen.

Um herauszufinden, welche Zeitungen an den größten Kiosks und Bahnhöfen in den untersuchten Städten in jedem Land/ jeder Region zur Verfügung stehen, besuchten alle Forscher/ innen diese und listeten die verfügbaren Zeitungen in den verschiedenen Sprachen auf – der Methodik des „linguistic landscaping“ folgend, um eine Momentaufnahme an einem bestimmten Ort zu einer bestimmten Zeit geben zu können.

In Tabelle 39 sind die Top 20 der häufigsten Sprachen (ohne nationale Zeitungen in der Landessprache) aufgelistet.

Tabelle 39: Mehrsprachigkeitsspektrum in Zeitungen auf Ebene der Städte (Top 20 der Sprachen von unterschiedlichen Zeitungen außerhalb der Bezugsregion/des Bezugslandes)

Sprachen der Zeitungen	Summe verschiedener Zeitungen
1. Englisch	408
2. Deutsch	270
3. Französisch	181
4. Russisch	162
5. Italienisch	127
6. Arabisch	77
7. Türkisch	54
8. Spanisch	51
9. Niederländisch	46
10. Albanisch	40
11. Serbisch	36
12. Chinesisch	27
13. Kroatisch	23
14. Bulgarisch	12
15. Japanisch	11
16. Polnisch	10
17. Griechisch	8
18. Bosnisch	7
19. Ungarisch	7
20. Schwedisch	6

Insgesamt erscheint Englisch an erster Stelle, gefolgt von Deutsch und dann, mit einigem Abstand, von Französisch, Russisch und Italienisch. Es ist zu vermuten, dass es im Wesentlichen drei Typen von Zielgruppen für diese Zeitungen gibt: a) Zeitungen für internationale Reisende, Geschäftsleute und Tourist/innen wie Zeitungen in Englisch, Deutsch, Französisch oder Japanisch; b) Zeitungen für Migrant/innengruppen in verschiedenen europäischen Städten wie Zeitungen in Arabisch, Türkisch, Albanisch oder Chinesisch; c) Zeitungen für Leser/innen von R/M-Sprachen wie Baskisch oder Katalanisch. Diese Unterscheidungen sind natürlich diskutabel.

Ein anderes Untersuchungsfeld im audiovisuellen Bereich war das Ausmaß, in dem Gebärdensprache für Fernsehprogramme und wichtige Medienereignisse angeboten wird. Die Parlamentarische Versammlung des Europarats betont in ihrer Empfehlung zum Schutz der Gebärdensprachen in den Mitgliedstaaten aus 2003, dass Gebärdensprachen ein wichtiges Charakteristikum des kulturellen Reichtums in Europa darstellen, dass diese Sprachen ein natürliches Mittel der Kommunikation für gehörlose Menschen sind und dass die offizielle Anerkennung von Gebärdensprachen notwendig ist. Des Weiteren wurde erklärt, dass ausgestrahlte Fernsehprogramme in Gebärdensprache oder mit Gebärdensprache-Unterstützung den Integrationsprozess der gehörlosen Gemeinschaft in den Mainstream unterstützen würden.

Tabelle 40 enthält nicht nur die Antworten zu Gebärdensprache im Fernsehen, sondern auch zu zwei weiteren Fragen bezüglich Gebärdensprachen: das Ausmaß, in dem offizielle politische Dokumente, die Gebärdensprachen offiziell anerkennen und befördern, existieren, sowie das Ausmaß, in dem gehörlose Menschen Gebärdensprache in Amtshandlungen mit den Behörden verwenden können. Tabelle 40 gibt einen Überblick über das berichtete Angebot.

Tabelle 40: Gebärdensprache-Angebot in 24 Ländern/Regionen

Land/Region	Gebärdensprache ist offiziell anerkannt und wird gefördert	Gehörlose Menschen können in Amtshandlungen mit den Behörden Gebärdensprache verwenden	Gebärdensprache wird in wichtigen Medienereignissen verwendet
Österreich	ja	immer	gelegentlich
Baskenland	-	-	gelegentlich
Bosn. & Herz.	ja	immer	gelegentlich
Bulgarien	ja	nur in bestimmten Fällen	regelmäßig
Katalonien	ja	immer	gelegentlich
Dänemark	-	immer	regelmäßig
England	ja	-	regelmäßig
Estland	ja	nur in bestimmten Fällen	immer
Frankreich	ja	immer	regelmäßig
Friesland	-	nur in bestimmten Fällen	gelegentlich
Griechenland	-	-	gelegentlich
Ungarn	ja	immer	gelegentlich
Italien	-	-	-
Litauen	ja	immer	gelegentlich
Niederlande	ja	nur in bestimmten Fällen	gelegentlich
Nordirland	ja	nur in bestimmten Fällen	regelmäßig
Polen	-	-	-
Portugal	ja	immer	regelmäßig
Rumänien	ja	immer	-
Schottland	ja	nur in bestimmten Fällen	regelmäßig
Spanien	ja	immer	regelmäßig
Schweiz	ja	immer	regelmäßig
Ukraine	ja	immer	gelegentlich
Wales	ja	nur in bestimmten Fällen	gelegentlich

Gebärdensprachen sind in allen Ländern/Regionen mit Ausnahme von Baskenland, Dänemark, Griechenland, Italien und Polen offiziell anerkannt und werden gefördert. Gehörlose Menschen können in der Hälfte der untersuchten Länder in Amtshandlungen mit den Behörden immer Gebärdensprachen verwenden. Gebärdensprache-Unterstützung steht bei wichtigen Medienereignissen in Estland immer und in neun weiteren Ländern/Regionen regelmäßig zur Verfügung. In Italien, Polen und Rumänien berichten die Forscher/innen, dass es diese Möglichkeit nicht gibt. Insgesamt scheint das Bewusstsein für Gebärdensprachen in ganz Europa zu steigen, was für Gehörlose von entscheidender Bedeutung ist.

2.8 Sprachen in öffentlichen Dienstleistungen und im öffentlichen Raum

Die Mitteilung der Europäischen Kommission von 2008 betont als eines von vielen Dokumenten, wie wichtig es ist, dass Bürger/innen und Tourist/innen, die die lokale Sprache nicht sprechen, mehrsprachige öffentliche Dienstleistungen angeboten werden:

Großstädte und Fremdenverkehrsgebiete in Europa sollten Informationen in verschiedenen Sprachen zur Verfügung stellen und mehrsprachige Menschen als Kulturvermittler/innen und Dolmetscher/innen einsetzen. Dies ist notwendig für den Umgang mit den Bedürfnissen von Ausländer/innen, die die Landessprache nicht sprechen. Gerichtsübersetzungen und Gerichtsdolmetschen sind besonders wichtig.

Auch die Europäische Charta für Regional- oder Minderheitensprachen behandelt öffentliche Dienstleistungen, allerdings mehr aus der Perspektive der Bürger/innen. Artikel 9 fokussiert auf Gerichtsverfahren und garantiert, dass sowohl straf- als auch zivilrechtlichen Verfahren in R/M-Sprachen unter Verwendung von Dolmetscher/innen und Übersetzer/innen ohne zusätzliche Kosten für die betreffende Person durchgeführt werden können. Darüber hinaus erlaubt sie Bürger/innen das Vorlegen von Rechtsakten in diesen Sprachen. Artikel 10 bezieht sich auf Verwaltungsbehörden und öffentliche Dienstleistungen und besagt, dass dort, wo es die Anzahl der Bewohner/innen rechtfertigt, öffentliche Bedienstete R/M-Sprachen sprechen und Texte in diesen Sprachen zur Verfügung gestellt werden sollten. Außerdem sollte es möglich sein, diese Sprachen in Debatten innerhalb der lokalen und regionalen Behörden zu verwenden. Es ist wichtig, dass die offizielle Landessprache bei diesem Angebot nicht ausgeschlossen wird.

Dokumente der Europäischen Kommission und des Europarates fordern Städte und öffentliche Körperschaften auf, mehrsprachig zu arbeiten, und ermutigen sie gleichzeitig, Möglichkeiten für Bürger/innen zu schaffen, die Landessprache kostengünstig zu lernen.

Unser Fokus liegt auf Sprachen in öffentlichen Dienstleistungen und im öffentlichen Raum auf Ebene der zentralen Stadtebene, d.h. *nicht* auf der dezentralen Ebene der Stadtbezirke. Wir verwenden die Empfehlungen des Eurocities Netzwerks von großen europäischen Städten und aktuelle Empfehlungen einer europäischen Pionierin in diesem Bereich, der Stadt Sheffield in GB. Die *Sheffield City Language Strategy* wurde 2004 veröffentlicht und versuchte, eine Verbindung zwischen dem Sprachenlernen und der umfassenderen Integrationsagenda der Stadt herzustellen. 2008 war Sheffield die erste Stadt Europas, die ihre Sprachenpolitik vom Europarat profilieren ließ, ein Verfahren, das die Unterstützung durch Expert/innen in der Selbstevaluierung von Ländern, Regionen oder Städten ermöglicht. Ein städtischer Bericht, der die Förderung von Mehrsprachigkeit im Bildungsbereich und darüber hinaus beschreibt, wurde von Reynolds (2008) zusammengestellt.

In der LRE-Studie war es das Ziel, die Sprachenstrategien und -politik auf Städtenebene zu untersuchen. Dabei wurden folgende Dimensionen berücksichtigt:

- in welchem Ausmaß die Stadt Strategien zur Förderung der Mehrsprachigkeit institutionalisiert hat,
- ob Services und Dokumente in anderen Sprachen als der Landessprache zur Verfügung stehen,
- Internetauftritt in anderen Sprachen,
- die Verwendung von Dolmetscher/innen und Übersetzer/innen in öffentlichen Dienstleistungen,
- die Sprachen, die in Stellenbeschreibungen für Mitarbeiter/innen verwendet werden, und das Angebot für deren Sprachtraining,
- das Anwerben von Sprecher/innen anderer Sprachen und Aufzeichnungen über die Sprachkompetenzen der Mitarbeiter/innen,
- die Anerkennung mehrsprachiger Fähigkeiten der Angestellten.

Wir fragten Vertreter/innen der Stadt auch nach der Anzahl der Sprachen, für die oben stehende Strategien angewandt werden. Zusätzlich wurden die Sprachen, die in *mündlicher und schriftlicher Kommunikation* angeboten werden, in folgenden Bereichen erhoben: Bildungsdienstleistungen, Notdienste/ Rettungswesen, Gesundheitswesen, Sozialwesen, Justizwesen, Transportwesen, Immigrations- und Integrationswesen, Tourismus und Theaterprogramm.

Die Daten wurden mittels Fragebogen, Interview und Desk Research gesammelt und wurden größtenteils von Vertreter/innen städtischer Behörden zur Verfügung gestellt. Die Natur des Fragebogens bringt es mit sich, dass keine Details erhoben werden konnten. Erste Hinweise sind aber für zukünftige Diskussionen und Untersuchungen wegweisend.

Insgesamt wurden 64 Städte untersucht. Die komplette Liste und die Kriterien für die Auswahl sind im Einleitungskapitel beschrieben. Die Grundformel war: die Hauptstadt jedes Landes, die zweitgrößte Stadt sowie eine Stadt, in der eine Regionalsprache vertreten ist. Die Ergebnisse für die Sprachenstrategien und -politik auf institutioneller Ebene sind in Tabelle 41 enthalten.

Tabelle 41: Berichtete Sprachenstrategien und -politik in 64 teilnehmenden Städten

Dimension	Meistens praktiziert	Gelegentlich praktiziert	Nicht praktiziert
Eine institutionalisierte Strategie zur Unterstützung der Mehrsprachigkeit	20	25	19
Mehrsprachige Dienstleistungen	30	24	10
Internetauftritt in anderen Sprachen	27	18	19
Städtische Berichte in anderen Sprachen	15	10	39
Einsatz von Übersetzer/innen und Dolmetscher/innen	35	24	5
Sprachen in Stellenbeschreibungen der Mitarbeiter/innen	23	27	13
Sprachtraining für Mitarbeiter/innen	18	24	22
Anwerben von Sprecher/innen anderer Sprachen	11	30	23
Aufzeichnungen über die Sprachkompetenz der Mitarbeiter/innen	17	9	37

Den Berichten der Forscher/innen zufolge bieten die Städte Dienstleistungen in 140 anderen Sprachen als der Landessprache an. Mehr Details zu den angebotenen Sprachen finden sich in Tabelle 46.

