

Fremdsprachenlernen in Deutschland

Rainer Habermeier

1

Was mich als kleinen Jungen beim Fremdsprachenlernen am meisten beeindruckte, waren die idiomatischen Strukturen in der Morphosyntax und Semantik der Fremdsprachen. Dass meine deutschen Sätze sich Wort für Wort übersetzen und sich in fremdsprachlicher Gestalt vorstellen liessen, erregte mich schon - dass man aber im Englischen oder Französischen etwas auf ganz andere Weise ausdrückte, liess mich immer wieder erstaunen. Das französische "est-ce qu'il..." oder das englische "does he..." für die einfache deutsche Satzfragen-Inversion gaben mir die ersten tiefen Eindrücke davon, dass man im Ausland anders spricht, denkt und lebt. Und dass ich und die Leute um mich herum, meine Verwandten, Freunde und Bekannten, eine Weise des Sprechens, Denkens und Lebens haben - nicht das Sprechen, Denken und Leben überhaupt. Sondern nur **eine** Weise unter vielen Weisen. Und schliesslich, dass die anderen, die ausländischen Weisen des Sprechens, Denkens und Lebens geheimnisvoll und vielversprechend, mindestens aber sehr interessant sind, also anziehend, nicht etwa schlechter oder besser. Eine solche Bewertung fiel mir nicht im Traume ein. Diese Vorurteilslosigkeit und Weltoffenheit des Kindes waren keinesfalls eigenes Verdienst, neigen doch Kinder aus entwicklungspsychischen Bedingungen im allgemeinen zu feindseligen Vorurteilen und Abwehren gegen alles Fremde, gegen alles, was ausserhalb ihrer Binnengruppe auftaucht. Erst die gute Erziehung und Bildung führen die Jugendlichen über die Vorurteile hinaus in die Weite der verschiedenartigen Menschheit, in die fremde und grosse Welt, wo man zu lernen hat, die Ich- und Eigengruppenzentrik zu überwinden, indem man sie relativiert und dann gegebenenfalls auch

kritisiert, also Selbstkritik übt (dass ich damals die fremden Sprachen nicht schlecht, bedrohlich oder komisch fand, war eher ein Zufall, nämlich durch den Vorteil bedingt, einen viel älteren Bruder zu haben, der sich für das Fremde begeisterte, weil er in jener Jugendaltersphase war, in dem man gegen die eigenen Eltern zu rebellieren pflegt).

Mit Hilfe meines Bruders lernte ich, noch als Grundschüler, im Alter von sieben, acht, neun Jahren, ein bisschen Englisch und Französisch. Er war aber, verständlicherweise, nicht sehr geneigt, seine Freizeit mit dem mühsamen und brotlosen Privatunterricht für seinen jüngeren Bruder zu verschwenden. Ich brachte es also nicht weit in den Fremdsprachen und musste bis zum Gymnasium warten.

Man hatte mir gesagt, dass Lateinisch die Vorstufe des Italienischen, vor zweitausend Jahren, gewesen war und dass alle klugen Leute Lateinisch gelernt hatten, damit sie die grandiose lateinische Literatur lasen, wodurch sie eben so klug geworden waren. Es lässt sich vorstellen, mit was für Erwartungen und Hoffnungen ich die erste Lektion Latein im Gymnasium herbeisehnte. Zum Glück bekamen wir einen netten, energischen und hochgebildeten Lateinlehrer, der uns geschickt in die komplizierten Systeme der ersten fremden Grammatik einführte. Die fremde, schöne Ordnung dieser Sprache mit ihren regelmässig endenden Wörtern, die uns eine ferne, wundervolle Welt öffneten, faszinierte mich. Mein Eifer war so gross, dass ich ganze Seiten des Vokabulars mit zwei- oder dreimal Durchlesen erlernte. Die Wörter waren mir Botschaften und Einladungen der Römer, ihr antikes Leben zu besuchen. Meine kindliche Motivation zu lernen trieb mich so weit voran, dass ich noch heutzutage, einige Jahrzehnte danach, mittelschwierige Lateintexte lesend ohne Probleme verstehen kann.

Im dritten Gymnasialjahr folgte Englisch, im vierten Französisch. Da mein Gymnasium unter dem Einfluss der langjährigen sozialdemokratischen Regierung Hessens den klassischen Humanistenlehrplan aufgeweicht hatte, kam Altgriechisch erst als vierte Fremdsprache, im fünften Jahr, und zwar nicht als Pflichtfach, wie die ersten drei Fremdsprachen, sondern als Wahlpflichtfach, d. h. die Schüler mussten eine unter den angebotenen Fremdsprachen wählen. An unserer Schule wurden Griechisch, Italienisch, Spanisch und Russisch angeboten (damals leider noch nicht Japanisch). Ich wählte Griechisch, im nächsten Jahr

freiwillig, ohne jede Pflicht, auch Italienisch und Spanisch, die ja als romanische Sprachen, vom Lateinischen her, leicht zu lernen waren. Und im letzten Schuljahr nahm ich dazu Russisch auf.