Insgesamt berichtet etwa die Hälfte der untersuchten Städte, dass das Angebot mehrsprachiger Dienstleistungen weit verbreitet ist. Ein Drittel hat eine häufig eingesetzte institutionalisierte Strategie zur Förderung der Mehrsprachigkeit. Nur zehn der 64 untersuchten Städte bieten keine mehrsprachigen Dienstleistungen an. In 27 Städten gibt es den kompletten Internetauftritt in anderen Sprachen, in 18 Städten ist dies teilweise der Fall. Der Einsatz von Dolmetscher/innen und Übersetzer/innen ist eine wichtige Informationsquelle für Nicht-Erstsprachler/innen der Landessprache. Derartige Dienstleistungen werden in 35 Städten weit verbreitet angeboten, teilweise in 24 Städten und nur in fünf Städten überhaupt nicht. In 23 Städten, über einem Drittel, ist es weitverbreitete Praxis, Sprachen in den Stellenbeschreibungen ihrer Mitarbeiter/innen einzubeziehen. Siebenundzwanzig Städte berichten, dass dies gelegentlich der Fall ist. Achtzehn Städte bieten stets Sprachtraining für ihre Mitarbeiter/innen an, 24 gelegentlich. Nur in 11 Städten ist es weit verbreitet, Sprecher/innen anderer Sprachen anzuwerben. Knapp unter einem Drittel führen Aufzeichnungen über die Sprachkompetenzen der Mitarbeiter/innen, über die Hälfte tut dies nicht.

LRE-Forscher/innen fragten die Vertreter/innen der Stadt nicht nur nach der Verbreitung der oben stehenden Politik für Mehrsprachigkeit, sondern auch über die Anzahl der Sprachen, für die diese Strategien implementiert sind. Tabelle 42 zeigt die Verteilung der Städte, wenn beide Elemente berücksichtigt sind.

Tabelle 42: Strategien für Mehrsprachigkeit und Anzahl der angebotenen Sprachen in 64 teilnehmenden Städten

Keine Strategien	1 Stadt
Schwach entwickelte Strategien in einer sehr begrenzten Anzahl von Sprachen	6 Städte
Teilweise entwickelte Strategien in wenigen Sprachen	21 Städte
Entwickelte Strategien in mehreren Sprachen	31 Städte
Gute entwickelte Strategien in vielen Sprachen	3 Städte
Sehr gut entwickelte Strategien in vielen Sprachen	2 Städte

Die fünf Städte mit den am meisten fortgeschrittenen Strategien in den meisten Sprachen sind laut den Daten der Reihenfolge nach Wien, Barcelona, London, Mailand und Krakau. Andere Städte bieten bestimmte Dienstleistungen in vielen Sprachen an, wieder andere allerdings nur in der Landessprache oder einer begrenzten Anzahl von Sprachen. In Tabelle 43 sind die Dienstleistungen gereiht nach der Anzahl der Sprachen, in der sie angeboten werden, abgebildet.

Tabelle 43: Öffentliche Dienstleistungen, aufgelistet von der höchsten bis zur niedrigsten Anzahl der Sprachen, in denen Kommunikationsdienstleistungen angeboten werden, in 64 teilnehmenden Städten

Mündliche Kommunikation	Schriftliche Kommunikation
1. Tourismus	Tourismus
2. Immigrations- und Integrationswesen	Immigrations- und Integrationswesen
3. Justizwesen	Transportwesen
4. Gesundheitswesen	Gesundheitswesen
5. Sozialwesen	Notdienste/Rettungswesen
6. Notdienste/Rettungswesen	Sozialwesen
7. Bildungsdienstleistungen	Justizwesen
8. Transportwesen	Bildungsdienstleistungen
9. Theaterprogramm	Theaterprogramm
10. Politische Debatten und Entscheidungsfindungsprozesse	Politische Debatten und Entscheidungsfindungsprozesse

Das beste Angebot gibt es im Tourismus, Immigrations- und Integrationswesen, Justizwesen (mündliche Kommunikation) und Transportwesen (schriftliche Kommunikation). Auch Dienstleistungen im Gesundheitswesen werden häufig in einer Reihe von Sprachen angeboten. Die wenigsten mehrsprachigen Dienstleistungen gibt es im Kulturbereich (Theater) sowie in politischen Debatten und Entscheidungsfindungsprozessen. Bildungsdienstleistungen rangieren ebenfalls nicht so hoch, wie man in Anbetracht der großen Zahl von Schüler/innen (und deren Eltern/Erziehungsberechtigte) in Europa, die die Landessprache nicht fließend sprechen, vermuten würde. Die niedrigeren Werte für politische Debatten und Entscheidungsfindungsprozesse können einen negativen Effekt auf die Chancengleichheit für die aktive Beteiligung aller Bürger/innen haben, speziell von Minderheitengruppen, Neankömmlingen und Migrant/innen.

Was die tatsächliche Anzahl und Reichweite der angebotenen Sprachen in jeder Stadt betrifft, sollte noch einmal betont werden, dass die Daten auf Fragebögen und schriftlichen Antworten von Vertreter/innen der Stadt stammen. Weitere gründliche Untersuchungen wären notwendig, um herauszufinden, ob die genannten Sprachen tatsächlich angeboten werden und wie das Sprachniveau ist. Nichtsdestotrotz sind die erhobenen LRE-Daten ein guter Indikator und eine Ausgangsbasis für weitere Studien.

Die Verteilung der Städte nach der Anzahl der Sprachen, in denen mündliche Kommunikation zur Verfügung steht, sind in Tabelle 44 dargestellt.

Tabelle 44: Verteilung der Städte nach der Anzahl der angebotenen Sprachen in der mündlichen Kommunikation über 10 öffentliche Dienstleistungen hinweg

Ausmaß mündlicher mehrsprachiger Dienstleistungen	Anzahl der Städte
Dienstleistungen nur in der Landessprache	1
Dienstleistungen in durchschnittlich 1 oder 2 Sprachen	23
Dienstleistungen in durchschnittlich 3 oder 4 Sprachen	23
Dienstleistungen in durchschnittlich mehr als 4 Sprachen	17

Den Antworten zufolge bieten 17 Städte Dienstleistungen in mehr als vier Sprachen an, weitere 23 in drei bis vier Sprachen. Die 10 Städte, die laut ihrer Auskunft die meisten mündlichen Dienstleistungen in den meisten Sprachen anbieten, sind der Reihenfolge nach London, Aberdeen, Glasgow, Madrid, Valenzia, Zürich, Mailand, Belfast, Barcelona und Lugano.

Für die schriftliche Kommunikation ist die entsprechende Verteilung in Tabelle 45 dargestellt.

Tabelle 45: Verteilung der Städte entsprechend der Anzahl der angebotenen Sprachen in der schriftlichen Kommunikation über 10 öffentliche Dienstleistungen hinweg

Ausmaß schriftlicher mehrsprachiger Dienstleistungen	Anzahl der Städte
Dienstleistungen nur in der Landessprache	1
Dienstleistungen in durchschnittlich 1 oder 2 Sprachen	30
Dienstleistungen in durchschnittlich 3 oder 4 Sprachen	27
Dienstleistungen in durchschnittlich mehr als 4 Sprachen	6

Eine geringere Zahl von Städten befindet sich in den oberen Rängen in der schriftlichen Kommunikation, was darauf hindeutet, dass weniger Wert auf das Angebot von Dokumenten in mehreren Sprachen als auf das Vor-Ort-Angebot mündlicher Übersetzung und Vermittlung gelegt wird. Während 40 Städte mündliche Kommunikation in mehr als drei Sprachen anbieten, tun dies 33 in schriftlicher Form.

Laut der berichteten Daten sind die 10 Städte, die die meisten schriftlichen Kommunikationsdienstleistungen anbieten, der Reihenfolge nach London, Glasgow, Aberdeen, Belfast, Valenzia, Sevilla, Lugano, Zürich, Madrid und Mailand.

Die Daten zeigen, dass die Städte bereits sensibel auf die Sprachbedürfnisse der Bürger/innen eingehen, zumindest bei den wichtigsten Dienstleistungen, aber Verbesserungspotential bezüglich der Bandbreite an mehrsprachigen Dienstleistungen besteht. Was die tatsächlich angebotenen Sprachen pro Stadt betrifft, zeigt Tabelle 46 die 20 am häufigsten genannten Sprachen über alle untersuchten Strategien und Dienstleistungen hinweg.

Tabelle 46: Sprachenspektrum für Strategien und öffentliche Dienstleistungen in 64 Städten (TOP 20 Sprachen außerhalb des jeweiligen Landes/der jeweiligen Region)

Sprachen	Nennungen gesamt
1. Englisch	771
2. Deutsch	290
3. Russisch	285
4. Französisch	255
5. Spanisch	153
6. Chinesisch	117
7. Arabisch	117
8. Italienisch	98
9. Polnisch	69
10. Türkisch	67
11. Rumänisch	60
12. Kroatisch	58
13. Portugiesisch	55
14. Friesisch	47
15. Bosnisch	37
16. Japanisch	36
17. Ungarisch	34

Englisch ist die am meisten angebotene Sprache abgesehen von der Landessprache sowohl bei den mündlichen als auch schriftlichen Dienstleistungen in allen untersuchten Städten, gefolgt von Deutsch, Russisch, Französisch und Spanisch. Auch Chinesisch und Arabisch haben hohe Priorität und werden von zahlreichen Städten angeboten. Die Ergebnisse für die TOP 5 Sprachen in Zeitungen und öffentlichen Dienstleistungen/im öffentlichen Raum ähneln sich sehr. Wie beim mehrsprachigen Zeitungsangebot können wir daraus folgern, dass es zwei Zielgruppen für mündliche und schriftliche Kommunikation in öffentlichen Dienstleistungen und öffentlichen Räumen gibt: a) Dienstleistungen für international Reisende, Geschäftsleute und Tourist/innen in Englisch, Deutsch, Russisch, Französisch, Spanisch und Italienisch; b) Dienstleistungen für Migrationsgruppen in Arabisch, Türkisch, Kroatisch, Chinesisch, Urdu etc. Allerdings kann es viele Gründe haben, warum Städte bestimmte Sprachen priorisieren. Dies müsste mit Stadtverwaltungen und ihren Kommunikationsteams weiter untersucht werden.

Was die R/M-Sprachen betrifft, sollte betont werden, dass das mehrsprachige Angebot auf Städteebene nicht mit der berichteten Unterstützung dieser Sprachen auf Länderebene korreliert. Die drei am häufigsten unterstützten R/M-Sprachen in den untersuchten europäischen Ländern sind Deutsch (unterstützt von sieben Ländern), Romani (sechs Länder) und Slowakisch (fünf Länder). Katalanisch, Kroatisch, Ungarisch, Polnisch, Russisch und Slowenisch werden jeweils von vier Ländern als R/M-Sprachen gefördert. Trotzdem tauchen Romani, Slowakisch und Slowenisch nicht in den Top-20-Sprachen für Kommunikation in öffentlichen Dienstleistungen und öffentlichen Räumen auf.

2.9 Sprachen in der Wirtschaft

Die Institutionen der EU haben Mehrsprachigkeit immer wieder als Faktor in Europas Wettbewerbsfähigkeit und in der Mobilität und Arbeitsmarktfähigkeit seiner Einwohner/innen beworben. Die EU-Ratsentscheidung von 2008 forderte Unternehmen auf, Fähigkeiten in einer großen Zahl von Sprachen zu entwickeln, um den Zugang zu Märkten zu verbreitern, und ermutigte sie, Sprachfähigkeiten der Mitarbeiter/innen in deren beruflichen Entwicklung stärker zu berücksichtigen. Die Mitteilung der Europäischen Kommission desselben Jahres wies auf die ELAN-Studie von 2006 hin, die zum Schluss kam, dass Sprachen und interkulturelle Kompetenzen für den Exporterfolg wichtig und dass in Europa einer erheblichen Zahl von Unternehmen wegen fehlender Sprach- und interkulturellen Fähigkeiten Geschäftsgelegenheiten entgangen sind.

Die Hochrangige Gruppe zu Mehrsprachigkeit von 2007 widmete ebenfalls einen Teil ihres Berichtes der Wirtschaft. Sie folgerte, dass obwohl Englisch die führende Wirtschaftssprache ist, es andere Sprachen sein würden, die Unternehmen der EU Wettbewerbsvorteile bringen. Sie empfahl, dass Unternehmen in Sprachen investieren und die bestehenden Sprachressourcen der Mitarbeiter/innen nutzen sollten, dass sie Sprachmanagementstrategien entwickeln und Public-Private-Partnerships mit dem Bildungssektor eingehen sollten, um sicherzustellen, dass die für die Wirtschaft benötigten Sprachen gelernt werden.

Das Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit, 2008 ins Leben gerufen von der Europäischen Kommission, veröffentlichte eine Reihe von Empfehlungen bezüglich Sprachstrategien in der Wirtschaft. In seinen Schlussfolgerungen betonte es:

Die Unternehmen sollten eine Bestandsaufnahme der unternehmensintern vorhandenen Sprachkenntnisse machen und diese strategisch nutzen. Sie sollten ihre Einstellungsverfahren, ihre Schulungsstrategien und ihre Mobilitätsgrundsätze überprüfen. Sie sollten ihre Beschäftigten ermutigen, ihre bereits erworbenen Kenntnisse anzuwenden und weiterzuentwickeln, und sie sollten ihnen Sprachschulungen anbieten, die sowohl motivieren als auch zu den Anforderungen des Arbeitsplatzes passen. (2008:13)

In Übereinstimmung mit diesen Empfehlungen wurde für LRE eine Befragung entwickelt, um die Sprachstrategien von Unternehmen zu untersuchen. Ziel war es, herauszufinden, ob sie Sprachtrainings für Mitarbeiter/innen priorisieren und fördern, und zu erheben, welcher Grad an Mehrsprachigkeit innerhalb der Unternehmen existiert und welche Sprachen für die Kommunikation mit Kund/innen und für Werbematerial verwendet werden. Die untersuchten Kriterien bauen auf der ELAN-Studie auf und teilen sich in drei Hauptkategorien: *allgemeine Unternehmensstrategie gegenüber Sprachen, interne Sprachstrategien und externe Sprachstrategien.*

LRE-Forscher/innen sammelten Daten von einer Auswahl an Unternehmen in Städten aller Regionen/Länder. Insgesamt wurden 484 Unternehmen befragt. Wie in Tabelle 5 im Einleitungskapitel erklärt, wurden vier Branchen untersucht (Banken, Hotels, Bauunternehmen und Supermärkte). Der Grund für diese Auswahl war, dass wir Daten von Unternehmen sammelten, die sowohl mit anderen Ländern Geschäfte betreiben als auch eine starke Kund/innenorientierung aufweisen. Die Forscher/innen wurden gebeten, Daten von zumindest 24 Unternehmen in ihrem Land/ihrer Region zu sammeln, möglichst gleichmäßig verteilt auf multinationale/ internationale (M/I), nationale (N) und regionale oder lokale (R/L) Unternehmen und auf die vier Branchen. Dieses Vorhaben stellte sich in manchen Ländern/Regionen als schwierig heraus. Tabelle 47 zeigt die Verteilung der befragten Unternehmen. Obwohl die Zahl der teilnehmenden Hotels im Vergleich zu anderen Branchen hoch war, zeigt sich insgesamt eine ausgewogene Verteilung.

Tabelle 47: Verteilung der Unternehmen nach Branchen (N=484)

Hotels	Banken	Bauunternehmen	Supermärkte	Gesamt
140	120	116	108	484

In der Rubrik allgemeine Unternehmensstrategie gegenüber Sprachen beantworteten die Unternehmen folgende Fragen:

- ob das Unternehmen einer expliziten Sprachenstrategie folgt,
- ob das Unternehmen bei der Personalauswahl Wert auf Sprachkenntnisse legt,
- Angebot internationaler Mobilität für Mitarbeiter/innen, um Sprachkenntnisse und interkulturelles Bewusstsein zu erwerben,
- Verwendung externer Übersetzer/innen/Dolmetscher/innen,
- ob Aufzeichnungen über die Sprachkenntnisse der Mitarbeiter/innen geführt werden,
- die Nutzung von Netzwerken für Sprachtrainings,
- Bekanntheit von EU-Programmen/-Förderungen,
- Inanspruchnahme von EU-Programmen/-Förderungen.

Die Ergebnisse für die 484 befragten Unternehmen sind in Tabelle 48 abgebildet.

Tabelle 48: Berichtete Strategien und Praktiken zur Mehrsprachigkeit in 4 Branchen der Unternehmen (484 Unternehmen in %)

Strategie	Häufig praktiziert	Gelegentlich praktiziert	Nicht praktiziert
Sprachstrategie	24	28	48
Sprachkenntnisse bei der Personalauswahl	55	28	17
Mobilität	23	27	50
Verwendung externer Übersetzer/innen/Dolmetscher/innen	22	35	43
Aufzeichnungen über Sprachkenntnisse der Mitarbeiter/innen	1	29	70
Nutzung von Netzwerken für Sprachtrainings	10	15	75
Inanspruchnahme von EU-Programmen/-Förderungen	5	8	87
Bekanntheit von EU-Programmen/-Förderungen	0	27	73

Die Ergebnisse zeigen, dass ein Viertel der Unternehmen in diesen Branchen eine explizite Sprachstrategie hat und mehr als die Hälfte Sprachen bei der Personalauswahl berücksichtigt. Ein Viertel fördert Mobilität der Mitarbeiter/innen, um Sprachkenntnisse und interkulturelles Bewusstsein zu erwerben. Allerdings führen 70% keine Aufzeichnungen über die Sprachkenntnisse ihrer Mitarbeiter/innen und nur wenige nehmen EU-Programme fürs Sprachenlernen in Anspruch.

Bezüglich *interner Sprachstrategien* fragten wir Unternehmen, inwiefern sie Sprachkenntnisse am Arbeitsplatz fördern und inwiefern sie verschiedene Sprachen in Dokumenten und für die interne Kommunikation verwenden. Um die Wichtigkeit der Landessprache, von Englisch, R/M-, Fremd- und Migrant/innensprachen für diese Unternehmen zu erforschen, baten wir sie, anzugeben, welche Praxis sie für jeden Sprachentyp anwenden und welche Sprachen abgesehen von der Landessprache und Englisch die größte Aufmerksamkeit erhalten. Die abgedeckten Bereiche waren:

- Partnerschaften mit dem Bildungssektor, um Sprachfähigkeiten der Mitarbeiter/innen zu verbessern,
- auf Sprachkenntnissen basierende Prämien- und Fördersysteme,
- Angebot von Sprachtrainings,

- Verwendung des CEFR in Sprachtrainings,
- Sprachen, die für Arbeitsplatzdokumente und im Intranet verwendet werden,
- Sprachen, die für Software und Web-Programme verwendet werden.

Die Ergebnisse nach Sprachtyp sind in Tabelle 49 dargestellt.

Tabelle 49: Berichtete good practice in % der Unternehmen nach Sprachtyp: LS = Landessprache, BE = Business English (Wirtschaftsenglisch), AS = andere Sprachen (484 Unternehmen)

Strategie	Häufig praktiziert			Gelegentlich praktiziert			Nicht praktiziert		
	LS	BE	AS	LS	BE	AS	LS	BE	AS
Partnerschaften mit dem Bildungssektor	7	10	7	10	17	7	83	73	86
Prämien-/Fördersystem	5	11	5	9	12	6	86	77	89
Angebot von Sprachtrainings	14	27	12	18	23	12	68	50	76
Verwendung des GERS in Sprachtrainings	4	7	3	7	9	6	89	84	91
Sprachen in Arbeitsplatzunterlagen und im Intranet	96	41	14	3	21	10	1	38	76
Sprachen für Software und Web-Programme	88	46	11	6	22	5	6	32	84

Wie in Tabelle 49 zu sehen, bieten 27 % der Unternehmen häufig Sprachtrainings in Wirtschaftsenglisch (BE). 14% bieten Förderung in der Landessprache für Nicht-Erstsprachler/innen an und 12% in anderen Sprachen. Eine relative kleine Zahl hat ein Prämien- und Fördersystem: 11% berichten, dass dies bei Wirtschaftsenglisch häufig praktiziert wird und jeweils 5% bei der Landessprache bzw. anderen Sprachen. Auch die Zahl der Unternehmen, die Partnerschaften mit dem Bildungssektor zur Weiterentwicklung der Sprachkenntnisse ihrer Mitarbeiter/innen eingehen, erscheint bescheiden: ein Viertel tut dies häufig oder gelegentlich bei Englisch, 17% bei der Landessprache für Nicht-Erstsprachler/innen und 14% bei anderen Sprachen. Der GERS wird nur bei einem sehr kleinen Prozentsatz der befragten Unternehmen für die Entwicklung von Lehrplänen und zur Evaluierung des Lernfortschrittes häufig eingesetzt, was auf Bedarf nach Sensibilisierung hinweist.

Geht es um die Sprachen in Arbeitsplatzunterlagen und im Intranet, dominiert wie erwartet die Landessprache, obwohl nahezu die Hälfte der befragten Unternehmen berichtet, dass auch Englisch weitverbreitet ist. Andere Sprachen werden in knapp über 10% der Unternehmen häufig verwendet.

Im Hinblick auf *externe Sprachstrategien* fragten wir die Unternehmen, welche Sprachen sie für ihre externen Kommunikation in folgenden Bereichen benutzen:

- Jahresberichte
- Werbe- und Marketingmaterial
- Unternehmensbranding/Unternehmensidentität
- Website des Unternehmens

Die Ergebnisse nach Sprachtyp sind Tabelle 50 zu entnehmen.

Tabelle 50: In der externen Kommunikation der Unternehmen verwendete Sprachen: LS = Landessprache, BE = Business English (Wirtschaftsenglisch), AS = andere Sprachen (% der 484 Unternehmen)

Sprachtyp	Häufig praktiziert			Gelegentlich praktiziert			Nicht praktiziert		
	LS	BE	AS	LS	BE	AS	LS	BE	AS
Jahresberichte	92	38	11	2	11	5	6	51	84
Werbe- und Marketingmaterial	95	40	19	2	17	11	3	42	70
Unternehmensbranding	92	48	22	5	24	19	3	28	59
Website des Unternehmens	92	61	30	2	5	5	6	34	65

Die Ergebnisse zeigen, dass in den befragten Branchen knapp die Hälfte der Unternehmen Wirtschaftsenglisch zusätzlich zur Landessprache in ihrer externen Kommunikation häufig verwenden. Immerhin 30% verwenden andere Sprachen auf ihrer Website.

Das Wirtschaftsforum für Mehrsprachigkeit (2008: 13) bezeichnet Strategien für Mehrsprachigkeit als eine der wichtigsten Voraussetzungen für den Erfolg im Handel für europäische Unternehmen:

Echte Fortschritte werden möglich sein, wenn die Unternehmen – von Zwergbetrieben bis hin zu internationalen Großkonzernen – kreative und dynamische Sprachstrategien entwickeln, die auf die individuellen Möglichkeiten der jeweiligen Organisation zugeschnitten sind.

Die LRE-Erhebung wollte herausfinden, wie dieses Ziel realisiert wird, indem Unternehmen gefragt wurden, welche spezifischen Sprachen zusätzlich zur Landessprache und zu Englisch sie priorisieren und fördern. Tabelle 51 zeigt die anderen Sprachen nach der Häufigkeit ihrer Nennung. Die Top 20 sind unten aufgelistet.