Reichte denn unsere Motivation für so viele Fremdsprachen in den neun Gymnasialjahren, für Lateinisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Spanisch und Russisch aus? Waren es nicht zu viele? Lernten wir diese Fremdsprachen nicht doch nur oberflächlich? Gaben wir nicht ein typisches Beispiel für den unreifen Narzissmus der Jugendlichen, die in rebellischem Übereifer, in Selbstüberschätzung und Strohfeuer-Enthusiasmus alles wollen und von einem zum anderen hasten, ohne in etwas wirklich einzudringen oder gar dessen Tiefe sich anzueignen?

Ohne Zögern möchte ich diese Fragen verneinen. Erstens aus meiner persönlichen Erfahrung - denn ich lernte alle Fremdsprachen in der Schule mit Eifer und Erfolg. Heutzutage, nach den vielen Jahren, in denen ich die meisten nicht zu üben Gelegenheit hatte, haben natürlich meine aktiven Kompetenzen gelitten. Aber passiv ist noch viel erhalten. Und zweitens: auch die zuständige Wissenschaft dürfte jene Fragen verneinen.

2

Die Sprachlernforschung hat bisher keine genetischen oder sonstig physischen Hindernisse für die kindliche Erlernung mehrerer Fremdsprachen entdeckt. Seitdem die Transformationsgrammatik Eingang in die Sprachlerntheorie fand, glaubt man auch grundlagentheoretisch an die Vielsprachlichkeit der kindlichen Lernkapazität. Je früher man lernt, umso besser lernt man. Ein Kind lernt am wirksamsten; im zweiten Lebensjahrzehnt nimmt, damit verglichen, die Lerneffektivität etwas ab, im dritten mehr, ist jedoch immer noch gross. Vom vierten Lebensjahrzehnt an macht sich die Hirnalterung bemerkbar: von den Hirnrindenzellen, die zur Speicherung der Sprachdaten nötig sind, sind so viele abgestorben, dass das Fremdsprachenlernen viel mehr Aufmerksamkeitszeit und -intensität braucht. Zudem werden von Menschen in ihren Vierziger und Fünfziger Jahren die geringer vorhandene Aufmerksamkeitszeit und -intensität für ihre im

allgemeinen höheren und damit anspruchsvolleren Lebens-, besonders Berufsrollen verbraucht. Es bleibt also nicht mehr viel Hirn und Zeit für das Fremdsprachenlernen in den späteren Jahrzehnten, wenn andererseits gerade dann das Fremdsprachenlernen mehr Hirn und Zeit erfordert. Es gilt also das alte Sprichwort: Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr.

Es soll sich das Fremdsprachenlernen des formalen Bildungssystems ja in den ersten drei Lebensjahrzehnten erstrecken, und dafür gibt es, wie gesagt, den Ergebnissen der Sprachforschung gemäss, keine engen Grenzen. Ist die Wünschbarkeit der Zwei- oder Dreisprachigkeit der frühen, vorschulischen Kindheit hinsichtlich ihres Einflusses auf die Erlangung der höherstufigen Sprachkompetenzen in der Forschung derzeit noch umstritten, so wird die des Schulalters als unbedenklich, ja wünschenswert beurteilt. Sobald das Kind eingeschult ist, kann es ohne Schaden für seine Muttersprachentwicklung Fremdsprachen lernen. Es kann im Alter von sechs Jahren also mit der ersten Fremdsprache beginnen und jedes folgende zweite Jahr eine weitere Fremdsprache hinzufügen. Während der normalen Schulzeit der primären und sekundären Formalbildung kann ein Schüler, von sechs bis achtzehn Jahren, somit wenigstens sechs Fremdsprachen lernen. Zu viele? Keineswegs, eher zu wenige, wenn wir bedenken, dass wir im Zeitalter der Internationalisierung leben und dass es schätzungsweise mehr als zwanzig Sprachen (lebende und sogenannte tote) gibt, deren Gesellschaften oder Kulturen sehr Wichtiges zur Entwicklung der Menschheit und besonders zur gegenwärtigen Entwicklungsstufe, zur Modernität, beitrugen oder beitragen.

Nun stossen wir in diesem Zusammenhang auf einige Fragen:

1. Kinder und Jugendliche **können** also viele Fremdsprachen erlernen - aber warum und wer von ihnen und bis zu welcher Kompetenzstufe **soll** erlernen? Sollen sie ihre Zeit und Lernenergie nicht besser auf anderes richten, z. B. noch mehr auf Mathematik, Naturwissenschaften, Technologien, Wirtschaftswissenschaften?
2. Falls es keine engen zerebralen Grenzen für das kindliche und jugendliche Fremdsprachenlernen gibt, warum lernt man tatsächlich so wenig, warum ist das meiste Fremdsprachenlernen effektarm? Wie steht es also mit den

soziokulturellen und psychischen Lernbedingungen und den pädagogischen Lernmethoden und -mitteln?

Bevor ich diese Fragen im Blick auf Deutschland teilweise zu beantworten versuche, will ich zur Einleitung in die Antwort meine zuvor dargebotenen persönlichen Erfahrungen zusammenfassen. Denn ich habe davon vorgetragen, um meine Thesen im voraus zu illustrieren:

(a) Die Motivation des jungen Lernalters ist die Hauptsache, und an zweiter Stelle kommen die Lehr/Lernverfahren (Lehr/Lernmethoden oder "Lernstrategien", wie es heutzutage präventiv zu heissen pflegt). Am wenigsten wichtig sind die Lehr/Lernmittel (Lerntechnik). Die sehr grosse Motivation kann sich mit schlechten Lehrmitteln begnügen, um gute Lernergebnisse zu erzielen. Diese These löst bei der ausgedehnten Lehrmittelindustrie, die jedes Jahr unter anderem unzählige Lehrbücher, die sich wie ein Osterei dem anderen (aber immer bunter und poppiger) gleichen, auf den Markt wirft, gewiss keine Begeisterung aus. Ich möchte nicht missverstanden werden und betone daher: die Lehr- und Lernmittel sind im Durchschnitt nicht unwichtig. Nachdem ihre Entwicklung aber längst eine gewisse Qualitätsstufe erklimmt hat, und dies ist seit etlichen Jahren der Fall, wirken sich ihre weiteren Verbesserungen sehr gering aus; ausserdem sind es allermeistens qualitätsindifferente Variationen. Daher werden die Lehrmittel am wenigsten wichtig im Ensemble der Lernfaktoren. Die gewaltigen Effekte z. B., die einst uns vom Sprachlabor versprochen wurden - wo sind sie?

Die Motivation des Lernalters ist die Hauptsache, so lautet meine These (die übrigens nicht originell ist, sondern von vielen unabhängigen Lehrpraktikern und Sprachlernforschern vertreten wird), und es kommt somit darauf an, vor allem die Motivation zu fördern, also ihre Entstehungs- und Entwicklungsbedingungen zu verbessern. Aus meiner Kindheitserfahrung schliesse ich, dass man das kindliche Interesse am Fremdsprachenlernen fördern, auch wenn es vorzeitig oder verfrüht erscheint, nicht entmutigen oder verträsten soll. Ich hätte als kleines Kind viel mehr Fremdsprachen

erlernt, wenn meine soziale Umwelt mich nicht gehemmt hätte.

(b) Am wirksamsten können das Interesse und der Lerneifer von den Primärgruppen des jungen Lernalters gefördert werden: von Verwandten und Nachbarn, von Freunden und Schulkameraden; des weiteren auch von Schullehrern, den Autoritäten und Meinungsführern der ersten Sekundärgruppe des Schülers. Über den Einfluss der sehr triebbesetzten Primärrollenpartner gibt es keinen Zweifel, seien sie Vorbilder oder Sympathieobjekte, Drohmächte, Rivalen oder Aggressoren. Fremdsprachenlernen war im Milieu meiner Jugend populär und genoss ein hohes Ansehen. Erfolgreiches Fremdsprachenlernen galt als sicheres Anzeichen grosser Intelligenz, und ein Gebildeter oder gar ein Intellektueller musste mehrere Fremdsprachen beherrschen. Nicht etwa nur ich lernte auf der Schule viele Fremdsprachen, sondern auch meine Schulfreunde, manche von ihnen mehr als ich. Dies wurde von den Lehrern sehr geschätzt und entsprechend gelobt, gefördert und belohnt, und zwar nicht nur von den Fremdsprachenlehrern selbst, sondern auch von allen anderen, auch von unseren Deutschlehrern, Chemie- und Musiklehrern.

(c) Unter den mancherlei kindlichen Motiven tritt natürlich das Verlangen nach Ansehen immer wieder auf: nach der Anerkennung seitens der Verwandten, später nach dem Lob seitens der Schullehrer und nach dem Prestige bei den Klassenkameraden.