Tabelle 51: Mehrsprachiges Spektrum von Sprachen, die von 484 Unternehmen in vier Sektoren priorisiert werden (Top 20 Sprachen außer Englisch außerhalb der Region oder des Landes, in der/dem sie hauptsächlich gesprochen werden)

Sprachen in der Wirtschaft	Häufigkeit der Nennung	Verteilung der Sprachhäufigkeit in unterschiedlichen Ländern (wenn mehr als 5 Länder eine Sprache erwähnen, werden nur die Länder mit den 5 größten Häufigkeiten erwähnt)
1. Deutsch	430	Schweiz, nur Kantone Genf und Tessin (57), Spanien* (38), Bosnien & Herzegowina (33), Ungarn/Litauen/Niederlande (27)
2. Russisch	333	Estland (94), Ukraine (78), Litauen (64), Griechenland (20), Polen (15)
3. Französisch	322	Schweiz, nur Kantone Zürich und Tessin (71), Spanien* (47), GB (41), Niederlande (37), Portugal (33)
4. Spanisch	155	Portugal (31), Schweiz (29), GB (28), Niederlande (18), Frankreich (16)
5. Italienisch	134	Schweiz, nur Kantone Zürich und Genf (26), Österreich (24), Bosnien & Herzegowina (16), Spanien* (15), GB (15)
6. Finnisch	66	Estland (59), Dänemark (2), Litauen (2), Niederlande/Polen/GB (1)
7. Chinesisch	55	GB (34), Griechenland (9), Spanien* (4), Niederlande (3), Polen (2)
8. Polnisch	47	Niederlande (12), Ukraine (11), Litauen (7), Österreich (6), GB (5)
9. Portugiesisch	35	Spanien* (13), Schweiz (11), Niederlande (3), GB (3), Österreich/Frankreich (2)
10. Türkisch	29	Bosnien & Herzegowina (13), Niederlande (6), Schweiz (4), Österreich (3), Rumänien (2)
11. Arabisch	26	GB (10), Portugal/Schweiz (4), Griechenland (3), Spanien* (2)
12. Kroatisch	26	Österreich (17), Ungarn/Italien (3), Schweiz (2), Bosnien & Herzegowina (1)
13. Tschechisch	26	Österreich (16), Ungarn (6), Polen (3), Schweiz (1)
14. Ungarisch	23	Österreich (11), Polen (9), Rumänien (3)
15. Katalanisch	22	Spanien* (18), GB (3), Polen (1)
16. Schwedisch	22	Estland (12), Dänemark (4), Litauen/GB (2), Polen/Spanien* (1)
17. Japanisch	20	GB (7), Polen (5), Italien (3), Niederlande (2), Griechenland/Schweiz/Ukraine (1)
18. Lettisch	20	Estland/Litauen (9), Dänemark/GB (1)
19. Rumänisch	19	Österreich (9), Griechenland (5), Ungarn (3), Bulgarien (2)
20. Dänisch	18	Ungarn (6), Litauen (5), Estland/Polen (3), GB (1)

*Häufigkeiten aus Spanien: nur die Erwähnungen in Madrid, Sevilla und Valencia wurden einbezogen.

Deutsch, Russisch, Französisch, Italienisch und Spanisch sind die meistgenutzten Sprachen in den befragten Unternehmen. Anhand der Daten zur Verteilung der Sprachen wird deutlich, dass einige Sprachen, etwa Deutsch, Französisch und Japanisch, von einer Reihe von Unternehmen in einer großen Vielzahl an Ländern verwendet werden. Andererseits werden manche Sprachen, wie etwa Russisch oder Finnisch, meistens in den Nachbarländern verwendet. Die Tatsache, dass Finnisch von den meisten Unternehmen in Estland erwähnt wird, sichert der Sprache einen hohen Listenplatz. Chinesisch, Japanisch,

Arabisch und Türkisch werden von einigen Unternehmen in Europa wertgeschätzt und unterstützt, obwohl eine höhere Priorität zu erwarten gewesen wäre. Weitere Untersuchungen sind notwendig, um mehr Einblick in die Gründe der Unternehmen für die Wahl dieser Sprachen zu erhalten. Darüber hinaus müssen die Ergebnisse mit ähnlichen Studien und anderen Branchen verglichen werden, um gegebenenfalls Muster zu entdecken.

2.10 Bereichsübergreifende Perspektive auf Mehrsprachenprofile ohne den Bildungsbereich

Um einen vergleichenden Überblick über die Verteilung der verschiedenen Sprachen in den Sprachbereichen außer Bildung zu geben, sind in Tabelle 52 die 20 meistgenannten Sprachen, abgesehen von der Landessprache, in Presse, öffentlichen Dienstleistungen und im öffentlichen Raum sowie in der Wirtschaft dargestellt.

Tabelle 52: Verteilung der Sprachen in Zeitungen, in öffentlichen Dienstleistungen/im öffentlichen Raum und in der Wirtschaft (Top 20)

Sprachen der Zeitungen	N Gesamtzahl der verschiedenen Zeitungen	Sprachen in öffentlichen Dienstleistungen/ im öffentlichen Raum	N Gesamtzahl der genannten Sprachen	Sprachen in der Wirtschaft	N Gesamtzahl der genannten Sprachen
1. Englisch	417	1. Englisch	771	1. Englisch	An erster Stelle
2. Deutsch	270	2. Deutsch	290	2. Französisch	393
3. Französisch	185	3. Russisch	285	3. Deutsch	380
4. Russisch	162	4. Französisch	255	4. Russisch	323
5. Italienisch	129	5. Spanisch	153	5. Italienisch	167
6. Arabisch	74	6. Chinesisch	117	6. Spanisch	163
7. Türkisch	54	7. Arabisch	117	7. Katalanisch	130
8. Spanisch	51	8. Italienisch	98	8. Finnisch	61
9. Niederländisch	46	9. Baskisch	85	9. Walisisch	60
10. Albanisch	40	10. Katalanisch	85	10. Baskisch	59
11. Serbisch	36	11. Walisisch	74	11. Portugiesisch	58
12. Katalanisch	30	12. Polnisch	69	12. Chinesisch	43
13. Chinesisch	27	13. Türkisch	67	13. Polnisch	43
14. Kroatisch	23	14. Rumänisch	60	14. Galizisch	35
15. Baskisch	17	15. Kroatisch	58	15. Arabisch	33
16. Bulgarisch	12	16. Portugiesisch	55	16. Kroatisch	27
17. Japanisch	11	17. Friesisch	47	17. Türkisch	27
18. Polnisch	10	18. Bosnisch	37	18. Tschechisch	22
19. Griechisch	8	19. Japanisch	36	19. Ungarisch	22
20. Bosnisch/ Ungarisch	7	20. Ungarisch	34	20. Japanisch	19

Insgesamt sind Englisch, Französisch, Deutsch und Russisch die meistverwendeten Sprachen im europäischen Kontext mit Englisch an der ersten Stelle. Andere Sprachen folgen mit (sehr) großem Abstand. Englischsprachige Zeitungen sind an den meisten Kiosken und Bahnhöfen in Großstädten erhältlich. Auch in den öffentlichen Dienstleistungen ist Englisch die mit Abstand am meisten verwendete Sprache. In der bereichsübergreifenden Tabelle sind drei Gruppen von Sprachen, die in verschiedenen Bereichen und für verschiedene Dienstleistungen genutzt werden, erkennbar: Sprachen, die *Verkehrssprache* sind, wie

Englisch, Französisch, Deutsch und Russisch; Sprachen, die üblicherweise in bestimmten Regionen zu finden sind, wie Albanisch, Baskisch, Katalanisch, Friesisch und Walisisch; und Sprachen, die von großen Migrant/innengruppen gesprochen werden, wie Arabisch und Türkisch. Die drei am meisten geförderten R/M-Sprachen je Land/Region, Romani (gefördert von sechs Ländern) und Slowakisch (gefördert von fünf Ländern), scheinen in keinem der drei Bereiche auf. Slowenisch, das als R/M-Sprache von vier Ländern gefördert wird, taucht mit 18 Nennungen nur im Bereich Wirtschaft auf.

Referenzen in Teil 1 und 2

Ball, J. (2011). *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother tongue-based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years*. Paris: UNESCO.

Beacco, J.C. and M. Byram (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.

Beacco, J.C. et al. (2010). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe.

Business Forum for Multilingualism (2008). *Languages Mean Business. Companies Work Better with Languages*. Brussels: European Communities.

Business Platform for Multilingualism (2011). *Report on the period September 2009 – June 2011*. Brussels: European Commission.

CILT (2006). *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*. London: CILT: The National Centre for Languages.

Civil Society Platform on Multilingualism (2009). www.euroclio.eu/new/index.php/partners-mainmenu-530/european-citizenship/1207-eu-civil-society-platform-on-multilingualism

Commission Staff Working Document (2008). *Inventory of Community Actions in the Field of Multilingualism*. Accompanying document to the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council et al. Brussels: European Communities.

Commission Staff Working Paper (2011a). *An inventory of Community Actions in the Field of Multilingualism – 2011 update*. Brussels: European Commission.

Commission Staff Working Paper (2011b). *Report on the Implementation of the Council Resolution of 21 November 2008 on a European Strategy for Multilingualism*. Brussels: European Commission.

Commission Staff Working Paper (2011c). *Language Learning at Pre-Primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook*. Brussels: European Commission.

Committee of Ministers (1998). Recommendation to Member States concerning Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe.

Committee of Ministers (2008). Recommendations to Member States on the Use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Promotion of Plurilingualism. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (1954). European Cultural Convention. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of the European Union (2002a). Resolution on Linguistic Diversity and Language Learning. Brussels: European Commission.

Council of the European Union (2002b). Presidency Conclusions of the Barcelona European Council, 15-16 March 2002. Brussels: European Communities.

Council of the European Union (2008). Council Resolution on a European Strategy for Multilingualism. Brussels: European Communities.

Council of the European Union (2011). Council Conclusions on Language Competences to Enhance Mobility. Brussels: European Communities.

Cullen, J., et al. (2008). *Multilingualism: Between Policy Objectives and Implementation*. Brussels: European Parliament.

European Charter for Regional or Minority Languages (ECRML) (1992). Strasbourg: Council of Europe.

European Commission (1995). *Whitebook. Teaching and Learning: Towards a Cognitive Society*. Brussels: European Commission.

European Commission (1995). *Whitepaper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society. Com (95) 590 final, 29 November 1995*. Brussels: European Commission

European Commission (2001). *Europeans and Languages. Special Eurobarometer Report 54*. Brussels: European Commission.

European Commission (2006). *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer Report 243*. Brussels: European Commission.

European Commission (2008). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions. *Multilingualism: An Asset for Europe and A Shared Commitment*. Brussels: European Communities.

European Commission (2010). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions. *A New Impetus for European Cooperation in Vocational Education and Training to Support the Europe 2020 Strategy*. Brussels: European Communities.

European Commission Green Paper (2008). Migration and Mobility: Challenges and Opportunities for EU Education Systems. Brussels: European Commission.