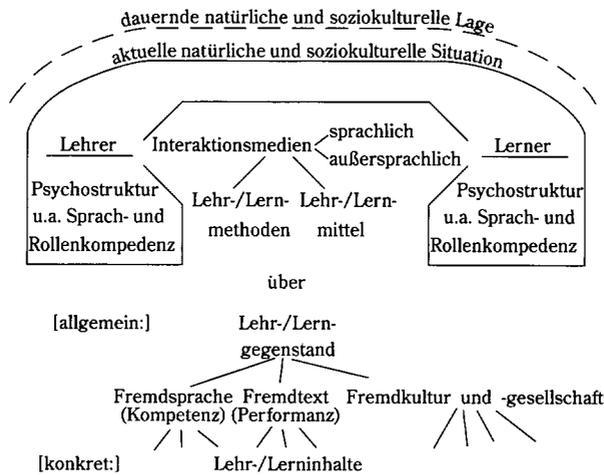
Der Angesehene geniesst Einfluss, einen Infragrad der Macht, und das höchste Ansehen fällt dem Vorbild zu. An sich ist der Wunsch, Vorbild zu sein, nicht unmoralisch oder sonstwie bedenklich. Aber in unseren pyramidal geschichteten Gesellschaften, wo Macht, Ansehen, Konkurrenz und Angeberei wesentliche Strukturprinzipien sind, braucht man – ich möchte sogar vorschlagen: **soll** man das Motiv des Ansehens nicht eigens fördern. Denn es ist ohnehin, gesellschaftsstrukturell bedingt, stark genug, schon in der Kinderseele. Auch beim Fremdsprachenlernen. Das lässt sich im Bereich der fremdsprachlichen Interaktion z. B. daraus ersehen, was für eine Angeberei und Eindruckshascherei die gegenwärtige

Wirtschaftsreklame mit dem Englischen treibt.

Dennoch ist es selbstverständlich besser, Fremdsprachen zu lernen, um damit anzugeben, als gar keine Fremdsprachen zu lernen. Aber solches Fremdsprachenlernen bleibt an der Oberfläche der Fremdsprache und -kultur. Das Fremdsprachenlernen ist dann blosses Mittel für einen der flüchtigsten Zwecke.

3

Nun vom Anekdotisch-Biographischen zum Theoretischen. Dazu zuerst ein kleines Diagramm.



Was die Lernziele betrifft (in diesem Diagramm nicht erwähnt), so lassen sich drei Grundtypen unterscheiden :

(1) **Instrumentelle** Lernziele : technische, organisatorische und strategische ; sie sind Mittel zu solchen Zwecken oder Zielen und können auch dem Endzweck der blossen Machtsteigerung dienen. Sie fallen somit unter die moralische Kategorie der Nützlichkeit, auf höheren Stufen somit unter die Kategorie der Zweckrationalität.

Die Beherrschung von Fremdsprachen oder die Kenntnis von Fremdkulturen sind bekanntlich Mittel in vielen Berufen und Wirtschaftszweigen, so dass es sich erübrigt, darauf einzugehen. Unter gesellschaftlichem Aspekt gesehen, finden sie

sich vor allem in der Wirtschaft und Machtpolitik.

(2) **Kommunikative** Lernziele sind die Fremdsprachenbeherrschung und Fremdkulturkenntnis, falls diese dem Endzweck des besseren Verständnisses der Fremden und der tieferen Kommunikation mit den Fremden dienen. Angesichts der derzeitigen Expansion der Zweckrationalität ist es vermutlich nicht überflüssig, daran zu erinnern, dass wir nicht leben, um zu arbeiten, sondern arbeiten, um zu leben; dass die Wirtschaft kein Endzweck ist, sondern die Mittel für das eigentliche Leben, das in der Politik und Soziokultur, herstellen soll. Die Kommunikation in der Familie, Nachbarschaft, Freundschaft und ebenso mit Fremden hat einen hohen Befriedigungswert auf allen Sublimationsstufen. Sie ist ein Kernteil des humanen Lebens, und die Kommunikation mit Fremden besonders in der Modernität. Ein anderer Kernteil sind die Erfahrungen mit einer fremden Kultur, mit deren Künsten, Dichtungen, Philosophien, Religionen und Wissenschaften; sie finden zwar auf den höheren Sublimationsstufen statt, fordern als Bedingungen also mühsame Triebverschiebung und langwierige Vorbildung. Aber wer jemals ein grosses Werk einer Fremdkultur in dessen Originalsprache verstanden hat, weiss, dass es sich lohnt, dass alle Mühen und Aufwände von den sublimen Lüsten und geistigen Bereicherungen übertroffen werden, die der Verstehende erlebt und die seinen Geist befördern.

Es geht dabei nicht nur um das Fremdverstehen, sondern auch um das damit implizierte Selbstverstehen. Näher besehen, umfasst die Kommunikation zwei folgenreiche, im einfachen Lebensvollzug aber meistens unauffällige Prozesse: zum einen die wertende Stellungnahme zur eigenen und zur fremden Sprache und Kultur. Den Zusammenhang von Verstehen und Moral hob schon Hegel gegen Kants abstrakten Universalimperativ hervor. Der späte Wittgenstein und Gadamer haben diesen Gedanken auf ihre Art entfaltet.

Zum zweiten wirkt die konkretisierende, mit impliziten Dezsionen operierende Applikation beim Verstehen auf die Eigenkultur zurück. Die "Horizontverschmelzung" (Gadamer) verändert die Eigenkultur, gleich ob das Verstehen sie implizit kritisiert oder affirmiert.

Beide Prozesse entkleiden auf lange Frist die Eigenkultur ihres Charakters als

naiver Sittlichkeit. In der extremen Konsequenz mag dies im relativistischen Kosmopolitismus des Ästhetentums enden, in der zweiten, historistischen Aufklärung Diltheys, vom Nationalismus oft als "Entwurzelung" diffamiert. Gadamer glaubt dagegen an die unaufhebbare Macht der eigenkulturellen Traditionen - wie dem auch sei, der Nationalismus betrachtet tendentiell das Fremdsprachenlernen und Fremdkulturstudium mit Misstrauen. Wenn die relativierende Dynamik des Vielverstehens wirklich die Tiefen der Soziokultur bzw. der Psychostruktur verändert, kommen wir zu

(3) den **identitären** Lernzielen. Die Identität einer Gesellschaft, einer ihrer Teilgruppen oder eines Einzelmenschen kann sich, durch tiefe und langwährende Fremdkulturerfahrungen veranlasst, zum Höheren oder Tieferen verändern. Dies ist meistens ein gefährlicher, weil krisenhafter Prozess. In der Modernität geht es dabei entweder um die gleichgewichtige Dualisierung der Identität in eine lebenspraktische und eine residual-kulturelle, die, auch in ihrer Endphase, in der relativistischen Pluralität, als weltanschaulicher Trost oder ästhetische Kompensation dient. Oder die Identität regrediert auf eine evolutionär tiefere Stufe, wie in der Romantik erträumt und teilweise im Faschismus praktiziert. Oder sie schreitet auf eine evolutionär höhere Stufe, vielleicht die der dialektischen Reflexion, die alle früheren Identitäten systematisch durcharbeitet, also eine dialektische Bildung im Sinne Hegels.

In den höheren Lehranstalten, auf der Universität vor allem, dürfen niemals die kommunikativen und identitären Lernziele vergessen werden - sonst sind die Lehranstalten keine höheren mehr, sondern nur noch berufsvorbereitende Fachschulen mit instrumentellen Lernzielen.

4

Aufgrund meiner früheren langjährigen Erfahrungen als Fremdsprachenlerner und meiner beruflichen langjährigen Erfahrungen als Fremdsprachenlehrer (in Finnland und in Japan) sowie des Standes der Fremdsprachenlernforschung, soweit er mir bekannt ist, scheinen mir folgende Thesen plausibel :

(1) Die eher triviale Einsicht, dass alle Faktoren, die das obige Modell anführt, sowie die Lernzielvorstellungen beim Erfolg des Fremdsprachenlernens zusammenwirken; wie im einzelnen, muss ich hier beiseite lassen. Aber

(2) die Wichtigkeit, die viele Fremdsprachenlerntheorien der Lernsituation, den -methoden und -mitteln zuschreiben, trifft nur so lange zu, bis diese ihr Optimum erreicht haben. Es gibt, in Anbetracht des Aufwandes, gewisse Effizienzgrenzen für diese Faktoren. Jenseits der Grenzen fällt, wie in der Wirtschaft oder beim Konsum, der Grenznutzen steil ab; noch mehr Input erzielt immer weniger Verbesserung. Die Grenzen scheinen mir heute, zumindest in Ansehung der konkreten Möglichkeiten, erreicht zu sein. Wo in der Praxis noch nicht, ist es eine Aufgabe der Organisationen oder (positiver/negativer) Sanktionen, den Rückstand rasch aufzuholen.

(3) Dass die Fremdsprache in Texten hauptsächlich über die Fremdkultur oder -gesellschaft gelernt wird, sollte heutzutage selbstverständlich sein. Es gibt freilich immer noch Fremdsprachenlehrer, die ihre Lerner motivieren wollen, indem sie Fremdsprachentexte über ihre eigene Gesellschaft verwenden, z. B. sollen japanische Deutschlerner dadurch Deutsch lernen, dass sie lesen, was eine deutsche Zeitung über Japan schreibt. Das mag gelegentlich ein interessanter Aspekt des Fremdsprachenlernens sein - als Hauptinhalt ist es jedoch dem Fremdsprachenlernen wenig dienlich, weil es den Nationalismus der Selbstbespiegelung im Fremden stärkt oder nationalistische Aggressionen weckt, da die ausländischen Massenmedien natürlich selten so schmeichelhaft berichten, wie es sich der Nationalismus wünscht.