- European Language Portfolio (ELP). Strasbourg: Council of Europe.
- European Parliament (2003). *EP Resolution with Recommendations to the Commission on European Regional and Lesser-used Languages in the Context of Enlargement and Cultural Diversity*. Brussels: European Parliament.
- European Parliament (2009). *EP Resolution on Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment*. Brussels: European Parliament.
- Eurydice (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brussels: Eurydice/ European Commission.
- Eurydice/EuroStat (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Brussels/ Luxembourg: Eurydice/EuroStat.
- Eurydice/EuroStat (2009). *Key Data on Education in Europe*. Brussels: Eurydice/Eurostat
- Extra, G. (2010). Mapping linguistic diversity in multicultural contexts: Demolinguistic perspectives. In: J. Fishman and O. Garcia (eds.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Second Edition. Oxford: Oxford University Press, 107-122.
- Extra, G. and D. Gorter (eds.) (2008). *Multilingual Europe: Facts and Policies*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Extra, G. and Yağmur, K. (eds.) (2004). *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, G. and K. Yağmur (2011). *Report on the Pilot Studies in Poland and Spain*. Berlin/Brussels: British Council.
- Fishman, J. and O. Garcia (eds.) (2010). *Handbook of Language and Ethnic Identity. Disciplinary and Regional Perspectives*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue (2008). *A Rewarding Challenge. How the Multiplicity of Languages Could Strengthen Europe*. Brussels: European Communities.
- Heller, M. (2007). Bilingualism as ideology and practice. In: M. Heller (ed.), *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave, 1-24.
- High Level Group on Multilingualism (HLGM) (2007). Final report. Brussels: European Communities.
- Media Consulting Group (2007). *Study on dubbing and subtitling needs and practices in the European audiovisual industry*. Brussels: European Commission.
- Media Consulting Group (2011). *Study on the Use of Subtitling. The Potential of Subtitling to Encourage Language Learning and Improve the Mastery of Foreign Languages*. Brussels: European Commission.
- OMC Group Languages for Jobs (2011). *Providing Multilingual Communication Skills for the Labour Market*. Brussels: European Commission.
- Parliamentary Assembly (1998). Recommendation on Linguistic Diversification. Strasbourg: Council of Europe.
- Parliamentary Assembly (2001). Recommendation on the European Year of Languages. Strasbourg: Council of Europe.
- Parliamentary Assembly (2003). Recommendation on the Protection of Sign Languages in the Member States of the Council of Europe. Strasbourg: Council of Europe.
- Parliamentary Assembly (2006). Recommendation on the Place of the Mother Tongue in School Education. Strasbourg: Council of Europe.
- Parliamentary Assembly (2008). Recommendation on the Integration of Adult Migrants and Education. Strasbourg: Council of Europe.
- PIMLICO Project (2011). *Report on Language Management Strategies and Best Practice in European SMEs*. Brussels: European Commission.
- Poulain, M. (2008). European migration statistics: definitions, data and challenges. In: M. Barni and G. Extra (eds.), *Mapping Linguistic Diversity in Multicultural Contexts*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 43–66.
- UNESCO (2003). *Recommendation Concerning the Promotion and Use of Multilingualism and Universal Access to Cyberspace*. Paris: UNESCO.

Glossar

Die Definitionen von Bildungsstand und Bildungstypen stammen aus der Internationalen Standardklassifikation für das Bildungswesen (International Standard Classification of Education). Die ISCED wird in einer Vielzahl von Eurydice-Dokumenten mit Schlüsseldaten zur Bildung in Europa verwendet.

Berufliche Aus- und Fortbildung

Berufliche Aus- und Fortbildung deckt in den europäischen Ländern die unterschiedlichsten Systeme ab und ist verwurzelt im spezifischen ökonomischen und sozialen Umfeld. Die berufliche Aus- und Fortbildung kann Teil der Sekundarschule, der tertiären Bildung oder der beruflichen Erwachsenenbildung sein. Üblicherweise gibt es eine Vielzahl von berufsorientierten Schulungsanbietern und Trainingsprogrammen innerhalb eines relativ regulierten Rahmens. In unserem Projekt, schließt die berufliche Aus- und Fortbildung nicht die universitäre Bildung, die vom Bereich 5B abgedeckt ist, ein.

Fremdsprachen

Sprachen, die zuhause weder gelernt noch gesprochen, aber in der Schule unterrichtet bzw. als Umgangssprache außerhalb des Bildungsbereiches verwendet werden.

Gebärdensprache

Gebärdensprachen sind visuell-manuelle Sprachen mit eigener Grammatik und eigenem Wortschatz. Sie sind die natürlichen Sprachen von gehörlos geborenen Menschen. Gebärdensprachen stammen nicht von gesprochenen Sprachen und sind nicht international oder universal. Es gibt Hunderte unterschiedlicher Gebärdensprachen weltweit.

Landessprache(n)

Offizielle Sprache(n) eines Nationalstaates.

Lehrer/innenausbildung

Kurse/Programme für Student/innen, um qualifizierte Lehrer/innen zu werden (d.h. sie finden statt, bevor die Person zu unterrichten beginnt).

Lehrer/innenfortbildung

Auffrischkurse für Lehrer/innen (schon aktiv im Dienst) zu neuesten Entwicklungen im jeweiligen Gegenstand bzw. im Bereich Pädagogik/Bildung.

Lehrplan

Das Gesamtbildungsprogramm einer Schulart, das für jedes Schuljahr angibt, welche Gegenstände wie viele Stunden pro Woche und wie viele Wochen pro Jahr unterrichtet werden und welche Inhalte und welcher Bildungsstand für den erfolgreichen Abschluss erreicht werden müssen.

Mehrsprachigkeit (Multilingualismus)

Die Präsenz von mehr als einer Sprachvarietät in einem geographischen Gebiet, d.h. die Art zu sprechen einer sozialen Gruppe, egal ob es sich um eine formal anerkannte Sprache handelt oder nicht.

Migrant/innen

In Eurydice-Dokumenten und EuroStat-Statistiken sind Migrant/innen im Ausland geboren und/oder Bevölkerungsgruppen, die nicht die Staatsbürgerschaft des Landes der Niederlassung besitzen. In unserem LRE-Projekt können Migrant/innen im Ausland geboren sein oder nicht und sie können Bevölkerungsgruppen mit oder ohne Staatsbürgerschaft des Landes der Niederlassung sein, jeweils abhängig von einer Reihe von länderspezifischen Regulationen zum Erhalt der Staatsbürgerschaft.

Migrant/innenkinder

Kinder, die eine Schule in einem anderen Land als ihrem Herkunftsland oder dem Herkunftsland ihrer Eltern oder Großeltern besuchen. Die Umstände umfassen verschiedene, rechtlich zu unterscheidende Situationen: Flüchtlinge, Asylbewerber/innen, Kinder von Arbeitsmigrant/innen, Kinder aus Drittstaaten mit Langzeitaufenthaltsrecht, Kinder von Arbeiter/innen aus Drittstaaten, die keine langfristige Aufenthaltsbewilligung haben, Kinder mit ungeregeltem Aufenthaltsstatus und Kinder mit Migrationshintergrund, die nicht zwingend von gesetzlichen Angeboten speziell im Bildungsbereich profitieren.

Migrant/innensprachen

Sprachen, die von Migrant/innen und ihren Nachkommen, die aus einer großen Vielfalt an (ehemaligen) Herkunftsländern stammen, im Land der Niederlassung gesprochen werden.

Muttersprache (auch Erstsprache)

Üblicherweise verstanden als die erste Sprache, die gelernt worden ist und noch immer verstanden wird. Die traditionelle Forschungsfrage zur Muttersprache in großangelegten, europäischen Bevölkerungsbefragungen (u.a. Zensus) wird nach und nach von der Frage, welche Sprache zuhause gesprochen wird, ersetzt, weil dieses Konzept von den Befragten besser verstanden wird als das Konzept „Muttersprache“ oder „Erstsprache“.

Oberstufe der Sekundarschule

Diese Schulstufe beginnt üblicherweise am Ende der Pflichtschule. Der Eintritt erfolgt typischerweise mit 15 oder 16 Jahren. Meist sind bestimmte Eingangsqualifikationen (Abschluss der Pflichtschule) oder minimale Eingangsvoraussetzungen erforderlich. Der Unterricht findet oft gegenstandsbezogener als in der Unterstufe der Sekundarstufe statt. Die typische Dauer der Oberstufe der Sekundarschule variiert von zwei bis fünf Jahren. Im Kontext der teilnehmenden LRE-Länder können sich die Sekundarschule sowohl in der Oberstufe als auch in der Unterstufe auf altersspezifische Unterschiede oder Unterschiede in Bezug auf die Schulart beziehen.

Öffentliche allgemeine Universitätsbildung

Bildung an öffentlichen (nicht privaten) Universitäten ohne technische und medizinische Universitäten.

Öffentliche berufliche Aus- und Fortbildung

Berufliche Aus- und Fortbildung, finanziert mittels öffentlicher Gelder, also nicht über private Mittel.

Primarschulbereich

Er beginnt im Alter zwischen vier und sieben, ist in allen Ländern/Regionen verpflichtend und dauert in der Regel fünf bis sechs Jahre.

Regional- oder Minderheitensprachen

Sprachen, die traditionellerweise innerhalb eines bestimmten Gebietes eines Landes von Staatsbürger/innen dieses Landes gesprochen werden, die eine zahlenmäßig kleinere Gruppe als der Rest der Bevölkerung bilden. Sie sind von der Landessprache(n) verschieden (die Definition basiert auf der Europäischen Charta für Regional- oder Minderheitensprachen, Europarat 1992). Als allgemeine Regel gilt, dass es sich um Sprachen von Bevölkerungsteilen mit ethnischen Wurzeln in dieser Gegend bzw. von Bevölkerungsteilen, die sich dort angesiedelt haben und seit mehreren Generationen dort leben, handelt. Regional-/Minderheitensprachen können den Status einer offiziellen Sprache haben. Allerdings beschränkt sich dieser Status auf die Gegend, in der die Sprache gesprochen wird.

Romani/Sinti

In unserem LRE-Projekt als Regional-/Minderheitensprachen und nicht als „nicht-territoriale“ Sprachen bezeichnet.

Unterstufe Sekundarschule

Sie führt die Basisprogramme des Primarschulbereiches fort. Allerdings findet der Unterricht typischerweise gegenstandsbezogener statt. Üblicherweise fällt das Ende dieser Schulstufe mit dem Ende der Pflichtschulzeit zusammen. Im Kontext der teilnehmenden LRE-Länder können sich die Unterstufe und Oberstufe der Sekundarschule auf altersspezifische Unterschiede oder Unterschiede in Bezug auf die Schulart beziehen.

Unterricht in/von Sprache X

Wenn so formuliert, gibt es keine Unterscheidung zwischen Unterricht in der Sprache, also der Verwendung als Unterrichtssprache, und dem Unterricht von der Sprache, also dem Unterricht einer Sprache als Gegenstand im Rahmen des schulischen Lehrplanes.

Vielsprachigkeit (Plurilingualismus)

Das Repertoire von Sprachvarietäten jedes Einzelnen oder jeder Einzelnen; Vielsprachigkeit beinhaltet die Sprache, die oft als „Muttersprache“ oder „Erstsprache“ bezeichnet wird, sowie etliche andere Sprachen oder Varietäten.

Vorschulbereich

Der Vorschulbereich wird als Anfangsphase der organisierten Bildung definiert. Vorschulen sind entweder in Schulen oder Zentren angesiedelt und für Kinder ab drei Jahren.

LÄNDERPROFIL DEUTSCHLAND

Ingrid Gogolin, Joana Duarte, Patrick Grommes

Landeskontext

Deutschland ist ein föderalistischer und insbesondere in den Bereichen Bildungs-, Kultur- und Sozialpolitik in hohem Maße dezentralisierter Staat. Da der Bildungsbereich in der Verantwortung der 16 Bundesländer liegt, ist es nicht möglich, für Deutschland insgesamt verallgemeinerte Informationen zu geben. Daher konzentriert sich dieser Bericht auf drei Bundesländer. Weil es auch auf Ebene der Bundesländer nicht möglich ist, verallgemeinerte Antworten auf viele Fragen des LRE-Fragebogens zu geben, haben wir es vorgezogen, den Bericht ohne quantifizierte Angaben vorzulegen.

In den folgenden Abschnitten geben wir Erläuterungen zu den verschiedenen Bereichen, die für das LRE-Projekt relevant sind. Diese Erläuterungen werden durch Antworten aus dem LRE-Fragebogen unterstützt. Für die Bereiche 1 bis 4 haben wir den Fragebogen an Expert(inn)en in den zuständigen Ministerien in Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Bayern gesendet. Für den Bereich 5 haben wir drei Berufsschulen und drei Universitäten in den Städten Berlin, Flensburg und München angesprochen. Für die Bereiche 6 (Medien), 7 (öffentliche Dienstleistungen und öffentlicher Raum) und 8 (Wirtschaft) haben wir ebenfalls Auskunftspersonen in den drei genannten Städten kontaktiert. Die Städte und die Bundesländer wurden von der LRE-Steuergruppe ausgewählt.

Sprachen in offiziellen Dokumenten und Datenbanken

Eine bundesweite Datenerhebung zu Sprachenvielfalt gibt es nicht. In Bezug auf Migration erhebt das Statistische Bundesamt (www.destatis.de/DE/) Daten zur ausländischen Staatsbürgerschaft. Seit 2008 werden im Rahmen des „Mikrozensus“ – einer regelmäßigen repräsentativen Haushaltsbefragung des Statistischen Bundesamtes – zusätzlich Angaben zum „Geburtsort“ erhoben, jedoch auch hier keine Daten zu Sprachen. Seit kurzem werden in einer kleinen Anzahl von Bundesländern (z.B. in Hamburg, Nordrhein-Westfalen) Informationen zur Frage, welche Sprache zuhause am meisten gesprochen werde, bei Schuleintritt erhoben.