(4) Sofern die angeführten Faktoren ihr Optimum erreicht haben, und dies ist, wie gesagt, angesichts der Fortschritte der Fremdsprachenlernforschung und -erfahrung heutzutage wahrscheinlich der Fall, so kommt es vor allem auf die Motivation der Lernkommunikatoren an, auf die Motivintensität und Lehr-/Lernziele der Fremdsprachenlehrer und -lerner. Wenn das Optimum vieler Faktoren Routine geworden ist, ist die Verbesserung der Motivation der Lerner - nicht nur der Lerner, auch der Lehrer selbstverständlich, aber vor allem doch der Lerner

- am vordringlichsten.

(5) Es gibt einige interessante einfache (vermutlich kausale) Korrelationen zwischen der Motivintensität und anderen Lernfaktoren. Auf genauere, gar numerische Schätzungen will ich mich hier nicht einlassen, sondern nur skizzieren :

-Dass z. B. Sanktionen, insbesondere positive Sanktionen (materielle, institutionelle, psychische Belohnungen) den Lerneifer fördern, ist ein alter Hut. Aber dass ein Zusammenhang zwischen der Intensität und den Lernzielen besteht, mag vielleicht überraschen. Instrumentelle Lernziele sind nicht zu verachten, denn sie sind besser als gar keine. Sie können in der Tat auch mit hoher Intensität zusammengehen - aber allermeistens nur kurzzeitig. Das berühmte Pauken vor dem Examen illustriert dies einschlägig. Kommunikative und noch mehr : identitäre Lernziele gehen mit dauernder und im Durchschnitt höherer Lernintensität zusammen. Es ist noch nicht sicher ausgemacht, ob diese Korrelation kausal ist, und falls ja, was direkte oder indirekte Ursache und was Wirkung ist : ob eine höhere Lernintensität zu höheren Lernzielen strebt oder ob höhere Lernziele mehr und dauerhafter den Lerner begeistern. Mir scheint, die Lust am Fremdsprachenlernen fließt am meisten aus der Lust am freundlichen oder komplexen oder tiefen Kommunizieren mit den Fremden. Und aus der Lust an der eigenen Reifung, dem Höhersteigen der eigenen Identität, indem sie die grossen Sinngehalte der Fremdkultur sich aneignet und dadurch komplexer und mächtiger wird. Dies ist zweifellos ein sublim narzisstischer Selbstgenuss, aber dagegen ist weder moralisch noch intellektuell etwas einzuwenden.

-Des weiteren hängt die Motivation beim Fremdsprachenlernen mit dem zusammen, was im obigen Modell als soziokulturelle Dauerlage auftritt. Die Familie und die weitere Sozialumwelt bis zur grössten identitär integrierten Gruppe, der Gesellschaft, und deren Kultur formen die Psychostruktur des Einzelmenschen ; darüber müssen wir nicht mehr viel Worte verlieren. Die Motivation kann in der Psychostruktur verankert sein, im Überich und Ich und deren Sprach- und Rollenkompetenzen, aber auch im Unbewussten. Sie kann ebenfalls, das eine schliesst das andere nicht aus, von aktuellen Einflüssen seitens der Sozialumwelt angeregt oder gesteigert werden. Flottierende oder schwach festgelegte Trieb-

regungen können nämlich dadurch umgelenkt werden. Sagen wir schlicht : in einer Soziokultur, insbesondere in ihren Schulen, Hochschulen und Massenmedien, die das Fremdsprachenlernen mit kommunikativen und identitären Lernzielen hochschätzen und empfehlen, ist der Durchschnitt der Lernmotivation bei Schülern und Studenten hoch. Falls aber Lehrer und andere Meinungsführer einen engstirnigen und fremdenfeindlichen Nationalismus verbreiten oder die Massenmedien sich in höhnischem Geblödel über Fremdes gefallen, ist der Durchschnitt der Lernmotivation niedrig.

5

Damit kommen wir zum Fremdsprachenlernen in Deutschland zurück, und zwar zum gegenwärtigen Stand. Nehmen wir uns wieder das Bundesland Hessen vor (weil ich darüber die meisten Informationen habe). Das Schulwesen ist kompliziert ; ich konzentriere mich auf das Kurrikulum eines Schülers, der ein Hochschulstudium anstrebt.

1. In der Grundschule (Regelalter 6-10 Jahre), die vier Jahre dauert, wird eine Fremdsprache im dritten und vierten Jahr unterrichtet, also Schülern im Regelalter von 8-10 Jahren. Meistens ist dies Englisch, in den Bundesländern an der Grenze zu Frankreich statt Englisch auch Französisch, in den östlichen Bundesländern auch Russisch.

2. Nach den vier Jahren Grundschule tritt der Schüler in das Gymnasium (oder die Oberschule) ein, die anderen in die Realschule (sechs weitere Jahre) oder in die Hauptschule (fünf weitere Jahre); die letzteren zwei Schulen bleiben bei der einen Fremdsprache als Pflichtfach, weitere Fremdsprachen sind freiwillig.

Auf dem Gymnasium (neun Jahre) setzt der Schüler vom ersten Jahr an (Regelalter 11 Jahre), insgesamt also vom fünften Schuljahr an, seine in der Grundschule gelernte Fremdsprache, meistens Englisch, fort. Die sogenannten humanistischen Gymnasien, des klassischen Typus, beginnen mit Lateinisch ; sie sind allerdings selten geworden. Im dritten Jahr, insgesamt siebten Schuljahr, fügen alle Gymnasien eine zweite Fremdsprache hinzu. Später kann man weitere

wählen oder die bisher gelernten gegen neue tauschen. Die heutigen Gymnasiasten haben also mehr Wahlfreiheit als wir in den Fünfziger und Sechziger Jahren. Auch das Sprachenangebot ist breiter geworden. Neben den Fremdsprachen, die schon früher angeboten wurden, nämlich (Alt-)Griechisch, Lateinisch, Französisch, Englisch, Spanisch, Italienisch und Russisch, stehen nunmehr Japanisch, Chinesisch, Schwedisch, Portugiesisch, Türkisch und Arabisch, allerdings nicht in allen Gymnasien, sondern in jenen, wo der Bedarf seitens der Schüler und die Verfügbarkeit der Lehrkräfte es ermöglichen.

Die grössere Wahlfreiheit der heutigen Gymnasiasten führt dazu, dass ausser zwei Pflichtwahlfremdsprachen die meisten Schüler dazu höchstens eine dritte wählen. Ihr Stundenplan sei vollgepackt und lasse ihnen, wie sie behaupten, keine Zeit, mehr Fremdsprachen zu lernen, denn jede Fremdsprache verbraucht zwischen drei und fünf Wochenlehrstunden, und dies selbstverständlich neben Deutsch, sozialwissenschaftlichen, naturwissenschaftlichen, künstlerischen Fächern und Sport. Der Fremdsprachenunterricht konzentriert sich auf das Lernen der Alltagskommunikation und das Kennenlernen der Fremdgeellschaft und -kultur, und zwar wird in der Fremdsprache gelehrt und gelernt. Nur ausnahmsweise darf die Eigensprache genutzt werden, und selten wird übersetzt.

Auf den Fach- und Hochschulen, auch auf den Universitäten sind Fremdsprachen kein Pflichtfach. Zum freiwilligen Lernen werden Fremdsprachen angeboten, und viele Studenten nehmen einige Angebote wahr, um ihre auf der Schule erworbenen Fremdsprachenfähigkeiten zu erhalten oder auf ihr Studienfach zu spezialisieren.

Dass Schüler mehrere Fremdsprachen lernen, ist in Deutschland alte Tradition. Aber das ist keine deutsche Spezialität, sondern gilt für ganz Kontinentaleuropa und Skandinavien. In den kleinen, also kulturell von den grossen Nachbarn abhängigeren Nationalgesellschaften Europas, wie in Dänemark, Finnland, Ungarn oder den Niederlanden, werden im Durchschnitt noch mehr Fremdsprachen erlernt.

Die allgemeinen Bedingungen dafür sind bekannt, so dass ich an die zwei wichtigsten nur kurz erinnern will :

(1) Früher waren die Zielsprachen allermeistens europäische, und diese sind ja miteinander urverwandt, wurden vom Griechischen und Lateinischen sehr beeinflusst und wirkten auch aufeinander ein, so dass teilweise ihre Grammatik, ihre Bedeutungssysteme und ihr Wortschatz ähnlich sind. Daher sind sie den Europäern leichter zu lernen als etwa das Italienische Japanern.

(2) Seit Jahrtausenden gehen in Europa viel Verkehr und Austausch zwischen den Völkern, Kulturen und Sprachen vor sich. Die Art, Häufigkeit und Intensität dieser Kontakte wandeln sich und sind von Gegend zu Gegend natürlich verschieden. Aber im allgemeinen sind Sozial- und Kulturkontakte mit Fremden vielerorts keine Ausnahme, sondern seit altersher üblich, und damit auch das Fremdsprachenlernen. Dies wird durch die Modernisierung, vor allem die Verbesserung des Transports und Erweiterung des Handels, neuerlich auch durch die Erleichterung der Fernkommunikation, gesteigert. Das Fremdsprachenlernen ist daher im modernen Europa ein unbestrittener Kernteil der Sozialisation geworden.