Sprachen im Vorschulbereich

In jüngerer Zeit wurden Modellprogramme und Projekte für Vorschuleinrichtungen initiiert, die auf die möglichst frühe Integration von Kindern mit Migrationshintergrund abzielen. Ein Beispiel für solche Programme, „Sag mal was“, wurde vom Land Baden-Württemberg entwickelt (siehe www.sagmalwas-bw.de) (Baden-Württemberg-Stiftung, 2011). Zu den Aktivitäten gehören auch Impulse zur qualitativen Verbesserung der Ausbildung von Pädagog(inn)en für den Vorschulbereich. Der Großteil von ihnen verfügt traditionell nicht über eine akademische Qualifikation oder eine vergleichbar hochwertige Ausbildung. Ein zentraler Bestandteil der Initiativen zur Qualifizierung des pädagogischen Personals ist der Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt in der frühkindlichen Bildung (siehe beispielsweise www.weiterbildungsinitiative.de/; www.dji.de/sprachfoerderung).

In 14 von 16 Bundesländern haben Kinder mit „diagnostizierten Defiziten“ in der deutschen Sprache Anspruch auf spezielle Förderung vor der Grundschule. Die meisten der dabei verwendeten Tests betrachten Zwei- oder Mehrsprachigkeit nicht als relevanten Einflussfaktor auf die sprachliche Entwicklung. Sie nehmen keinen Bezug auf andere Sprachen als Deutsch. Es gibt jedoch einzelne Sprachstandstests, die den Aspekt der Mehrsprachigkeit einbeziehen und eine zweisprachige Testung in einigen Migrantensprachen zulassen. Ein Beispiel ist „HAVAS 5 – Katze und Vogel“, ein Test für die Altersgruppe der Fünf- bis Sechsjährigen, der für Deutsch und ungefähr zehn Migrantensprachen entwickelt wurde (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012; Reich, Roth, & Neumann, 2007).

Vorschulische Bildung im Sorbischen, also einer autochthonen Minderheitensprache, findet in einigen Kindergärten in Sachsen und Brandenburg statt, und in Schleswig-Holstein gibt es Kindergärten, in denen Dänisch angeboten wird. Nur die Länder Sachsen, Brandenburg (mit Sorbisch) sowie Schleswig-Holstein haben den Schutz autochthoner Minderheiten in ihre Verfassung aufgenommen. In anderen Bundesländern gibt es keine offiziell anerkannten autochthonen Minderheitensprachen, also auch keine Förderung dieser Sprachen in Bildungseinrichtungen.¹ Spielerische Begegnung mit anderen Sprachen als Deutsch findet in einer großen Anzahl von vorschulischen Einrichtungen statt, meist mit Englisch oder Französisch, aber auch mit einigen Migrantensprachen.

¹ Diese Feststellung gilt für das gesamte Bildungssystem, also nicht nur für den vorschulischen Bereich.

Sprachen im Grundschulbereich

Deutsch ist in der Mehrzahl der Grundschulen in Deutschland die einzige Unterrichtssprache, obwohl dies nicht offiziell festgelegt ist. In einigen Bundesländern gibt es sog. bilinguale Grundschulen. Die Mehrheit dieser Schulen – einige bezeichnen sich als internationale Schulen – arbeiten mit Englisch oder einer der anderen prestigeträchtigen, „klassischen“ Fremdsprachen, etwa Französisch (siehe beispielsweise die „Staatlichen Europaschulen Berlin“). In den Ländern mit autochthonen Minderheiten wurden bilinguale Modelle für Schülerinnen und Schüler, die diesen Minderheiten angehören, eingerichtet (z.B. mit Dänisch in Schleswig-Holstein, mit Sorbisch in Sachsen) (siehe Überblick in Gantefort und Roth 2011). Ferner haben einige Länder bilinguale Schulen mit Migrantensprachen geschaffen. Hamburg ist dafür ein Beispiel. Hier gibt es insgesamt sechs Schulen mit einem „bilingualen“ Zweig: jeweils einer bilingualen Klasse für die Sprachen Italienisch, Portugiesisch, Spanisch und Türkisch (Duarte 2011).

Im Allgemeinen ist Englisch die erste Fremdsprache in Deutschland. Es können jedoch auch andere Sprachen angeboten werden. Schulen in Grenzregionen bieten beispielsweise Französisch oder Niederländisch als erste Fremdsprache. Einige Länder bieten die erste Fremdsprache ab der ersten Klasse, aber meistens beginnen die Kinder ab der dritten Klasse, d.h. im Alter von ca. neun Jahren. Wo es das Angebot gibt, ist es für alle Kinder verpflichtend, auch für Kinder mit Migrationshintergrund.

In Bezug auf das Bildungsangebot in Migrantensprachen ist das Bild erneut sehr unterschiedlich. In den 1970er Jahren gab es in den Ländern der alten Bundesrepublik Deutschland ein System des sogenannten Muttersprachlichen Unterrichts für die damals relevanten „Gastarbeiter-Sprachen“ – also die Sprachen der Staaten, mit denen Verträge zur Arbeitskräfteanwerbung bestanden. Dies betraf vor allem die Sprachen Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Griechisch, „Jugoslawisch“, Türkisch und, selten, Arabisch. Diese Angebote wurden als Reaktion auf eine Richtlinie der Europäischen Gemeinschaft etabliert.

Dieses Modell ist jedoch seit den späten 1990er Jahren, und besonders nach der deutschen Wiedervereinigung, aus vielfältigen Gründen so gut wie verschwunden. Heute gibt es keine verlässlichen Daten zu den Migrantensprachen, die entweder im öffentlichen Schulsystem oder außerhalb davon unterrichtet werden, und auch keine Daten zur Anzahl der Teilnehmer(innen) an diesen Angeboten. Auf der Basis von Einzelberichten ist aber anzunehmen, dass es ein beträchtliches und vermutlich wachsendes Interesse an dieser Art Sprachunterricht gibt (Fürstenau, Gogolin, & Yagmur, 2003). Die meisten dieser Angebote basieren auf privaten Initiativen und sind nicht mit dem offiziellen Schulsystem verbunden.

Im Prinzip sind Lehrkräfte, die ein entsprechendes Fach unterrichten, sowohl für den Deutschunterricht als auch für Fremdsprachenunterricht ausgebildet, da die deutsche Lehrerbildung das Studium von zwei Fächern vorsieht und Lehrer(innen) aufgrund ihrer fachlichen Qualifikation eingestellt werden. Es gibt an deutschen Universitäten für Lehrer(innen) von Migrantensprachen kaum Angebote für eine fachliche Qualifikation. Eine kleine Anzahl von Lehrer(inne)n für Russisch oder Türkisch als Fremdsprache wird an den Universitäten von Hamburg, Essen-Duisburg (Nordrhein-Westfalen) und Tübingen (Baden-Württemberg) ausgebildet.

Sprachen im Sekundarschulbereich

Deutschland hat im Sekundarschulbereich ein umfangreiches System des Fremdsprachenunterrichts aufgebaut. Die große Mehrheit der Schüler(innen) lernt wenigstens eine Fremdsprache, nämlich Englisch. Deutsch ist auf allen Schulstufen in allen Schultypen verpflichtend und auch Teil aller Abschlussprüfungen. Zusätzlich ist eine Fremdsprache in allen Schulen außer den Schulen für Lernende mit Behinderungen verpflichtend. Eine zweite Fremdsprache ist nur zum Erreichen des höchsten Schulabschlusses (des Abiturs) notwendig, wird aber oftmals auch ab der sechsten Klasse der mittleren Schulbildung (Realschule; Gesamtschule²) angeboten. Die Auswahl der Sprachen variiert sowohl regional als auch von Schule zu Schule. Derzeit sind Französisch und Spanisch die beliebtesten Fremdsprachen. Sprachen wie Chinesisch oder Japanisch haben verstärkten Zulauf, vor allem in Schulen im urbanen Raum. Den Schulen steht es mehr oder weniger frei, mehrere Fremdsprachen in ihren Lehrplänen anzubieten, wenn sie bestimmte Profile oder Programme fördern möchten. Für eine Reihe von universitären Studienprogrammen (z.B. für einen Doktorgrad) werden immer noch Lateinkenntnisse verlangt. Daher wird Latein (und weniger häufig auch Altgriechisch) an vielen Gymnasien angeboten. Als Daumenregel gilt, dass circa 15 verschiedene Sprachen als Fremdsprachen im öffentlichen Schulsystem in Deutschland angeboten werden.

² Die Bezeichnungen für Schulen, die zum mittleren Bildungsabschluß führen, sind in den Bundesländern unterschiedlich, und sie befinden sich zudem in vielen Bundesländern gerade in einem Änderungsprozeß. Die hier gewählten Bezeichnungen sind daher nicht präzise Termini, sondern dienen der Illustration – wie vieles in diesem Bericht.

Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache gibt es in den meisten Bundesländern (Überblick auf www.bildungsserver.de/Lehrplaene-Richtlinien-3271.html). Im Allgemeinen richten sich diese Lehrpläne auf Schüler(innen), die neu ins deutsche Bildungssystem eintreten. Sie zielen darauf ab, den Transfer von Aufnahmemaßnahmen in das reguläre Schulsystem zu unterstützen. Wie auch im Grundschulbereich, gibt es für einige Migrantensprachen ein Unterrichtsangebot in der Herkunftssprache (z.B. für zwölf Sprachen in Sachsen). Der Unterricht wird meist außerhalb des regulären Unterrichtstages oder bestenfalls daran angeschlossen angeboten. Die meisten Bundesländer haben Bestimmungen zur Anerkennung von Leistungen in der Herkunftssprache geschaffen. In einigen Ländern können die Noten aus dem entsprechenden Unterricht in das offizielle Schulzeugnis aufgenommen werden, auch wenn der Unterricht außerhalb des regulären Schulsystems stattfand.

Ein neues Phänomen an Sekundarschulen ist der wachsende Anteil an bilingualen Programmen mit Englisch. Dabei gibt es unterschiedliche Ansätze. Einige folgen dem Prinzip der Immersion (es wird nur Englisch gesprochen); andere verwenden sowohl Deutsch als auch Englisch und sind dem Ansatz „Content and Language Integrated Learning – CLIL“ zuzurechnen. Meist sind diese Programme in gymnasialen Bildungsgängen angesiedelt. Insgesamt ist der Fremdsprachenunterricht im deutschen Schulsystem sehr gut entwickelt und deckt unterschiedliche Angebote ab. Englischunterricht bzw. Englischlernen ist dabei quasi die Minimalanforderung, die allen Schülerinnen und Schülern angeboten wird.

Als Beispiel sei hier das Angebot in Bayern vorgestellt. Hier, so unsere Informanten, wird ausschließlich Deutsch als Unterrichtssprache verwendet. Fremdsprachen sind sowohl in der Unter- als auch in der Oberstufe der Sekundarschule verpflichtend. Das eigentliche Sprachangebot variiert von Schule zu Schule und umfasst Latein, Russisch, Französisch, Italienisch und Spanisch. In Bayern gibt es keine autochthone Regional- oder Minderheitensprache. Es werden keine Migrantensprachen als Unterrichtssprachen verwendet. Deutschlehrer(innen) und Fremdsprachenlehrer(innen) werden an Universitäten nach klaren Standards ausgebildet.

In Nordrhein-Westfalen, als zweites Beispiel, gibt es ebenfalls keine autochthone Regional- oder Minderheitensprache. Deutsch sowie Fremd- und Migrantensprachen werden als Unterrichtssprachen verwendet, jeweils mit einem expliziten Lehrplan. Deutsch- und Fremdsprachenlehrer(innen) sind ebenfalls an Universitäten qualifiziert und das erwartete Leistungsniveau ist in entsprechenden Richtlinien festgelegt.

Sprachen im Weiterbildungs- und Hochschulbereich

In den Schulen, die den Fragebogen beantwortet haben, liegt der Schwerpunkt der Sprachbildung auf Deutsch- und Fremdsprachenkenntnissen (Englisch, Französisch und Spanisch); es werden keine Migrantensprachen angeboten. In einer beruflichen Schule in Flensburg gab es ein interessantes Ergebnis, da dort Dänisch als Fremdsprache angeboten wurde; im Land Schleswig-Holstein, wo Flensburg liegt, ist Dänisch anerkannte autochthone Minderheitensprache.

Der LRE-Fragebogen wurde an drei Universitäten gesendet: die Ludwig-Maximilians-Universität München, die Universität Flensburg und die Freie Universität Berlin. In diesen Universitäten finden Teile der universitären Lehre sowohl in Deutsch als auch in Fremdsprachen statt. Der Fragebogen enthielt keine Frage zu den Sprachen in der universitären Lehre, aber es ist am wahrscheinlichsten, dass es sich um Englisch handelt. Alle Universitäten bieten Webseiten und Informationen zu den Zulassungsbestimmungen sowohl auf Deutsch als auch in Fremdsprachen an. Die Universität Flensburg gibt auch die Verwendung von „Regional- und Minderheitensprachen“ an, dies bezieht sich in der Praxis vermutlich auf Dänisch, die anerkannte autochthone Minderheitensprache in diesem Bundesland. Die Sprachen, die an den befragten Universitäten gelehrt werden, sind – zusammengefasst – Arabisch, Baskisch, Chinesisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch, Türkisch und Dänisch.

Sprachen in audiovisuellen Medien und der Presse

Sprachen in audiovisuellen Medien und der Presse in drei Städten:

Radio	Deutsch, Türkisch, Englisch, Französisch und viele andere Sprachen, die von privaten Radiostationen angeboten werden
Fernsehen	Deutsch, Französisch, Englisch, Gebärdensprache und in einigen Regionen andere Sprachen
Zeitungen	Alle europäischen, viele asiatische und afrikanische Sprachen

Bis in die späten 1990er Jahre hinein haben viele öffentliche und private Radiosender Programme in regionalen Dialekten, Sprachen autochthoner Minderheiten oder Migrantensprachen gesendet. Die letztgenannten wurden oft als „Multikulturelle Programme“ (oder sogar Sender) bezeichnet. Diese Angebote sind fast vollständig aus dem öffentlich-rechtlichen Radio und Fernsehen verschwunden. Ein bedeutendes „mehrsprachiger“ Angebot bietet die französisch-deutsche Fernsehkooperation ARTE. ARTE zeigt die meisten Programme mit einem zweiten – französischen oder deutschen – Audioprogramm. Andere weitverbreitete „mehrsprachige“ Angebote sind – deutsche – Untertitel für Hörgeschädigte und Audiokommentare für Sehgeschädigte.

Gebärdensprache spielt nur eine untergeordnete Rolle; es gibt keine auf sie bezogenen Vorschriften. Der private Fernseh- und Radiomarkt ist weitgehend einsprachig. Kabel- und Satellitenfernsehen ermöglicht jedoch den Zugang zu vielen ausländischen Sendern. Viele davon sind aus Großbritannien und Frankreich, aber es gibt auch ein beachtliches Angebot in Migrantensprachen, z.B. aus Russland oder der Türkei.

Eine weitere Besonderheit des deutschen Fernsehens – und des Filmmarkts insgesamt – ist die Synchronisation von fremdsprachigen Filmen. Nahezu alle fremdsprachigen Filme und Fernsehserien sind synchronisiert. Nur in Ausnahmefällen kann man die Originalsprache über Zweikanalton empfangen. Ebenso zeigen die meisten Mainstream-Kinos synchronisierte Fassungen von fremdsprachigen Filmen. Filme in Originalsprache und untertitelte Fassungen werden fast ausschließlich in kleinen alternativen Kinos gezeigt. Ein Grund dafür liegt in der Tradition einer beachtlichen deutschen Film- und Synchronisationsindustrie.

Die Anzahl der fremdsprachigen Zeitungstitel ist nichtpräzise ermittelbar, aber hoch. Die Zahl der Sprachen in Berlin ist weit höher als in Flensburg. Angesichts der Größe der beiden Städte und des internationalen Charakters von Berlin ist dies wenig überraschend. Das Angebot in Berlin wird von europäischen Sprachen dominiert, aber Chinesisch, Japanisch, Arabisch, andere asiatische und afrikanische Sprachen sind auch vertreten. Wie zu erwarten war, spielen die Sprachen autochthoner Minderheiten keine bedeutende Rolle auf dem deutschen Medienmarkt, außer in den Regionen, in denen diese Sprachen anerkannt sind.

Zeitungen und Zeitschriften in Migrantensprachen sind weit verbreitet. Medien in den Sprachen der bedeutendsten politischen und wirtschaftlichen Partnerländer Deutschlands sind in allen Regionen verfügbar. Eine aktuelle Entwicklung des Zeitungsmarkts ist „print on demand“. Diese Technologie ermöglicht die Verfügbarkeit eines Druckmediums in jeder beliebigen Sprache, selbst wenn nur eine Person dies verlangt.

Sprachen in öffentlichen Dienstleistungen und im öffentlichen Raum

Die Staatssprache Deutschlands ist Deutsch, obwohl es keine Festlegung einer Nationalsprache in der Verfassung gibt. Der gesamte Verwaltungs- und Rechtsverkehr erfolgt auf Deutsch. Im Falle von Rechtsstreit haben die Parteien das Recht auf Übersetzung oder Dolmetschen in bzw. aus ihrer Herkunftssprache.

In der Praxis besitzen zumindest die größeren deutschen Städte eine pragmatische Einstellung und zielen darauf ab, Sprecher(inne)n anderer Sprachen als Deutsch möglichst viele Informationen verfügbar zu machen, insbesondere zu Themen der Sozialfürsorge und Integration, Sicherheit, Einwanderung und Tourismus. Die Antworten auf die LRE-Fragen lassen jedoch nicht erkennen, ob dieser Praxis explizite kohärente Strategien unterliegen. Die Informanten aus Berlin, Flensburg und München gaben an, dass eine Strategie zur Förderung von Mehrsprachigkeit wenigstens „gelegentlich“ praktiziert werde. Dänisch hat als anerkannte Minderheitensprache in Schleswig-Holstein einen Sonderstatus. Englisch wird wie überall in Deutschland gefördert, nicht nur zu wirtschaftlichen Zwecken.

Die Auskunftsperson aus München lieferte sehr detaillierte Beispiele der Unterstützung von Mehrsprachigkeit. In den folgenden Abschnitten stellen wir einige der Antworten für die Städte Berlin und München vor. Für Flensburg verfügen wir über keine weiteren Informationen, die das vorab Gesagte ergänzen würden.

Gefragt wurden die Informanten nach kommunalen Konzepten oder Strategien des Umgangs mit Sprachverschiedenheit im öffentlichen Sektor. Die Kontaktperson aus Berlin wies darauf hin, dass es schwierig ist, diese Frage auf städtischer oder – im Fall von Berlin – gleichzeitig auf Landesebene zu beantworten.³ Dies ist ein erneuter Hinweis auf Dezentralisierung als generelles Merkmal von Verwaltung und Politik in Deutschland. In Berlin haben Behörden auf Bezirksebene die Möglichkeit, ihre eigenen Konzepte umzusetzen. Die wichtigsten Themen, zu denen ein Bedarf an mehrsprachiger Kommunikation bestehe, sind der Auskunftsperson zufolge Sicherheit, Verbrechen- und Unfallprävention sowie allgemeine Informationen. Daher würden beispielsweise Informationsblätter zur inneren Sicherheit in Stadtteilen mit hohem Migrantenanteil in Arabisch und Türkisch verteilt.

Teile der Webseite der Berliner Stadtregierung und andere Informationen sind in Englisch, Französisch, Italienisch, Chinesisch, Polnisch, Russisch, Türkisch, Serbisch und Kroatisch sowie Spanisch verfügbar. Berichtet wurde, dass die mehrsprachigen Kompetenzen von Beamt(inn)en und anderen öffentlich Bediensteten ad hoc genutzt werden. Dies führe dazu, dass in einigen Fällen eine breite Vielfalt an Sprachen verfügbar sei, in anderen aber nur Deutsch und Englisch, je nachdem, wer zu welcher Zeit gerade im Dienst sei. Für viele Rechtsangelegenheiten und im Bereich Strafverfolgung werden qualifizierte externe Übersetzer(innen) hinzugezogen. Nur bei der Polizei seien Kenntnisse anderer Sprachen als Deutsch als zusätzliche Kompetenz nachfragt und als zusätzliche Qualifikation im Bewerbungsverfahren berücksichtigt. Dies beziehe sich auf Sprachen, die von großem öffentlichen Interesse seien, wie Arabisch, Englisch, Chinesisch, Französisch, Italienisch, Kroatisch, Polnisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch und Vietnamesisch.

Die befragte Person aus der Münchner Stadtverwaltung schilderte ein vielfältigeres Bild. Dies ist sicherlich mit der Kommunikationshaltung von Auskunftspersonen erklärlich. Aus München wurde unter anderem berichtet, dass das Sozialreferat Übersetzungsdienstleistungen in Albanisch, Amharisch, Arabisch, Aserbaidzhanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Englisch, Französisch, Griechisch, Hebräisch, Hindi, Italienisch, Kikongo, Kiswaheli, Kurdisch, Laotisch, Mazedonisch, Paschtu, Filipino, Polnisch, Portugiesisch, Punjabi, Rumänisch, Russisch, Slowenisch, Somalisch, Spanisch, Tamilisch, Tadschikisch, Thai, Tschechisch, Türkisch, Uigurisch, Urdu und Vietnamesisch anbietet. Auch Beratung zu Bildungsthemen werde vom Referat für Bildung und Sport in vielen dieser Sprachen angeboten. Die Stadt München hat einen Internetauftritt auf Englisch, Russisch, Japanisch, Spanisch und Portugiesisch. Die Stadtverwaltung bietet Übersetzungs- und Dolmetscherdienste in Englisch, Französisch, Türkisch, Bosnisch, Kroatisch und Serbisch. Für vierzig andere Sprachen könne externe Unterstützung hinzugezogen werden. Die Stadt München erkenne darüber hinaus Mehrsprachigkeit an, indem sie Bewerber(inne)n zugestehe, ihre „Defizite“ in der deutschen Sprache mit mehrsprachigen Kompetenzen auszugleichen. Sprachkurse für Mitarbeiter(innen) der Stadtverwaltung werden finanziell unterstützt, wenn die Sprache für die Arbeit nützlich ist. Ebenso wie Berlin, führt München keine Aufzeichnungen über die Sprachfähigkeiten der städtischen Bediensteten.

³ Die drei Städte Berlin, Bremen und Hamburg haben auch den politischen Status eines Bundeslandes.

Die Frage nach der mündlichen Kommunikation in der Stadt ergab nur wenige Antworten. Dies liegt an der Formulierung der Frage einerseits, andererseits daran, dass etliche Dienstleistungen – wie beispielsweise öffentlicher Nahverkehr oder Touristeninformation – von Privatfirmen angeboten werden. Zum Rettungswesen in Berlin wurden es einige detaillierte Informationen gegeben. Je nachdem, wer gerade Dienst habe, seien die Sprachen Türkisch, Russisch, Polnisch, Spanisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch und Französisch sowie Englisch auf unterschiedlichem Kompetenzniveau vertreten.

Informationen über Immigration und Integration stehen meist in Englisch und in einigen Fällen auch in Französisch, Türkisch, Russisch und Spanisch zur Verfügung. Bei Sprachen wie Arabisch, Vietnamesisch, Rumänisch und Bulgarisch werde externe Unterstützung hinzugezogen. Die Theater bieten Informationen hauptsächlich in Deutsch und Englisch, mit Ausnahme des Russischen Theaters und eines freien Theaters, der ufa-Fabrik in Berlin, wo Informationen in Englisch, Spanisch und Französisch angeboten werden. Zu München haben wir keine vergleichbaren detaillierten Angaben.