In den fünfzehn Staaten der heutigen EU leben 380 Millionen Menschen; dreizehn weitere Staaten haben ihren Anschluss beantragt. Von den ungefähr 45 Sprachen Europas sind zur Zeit elf als offizielle der EU anerkannt. Wie die EU-Verwaltung schätzt, können sich über 40% der EU-Einwohner in mindestens einer Fremdsprache verständigen. Das Englische nimmt dabei den ersten Rang der Frequenz ein, und die Zahl seiner Fremdsprecher wird vermutlich einige Zeit noch zunehmen. Aber Widerstände gegen den Vormarsch des Englischen wachsen, nicht nur in Frankreich oder Italien. Es ist auch ein Hauptstück der vertraglich niedergelegten Kulturpolitik der EU, keine lingua franca aufkommen zu lassen. Die Kulturpolitik soll ausdrücklich die kulturelle und damit sprachliche Identität jedes Volkes schützen und fördern und die verdrängende Dominanz einer Kultur und Sprache verhindern. Die Multikulturalität und Vielsprachlichkeit sind als Grundwerte anerkannt. Die EU fördert daher das Fremdsprachenlernen über die Schulerziehung hinaus. Jährlich bezahlt sie dafür, dass ungefähr 7000 Sprachlehrer im Land ihrer Fremdsprache praktisch geschult werden und dass 30000 Schüler an Sprachlehrprogrammen im Ausland teilnehmen.

In Deutschland genießt darüber hinaus das Fremdsprachenlernen einige

spezielle fördernde Bedingungen.

(3) Der deutsche Sprachbereich liegt in der Mitte Europas, deutsche Sprachinseln gab es viele in Ost- und Südosteuropa, gibt es sogar heute noch ; übrigens auch in Nord- und Südamerika. Der deutsche Sprachbereich ist daher an eine Vielfalt von Nachbarsprachen ebenso gewöhnt wie an den friedlichen und leider auch unfriedlichen Einzug oder Durchzug fremdsprachlicher Völkerschaften. Zugleich darf nicht verschwiegen werden, dass Deutschland selbst seine Grenzen stets verschob und manch andere Völkerschaften friedlich oder unfriedlich einverleibte und damit auch deren substratiale Spracheinfluss erlebte. Die Wirkungen dieser sozialgeographischen Lage sind mannigfach ; bezüglich der deutschen Sprache ist daraus neben dem bekannten defensiv-konservativen Charakter des Morphemsystems (im Vergleich mit den anderen, den an der europäischen Peripherie liegenden germanischen Sprachen) und des germanischen Wortschatzes (“etymologische Offenheit” (W. Weisgerber) im Vergleich mit dem Englischen oder Französischen) die vielseitigen frühen (nicht erst späten, kolonialistischen) Aufnahmen aus anderen Sprachen hervorzuheben, auch, was lange ignoriert wurde, aus den westslawischen Sprachen. Eine weitere Wirkung ist die starke Neigung bei dieser schnellen Fremdsprachenrezeption nicht nur zur Übernahme und Entlehnung, sondern auch zur Übersetzung, generell : zum Fremdsprachenlernen.

(4) Deutschland wurde nach dem Niedergang seiner frühen Modernisierung im 16. Jahrhundert und ihrem Abbruch durch den Dreissigjährigen Krieg im 17. Jahrhundert von dem (nach Italien, Deutschland, Spanien und Niederlanden) fünften grossen Pioniermodernisierer, Frankreich, politisch-militärisch bedrängt und kulturell dominiert. Im 18. Jahrhundert sprach die deutsche Oberschicht, die Aristokratie und das Patriziat, zumeist französisch. Dies änderte sich in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, als die deutsche Modernisierung langsam wieder anhub. Auch das Lateinische wurde damals seines Primats als Wissenschafts- und Universitätssprache entsetzt. Die relativ späte Modernisierung Deutschlands hat wie die Italiens, Spaniens, Japans, Russlands, Chinas, lange Zeit von den Machtwirren der Modernität umgetrieben, keine selbstsicher gegründete Nationalidentität wie die der früh erfolgreich modernisierten Niederlande, Frank-

reichs, Britanniens und der USA entstehen lassen. Deutschland pendelte wie Japan zwischen chauvinistischer Überidentität und sich im Fremden fast verlierender Unteridentität. Man darf nach der Wiedervereinigung Deutschlands und der Wiedererrichtung seines Grossstaates 1990 aber hoffen, dass nach der langen Aufarbeitung der deutschen Vergangenheit und der zunehmenden Einbettung in der EU Deutschland endlich zu einer gelassen-modernen Ruhe kommen wird, die sich nicht durch den überseeischen Neoliberalismus (und dessen Sprachmode) überrollen lässt. Durch alle Phasen seiner mäandernden Modernisierung, selbst in den katastrophalen des Ersten Weltkrieges und der Nazi-Ära, ist aber stets das grosse Interesse an Fremdkulturen und ihren Sprachen wachgeblieben. Es gehört zum Bestand der guten deutschen Traditionen.