Viele deutsche Städte haben einen „Ausländerbeirat“ oder ähnliche Institutionen eingerichtet, die die Interessen von Migrant(inn)en vertreten und ihre Integration unterstützen.

Über die geschilderten Bereiche hinaus, wurden schriftliche Kommunikationsmöglichkeiten abgefragt. Die hierzu gegebenen Antworten enthalten keine Einblicke über die bereits geschilderten hinaus. Der generelle Eindruck ist, dass die zwei großen Städte sprachliche Vielfalt anerkennen, aber ihre Reaktion darauf der Systematisierung bedürfte.

Sprachen in öffentlichen Dienstleistungen und im öffentlichen Raum in drei Städten in Deutschland

Dänisch, Englisch, Albanisch, Amharisch, Arabisch, Aserbeidschanisch, Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Dari, Englisch, Französisch, Griechisch, Hebräisch, Hindi, Italienisch, Kikongo, Kisuaheli, Kroatisch, Kurdisch, Laotisch, Mazedonisch, Paschtu, Filipino, Polnisch, Portugiesisch, Punjabi, Rumänisch, Russisch, Serbisch, Slowenisch, Somalisch, Spanisch, Tamil, Tadschikisch, Thai, Tschechisch, Uigurisch, Ukrainisch, Urdu, Vietnamesisch – andere Sprachen bei Bedarf.

Sprachen in der Wirtschaft⁴

Die öffentliche Diskussion zu Sprachen in der Wirtschaft in Deutschland konzentriert sich auf zwei Themen. Das erste betrifft Kompetenzen in der deutschen Sprache; Arbeitgeberorganisationen – und andere – beklagen etwa, dass Schulabgänger(innen) keine ausreichenden Deutschkenntnisse besäßen, um eine Lehre zu beginnen. Zwar wird diese Klage zuweilen auf Schulabgänger(innen) mit Migrationshintergrund begrenzt; überwiegend jedoch handelt es sich um Generalkritik, die über junge Menschen geäußert wird, die über einen niedrigen Bildungsabschluss verfügen. Das zweite vielbesprochene Thema stammt aus umfangreichen Studien, die darauf deuten, dass Arbeitgeber das Beherrschen von Deutsch und Englisch nicht mehr als ausreichend empfinden; vielmehr erwarten sie von Arbeitnehmern die Beherrschung weiterer Sprachen (Meyer & Apfelbaum, 2010).

In den 15 Unternehmen, die uns Auskunft gegeben haben, sind Strategien zur Förderung von Mehrsprachigkeit relevant – für den Fall, dass der Bedarf besteht, andere Sprachen als Deutsch für interne Kommunikation oder die Kommunikation mit Kunden, Klienten oder Geschäftspartnern zu verwenden. Die entsprechenden Strategien werden oft nicht „Strategien zur Förderung von Mehrsprachigkeit“ genannt, sondern sind Teil von generellen Konzepten zum Umgang mit Vielfalt („Diversity“).

Auf Fragen nach spezifischer Praxis des Sprachenmanagements gaben 13 der 15 Unternehmen an, Deutsch für interne Dokumente zu verwenden. Wirtschaftsenglisch werde von zwei Unternehmen oft verwendet, von fünf gelegentlich und den anderen nie. Weitere Sprachen wurden nur von drei Unternehmen angegeben, und zwar Dänisch (von einer Bank), Slowenisch, Russisch, Polnisch, Italienisch, Ungarisch, Tschechisch und Bulgarisch (von einem Bauunternehmen, das vermutlich die Sprachen angab, die ihre Einsatzgebiete oder die Herkunftsländer ihrer Mitarbeiter(innen) abdecken; schließlich Englisch und Französisch von einem Hotel. Die Antworten auf Fragen zur Sprache nach interner Software, nach Sprachen für das Marketing und der Webseite ergeben ein sehr ähnliches Bild, mit Ausnahme einer Bank, die die Verwendung von Deutsch und Englisch in allen Bereichen berichtet. Darüber hinaus hat ein Bauunternehmen eine Marketingkampagne auf Dänisch lanciert, aber diese wurde mittlerweile beendet. Eines der Hotels berichtet, es biete auf seiner Webseite Informationen in Englisch, Französisch, „Belgisch“, Spanisch, Italienisch, Niederländisch, „Österreichisch“, Portugiesisch, „Schweizerisch“ und „Brasilianisch“.

Nur zwei Unternehmen verwenden externe Übersetzer(innen) oder Dolmetscher(innen) häufig, vier gaben ‚gelegentlich‘ an. Lediglich ein Unternehmen, eine Bank, führt regelmäßige Aufzeichnungen zu den Deutsch- und Englischkenntnissen seiner Mitarbeiter(innen).

Leicht erkennbar ist, dass es sich um anekdotische Antworten handelt, die keine Verallgemeinerung zulassen. Man könnte sie als Indikatoren eines mangelnden Interesses an Sprachenmanagement interpretieren, weil dieses nur dann relevant ist, wenn das Geschäft die Kommunikation in anderen Sprachen als Deutsch notwendig macht. Es stellt sich allerdings die Frage, welche andere Erwartung man in Bezug auf die Wirtschaft haben sollte. Meyer (Meyer, 2009) konnte zeigen, dass deutsche Unternehmen in die sprachliche Vielfalt ihrer Mitarbeiter/innen investieren, wenn dies im Diversity Management verankert oder durch das Geschäftsfeld begründet ist.

⁴ Der Rücklauf des Fragebogens war äußerst gering, da viele Unternehmen ihre internen Strategien nicht öffentlich machen wollen.

Vielversprechende Initiativen und Pilotprojekte

Obwohl es so etwas wie eine allgemeine Strategie in Deutschland nicht gibt, ist das öffentliche Bewusstsein für Mehrsprachigkeit in den letzten Jahren gestiegen. Es gibt etliche vielversprechende Initiativen – aber in einem dezentralisierten Kontext wie dem deutschen können sie vermutlich nicht mit Hilfe der LRE-Instrumente identifiziert werden. Solche Initiativen reichen von zweisprachigen Schulmodellen bis zu weitreichenden Innovationsprojekten, die auf die generelle Implementierung von Mehrsprachigkeit als Teil der allgemeinen Sprachbildung zielen (siehe z.B. Projekte zur 'Durchgängigen Sprachbildung': www.foermig.uni-hamburg.de). Einige Projekte fördern sprachliche Vielfalt als allgemeinen Bestandteil der frühkindlichen Bildung (Tracy, Weber, & Münch, 2006). Solche Initiativen gibt es sowohl im privaten Sektor als auch in öffentlichen Bildungseinrichtungen. Sie umfassen Modelle mit den „klassischen“ Fremdsprachen Englisch und Französisch ebenso wie Modelle, die sich um Migrant/ensprachen bemühen. Sowohl für Eltern als auch für interessierte Lehrkräfte oder Expert(inn)en gibt es Informationsportale (siehe etwa www.fmks-online.de zu Fremdsprachen; oder regionale Portale wie 'Bilingual erziehen' [educating bilingual], www.bilingual-erziehen.de, die sich auf alle Modelle beziehen, unabhängig davon, welche Sprachen verwendet werden). Wie im letzten Beispiel, so werden die Bezeichnungen „zweisprachig“ (bilingual) und „mehrsprachig“ (multilingual) oft wie Synonyme verwendet, sowohl von privaten Initiativen als auch im öffentlichen bzw. politischen Bereich und in der Forschung.

Weitere Beispiele sind die unzähligen Diversity Management-Strategien in Unternehmen. Solche Strategien gibt es meist eher in großen als in kleinen und mittleren Unternehmen, obwohl auch die letztgenannten Wege entwickeln, um mit der Vielfalt ihrer Mitarbeiter(innen) und Kund(innen) umzugehen. In einem großen Automobilkonzern beispielsweise kümmern sich Sprachenressourcengruppen („language resource groups“) um Mitarbeiter(innen) mit Migrationshintergrund. Die Unterstützung der Fähigkeiten in der Herkunftssprache ist Teil solcher Aktivitäten.

Abschließend lässt sich sagen: Während sich auf der Ebene der von Regelwerken und Gesetzen keine weitreichenden Initiativen zur Förderung von Mehrsprachigkeit finden, gibt es viele praktische Initiativen auf regionaler und lokaler Ebene – anders gesagt: je genauer die tatsächliche Praxis betrachtet wird, umso desto eher sind Informationen über Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit zu gewinnen.

Zentrale Ergebnisse

Der Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Deutschland ist ambivalent. Einerseits verbreiten viele öffentliche Initiativen und Kampagnen die Botschaft „Nur Deutsch zählt“. Ein Beispiel hierfür ist eine aktuelle Kampagne der sog. Deutschlandstiftung (die von der Nationalen Beauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration, Frau Staatsministerin Maria Böhmer unterstützt wird) ist ein Beispiel. Übermittelt wird die Botschaft, dass Deutschsprechen der beste (wenn nicht der einzige) Weg zur Integration sei (www.ich-spreche-deutsch.de/de). Andererseits gibt es wenigstens auf rhetorischer Basis klare Aussagen, die Mehrsprachigkeit unterstützen und anerkennen – ein Beispiel hierfür ist eine Kampagne „Mehrsprachigkeit – Sprachen ohne Grenzen“, die vom Goethe-Institut initiiert wurde, siehe www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/deindex.htm. Auch auf höchster politischer Ebene wird oft Anerkennung der Mehrsprachigkeit geäußert. Ein Beispiel dafür findet sich im „Nationalen Integrationsplan“, einem politischen Rahmenwerk, das im Auftrag der Bundesregierung entwickelt wurde (Bundesregierung 2007). Im Abschnitt über Bildung findet sich darin die Aussage, dass die Kultusminister der Länder in Strategien investieren werden, die bessere Deutschkenntnisse für alle Schüler/innen fördern. Neben der Unterstützung des Deutschlernens, so wird erklärt, „erkennen die Länder die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für alle Kinder und Jugendlichen an. Dies schließt die Herkunfts- oder Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. Es sind geeignete Maßnahmen zu identifizieren, die das Prinzip der Mehrsprachigkeit im Schulalltag angemessen verankern“ (Bundesregierung, 2007, S. 25f).

Die Illustration von „Politik und Praxis der Mehrsprachigkeit“, wie sie vom LRE-Projekt intendiert ist, zeigt ein schillerndes, keineswegs klares Bild der Lage – und wir sind überzeugt, dass dies keine deutsche Besonderheit ist, sondern eine angemessene Skizze von europäischen Gesellschaften insgesamt.

Referenzen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Ed.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.* Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baden-Württemberg-Stiftung (Ed.). (2011). *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg-Stiftung.* . Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Bundesregierung. (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege, neue Chancen.* Berlin: Retrieved from www.bmj.bund.de/files/-/2321/181007_Nationaler%20Integrationsplan.pdf.
- Duarte, J. (2011): *Bilingual language proficiency. A comparative study.* Münster u.a.: Waxmann.
- Fürstenau, S., Gogolin, I., & Yagmur, K. (Eds.). (2003). *Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg.* Münster u.a.: Waxmann.
- Gantefort, Christoph and Roth, Hans-Joachim (2011): *Sorbisch-Deutsche Schulen in Sachsen. Ergebnisse zur Sprachentwicklung in der Sekundarstufe I.* Hamburg and Köln: University of Cologne.
- Meyer, B. (2009). Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Meyer, B., & Apfelbaum, B. (Eds.). (2010). *Multilingualism at Work. From policies to practices in public, medical and business settings* (Vol. 9). Amsterdam: John Benjamins.
- Reich, H. H., Roth, H.-J., & Neumann, U. (Eds.). (2007). *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit.* Münster: Waxmann.
- Tracy, R., Weber, A., & Münch, A. (2006). *Frühe Mehrsprachigkeit. Mythen – Risiken – Chancen.* Stuttgart: Baden-Württemberg-Stiftung.

Über 30 Partner sind am Projekt Language Rich Europe beteiligt



Sponsoren



Verlag



www.language-rich.eu

© British Council 2013 Brand and Design/C403

The British Council creates international opportunities for the people of the UK and other countries and builds trust between them worldwide.

A registered charity: 209131 (England and Wales) SC037733 (Scotland).